

## Cahiers de la recherche en éducation

# Le construit de culture et la recherche en éducation

François Larose

---

Volume 1, Number 1, 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018324ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018324ar>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

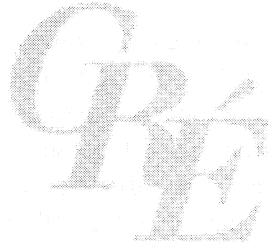
---

Cite this article

Larose, F. (1994). Le construit de culture et la recherche en éducation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 71–86. <https://doi.org/10.7202/1018324ar>

Article abstract

The author attempts to define culture as a hypothetical construct, then clarifies the possible links between the status of variable given to the cultural construct and three types of goals that researchers interested in the impact of culture on the socialization process and on the learning process would try to reach. Also, the author is trying to identify the conceptual link existing between the development of a «culturalist» view or, on the opposite side, the development on a view evolving around the dynamic aspect of socialization. At last, he tries to identify the consequences of both approaches on the understanding of the effects and of the impacts of the acculturation process on the stress of students in a migrating situation.



## **Le construit de culture et la recherche en éducation**

François Larose  
Université de Sherbrooke

**Résumé.** – Dans cet article, je tente dans un premier temps de définir la culture en tant que construit hypothétique. J'essaie ensuite de clarifier les relations logiques qui peuvent exister entre le statut de variable accordé au construit de culture d'une part, et, d'autre part, trois grands types d'objectifs que peuvent poursuivre des chercheurs qui s'intéressent à l'impact de la culture sur les processus de socialisation et sur l'apprentissage scolaire. Je cherche aussi à identifier le lien conceptuel qui existe entre le développement d'une conception «culturaliste» ou, au contraire, le développement d'une conception centrée sur l'aspect dynamique de la socialisation. Je tente enfin d'identifier les conséquences de ces conceptions sur la prise en compte des effets et de l'impact des processus d'acculturation sur le stress vécu par les élèves en situation de migration.

### **Introduction**

Depuis quelques années, on a observé la publication de nombreux et importants ouvrages portant sur la notion d'éducation interculturelle tant à l'échelon international (Hulmes, 1989; Lynch, Modgil et Modgil, 1992a, 1992b) qu'à l'échelon national (Toussaint, 1990; Ouellet et Pagé, 1991). Par contre, peu de publications se sont centrées sur le traitement

de la culture en tant que «construit»<sup>1</sup> ou de ses «composantes» en tant que variables dont on tenterait d'objectiver les relations dans un contexte de recherche systématique.

Le développement d'une réflexion portant sur cette question me semble être, pourtant, de toute première importance. En effet, que nous désignons par «éducation interculturelle» une formation à la tolérance ainsi qu'à la diversité (Dasen, 1992) ou que ce terme inclue la prise en compte de particularités propres à des groupes ethniques afin d'améliorer des *curricula*, il faudrait pouvoir identifier la nature et la stabilité des traits ou des caractéristiques qu'on suppose propres à ces populations. Enfin, on ne peut vouloir favoriser l'apprentissage scolaire ou l'intégration sociale en tenant compte de caractéristiques propres à des groupes définis sur une base ethnolinguistique sans poser la question des dynamiques d'acculturation<sup>2</sup> à la fois en tant que processus et comme produit d'adaptations individuelles ou collectives.

D'une manière générale, l'auteur ne propose pas de définition «universelle» de la culture. Dans notre conception, la culture se compose d'une somme de traits et de caractéristiques, tant sur le plan des représentations sociales que sur celui des structures cognitives, des conduites et des comportements. Ces traits sont partagés de façon plus ou moins uniforme par les individus qui cohabitent sur un même territoire, à l'intérieur d'un même univers socioéconomique. Dans une perspective résolument constructiviste, j'affirme que, si la culture se conçoit en tant que produit de socialisation, donc en tant que somme de traits acquis à l'intérieur d'une dynamique adaptative entre l'homme et son environnement physique et social, on ne peut en affirmer la stabilité des caractéristiques chez des individus en situation de migration. À plus forte

- 
- 1 Construit (de l'anglais hypothetical construct) : De Landsheere (1979) définit le construit en tant qu'«entité ou modèle imaginé pour expliquer certains phénomènes, pour les rattacher à un facteur causal inobservable». Piéron (1987) distingue les construits hypothétiques des variables intermédiaires dans la mesure où ces dernières sont inférées de façon univoque par relation avec des variables observables.
  - 2 On entend, par acculturation, les processus par lesquels deux groupes ethniques différents, ou des individus qui proviennent de deux groupes ethniques en contact, échangent et empruntent mutuellement certaines caractéristiques psychologiques, sociales, comportementales, voire technologiques. Les processus acculturatifs sont par essence dynamiques, ils tendent à refléter les caractéristiques d'échanges inégaux entre dominants et dominés.

raison, on ne peut pas affirmer l'existence de caractéristiques stables, tant sur le plan des structures cognitives que sur celui des schémas d'interaction sociale, chez des enfants nés et élevés dans des environnements sociaux et économiques résolument différents de ceux à l'intérieur desquels les parents ont été socialisés.

### 1. La culture : un construit hypothétique

Peut-on définir le concept de culture en tant que variable spécifique et, surtout, est-ce utile de le faire? Ce problème n'est pas nouveau. La psychologie «interculturelle» (cross-cultural psychology) de même que l'anthropologie culturelle s'y sont confrontées depuis maintenant plus de cinquante ans.

Pour plusieurs scientifiques, la culture représente un construit hypothétique ou une «métavariante» difficilement objectivable. Ainsi, dans une publication récente, Soudijn, Hutschemaekers et Van de Vijver (1990) ont recensé cent vingt-huit définitions plus ou moins opérationnelles de la culture produites par divers auteurs appartenant à plusieurs disciplines. Ils ont ensuite tenté d'en élaborer une taxinomie. En fin d'exercice, ils concluent à l'impossibilité de produire une définition satisfaisante et universelle de ce concept. Ils suggèrent plutôt que les composantes d'une définition de la culture soient, par essence, le produit des intérêts et des préoccupations momentanées du chercheur. En cela, nous rejoignons les conclusions de plusieurs scientifiques quant à la possibilité d'établir des définitions universelles d'autres construits complexes, tels l'intelligence ou la motivation (Deci et Ryan, 1985; Sternberg, 1992).

Soudijn, Hutschemaekers et Van de Vijver (1990) concluent leur revue de la documentation portant sur les définitions scientifiques de la culture en formulant une définition ouverte assez originale :

*La culture est constituée d'éléments (symboliques / évaluatifs / descriptifs / productifs / cognitifs / fonctionnels / organisationnels / procéduraux / développementaux) qui se situent au niveau (individuel / collectif); ceux-ci constituent une structure (moléculaire / molaire) de caractère fonctionnel*

*(élevé / faible) et ils sont animés par des dynamiques internes (faibles / élevées) (Soudijn et al., 1990, 37)<sup>3</sup>.*

Les termes entre parenthèses correspondent aux caractéristiques descriptives du construit dont le choix est déterminé par le chercheur.

## **2. Les conceptualisations du rôle ou du statut d'une variable «culture» en recherche dans les domaines de l'éducation et de la psychologie**

D'une manière générale, on peut vouloir atteindre l'un ou l'autre de trois objectifs distincts lorsqu'on décide de se pencher sur le rôle de la culture dans le cadre d'une recherche en éducation. Le premier de ces objectifs consiste simplement à constater l'existence de différences (réelles ou inférées, circonscrites ou généralisées) d'attitudes, de conduites ou de comportements entre les ressortissants de groupes ethniques et d'attribuer, par défaut, la cause de ces différences à un phénomène, à une variable, qu'on nommera culture.

Le deuxième objectif consiste à tenter de démontrer qu'il existe une relation causale, linéaire ou non linéaire, entre certaines caractéristiques (individuelles ou collectives) spécifiques aux ressortissants d'une ethnie et une situation scolaire qui leur est généralement défavorable mais aussi, plus rarement, spécialement favorable.

Le troisième objectif peut être de vouloir démontrer le rôle de variables modératrices ou de variables médiatrices que joueront momentanément des composantes du construit de culture à l'intérieur d'une dynamique spécifique. Cela étant, nous aurons préalablement défini le statut et la structure particulière du construit pour les fins d'une recherche déterminée.

La réalisation de chacun de ces objectifs implique des conceptualisations particulières et des finalités différentes imposées à la recherche. Ainsi, lorsque nous nous situons par rapport au premier ou au deuxième objectif, nous tentons d'attribuer à la culture un rôle de variable indépendante ou prédictive. Pour ce faire, nous devons déterminer la spé-

---

3 Traduction de l'auteur.

cificité contextuelle de notre variable culture. Nous pouvons y arriver par deux voies différentes.

Nous pouvons, tout d'abord, partir du postulat que l'effet d'une variable «culture» n'existe pas et que ce qui lui est momentanément attribué n'est que le produit insuffisamment discriminé des interactions entre variables de contexte (par exemple, les variables socioéconomiques). On peut, au contraire, partir du postulat de l'existence d'une variable culture, qui ne peut être observée directement mais qui peut être inférée dans un premier temps, puis objectivée dans un deuxième temps.

Pour paraphraser Whiting (1976) et Poortinga (1989), on peut donc comparer la culture à un oignon. On peut supposer qu'à force d'éplucher notre oignon qui est composé de plusieurs couches, on arrivera à isoler un centre quelque peu consistant. Nous nous situons alors dans une approche identifiant l'existence d'une variable latente (De Gruijter et Van der Kamp, 1984; Loehlin, 1987; McCutcheon, 1987).

*Le postulat premier de l'étude des variables latentes veut que la covariation réellement observée entre les variables manifestes soit causée par la relation entre chaque variable manifeste et la variable latente. [...] Si une telle variable existe et peut être définie, alors le contrôle de cette variable latente résultera dans la diminution de la structure de covariation entre l'ensemble des variables manifestes jusqu'à ce que cette covariation puisse être attribuée à l'effet du hasard (McCutcheon, 1987, 5-6).*

On peut aussi considérer que le centre de cet «oignon» est lui-même composé de couches plus fines pouvant être épluchées, si bien qu'en menant l'opération d'épluchage à terme..., il ne restera plus rien. Le postulat premier devient alors l'inexistence d'une variable culture, cette dernière ne représentant en fait qu'une part de variance inexplicée à chaque étape d'un processus appliquant un modèle hiérarchique d'analyse de régression classique (Cohen et Cohen, 1983; Pedhazur, 1982). Le lecteur pourra se référer à Poortinga et Van de Vijver (1987) et à Larose (1991) pour une description détaillée de l'utilisation des modèles linéaires en matière d'objectivation de la mesure en psychologie interculturelle.

Le troisième objectif, pour sa part, implique qu'en accord avec Segall (1983, 1984) et Strodbeck (1964), nous considérons simplement que la culture représente le produit d'interactions entre un ensemble plus ou moins important de variables intermédiaires (Baron et Kenny, 1986). Ces dernières peuvent être conceptualisées en tant que variables modératrices lorsqu'elles représentent le produit d'une expérience d'interaction collective avec un objet social (par exemple, les représentations sociales). Elles peuvent aussi être conceptualisées en tant que variables médiatrices lorsqu'elles représentent la communalité d'un certain nombre de structures cognitives individuelles (par exemple, le style d'attribution causale). Autrement dit, la culture représente un modèle hiérarchique d'interactions momentanées entre un certain nombre de variables latentes. Ce modèle sera propre et spécifique au contexte de chaque recherche. En conséquence, les interactions entre variables constitutives ne pourront être définies dans l'absolu et, étant situées dans une perspective temporelle, elles seront caractérisées par l'instabilité (Larose, 1990). Une fois que nous aurons défini la structure «utilitaire» du construit de culture, nous pourrons l'utiliser en tant que modèle d'interactions entre variables intermédiaires dont le statut n'a pas nécessairement de pérennité dans l'absolu.

Supposons maintenant que ce qu'on nomme communément culture ne représente qu'un ensemble d'interactions entre des comportements sociaux et des structures cognitives acquises. La culture n'est ici que le produit momentané d'un rapport entre effets de processus de socialisation dominants dans différents environnements au travers desquels l'individu doit transiter quotidiennement. L'identification des variables que ce construit hypothétique recouvre et celui de leur statut momentané déterminera leur importance spécifique dans l'explication de la variance intergroupe observée dans une situation donnée. Cela, à un moment particulier et dans des conditions environnementales qui peuvent être précisément décrites.

### **3. Rapport conceptuel entre la reconnaissance d'un statut de variable au construit de culture et conception des processus d'acculturation**

Il se produit fréquemment qu'on se situe dans une perspective comparative, lorsqu'on utilise le concept de culture en recherche intercultu-

relle dans le domaine de l'éducation au Québec. Il n'y a rien là de surprenant dans la mesure où une bonne partie de ces recherches sont le produit de préoccupations créées par une situation relativement récente de migration massive de populations «visibles»<sup>4</sup> provenant essentiellement du tiers-monde.

Il est important de déterminer les prémisses théoriques qui influenceront la détermination des objectifs que le chercheur poursuivra lors de la comparaison de données issues d'observations réalisées auprès de clientèles scolaires qui proviennent de diverses origines ethnolinguistiques. Peu importe la sous-population cible, qu'il s'agisse de migrants de première ou de seconde génération, ou encore d'autochtones, on peut se baser sur l'un ou l'autre des deux postulats distincts :

- les traits psychosociaux qui caractérisent à un moment déterminé une population donnée peuvent se maintenir indépendamment des modifications environnementales auxquelles les ressortissants de cette population seront soumis lors de leur migration;
- ou bien
- les traits psychosociaux qui caractérisent cette population ne pourront se maintenir que dans la mesure où il y a équivalence relative entre les conditions environnementales qui en ont gouverné le développement dans le pays d'origine et celles qui caractérisent l'environnement de migration.

Chacun de ces postulats, à son tour, comporte des implications sur le plan épistémologique. Dans le premier cas, on infère que les traits psychologiques et sociaux communs à un groupe existent indépendamment de la réalité socioéconomique. Dans le second cas, on postule que tout trait psychologique, tant sur le plan cognitif que social, sera le produit de l'adaptation de l'Homme à son environnement. Les variations interindividuelles sont alors simplement le produit du même processus à un échelon différent. Il ne peut donc y avoir de survie homogène, à

4 La terminologie renvoie aux pratiques du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Cette dernière distingue les immigrants qu'on ne peut différencier de la population majoritaire d'après les génotypes, de ceux qui présentent des caractéristiques génotypiques contrastées (Africains, Antillais, Asiatiques, etc.).



moyen terme, d'une majorité des traits psychosociaux caractérisant une population migrante déterminée.

Il s'ensuit qu'en matière de recherche en éducation en milieux pluriethniques, nous avons à faire un choix entre deux options possibles. On peut soit supposer la stabilité inconditionnelle de traits psychologiques propres aux populations migrantes soit supposer que dans un processus de migration, il y a dans un premier temps une variation de la manifestation des traits, des conduites et des comportements appris dans l'environnement d'origine, puis uniformisation relative avec les traits psychologiques, les conduites et les comportements sociaux observés dans la société d'accueil.

#### **4. Première possibilité : le postulat de la stabilité des traits**

Dans cette première optique, on infère la stabilité des variables hiérarchisant, par exemple, les modes d'apprentissage au sein d'une ethnie particulière. En conséquence, on se base sur un modèle de type déterministe «génétique» puisqu'on exclut, *de facto*, l'importance de l'effet des variables environnementales sur l'adaptation des processus de socialisation au sein de populations humaines. C'est le modèle que privilégient, par exemple, Eysenck (1988) et Jensen (1987, 1988, 1992) dans leur approche, en tentant d'expliquer des différences observées sur le plan psychométrique entre des populations d'origines ethniques diverses. Dans cette perspective, nous rechercherons les composantes cognitives considérées comme des invariants fonctionnels et les caractéristiques comportementales stables propres aux sous-populations scolaires identifiées d'après leur origine ethnique. Nous tenterons ensuite, par exemple, d'adapter les pratiques pédagogiques à ces supposés invariants qui caractérisent chaque groupe cible.

En supposant l'existence d'une variable indépendante «culture» qui consisterait en une somme d'invariants ou de traits stables au sein d'un groupe ethnique, on fait abstraction du caractère sélectif et adaptatif propre aux processus migratoires. Dans cette perspective, on ne peut tenir compte ni des effets de variation interindividus normalement amplifiés par la situation d'exposition au stress acculturatif, ni des effets de variations intergroupes qui, par exemple, pourraient expliquer un

meilleur rendement scolaire chez les élèves provenant d'une sous-population de même origine ethnique par rapport à une autre.

On pourrait ainsi supposer, par exemple, l'existence d'aptitudes et le développement d'habiletés stables et uniformes, conformes aux exigences d'apprentissage propres aux systèmes scolaires canadien et américain, chez certaines sous-populations d'origine asiatique. Inversement, on pourrait supposer l'existence d'aptitudes et le développement d'habiletés stables qui désavantagent les ressortissants qui proviennent d'autres aires géographiques lors de leur insertion puis, au cours de leur cheminement à l'intérieur des systèmes scolaires québécois ou canadien. On ne pourrait alors expliquer d'éventuelles variations importantes observées en ce qui concerne la performance ou la persévérance scolaires au sein de ces mêmes populations suivant les époques de migration, les régions d'origine ou les régions d'implantation (Portenier, 1947; Stevenson *et al.*, 1982; Stigler *et al.*, 1982; Vernon, 1982).

Yee (1992) démontre amplement le danger qu'il y a à affirmer l'existence et la pérennité de caractéristiques stables et durables chez des sous-populations définies sur une base raciale, ainsi que leur valeur en tant que prédicteur statistique des probabilités de succès scolaire. Les travaux de Scott (1989) tendent à démontrer qu'à Hong Kong, à système socioéconomique équivalent au nôtre, la prévalence de conditions de pression économique sur les couches populaires tend à reproduire des conditions d'échec scolaire et d'abandon précoce similaires à celles qui sont observées aux États-Unis ainsi qu'au Canada. Les variables de contexte, telles le statut socioéconomique ainsi que le niveau d'instruction des parents, y apparaissent en tant que principaux prédicteurs du succès et de la persévérance scolaire. La pression à l'intégration économique des deux parents ainsi que le manque de services publics de soutien à l'enfance telles les garderies y sont causés par la sous-stimulation précoce chez les petits-enfants et chez les enfants (Chan, 1979).

Certaines représentations sociales de «minorités visibles» largement répandues au sein des populations majoritaires, par exemple la représentation des Asiatiques en tant que gens disciplinés, travailleurs, doués pour les mathématiques, créent des attentes de performance de la part du milieu scolaire. Ces attentes peuvent se révéler extrêmement con-

traignantes pour les enfants. D'une part, lorsque ces attentes s'appliquent à des élèves qui vivent, *a priori*, des situations de faible rendement scolaire, elles peuvent amplifier leur sentiment d'inefficacité. D'autre part, la valorisation officielle des individus, lorsqu'ils sont performants, peut se révéler contraire aux normes d'attribution causale du succès et de l'échec chez certains migrants de première génération. Il semblerait que ce soit le cas, par exemple, chez les migrants de tradition confucéenne (Stevenson et Lee, 1990). Ces pratiques peuvent contribuer, à moyen terme, à ce que des enfants migrants ou des enfants nés au Québec de parents immigrants, perçoivent l'environnement scolaire comme aversif.

##### **5. Deuxième possibilité : le postulat de l'adaptation individuelle et collective**

Dans cette seconde approche, on suppose la mobilité du statut des variables hiérarchisant les modes d'apprentissage, le renforcement des aptitudes cognitives et celui des structures de développement d'habiletés cognitives et psychomotrices au travers des processus d'acculturation propres à toute situation de migration. On se base alors sur un modèle écologique tenant compte de l'importance de l'effet des variables environnementales sur l'adaptation des processus de socialisation au sein de populations humaines. Ce faisant, nous chercherons à déterminer quels sont les produits d'interactions momentanées entre les composantes cognitives et comportementales propres à certaines sous-populations identifiées d'après leurs paramètres environnementaux d'origine et les paramètres définissant leur environnement réel. Nous tiendrons donc compte des effets momentanés du «stress acculturatif».

Guthrie (1963) postule que le stress psychologique peut être un facteur d'explication efficace dans l'analyse des différences «culturelles», si tant est qu'on conçoive ces différences comme des patrons (patterns) de réponses divergentes selon les groupes ethnolinguistiques exposés à des stimuli environnementaux identiques. Hallowell (1955) infère que les normes culturelles influencent les patrons de définition et de pondération des comportements normatifs et des besoins propres à chaque individu. En conséquence, les normes comportementales «ethno-déterminées» acquises durant le processus de socialisation précoce

auquel chaque individu est soumis seraient intériorisées et deviendraient partie intégrante du système motivationnel qui lui est propre. Blue et Blue (1984) se basant sur les travaux de Berry (1974, 1975) établissent de la façon suivante le lien entre acculturation et stress psychologique :

*Il semble donc que l'acculturation implique une transition depuis la situation où un individu est membre d'un groupe possédant une culture propre et dont il intègre les paramètres, vers une situation dans laquelle ce même individu est un membre non intégré d'un groupe identitaire différent. Dans une telle situation, l'individu est privé des stimuli qui guident ses comportements et, de plus, il ressent un manque de base commune nécessaire à l'interaction sociale. Nous affirmons donc que les situations de transition transculturelle sont associées au stress psychologique (Blue et Blue, 1984, 301-302)<sup>5</sup>.*

Dans une telle approche, nous tenterons de considérer de façon distincte l'amplification de la variance entre individus (stress en tant que produit des processus d'adaptation individuels) et entre groupes causée par l'effet spécifique des phénomènes d'acculturation sur chaque sous-population cible prise dans son contexte. Nous accepterons donc le caractère relatif et temporaire du statut et de la nature des variables définissant les traits psychosociaux propres à de petites entités ethniques lorsque ces groupes sont coupés du contexte économique et social qui a fait de ces traits des facteurs fonctionnels. Nous considérerons les caractéristiques psychologiques, comportementales, psychomotrices renforcées par les processus de socialisation en vigueur dans l'environnement d'origine de ressortissants de communautés culturelles dans une perspective écoculturelle (Segall, Dasen, Berry et Poortinga, 1990).

Dans notre perspective, il ne s'agit pas de nier l'existence de pratiques de socialisation, la prévalence de traits psychologiques ou comportementaux ou de quelque autre caractéristique propre à diverses populations migrantes. La question devient la suivante : est-il possible d'identifier non seulement ces traits et ces caractéristiques tels qu'ils existent dans les environnements d'origine mais aussi leurs critères de fonctionnalité et leurs conditions de renforcement? Est-il possible d'identifier ensuite le degré de pertinence de ces traits ou de ces pratiques par rapport au succès et à l'apprentissage scolaires? Est-il possible enfin d'identifier les conditions de renforcement du maintien des pratiques

---

5 Traduction de l'auteur.

d'enculturation ou de socialisation précoce qui peuvent former un avantage pour l'enfant provenant d'un groupe ethnique en situation de migration?

Ce faisant, nous optimiserons les probabilités que certaines de ces caractéristiques puissent être transférées au travers de processus de mutation et de restructuration à la fois individuels et collectifs qui caractérisent les processus d'acculturation selon les conditions de migration (Bril, Zack et Nkounkou-Hombessa, 1989). Nous optimiserons aussi les probabilités de ne pas confondre ce qui résulte des conditions socio-économiques ou des stressors environnementaux auxquels des ressortissants «mal nantis» de certaines communautés culturelles sont exposés avec ce qui est un effet des pratiques de socialisation propres à leur environnement d'origine et maintenus au sein de l'unité familiale.

### Conclusion

L'objet de notre réflexion n'était pas de nier l'importance de divers traits, de pratiques, ou de savoirs sociaux particuliers à une ethnie, notamment dans l'explication de problèmes ou, au contraire, des avantages qui sembleraient caractériser telle ou telle communauté culturelle. Cependant, douze années de recherches et d'interventions auprès de communautés ethniques et plus particulièrement en milieux amérindiens, autant dans le domaine de la psychopathologie que dans celui de l'apprentissage scolaire, m'ont appris à relativiser la puissance d'explication qu'on prête aux différences interculturelles.

Le but de la recherche interculturelle n'est certes pas de favoriser les stéréotypes. Pourtant, affirmer *a priori* l'existence de différences culturelles expliquant le succès ou l'échec scolaire au sein d'un groupe ethnique peut impliquer le renforcement de stéréotypes et l'absence de réponses à des problèmes réels. De la même façon, il peut être extrêmement dangereux d'affirmer la pérennité de traits psychologiques ou comportementaux propres à des populations migrantes. En effet, affirmer *a priori* l'existence de caractéristiques profondes et durables distinguant psychologiquement les membres de ces groupes peut servir à masquer un problème d'incapacité d'enculturation cohérente tant de la part de la communauté d'origine que de celle de la société d'accueil. L'acculturation

en tant que processus peut entraîner des problèmes graves d'anomie ou d'aliénation au sein des populations migrantes de seconde génération. Dans un tel contexte, l'affirmation qu'une différence intergroupe observée correspond à l'effet d'une variable culture peut servir à masquer ce qui n'est que l'effet d'un problème d'ordre social ou économique.

### Références

- BARON, R.M. et KENNY, D.A. (1986).  
The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- BLUE, A. et BLUE, M. (1984).  
The trail of stress. In Samuda, R.J., Berry, J.W. et Laferrière, M. (éd.), *Multiculturalism in Canada : Social and educational perspectives* (p. 301-308). Toronto : Allyn and Bacon Inc.
- BRIL, B., ZACK, M. et NKOUNKOU-HOMBESSA, E. (1989).  
Ethnotheories of development and education : A view from different cultures. *European Journal of Psychology of Education*, 4(2), 307-318.
- CHAN, J. (1979).  
Effects of parent-child interaction on verbal and other intellectual abilities. *New Horizon Educations Journal*, 19, 19-30.
- COHEN, J. et COHEN, P. (1983).  
*Applied multiple regression/Correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale [NJ] : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- DASEN, P. (1992).  
Crosscultural psychology and teacher training. In Lynch, J., Modgil, C. et Modgil, S. (éd.), *Cultural diversity and the schools, 2 : Prejudice, polemic or progress?* (p. 191-204). London [UK] : The Falmer Press.
- DECI, E.L. et RYAN, R.M. (1985).  
*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- DE LANDSHEERE, G. (1979).  
*Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- DE GRUIJTER, D.N.M. et VAN DER KAMP, L.J.T. (1984).  
*Statistical models in psychological and educational testing*. Lisse [NL] : Swets and Zeitlinger.
- EYSENCK, H.J. (1988).  
The biological basis of intelligence. In Irvine, S.H. et Berry, J.W. (éd.), *Human abilities in cultural context* (p. 87-104). Cambridge : Cambridge University Press.
- GUTHRIE, G.M. (1963).  
*Preparing Americans for participation in another culture*. Washington : NIMHC.

- JENSEN, A.R. (1987).  
Process differences and individual differences in some cognitive tasks. *Intelligence*, 11, 107-136.
- JENSEN, A.R. (1988).  
Speed of information processing and population differences. In Irvine, S.H. et Berry, J.W. (éd.), *Human abilities in cultural context* (p. 105-146). Cambridge : Cambridge University Press.
- JENSEN, A.R. (1992).  
Understanding «g» in terms of information processing. *Educational Psychology Review*, 4(3), 271-308.
- HALLOWELL, A.I. (1955).  
*Culture and experience*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- HULMES, E. (1989).  
*Education and cultural diversity*. London [UK] : Longman.
- LAROSE, F. (1990).  
L'utilisation et la validation des instruments de recherche en situation interculturelle. In Retschitzki, J. (éd.), *Méthodologie de la recherche en psychologie interculturelle : cahier d'accompagnement* (p. 1-33). Fribourg : Université de Fribourg, Institut de psychologie.
- LAROSE, F. (1991).  
La psychométrie en milieux «ethniques» québécois : méthodologies et réalités. In Lavallée, M., Ouellet, F. et Larose, F. (éd.), *Identité, culture et changement social : actes du troisième congrès de l'ARIC* (p. 380-393). Paris : L'Harmattan.
- LOEHLIN, J. (1987).  
*Latent variable models*. Hillsdale [NJ] : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- LYNCH, J., MODGIL, C. et MODGIL, S. (1992a).  
*Cultural diversity and the schools, 1 : Education for cultural diversity, convergence and divergence*. London [UK] : The Falmer Press.
- LYNCH, J., MODGIL, C. et MODGIL, S. (1992b).  
*Cultural diversity and the schools, 2 : Prejudice, polemic or progress?* London [UK] : The Falmer Press.
- MCCUTCHEON, A.L. (1987).  
Latent class analysis. *Quantitative applications in the social sciences*, 64.
- OUELLET, F. et PAGÉ, M. (1991).  
*Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- PEDHAZUR, E.J. (1982).  
*Multiple regression in behavioral research : Explanation and prediction* (2<sup>e</sup> édition). New York : Holt, Rinehart et Winston.
- PIÉRON, H. (1987).  
*Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.
- POORTINGA, Y.H. (1989).  
Equivalence of cross-cultural data : An overview of basic issues. *International Journal of Psychology*, 24, 737-756.

- POORTINGA, Y.H. et VAN DE VIJVER, F.J. (1987).  
Explaining cross-cultural differences : Bias analysis and beyond. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 259-282.
- PORTENIER, L.G. (1947).  
Abilities and interests of Japanese-American high school seniors. *Journal of Social Psychology*, 25, 53-61.
- SCOTT, I. (1989).  
*Political change and the crisis of legitimacy in Hong Kong*. Oxford [UK] : Oxford University Press.
- SEGALL, M.H. (1983).  
On the search of the independent variable in cross-cultural psychology. In Irvine, S.H. et Berry, J.W. (éd.), *Human assessment and cultural factors* (p. 127-138). New York : Plenum Press.
- SEGALL, M.H. (1984).  
More than we need to know about culture but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 153-162.
- SEGALL, M.H., DASEN, P.R., BERRY, J.W. et POORTINGA, Y. (1990).  
*Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology*. New York : Pergamon Press.
- SOUDIEN, K.A., HUTSCHEMAEKERS, G.J.M. et VAN DE VIJVER, F.J.R. (1990).  
Culture conceptualisations. In Van de Vijver, F.J.R. et Hutschemaekers, G.J.M. (éd.), *The investigation of culture : Current issues in cultural psychology* (p. 19-42). Tilburg [NL] : Tilburg University Press.
- STERNBERG, R.J. (1992).  
*Metaphors of mind*. Cambridge [UK] : Cambridge University Press.
- STEVENSON, H.W. et LEE, S.Y. (1990).  
Contexts of achievement. *Monographs in social resources and child development*, 55, 1-2.
- STEVENSON, H.W., STIGLER, J., LUCKER, G. et LEE, S. (1982).  
Reading disabilities : The case of Chinese, Japanese and English. *Child Development*, 53, 1164-1181.
- STIGLER, J., LEE, S., LUCKER, G. et STEVENSON, H.W. (1982).  
Curriculum and achievement in mathematics : A study of elementary school children in Japan, Taiwan and the United States. *Journal of Educational Psychology*, 74, 315-322.
- STRODTBECK, F.L. (1964).  
Considerations of meta-method in cross-cultural studies. In Romney, A.K. et D'Andrade, R.C. (éd.), *Transcultural studies in cognition*. *American Anthropologist*, 66, 223-229.
- TOUSSAINT, P. (1990).  
*Mise au point d'un modèle d'éducation interculturelle intégrée reliée au curriculum et détermination de certains paramètres sociopédagogiques associés à l'utilisation de ce modèle*. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.



VERNON, P.E. (1982).

*The abilities and achievements of oriental in North America.* New York : Academic Press.

WHITING, B. (1976).

The problem of the packaged variable. In Riegel, K.F. et Meacham, J.A. (éd.), *The developing individual in a changing world, 1*, 303-309.

YEE, A.H. (1992).

Asians as stereotypes and students : Misperceptions that persist. *Educational Psychology Review, 4*(1), 95-132.

**Abstract.** – The author attempts to define culture as a hypothetical construct, then clarifies the possible links between the status of variable given to the cultural construct and three types of goals that researchers interested in the impact of culture on the socialization process and on the learning process would try to reach. Also, the author is trying to identify the conceptual link existing between the development of a «culturalist» view or, on the opposite side, the development on a view evolving around the dynamic aspect of socialization. At last, he tries to identify the consequences of both approaches on the understanding of the effects and of the impacts of the acculturation process on the stress of students in a migrating situation.

**Resumen.** – En este artículo, intento definir la cultura como construcción hipotética. En segundo término, intento clarificar, por un lado, las relaciones lógicas que pueden existir entre la calidad de variable concedida a la construcción de la cultura y por otro lado, los tres grandes tipos de objetivos que pueden tener los investigadores que se interesan al impacto de la cultura en el proceso de socialización y en el aprendizaje escolar. Trato igualmente de identificar el lazo conceptual existente entre el desarrollo de una concepción centrada en el aspecto dinámico de la socialización. Por último, intento identificar las consecuencias de estas concepciones sobre las consideraciones de los efectos y las consecuencias del impacto del proceso de aculturación sobre el «stress» vivido por los estudiantes en situación de migración.

**Zusammenfassung.** – In diesem Artikel versuche ich zunächst, die Kultur als hypothetisches Gebilde zu definieren. Ich versuche dann, die logischen Zusammenhänge zu klären zwischen dem Statut als Veränderliche, das dem Gebilde Kultur zuerkannt wird, einerseits, und drei Typen von Zielen, die Forscher verfolgen, die sich für den Einfluß der Kultur auf den Sozialisierungsprozeß und auf die schulische Bildung interessieren, andererseits. Ich versuche auch, den begrifflichen Zusammenhang zu identifizieren zwischen der Entwicklung einer «kulturalistischen» Anschauung oder deren Gegenteil, der Entwicklung einer auf den dynamischen Aspekt der Sozialisierung gerichteten Anschauung. Schließlich versuche ich herauszufinden, inwieweit diese Anschauungen Konsequenzen haben für die Verarbeitung der Folgen und des Einflusses des Einlebensprozesses auf den von Schülern in Migrationslage erlebten Streß.