

Introduction générale

Olivier MEUNIER

Université d'Artois, laboratoire RECIFES, France

Cet ouvrage vise à mieux comprendre les enjeux de l'interculturalité à travers le monde, qu'il s'agisse des questions relatives à l'éducation, aux cultures, à l'identité, tout en prenant en considération les dynamiques, les recompositions, les dialectiques transculturelles et les processus d'interculturalité. A partir de cette orientation, différentes disciplines en sciences humaines et sociales ont pu être mobilisées pour questionner l'interculturel, ce qui donne à cet ouvrage une portée pluridisciplinaire et parfois interdisciplinaire.

Les questions de recomposition socioculturelle, de transculturalité et d'interculturalité, à travers différents pays / populations / communautés, sont ainsi développées à partir des quatre axes centraux de l'ouvrage :

- Culture / cultures ;
- Identité / identités ;
- Education scolaire / éducation socioculturelle/éducation tout au long de la vie ;
- Interculturel / interculturalité.

1. Culture / cultures

La culture n'est ni un objet qui peut être décrit, ni un corpus de symboles et de représentations qui peuvent être définitivement interprétés. Elle est contradictoire, temporelle et créatrice, les représentations et les discours de l'intérieur ou de l'extérieur en intersubjectivité étant impliqués dans cette création (Clifford, 1988). La culture est donc une production historique et une dialectique, tout en se présentant comme un ensemble de significations, de valeurs et de représentations, à la fois partagées, discutées et contestées, d'où son caractère polyphonique.

La question culturelle n'est d'ailleurs pas abordée de la même manière selon les pays, notamment parce qu'une autre question, plus politique, lui est rattachée : comment intégrer les différences culturelles en évitant de faire de la culture une essence ?

Des conceptions différentes liées à des productions historiques singulières s'affrontent, comme le culturalisme à l'américaine et l'idéal d'universalisme à la française. Cela conduit à l'idée qu'il ne serait pas souhaitable de décrire les acteurs sociaux en fonction de leur culture, afin de ne pas les enfermer dans une réalité fabriquée qui pourrait ne pas correspondre à leurs choix, mais plutôt de les libérer de tout déterminisme (classe sociale, pays ou région d'origine, religion, etc.) et de les encourager à choisir leur identité en fonction de leurs

préférences. L'idéal français d'intégration des individus provenant de cultures différentes serait basé sur leur adhésion *volontaire* aux valeurs de la *citoyenneté républicaine*, ce qui limite la capacité du politique à reconnaître la diversité culturelle. Les recompositions européennes amènent cependant le politique à s'intéresser à la cohabitation culturelle et à la manière dont les acteurs sociaux peuvent vivre plusieurs identités, ce qui pourrait favoriser une autre conception de la culture commune que celle fondée sur l'idéal républicain.

Par ailleurs, la culture tend à devenir le dénominateur commun de subcultures dans lesquelles les acteurs sociaux sont dans une dynamique de négociation et donc de choix. La culture s'ouvre alors à une diversification de valeurs, de représentations et de pratiques et, par conséquent, à des idéologies plurielles. Ainsi, la culture devient un objet de la conscience du sujet/acteur social qui peut agir sur elle en jouant avec des codes culturels différents, voire antagonistes, tout en gérant son équilibre identitaire par la pensée critique. En l'absence de cette dernière, le sujet, privé d'une approche dialectique, peut sombrer dans des conduites relevant de l'intolérance et dictées par des préjugés xénophobes ou racistes. Avec elle, l'identité devient multiple en représentant la somme de ses différentes appartenances.

2. Identité / identités

L'intégration désigne un processus pouvant varier du fait que la participation à la vie collective s'effectue de différentes manières. Elle se différencie de l'insertion qui relève du social et non du culturel et signifie avoir une place dans la société, généralement sur la base d'un travail et d'un logement. L'intégration peut se définir comme l'ensemble des liens sociaux qui font qu'un individu est inscrit dans telle société et en partage les codes. Son opposé, l'exclusion, écarte certains acteurs ou certaines de leurs valeurs à la périphérie du système.

Selon les contextes socio-historiques (édification des Etats-nations dans l'Europe de la fin du XIX^e siècle, immigration massive et urbanisation rapide aux États-Unis durant la première partie du XX^e siècle), différentes formulations de l'intégration et de l'exclusion sont élaborées par les sociologues (Durkheim devant le déficit de solidarité propre aux sociétés modernes, l'École de Chicago avec la désorganisation comme processus social de construction permanente par l'interaction, ...) comme outils permettant d'assurer la transition des formes traditionnelles de régulation à des formes modernes.

Durant la deuxième partie du XX^e siècle, la fin du colonialisme et le maintien du sous-développement vont accentuer les flux migratoires des pays pauvres vers les pays riches : l'hétérogénéité ethnique et culturelle déjà présente aux États-Unis, au Canada ou en Australie,

se généralise dans la plupart des États-nations européens. La question de la reconnaissance du pluralisme culturel se pose avec celle de l'intégration des immigrants. Alors que les pays anglo-saxons (Angleterre, États-Unis, Canada, Australie) reconnaissent officiellement ce pluralisme constitutif à la nation, le modèle républicain français traite l'immigration comme une question sociale. En Amérique, le concept d'*ethnicité*, bien souvent symbolique, est mobilisé par les différents groupes d'immigration « récente » qui réinterprètent ainsi leurs origines culturelles pour définir leur identité et donc leur place dans la société américaine (Hollinger, 1995). En Grande-Bretagne, ce sont les notions de *race* et de *minorités ethniques* qui sont utilisées afin de prendre en considération les différentes communautés originaires des anciennes colonies, ainsi que les identités *nationales* minoritaires comme en Écosse et au Pays de Galles. En Europe, les immigrés ont souvent un statut temporaire qui vise à les renvoyer dans leur pays d'origine (Allemagne) ou à les intégrer de manière indifférenciée à l'*universalisme républicain* (France).

L'identité est basée sur le sens, qui assure le sentiment de continuité, les valeurs qui fondent l'estime de soi, et l'adaptation à l'environnement qui permet de trouver sa place dans la société. L'identité est un processus dynamique évolutif puisque la nature des rapports sociaux et leurs contextes sont autant de variables susceptibles d'avoir une influence sur les mécanismes identitaires et interculturels (Abdallah-Preteuille, 2013). La reconnaissance identitaire permet d'éviter des violences symboliques, qui nient à l'autre ses symboles et imposent des normes sans rechercher son point de vue. Sa reconnaissance est un préalable à celle de la diversité culturelle. Ainsi, la négociation des identités permet au sujet individuel ou collectif de redéfinir ses frontières, à la fois par une ouverture à la différence et une fermeture pour préserver ses particularismes.

Chaque individu porte en lui une partie de l'identité collective de son groupe d'appartenance, mais aussi une identité plurielle dont les contradictions favorisent une pensée critique, un positionnement selon les contextes et les situations.

3. Education scolaire / éducation socioculturelle

D'après Camilleri (1985, 1995 & 1999), l'éducation, en intégrant l'interculturel, permettrait de faire des sujets des acteurs capables d'utiliser une pensée critique sur leur propre culture, c'est-à-dire de l'utiliser comme objet de réflexion et d'action sur le réel. Elle viserait également à transformer les perceptions négatives de l'autre en perceptions positives et à construire un métissage de la pensée, et donc un métissage culturel. Ce serait par la contextualisation et la relativisation qu'une compréhension mutuelle pourrait advenir et

l'école en serait la courroie de transmission. Cette vision permet de travailler le rapport entre les connaissances universelles et celles qui relèvent de cultures singulières, donc la dualité unicité / diversité culturelle. En évitant de dissocier les ordres de savoir, il montre que les processus d'acculturation sont complexes et différenciés.

L'acculturation est envisagée comme un processus de transformation dans lequel s'entrechoquent des cultures traditionnelles dont :

« Le code commun de significations a tendance à s'appliquer à une masse toujours plus étendue de signifiés, diminuant d'autant la latitude laissée aux membres du groupe de leur attribuer un "sens" libre et individuel et des cultures industrialisées caractérisées par une autonomisation de "sous-cultures" et des personnes "déliées" d'attaches prescrites ou imposées » (Costa-Lascoux et *al.*, 2000, pp. 14-15).

L'esprit du sujet se construit au travers des pratiques sociales et culturelles dans la réalité d'un contexte de vie. L'enseignement est une médiation humaine entre un désir de savoir et la capacité d'apprendre. Les outils symboliques de la culture organisent les rapports du sujet au monde en termes de signification et de communication qui sont interdépendants. Le rapport à l'autre est intersubjectif tout comme les processus de création, de transformation et de réinterprétation des significations qui se constituent lors des échanges personnels (avec d'autres sujets) ou médiatisés (comme la littérature) : « La réalité "externe" ou "objective" ne peut être connue que grâce aux propriétés de l'esprit et aux systèmes symboliques sur lesquels l'esprit se fonde » (Bruner, 1997). Le sujet est déterminé par son environnement et les relations intersubjectives par lesquelles il construit ses relations dans celui-ci et par les significations qu'il en élabore. Ces significations sont les effets d'interactions dans un contexte socioculturel où des réseaux de signes et de symboles partagés sont générateurs de sens.

L'interrogation identitaire n'est pas « qui suis-je ? », mais « qui suis-je là ? ». Il s'agit d'une identité située (Clément, Noël & Sylvestre, 1991) qui permet d'apprécier chez l'acteur social une variabilité du choix identitaire en fonction de son environnement. Selon les situations sociales vécues et suite aux interactions qui en découlent, l'acteur social va choisir, faire varier et créer de nouveaux traits culturels. L'éducation reçue par un enfant dans sa famille et à l'école participe à l'élaboration d'une nouvelle identité issue de ces deux cultures (famille et école) et, plus généralement, de compétences interculturelles, d'autres cultures ou subcultures étant en interaction. Cependant, l'identité résulte d'une interaction et d'une dialectique entre le *je*, l'individu et le regard que lui porte autrui, le collectif. À l'école, les manières de réduire l'autre dans une identité stéréotypée peuvent le conduire à s'enfermer dans celle-ci, à ne plus

revendiquer une pluralité d'appartenance, à faire face à des conflits de loyauté et à des pertes de sens difficiles à assumer. C'est le cas quand des enseignants élaborent des représentations sur les *capacités* des élèves par rapport à leurs milieux socioculturels. Certaines stigmatisations, parfois inconscientes, peuvent limiter l'altérité d'enfants qui se réfugient dans les espaces identitaires que les enseignants ou parfois les parents leur octroient, consciemment ou non.

L'identité peut devenir une unité de sens quand elle donne au sujet une image cohérente et stable, ce qui nécessite un travail continu d'élaboration et de restauration. L'école peut favoriser le développement d'un habitus pluraliste et d'une socialisation pluriculturelle, mais cela n'est pas souvent pris en compte dans les objectifs scolaires de socialisation et d'apprentissage. L'identité relève d'une :

« dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris les oppositions, en une formation perçue comme non contradictoire. Aussi le sentiment de l'identité demeure-t-il tant que le sujet parvient à donner à l'altération le sens de la continuité » (Camilleri, 1997, p. 86)

Nous pouvons constater l'importance de la fonction de l'école dans la construction identitaire des enfants. Selon son ouverture aux savoirs socioculturels des élèves et des familles, elle peut opérer un élargissement des connaissances scolaires et favoriser la reconnaissance d'identités plurielles, encourager l'adhésion à des valeurs communes en respectant les singularités culturelles, en montrant aussi qu'elles sont en interaction les unes avec les autres. Pour cela, la prise en compte des caractéristiques individuelles et sociétales de l'apprenant et l'articulation de l'*extrascolaire* à l'école, deviennent essentielles pour l'appropriation des savoirs. Les conditions socioculturelles et affectives de l'acquisition des savoirs peuvent alors être prises en considération.

Dans la réalité, la pluralité socioculturelle d'une situation d'éducation est rarement prise en compte dans les pratiques enseignantes de la forme scolaire, et l'est encore timidement dans les formations professionnelles et continues. Dans un monde de plus en plus globalisé, Il devient pourtant impératif de savoir se déplacer d'un univers à l'autre, de comprendre les différences de niveau de signification, de relativiser la portée de notre culture d'appartenance, et d'être acteur dans les différents espaces socioculturels qui nous entourent.

4. Interculturel / interculturalité

Plusieurs systèmes de significations coexistent non seulement dans un même espace géographique, mais également chez un même acteur social. Ces systèmes ne sont pas totalement séparés, les coupures interculturelles ne sont pas des ruptures et peuvent

s'effectuer à différents niveaux de la réalité socioculturelle. Ces différents mondes coexistent sans véritables interférences puisqu'ils concernent différents niveaux de la vie : familial, communautaire, religieux, professionnel, technique, économique, politique, etc. Les contradictions ne seraient alors pas intériorisées sur le plan symbolique puisqu'elles se présentent comme successives. Ce principe de *coupure* (Bastide, 1967) permet au sujet de passer d'une situation à une autre, apparemment inconciliables sans effort d'adaptation. Également appelé *changement de personnalité*, il devient plus complexe si on le considère comme une actualisation ou une série d'actualisations successives de systèmes de significations selon les contextes et les situations. Dans un système culturel qui se présente comme homogène, l'acteur va chercher une cohérence entre un système socioculturel et un système de significations ; dans un milieu pluriculturel, il va essayer d'articuler une pluralité de systèmes socioculturels et de significations, la plupart des facteurs de cohérence – notamment institutionnels – se modifiant selon les contextes ou les situations. Selon Thomas (1981) la question de la personne comporterait trois dimensions clés : l'unité, l'identité et la mise en situation. Clanet (1990) lui emprunte la notion de pluralisme cohérent, mais en considérant qu'il est engendré par la présence simultanée ou successive de plusieurs systèmes culturels qui ont pour effet de structurer le sujet. Une « personnalité simultanément plurielle et cohérente peut être perçue comme une condition d'intégration à un milieu socioculturel pluriel et incohérent » (Clanet, 1990, p. 166-167). Les interactions avec les systèmes et sous-systèmes d'un contexte ou d'une situation culturelle sont donc à la base de la personnalité et de sa dynamique. Selon les contextes, les valeurs, les représentations et les normes peuvent être manifestes ou latentes. Les lieux et les espaces étant souvent déterminés, les décalages et les contradictions des composantes institutionnelles ne sont pas vécus en contradiction par le sujet, mais sont dynamiques comme lui. Quand le sujet se déplace d'une culture à l'autre, il crée des « espaces intermédiaires » (Winnicott, 1975) pour poursuivre la construction de sa personnalité ou la reconstruire. Cela ne veut pas dire que la personnalité se structure entre deux codes culturels, mais successivement par rapport à l'un puis par rapport à l'autre : elle est donc plurielle et dynamique car elle se modifie en diachronie et en synchronie. Elle devient alors multiréférentielle. L'unité de la personnalité peut être maintenue devant le pluralisme des situations et des contextes par le biais des espaces intermédiaires.

Les notions de culture et de société ne sont pas superposables, les sociétés étant pour la plupart pluriculturelles. De nombreux groupes ou communautés sont en rupture de sens avec l'organisation de leur société, mais c'est également le cas de chacun d'entre nous quand nous recherchons ou que nous construisons du sens auprès d'une communauté ou d'un lieu dans

lequel nous pouvons nous réaliser, c'est-à-dire affirmer notre identité culturelle. Deux écueils doivent cependant être évités afin de préserver notre libre arbitre : la mythification de la société fonctionnaliste et un communautarisme qui nous couperait des réalités du monde extérieur. Notre besoin d'exister culturellement est légitime, mais nos appartenances culturelles diverses et leurs dialectiques culturelles ne sont pas institutionnellement reconnues. Elles semblent s'opposer à l'universalisme simplificateur de la plupart des formes de pouvoir et relèvent de la complexité et de la multiréférentialité.

Nous pouvons considérer l'interculturalité comme un processus de formation tout au long de la vie, une décentration réciproque dans un espace intermédiaire de dialogue et d'échange, une aptitude à la transversalité permettant de saisir les variations de moments partagés, une approche de la complexité relevant de la sagesse afin de dépasser la simple altérité entre des identités et des cultures différentes. L'interculturalité relève donc pleinement de la démocratie par la conscientisation des rapports de domination et de soumission, en encourageant leur dissolution dans une culture commune où toute hiérarchisation serait écartée afin de favoriser l'enrichissement réciproque et relève donc d'une utopie.

L'interculturel peut se concevoir par des échanges, des interrelations, des interactions ou des altérités quand les cultures se rencontrent, mais aussi par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. La dialectique interculturelle (Meunier 2009) permet de passer d'un niveau à l'autre tout en les confrontant, en les dépassant et en leur donnant sens, mais sans processus d'exclusion, de discrimination ou de stigmatisation. Le rapport au monde de chaque individu passe par le sens et la signification qui lui permettent de comprendre les symboles et les signes que le monde lui transmet. Ce monde est à la fois personnel car construit tout au long de sa vie, et commun avec d'autres acteurs ou groupes socioculturels qui se répartissent dans différents niveaux d'appartenance, comme la famille ou la nation. Cette multiréférentialité dans l'appréciation des symboles et des signes permet de spécifier des références culturelles et donc présente une fonction d'indicateur d'une culture singulière ou d'un groupe de cultures. Un même événement pourra ainsi prendre des significations très différentes d'une culture à l'autre. L'interculturel relève à la fois du social et du psychologique, de l'individuel et du collectif, et représente les relations entre cultures dans une réciprocité des perspectives.

Ces quatre axes de réflexion se déclinent en thématiques qui organisent ce livre en huit parties :

- Théories et pratiques interculturelles et multiculturelles en éducation : spécificités ou convergence ?

- Interculturel et plurilinguisme / multilinguisme
- Interculturel et santé
- Peuples arctiques et méridionaux de Sibérie
- Multiculturalisme et droits des minorités
- Formation des adultes
- Education et citoyenneté
- Questions identitaires.

Cet ouvrage est le fruit d'un colloque international qui s'est tenu à l'université d'Artois (France) les 20 et 21 mai 2014, que j'ai eu le plaisir et l'honneur de coordonner.

Il s'agit d'un travail collectif qui a reposé sur un comité d'organisation qui a participé à la préparation et au bon déroulement du colloque, mais aussi à la rédaction et aux relectures de cet ouvrage :

AKKARI Abdeljalil, PR, université de Genève, Suisse.

BARNA Judith, MCF, université d'Artois, France.

BOXBERGER Clémence, doctorante RECIFES, Université d'Artois, France.

CAULI Marie, PR, université d'Artois, France.

FREIRE Isabel, PR, Université de Lisbonne, Portugal.

GONCALVES Carolina, PR, École supérieure d'éducation, IPL, Lisbonne, Portugal.

GROENEN Haimo, MCF université d'Artois, France.

IAKIMOVA Elena, traductrice franco-russe, France.

MANGIANTE Jean-Marc, PR, université d'Artois, France.

MEGANCK Véronique, responsable administrative et financière du colloque, université d'Artois, France.

MEUNIER Olivier, PR, université d'Artois, France.

PERRAULT Bruno, MCF, université d'Artois, France.

SAMSON NORMAND DE CHAMBOURG Dominique, MCF, INALCO, France.

VATZ LAAROSSI Michèle, PR, université de Sherbrooke, Canada.

Qu'ils en soient ici remerciés.

Ce travail collectif relève également d'un niveau scientifique d'excellence grâce aux

évaluations effectuées par un comité scientifique international de chercheurs et d'enseignants-chercheurs :

AKKARI Abdeljalil, PR, université de Genève, Suisse.

ALAOUI Driss, PR, université de La Réunion, France.

ALTAY-MANCO, directeur de l'IRFAM, Liège, Belgique.

ATTIAS-DELATTRE Véronique, MCF, université Versailles Saint-Quentin, France.

BARNA Judith, MCF, université d'Artois, France.

BARRAS Christine, GIRSEF, université catholique de Louvain, Belgique.

BESCH Sylvain, directeur du CEFIS, Luxembourg.

BORM Jam, PR, université Versailles Saint-Quentin, France.

CAETANO Ana Paula, PR, université de Lisbonne, Portugal.

CAULI Marie, PR, université d'Artois, France.

CARPENTIER Claude, PR, université d'Amiens, France.

COLLES Luc, PR, université catholique de Louvain, Belgique.

CONDETTE Sylvie, PR, université Lille 3, France.

CORREA Marilene, PR, université fédérale d'Amazonas, Brésil.

DERVIN Fred, PR, université d'Helsinki, Finlande.

ESOH ELAME Joseph, PR, université Cà Foscari, Venise, Italie.

FEREIRA DA Mota Eduarda Maria, PR, ISCAP-IPP, Porto, Portugal.

FREIRE Isabel, PR, université de Lisbonne, Portugal.

HAJJI Nabil, vice-président de l'ARIC, directeur-adjoint de l'ITES Brest-Quimper, France.

GADAL Sébastien, PR, université de Marseille, France.

GAIL MONTGOMERY Catherine, PR, directrice METISS, université du Québec à Montréal, Canada.

GERSTNEROVA Andrea, PR, université Charles de Prague, République Tchèque.

GOHARD-RADENKOVIC Aline, PR, université de Fribourg, Suisse.

GONCALVES Carolina, PR, École supérieure d'éducation, IPL, Lisbonne, Portugal.

KARKUN Abhijit, PR, université de Jawaharlal, Inde.

KEYGNAERT Ines, PR, université de Gand, Belgique.

LEANZA Yvan, PR, université Laval, Canada.

LENOIR Annick, PR, université de Sherbrooke, Canada.

LORCERIE Françoise, PR, université d'Aix-Marseille, France.

LEPEZ Brigitte, MCF, université Lille 3, France.

LUCCHINI Silvia, université de Louvain, Belgique.
MACANDREW Marie, PR, université de Montréal, Canada.
MANGIANTE Jean-Marc, PR, université d'Artois, France.
MARTINS Maria José, PR, École supérieure d'éducation de l'Institut Polytechnique, Portalegre, Portugal.
MEUNIER Olivier, PR, université d'Artois, France.
MERTZ Frédérique, directeur adjoint du CEFIS, Luxembourg.
MOKOUNKOLO René, MCF, université de Tours, France.
OGAY Tania, PR, université de Fribourg, Suisse.
OULED EL BEY Said, MCF, Haute école sociale de Liège, Belgique.
PACHECO Maria Isabel, MCF, université de Lisbonne, Portugal.
PERES TEIXEIRA DE ALMEIDA Paula de Fátima, MCF, ISCAP-IPP, Porto, Portugal.
PERREGAUX Christine, PR, université de Genève, Suisse.
PINTO DA SILVA Cristina, ISCAP-IPP, Porto, Portugal.
PINTO Isabel, CR, FLUP, Porto, Portugal.
PRETCEILLE Martine, PR, université de Paris VIII, France.
RIBEIRO Sandra, MCF, ISCAP-IPP, Porto, Portugal.
RODRIGUES Rafael, CR, ICBAS – université de Porto, Portugal.
SAMSON NORMAND DE CHAMBOURG Dominique, MCF, INALCO, France.
SARMENTO Clara, PR, Institut polytechnique de Porto – CEI – ISCAP, Portugal.
STALDER Pia, PR, université de Fribourg, Suisse.
TISON Brigitte, PR, université de Paris V, France.
VATZ LAAROUSSI Michèle, PR, université de Sherbrooke, Canada.
VERDELHO ALVES Luísa, MCF, ISCAP-IPP, Portugal, France.
VERHOEVEN Marie, PR, UCL, Louvain, Belgique.
VIEIRA DA SILVA Maria do Carmo, PR, université nouvelle de Lisbonne, Portugal.
VISSANDJEE Bilkis, PR, université de Montréal, Canada.

Qu'ils en soient ici remerciés.

Ces évaluations (deux évaluations anonymes de chaque texte lui-même anonyme et une troisième en cas de désaccord) ont concerné à la fois la sélection des communications au colloque et celle des articles publiés (critères d'évaluation équivalents à ceux des revues scientifiques en sciences humaines et sociales) dans ce livre. Ainsi, seules les communications

qui ont pu être acceptées aux deux niveaux de l'évaluation sont présentées dans cet ouvrage.

Ce colloque international et cette publication qui en résulte ont pu être menés à bien grâce au soutien du laboratoire RECIFES, de l'université d'Artois et du Conseil général du Pas de Calais.

Références bibliographiques

Abdallah-Preteuille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : Que sais-je ? n°3487.

Bastide, R. (1967). *Les Amériques noires*. Paris : Payot.

Bruner, J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. UNESCO : Delachaux & Niestlé.

Camilleri, C. (1995). *Différences et cultures en Europe*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.

Camilleri, C. (1997). Les implications théorétiques de la formation à l'interculturel. *Revue suisse de sociologie*, 23 (2), 389-400.

Camilleri, C. (1999). Stratégies identitaires : les voies de la complexification. Dans M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (éd.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques*. Paris : l'Harmattan, 197-211.

Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Clément, R., Noël, M., & Sylvestre, A. (1991). Modes d'acculturation et identité située : le cas des immigrants haïtiens de Montréal. *Canadian ethnics studies*, 33 (2), 81-93.

Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture*. Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art. Harvard : Harvard University Press.

Costa-Lascoux, J., Hily, M.-A., & Vermes, G. (éds.). (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. Paris : L'Harmattan.

Hollinger, D. (1995). *Postethnic America. Beyond Multiculturalism*. New York : Basic Books.

Meunier, O. (2009). Approche méthodologique de l'interculturel en éducation. *Penser l'éducation*, 26, 61-91.

Thomas, L.-V. (1981). Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique Noire traditionnelle. Dans G. Dieterlen, *La notion de personne en Afrique Noire*, Editions du CNRS : Paris, 387-420.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.