

**La formation interculturelle
consiste-t-elle à combattre
les stéréotypes et les préjugés ?**

E. Marc Lipiansky

maître de conférences à l'université Paris X Nanterre

SOMMAIRE

	Page
I. Stéréotypes et préjugés : bilan des recherches psychosociologiques.	4
<i>1. Stéréotypes, préjugés et relations intergroupes</i>	5
- Comparaison sociale, identité et discrimination	6
- Les fonctions des stéréotypes et préjugés dans les relations intergroupes	7
<i>2. Les mécanismes socio-cognitifs</i>	8
<i>3. Les théories explicatives</i>	10
Du laboratoire au terrain	11
II. Perception de l'autre et pédagogie des rencontres	13
<i>1. Une représentation complexe</i>	15
<i>2. La différence culturelle</i>	19
<i>3. Implications pédagogiques</i>	21
- Objectifs, méthodologie et cadre de la formation	23
- Portée et limites	26
Références bibliographiques	29

La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?

E. Marc Lipiansky

Les représentations que les peuples se font les uns des autres sont un des éléments fondamentaux de la communication interculturelle. Dans leur expression la plus rudimentaire, elles s'expriment à travers les stéréotypes et les préjugés¹ ethniques ou nationaux ; ce sont des images schématiques et souvent évaluatives qui se ramènent à quelques traits sommaires, physiques, psychologiques, moraux ou comportementaux. Leur pauvreté et leur schématisation mêmes (qui n'impliquent pas qu'ils soient sans fondements) font qu'ils sont faciles à recueillir et à étudier ; ils permettent d'analyser sous une forme simple et stylisée les mécanismes à l'œuvre dans toute représentation sociale. C'est une des raisons qui ont fait certainement que ce domaine a été l'un des plus étudiés par la psychologie sociale. On trouve déjà dans le manuel de psychologie sociale d'Otto Klineberg (traduit aux P.U.F. en 1963) une recension considérable de recherches dans ce domaine. Et, pour sauter à un exemple récent, lors du congrès de Lisbonne en 1993 de l'«European Association of experimental social psychology» il est apparu que

1 On parle de stéréotype pour désigner une représentation rudimentaire et simplificatrice relativement figée servant à caractériser un objet ou un groupe. Le préjugé est un jugement (positif ou négatif), formulé par anticipation, sans expérience préalable, à propos d'un objet.

On voit que les deux notions sont distinctes même si elles se recoupent en partie (le préjugé est généralement un stéréotype, mais tout stéréotype n'est pas nécessairement un préjugé).

les "stéréotypes constituaient le thème le plus populaire du congrès" (R. Bourhis et J.P. Leyens, 1994, p. 348).

Ces recherches nous ont beaucoup appris sur les mécanismes socio-cognitifs qui président aux représentations inter-culturelles. Cependant, l'importance de ce domaine a tendu parfois à cacher la complexité des phénomènes de contact interculturel et des perceptions qui leur sont liées, perceptions trop souvent ramenées aux stéréotypes et aux préjugés.

Le propos de cette étude est, tout en rappelant les principaux acquis des travaux sur les stéréotypes et les préjugés, de montrer qu'on ne peut réduire la perception de l'autre (l'étranger, celui qui appartient à une autre culture) à cette seule dimension. J'essaierai de dégager aussi les conséquences qu'on peut tirer de ces réflexions pour la formation et la pédagogie des apprentissages interculturels.

I. Stéréotypes et préjugés : bilan des recherches psychosociologiques

Les recherches sur les stéréotypes et les préjugés se sont développées selon trois orientations :

- une première les a placés dans le contexte des relations entre groupes.
- une seconde a cherché à dégager les mécanismes cognitifs constitutifs de ce type de représentation.
- une troisième a proposé quelques hypothèses théoriques explicatives de la genèse des préjugés.

Nous évoquerons rapidement ces trois orientations.

1. Stéréotypes, préjugés et relations intergroupes.

L'expérience princeps dans ce domaine est celle, aujourd'hui classique, de Muzafer Sherif sur les représentations réciproques dans les relations entre groupes (1966). Elle a été conduite avec des groupes de jeunes en camps de vacances. Elle a montré que la mise en compétition de deux groupes suffit, en dehors de tout autre facteur, à la production de stéréotypes négatifs : "Il est indiscutable, écrit Sherif, que les différences du milieu culturel et des différences physiques marquées entre les groupes encouragent les réactions discriminatoires envers les membres d'un *out-group*. Il est indiscutable que de telles différences contribuent à l'hostilité et aux préjugés intergroupes. Cependant, cette étape du conflit intergroupes a démontré que ni les différences culturelles, ni les différences économiques ne sont nécessaires au déclenchement d'un conflit intergroupes, à l'apparition d'attitudes hostiles et à la naissance d'images stéréotypées de l'autre groupe" (1971, p.97). C'est la situation de confrontation qui est responsable de ces phénomènes et qui suffit, à elle seule, à les induire. Seule la "coopération intergroupes [...] finira par diminuer la distance sociale entre les groupes, par modifier les attitudes et les stéréotypes hostiles, réduisant par là les possibilités de conflits futurs entre les groupes" (*ibid*, p.100).

En outre, il a été montré qu'une idéologie humaniste et démocratique développée à l'intérieur d'un groupe n'est pas nécessairement transférée aux relations entre groupes et ne suffit pas au dépassement des stéréotypes négatifs. Même si, individuellement, les membres d'une collectivité ont une attitude de tolérance et d'ouverture à l'égard des étrangers, ils peuvent très bien réagir différemment en tant que groupe face à un autre groupe. Ainsi l'amitié et l'hostilité entre les groupes sont des *processus groupaux* et ne peuvent "être réduites à de simples variations des relations personnelles entre individus" (p.165).

Les conclusions de Sherif ont été largement validées par d'autres recherches.

Comparaison sociale, identité et discrimination

Cependant d'autres expériences, tout en ne contredisant pas les précédentes, ont eu pour effet de les nuancer et de les élargir. Elles ont révélé que le conflit ou la compétition ne sont pas des conditions toujours nécessaires pour engendrer des attitudes discriminatoires et pour que les individus évaluent plus positivement leur groupe qu'un groupe étranger.

On peut citer les travaux de H. Tajfel (*in* Doise, 1979). Ils tendent à établir les effets de la catégorisation sociale en "nous" et "eux", en dehors de tout conflit objectif d'intérêt et de toute attitude hostile préexistante ; ils montrent que, même dans ces conditions, se manifestent des attitudes et des comportements discriminatoires. Il existerait donc une sorte d'attitude sociale générale tendant à favoriser *l'in-group* par rapport à *l'out-group*, et ceci indépendamment des rapports objectifs entre groupes et des motivations individuelles particulières.

Pour l'expliquer, Tajfel met en relation la catégorisation avec l'identité et le mécanisme de comparaison sociale. Chaque individu construit en effet son identité sociale à partir de l'appartenance à certains groupes et de la signification émotionnelle et évaluative qu'elle revêt pour lui. Comme l'individu est porté à rechercher une identité positive, il est généralement conduit à valoriser ses groupes d'appartenance (ou à les quitter si ce n'est pas possible).

Mais aucun groupe ne vit isolément ; chacun tend à se comparer à d'autres et cette "comparaison sociale" a pour effet que la dévalorisation de l'autre est presque toujours corrélative de la valorisa-

tion de son propre groupe. On constate que ces attitudes de discrimination sont souvent présentes dans la formation de l'estime de soi.

John Turner montre comment cette problématique s'inscrit dans le cadre d'un processus de compétition sociale (*in* Doise, 1979) ; il pose, lui aussi, comme prémisse que l'identité sociale positive est liée à un mécanisme de comparaison mutuelle intergroupes. Mais comme chaque groupe a cette même démarche, il s'ensuit une sorte de compétition des groupes pour l'identité positive qui entraîne une situation de rivalité.

Ainsi compétition et rivalité intergroupes ne requièrent pas la condition d'un conflit objectif d'intérêts même si elles peuvent être fortement accentuées par une telle condition.

Les fonctions des stéréotypes et préjugés dans les relations intergroupes

Pour analyser les fonctions spécifiques des préjugés et stéréotypes dans les communications entre groupes, on peut distinguer trois types de représentations : les représentations induites, les représentations justificatrices et les représentations anticipatrices (Doise, 1979).

- En parlant de représentations induites, on signifie qu'elles sont le reflet des interrelations présentes ou passées entre les groupes. Ainsi, depuis deux siècles, les stéréotypes des Français sur les Allemands ont suivi très étroitement les avatars des relations politiques, économiques et culturelles entre les deux pays.
- Avec les représentations justificatrices, on aborde la fonction la plus souvent dégagée par l'observation et l'expérimentation.

On constate par exemple qu'à toutes les époques les conquérants, les colonisateurs et les oppresseurs ont justifié leur pouvoir par une image dévalorisante des ethnies et des peuples soumis.

- Mais les préjugés peuvent avoir aussi une fonction anticipatrice ; ils préparent au niveau imaginaire la situation qu'un groupe veut atteindre ou l'action qu'il souhaite entreprendre. Ainsi dans l'Allemagne nazie, les stéréotypes défavorables à l'égard des Juifs ont précédé et favorisé les persécutions. Les images qui attribuent certaines caractéristiques à un groupe facilitent l'action qui sera entreprise à l'égard de celui-ci.

2. Les mécanismes socio-cognitifs.

Stéréotypes et préjugés s'inscrivent dans une tendance spontanée de l'esprit humain à la schématisation qui constitue une tentative pour maîtriser son environnement.

Ce processus cognitif de schématisation implique des mécanismes bien connus que l'on ne fera que mentionner : classification, attribution, catégorisation. Plus précisément un individu sera assigné à une catégorie à partir de certaines caractéristiques (comme son type physique) et en négligeant les autres ; et l'appartenance d'un individu à une catégorie conduira à lui attribuer toutes les caractéristiques de la catégorie. Dans la mesure où l'on connaît peu de choses d'un individu ou d'un groupe, on est amené à lui attribuer les caractéristiques de sa classe d'appartenance. La schématisation sert donc à appréhender, à ordonner et systématiser l'environnement social.

J. Bruner et H. Perlmutter ont étudié la formation des premières impressions quand des personnes étrangères les unes aux autres sont en présence (*in* Doise, 1979). Ils ont mis en évidence l'influence de la catégorisation sur ce processus. Si l'on présente à

une personne un Français, un Allemand et un Américain, ses premières impressions amplifieront les différences référées à leurs nationalités : le Français apparaîtra "plus typiquement français", l'Allemand "plus typiquement allemand", etc. L'appartenance catégorielle affectera d'autant plus la représentation que l'on se fait de la personne ou du groupe que la catégorie est mal connue. Ainsi, dans les contacts interculturels, l'individu tend souvent à exagérer les différences entre un étranger et un compatriote ; il aura une représentation d'autant plus stéréotypée de l'étranger que sa culture lui est peu familière. Le fait de percevoir une personne comme appartenant à une catégorie amène à lui attribuer les caractéristiques associées à cette catégorie et à mettre l'accent sur celles qui différencient cette catégorie de celle à laquelle le sujet appartient (un Français percevra un Allemand sous des traits qui peuvent apparaître comme différenciant les deux nationalités : l'esprit de sérieux, le sens de la discipline, la lourdeur, etc.)².

D'autres recherches, comme celles d'Henri Tajfel, montrent que les différences estimées entre les membres d'un même groupe ethnique sont plus petites pour les traits qui font partie du stéréotype concernant ce groupe que pour les traits qui lui sont extérieurs ; il y a donc une tendance à percevoir les ressortissants d'une même nationalité comme plus semblables et plus "typiques" qu'ils ne le sont réellement. (Ainsi aura-t-on tendance à juger que les Français ont en général le sens de la "débrouillardise", alors qu'on les estimera différents quant à l'esprit d'entreprise).

Pour résumer, on peut dire que la perception de l'étranger implique plusieurs mécanismes :

2 On peut constater cependant dans les rencontres internationales un phénomène inverse : par réaction idéologique et par conformité au discours des institutions condamnant les attitudes de discrimination et prônant le rapprochement entre peuples, il y a souvent une sorte de déni des différences nationales.

- un *effet de contraste* qui tend à accentuer les différences entre les ressortissants appartenant à des nationalités distinctes ;
- un *effet de stéréotypie* qui conduit à percevoir un étranger à travers des représentations sociales toutes faites portées par la culture d'appartenance et à penser que tous les ressortissants d'une même nationalité correspondent à ces "prototypes" ;
- un *effet d'assimilation* qui amène à accentuer les ressemblances entre les individus de même nationalité.

3. Les théories explicatives.

Un certain nombre de théories se sont proposées pour expliquer la genèse des préjugés et des stéréotypes chez l'individu ou les groupes.

Les unes s'appuient sur une perspective psychanalytique (Dollard, Adorno...) ; d'autres sur les théories de l'apprentissage social.

Un des premiers, J. Dollard (1939) a essayé de comprendre la dynamique psychologique qui sous-tend les préjugés. Son hypothèse est qu'ils résultent de l'agressivité entraînée par des situations de frustration. En effet, la frustration crée un état de tension qui –si elle ne peut se décharger sur l'agent frustrant– tend à se déverser sur un bouc-émissaire. Ce sont souvent les groupes les plus faibles (comme les étrangers) qui sont choisis comme cible des attaques. Ainsi l'on constate régulièrement que la xénophobie et le racisme augmentent dans les périodes de crise économique et de chômage qui engendrent d'importantes frustrations dans la société.

C'est la perspective psychanalytique qui a inspiré aussi les travaux de T. Adorno (1950). Ce dernier a tenté de dégager, sous le terme

de "personnalité autoritaire", le type de profil des individus enclins aux préjugés ethniques. Il montre qu'il s'agit de personnalités rigides, soumises à une éducation sévère ; ayant dû réprimer leurs tendances agressives à l'égard de leurs parents, elles la projettent, par la suite, à l'extérieur sur des groupes étrangers, tout en manifestant des attitudes de soumission face aux autorités. L'exemple de l'antisémitisme nazi a, bien entendu, servi de paradigme à la théorie d'Adorno.

Les théories de l'apprentissage social, d'inspiration behavioriste, considèrent que les préjugés et les stéréotypes sont appris lors du processus de socialisation de l'enfant. Ce sont les attitudes et les influences de la famille, et ensuite de l'école, qui jouent un rôle déterminant. Ces attitudes sont souvent conditionnées elles-mêmes par les images diffusées par les médias. Il y a une tendance à intérioriser les représentations dominantes ; c'est pourquoi certains groupes minoritaires peuvent entériner les images négatives qui leur sont renvoyées par les groupes dominants.

Du laboratoire au terrain

A l'issue de ce bref bilan, on peut formuler quelques remarques.

D'abord, la plupart de ces recherches ont porté sur des représentations très rudimentaires. Elles ne s'intéressent guère aux perceptions plus riches, plus nuancées et plus complexes que l'on peut se faire des membres d'une autre culture.

D'autre part, elles prennent peu en compte le contexte social, économique et politique des stéréotypes et des préjugés et tendent à isoler ces attitudes du cadre historique dans lequel elles s'expriment.

Enfin, elles se sont appuyées le plus souvent sur une démarche expérimentale de laboratoire, travaillant avec des groupes artificiels. Or la situation de laboratoire est une situation épurée, sans enjeux véritables et très éloignée des réalités concrètes. C'est un peu la conclusion et l'exhortation que Bourhis et Leyens tirent de l'état actuel des recherches en psychologie sociale : "Ne serait-il pas temps que les chercheurs en cognition sociale se penchent avec réalisme sur les rencontres qui donnent lieu à des frictions sur le terrain, plutôt que de créer des contacts expérimentaux évanescents ou de les réserver à des élites à la recherche de mobilité individuelle plutôt que de changement social ?" (1994, p. 357).

C'est justement l'orientation et l'originalité des recherches suscitées par l'OFAJ. Elles se sont placées dans une perspective expérientielle (plus qu'expérimentale)³, en partant de l'observation de situations réelles de rencontre.

Elles ont déjà donné lieu à des élaborations intéressantes et neuves et à de nombreuses publications parmi lesquelles celles de Hans Nicklas ("Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel", OFAJ, *Textes de travail* n° 1, réédition 1994), de Jacques Demorgon (1989), de Jean-René Ladmiral et Edmond Marc Lipiansky (1989), de Burkhard Müller ("Le syndrome de Thomas Mann ou la redécouverte des préjugés" OFAJ, *Textes de travail* n°9, 1994)...

3 Dans une démarche expérimentale (mise en oeuvre le plus souvent dans le cadre du laboratoire), on isole des variables dont on postule l'action sur un phénomène et dont on cherche à contrôler les variations et les effets. Dans une démarche expérientielle, on essaie d'analyser et de comprendre ce qui se passe, dans une situation réelle, à partir du vécu des acteurs et en s'appuyant sur une démarche d'"observation participante".

C'est dans cette lignée que j'inscris mes propres recherches et que je voudrais situer les réflexions qui suivent.

II. Perception de l'autre et pédagogie des rencontres

L'observation de rencontres franco-allemandes et plus largement internationales, les expériences de stages et les discussions qu'elles ont suscitées m'ont permis de mieux cerner un phénomène que j'avais déjà constaté à plusieurs reprises dans d'autres contextes. Il s'agit d'une certaine représentation, perceptible notamment chez les enseignants, de ce qui est source de difficultés dans la communication interculturelle.

Cette représentation pourrait s'exprimer de la façon suivante : « Ce qui pose problème dans les relations interculturelles (et notamment les échanges scolaires), ce sont les préjugés. Au fond, les gens (jeunes ou adultes) ont certains stéréotypes sur la culture et les personnes étrangères ; ces stéréotypes entraînent souvent des appréciations négatives qui sont sources d'incompréhension et de malentendus. L'action pédagogique, notamment auprès des jeunes, doit donc tendre à "combattre les préjugés" (les Allemands disent "Vorurteile abbauen"). Une fois que l'on a montré l'inanité du stéréotype, redressé l'erreur du préjugé, ils peuvent avoir une perception "réaliste", non déformée, de l'autre ; par là-même sont dissipées les difficultés de compréhension entre peuples ».

Cette conception et ce raisonnement ne sont pas dénués de tout fondement. Ils trouvent même un appui dans les enseignements les mieux attestés de la psychologie sociale. Celle-ci a mis en lumière, comme on vient de le voir, l'emprise des stéréotypes sur la perception ; le fait que ceux-ci constituent un élément fondamental des relations intergroupes (moins en rapport avec les

caractéristiques supposées du groupe sur lequel portent les stéréotypes qu'avec les représentations sociales générées par la nature des rapports entre groupes). La psychologie a mis aussi en lumière les "biais perceptifs" entraînés par les processus de catégorisation, de différenciation, de comparaison sociale qui suscitent des mécanismes de généralisation, d'accentuation, de stéréotypie, d'assimilation...⁴

Dans cette perspective, le stéréotype est assimilé à une "erreur" de perception susceptible d'être redressée.

Il ne s'agit donc pas de contester la validité et la pertinence de ces mécanismes, mais plutôt de mettre en garde contre une tentation réductionniste.

Elle amènerait à réduire la perception de l'autre (de l'étranger) à ces mécanismes, et donc à l'assimiler au stéréotype et au préjugé. C'est cette assimilation qui sous-tend l'action pédagogique visant à "combattre les préjugés" et qui fait de l'enseignant une sorte d'héritier de la philosophie des Lumières, chassant l'obscurantisme au nom de la Raison.

Les propositions que je voudrais défendre sont de deux ordres :

- d'une part que la représentation de l'autre, si elle peut comporter une part plus ou moins importante de stéréotypes et de préjugés, ne peut être totalement limitée à ces phénomènes.
- d'autre part, qu'il n'y a pas que les préjugés -dérivés de l'imaginaire social- qui font problème dans la relation à l'autre, mais tout autant la réalité.

⁴ J'ai moi-même vérifié et illustré ces mécanismes dans mes propres recherches (cf. notamment *La communication interculturelle*, Armand Colin, 1989).

Je vais développer successivement chacune de ces propositions.

1. Une représentation complexe.

La représentation que l'on peut se faire d'un étranger est un phénomène complexe faisant intervenir des éléments multiples et hétérogènes (d'ordre cognitif, affectif, comportemental, idéologique ...). Certains peuvent être préalables à toute rencontre ; ils naissent moins du contact avec l'autre que de l'imprégnation du climat ambiant, des images culturelles issues de l'histoire et transmises par le discours social, le milieu familial, les médias. Ainsi y a-t-il en France une certaine représentation de l'«Allemand» portée par toute une tradition suscitée par les relations conflictuelles entre les deux pays pendant près d'un siècle ; si bien que même quelqu'un qui n'aurait jamais rencontré d'Allemands pourrait avoir quand même une image de ceux-ci : c'est la forme la plus pure du préjugé.

On entend dire souvent que ces préjugés seraient d'un autre âge, qu'ils seraient aujourd'hui dépassés, que les jeunes en seraient beaucoup plus libérés... Certes, les préjugés des Français à l'égard des Allemands ont diminué d'acuité et se sont peut-être modifiés (encore que les enquêtes montrent la persistance, parfois surprenante, de certains stéréotypes). Mais il serait tout à fait illusoire de penser que les jeunes, parce qu'ils n'ont pas vécu l'époque des conflits et des guerres, seraient indemnes de tout préjugé. L'enfant y est même particulièrement perméable ; il a moins que l'adulte la capacité de relativiser et de mettre en cause les jugements et les représentations qui lui sont transmis par la culture et la société. La distance par rapport aux événements traumatiques des rapports franco-allemands n'abolit pas nécessairement le poids de l'histoire. Simplement, plus le temps passe et plus il ne reste souvent qu'une mémoire confuse et schématique de cette histoire et donc une vision simplificatrice et appauvrie du passé.

Mais les stéréotypes ne sont pas seulement de l'ordre des préjugés. D'autres peuvent naître du contact lui-même. Lors d'un voyage en Allemagne, par exemple, un Français va rencontrer certains habitants de ce pays ; par un mécanisme de généralisation, il va en tirer une certaine image "des" Allemands. Ces perceptions seront influencées pour une part par ses représentations préalables qui ont tendance à s'autovalider (on croit voir les gens tels qu'ils sont parce qu'on pense qu'ils sont tels qu'on les voit). Mais elles proviennent aussi de l'expérience directe ; cependant, cette expérience est toujours partielle (le contact se fait avec des gens appartenant à certains milieux sociaux, habitant telle ville, située dans telle région) et toute généralisation est sujette à caution. Il s'agit d'une sorte d'«illusion métonymique» qui consiste à prendre la partie pour le tout. Cette généralisation est déjà présente dans l'énoncé même : "Les Allemands sont..."

La réalité perçue est toujours ambiguë : les comportements constatés sont-ils "représentatifs" et "caractéristiques" ? Sont-ils marqués culturellement ou relèvent-ils d'une spécificité personnelle ou sociale (si je comprends mal un interlocuteur allemand, même en comprenant et parlant bien sa langue, est-ce en raison d'une façon de penser "typiquement" allemande qui m'échappe ? Est-ce parce qu'il est confus ? Est-ce parce que sa tournure d'esprit s'ancre dans des habitudes de pensée propres à sa profession ou à son milieu et que je connais mal etc. ?).

Ajoutons que la réalité de l'autre est toujours subjective, c'est-à-dire saisie et interprétée par une subjectivité particulière (par un regard ego-, socio- et ethno-centrique)⁵. Cependant, cette

5 *Ego-centrique* : qui prend pour référence le point de vue subjectif de l'individu.

Socio-centrique : qui prend pour référence le point de vue du groupe social auquel l'individu appartient.

Ethno-centrique : qui prend pour référence le point de vue de l'ensemble culturel et politique auquel l'individu appartient (aujourd'hui généralement la nation).

subjectivité peut être, en partie, dépassée par l'intersubjectivité ; le fait, par exemple, que plusieurs personnes aient la même perception de certains comportements. Il y avait, par exemple, au cours d'une discussion avec des enseignants français un accord pour trouver "anarchique" l'ambiance des classes allemandes ; ils étaient surpris de voir des élèves manger, d'autres tricoter, d'autres bavarder. Il est clair dans cet exemple que ce jugement qui n'avait rien d'un "préjugé" reflétait un point de vue ethnocentrique et s'appuyait sur une comparaison implicite avec les classes françaises ; ce qui montre que la perception de l'autre est toujours "relationnelle", c'est-à-dire qu'elle n'implique pas seulement l'objet perçu, mais aussi le sujet percevant et la relation qui s'établit entre eux.

Modèles et comportements

Une autre source de complexité dans la représentation de l'autre est qu'elle fait intervenir à la fois des "modèles" et des "comportements". En effet, chaque culture est porteuse de modèles, sortes de prototypes valorisés proposés aux individus (ainsi le modèle de l'"honnête homme", du "gentleman", de la "femme-comme-il-faut"...). Ces modèles idéaux et prototypiques servent souvent de référence lorsqu'on se représente ce qu'est un "vrai Français", un "Allemand authentique"... Bien sûr, ils ne coïncident pas avec les individus concrets, mais ils constituent cependant des normes que les individus peuvent plus ou moins intérioriser et auxquelles ils peuvent essayer de se conformer ; ils exercent donc une action référentielle et unificatrice sur les comportements. Cependant, tout en se situant par rapport à ces normes, les conduites individuelles peuvent s'en éloigner.

Cette distinction entre modèle et comportement peut éclairer le long débat qui a eu lieu lors d'une rencontre franco-allemande pour savoir si les Allemands étaient ou non "*pünktlich*" (ponc-

tuels). On peut dire que c'est une norme qui fait partie du modèle (au moins traditionnel) ; les individus, eux, peuvent se situer (suivant leur personnalité, le milieu, le contexte) en conformité par rapport à cette norme, en écart ou même en réaction (réaction perceptible dans certains milieux intellectuels ou non conformistes où il s'agit de se démarquer de ce qui est perçu comme un stéréotype un peu rétrograde) ; la même chose pourrait être dite concernant la "discipline", la "propreté" ...

En outre, les gens qui ont déjà participé à des rencontres tendent à modifier leurs comportements pour montrer qu'ils sont proches de leurs interlocuteurs et des normes propres à la culture de ceux-ci. Par exemple, les jeunes Français se faisant facilement la bise pour se dire bonjour, des étrangers dont ce n'est pas la coutume peuvent adopter ce comportement pour se rapprocher d'eux.

De même, quand les participants allemands décrivent le Français comme nationaliste, ils renvoient moins à un trait individuel (peu présent chez les participants aux rencontres interculturelles) qu'à une idéologie dominante en France (qui s'oppose cependant à d'autres idéologies et à d'autres traditions...) ; idéologie plus ou moins intériorisée par les individus et pouvant se traduire par des attitudes chauvines ; mais il n'y a pas toujours adéquation entre l'idéologie professée et les conduites attestées.

Autre facteur à prendre en compte : les effets d'interaction. Il peut y avoir tendance, face à un étranger, à accentuer des traits qui appartiennent au modèle (ainsi la gastronomie fait partie du modèle traditionnel français ; une famille française qui reçoit un Allemand peut avoir à coeur de se montrer "à la hauteur" et de lui offrir un repas gastronomique très différent de celui qu'elle-même mange quotidiennement ; l'Allemand en déduira que les Français accordent beaucoup d'importance à la nourriture et mangent beaucoup trop).

Je n'ai pas cherché à être exhaustif dans l'énumération des éléments et des processus qui entrent en jeu dans la représentation de l'autre ; j'ai voulu seulement suggérer leur complexité qui ne peut être ramenée à la notion beaucoup trop étroite de stéréotype ou de préjugé.

2. La différence culturelle.

La deuxième hypothèse que je proposerai est que, tout autant que le préjugé et les "biais" perceptifs, c'est la réalité de la différence qui peut faire problème dans la communication interculturelle.

Elle remet donc en cause l'idée que c'est seulement parce que les gens ont une image stéréotypée des étrangers et nourrissent des préjugés à leur égard qu'il existe des difficultés relationnelles. Certes, ces attitudes peuvent effectivement être sources de jugements négatifs, de rejets, de discrimination et d'incompréhension (ou à l'inverse de préjugés "positifs" qui peuvent avoir au niveau de leur pertinence autant de fragilité que les négatifs). Mais ce ne sont pas les seules sources de ces réactions.

On peut avoir une connaissance directe et approfondie de l'autre, de ses modes de comportements et de ses façons de penser sans que cela empêche les réactions de rejet, d'intolérance ou les malentendus. L'exemple de conflits actuels au sein de la Yougoslavie est là pour le rappeler tragiquement. Des populations qui vivaient depuis longtemps côte à côte en sont venues à se déchirer. Bien sûr, les raisons de cette situation ne sont pas seulement psychosociologiques ; les facteurs politiques et historiques, les aspirations nationales jouent un rôle de premier plan ; mais tous ces facteurs ne pourraient probablement pas à eux seuls aboutir à de tels conflits s'ils ne ravivaient aussi des dissensions culturelles et psychologiques.

La confrontation à l'altérité (dans ses aspects les plus objectifs qui découlent de la différence culturelle) peut provoquer des réactions d'agressivité, de condamnation et de rejet. Bien sûr, ce n'est pas toujours le cas. Dans certains domaines (la cuisine, l'esthétique, les arts...), l'altérité est souvent bien acceptée et même objet de curiosité, d'attraction et d'intérêt. Ces domaines valorisés sont d'ailleurs pris comme l'expression la plus haute de la culture (en liaison avec l'image de l'homme "cultivé" qui connaît et comprend). Mais il en va différemment lorsqu'elle touche aux valeurs et aux "*habitus*" les plus profonds qui sont constitutifs de l'identité propre.

La notion d'*habitus*, proposée par le sociologue français Pierre Bourdieu, désigne des systèmes de valeurs et de jugements, des modes de pensée et de comportement, des attitudes existentielles propres à un groupe social et profondément intériorisés par les membres de ce groupe. L'*habitus* conditionne fortement les façons de percevoir et d'interpréter les conduites et les attitudes d'autrui et de différencier ceux qui sont ressentis comme semblables et familiers et ceux qui sont perçus comme étrangers. Au niveau des *habitus*, la différence entraîne souvent des réactions violentes. Celles-ci sont apparues dans un stage lorsqu'ont été abordées les attitudes face aux comportements de certaines populations étrangères, comme les Tziganes en Allemagne ou les Roumains en France ; la pratique systématique de la mendicité révoltait certains participants ; et là, il ne s'agissait pas de "préjugés" mais d'un choc de valeurs et d'un jugement porté sur des comportements constatés qui entraient en contradiction avec les *habitus* de la culture propre. Il peut exister des différends de ce style au sein même des relations franco-allemandes (mais ils apparaissent rarement dans les rencontres de courte durée).

Ce qui montre qu'il y a dans l'acceptation de la différence un "seuil de tolérance" au-delà duquel cette différence devient

difficile à supporter et n'est plus admise⁶. A ce moment, le réflexe ethnocentrique réapparaît. C'est parce qu'ils heurtent des valeurs auxquelles nous sommes profondément attachés (la propreté, la probité, la nécessité du travail, etc.) que les comportements de l'autre sont alors jugés immoraux, choquants ou indécents. Ils remettent en cause les principes qui définissent notre identité et sont donc ressentis comme une agression justifiant une réponse de réprobation morale et de condamnation.

Dans ce cas, le "biais perceptif" n'est pas ce qui domine : c'est moins le préjugé ou le stéréotype qui suscite le conflit que la réalité même des différences culturelles (l'expérience du "voisinage" et des difficultés qu'il entraîne peut illustrer analogiquement ce point).

3. Implications pédagogiques.

Quelles conséquences tirer de cette analyse au niveau des apprentissages interculturels ?

Si ceux-ci adoptent comme objectif majeur de "combattre les préjugés", ils risquent fort de passer à côté des enjeux les plus importants.

D'autant que ce combat est empreint d'une coloration éthique, tout à fait respectable en soi, mais de nature moralisante dont l'effet majeur sera d'inhiber les réactions profondes des "formés" sans les supprimer et d'entraîner des attitudes de dénégation et d'idéalisation. On quitte alors, à mon sens, le domaine de l'apprentissage et de la formation pour celui de l'inculcation. C'est

6 Cette notion de "seuil de tolérance" a été très critiquée parce que suspectée de racisme ; il faut bien constater cependant que se manifeste une réalité subjective de cet ordre qu'il faut prendre en compte dans la compréhension des relations interculturelles.

dans un large consensus et avec un sentiment de bonne conscience que l'on dénoncera les préjugés (qui sont toujours, par définition, ceux des autres) et que l'on prêchera la compréhension et l'acceptation de la différence.

Par ailleurs, l'expérience montre que cette démarche éducative est de peu d'effet et ne touche le plus souvent que les opinions socialement affichées et non les attitudes profondes ; le jeune à qui l'on fait passer le message plus ou moins explicite que c'est "mal" d'avoir des préjugés cessera de les exprimer publiquement sans forcément modifier ses positions internes.

La force et l'inertie des stéréotypes et des préjugés ne résultent pas seulement de l'ignorance, d'une forme d'obscurantisme ou d'une perversion morale. Elles tiennent aux diverses fonctions qu'ils remplissent dans la dynamique des relations interpersonnelles et intergroupes (fonctions de sécurisation, de réduction de l'incertitude, de comparaison sociale, de renfort de l'identité propre, d'autovalorisation que la psychologie sociale a bien mises en lumière dans les processus d'attribution, de catégorisation, de stéréotypie). Comme le souligne très justement Jacques Demorgon, le préjugé est intimement impliqué dans la base opératoire et dans la base énergétique ou affective de nos représentations de nous-mêmes et d'autrui : "En maintenant son préjugé la personne sait confusément que ce n'est que secondairement qu'elle le maintient. Principalement ce qu'il lui faut conserver, c'est la capacité opératoire qui ne sait pas qu'elle peut s'en dépendre sans se perdre" (OFAJ : *Textes de travail* n°12, p.42). Agir sur ces processus relève plus de la prise de conscience et d'une démarche d'évolution personnelle (qui implique aussi bien l'affectivité et le corps que l'esprit) que de l'enseignement.

D'autre part, la démarche éducative comporte un certain paradoxe : d'un côté elle transmet le message d'un respect et d'une

tolérance de l'autre, de ses façons de penser et de ses valeurs. Mais par ailleurs, elle tend à combattre les façons de penser des jeunes, à présenter le projet pédagogique de l'enseignant ou de l'animateur comme le seul valable (alors qu'il ne fait souvent que refléter ses valeurs, ses idéologies et ses options puisées dans l'histoire et la culture de son milieu socio-professionnel).

C'est pour toutes ces raisons, qu'à mon avis, l'apprentissage interculturel et international ne devrait pas se fixer comme objectif essentiel la lutte contre les préjugés.

Objectifs, méthodologie et cadre de la formation

Alors quel but lui assigner ? Il s'agit d'inciter ceux qui s'y engagent à une démarche auto-réflexive et intersubjective, leur permettant de mieux comprendre les facteurs, les mécanismes et les réactions qui interviennent dans la communication interculturelle.

Une première étape nécessaire de cette démarche est l'expression (dans un climat d'acceptation exempt de jugement) des stéréotypes, des préjugés, des représentations mutuelles en situation de rencontre effective. Cette expression est un point de départ indispensable car il n'est possible de travailler que sur des représentations exprimées ; c'est le matériel à partir duquel peut être mise en route une démarche auto-réflexive : ces représentations comment se sont-elles constituées ? Quelle part y tiennent les préjugés et l'expérience ? Au contact de quelles situations se sont-elles confirmées ou élaborées ? Quels mécanismes perceptifs et socio-cognitifs mettent-elles en jeu ? etc. Les réponses à ces questions conduisent à une prise de conscience des contextes et des mécanismes qui sous-tendent la perception de l'autre.

Quelles sont alors les conditions, le cadre et la méthodologie d'un tel travail ? Pour ma part, je me suis appuyé sur l'expérience des

"groupes d'évolution" (cf. Lipiansky, 1991). Cette démarche puise ses fondements théoriques et méthodologiques dans différents courants de la psychologie : la "dynamique des groupes" de K. Lewin ; les "groupes de rencontre" de C. Rogers ; le "groupe de diagnostic" d'inspiration psychanalytique (W. Bion, Foulkes, D. Anzieu, R. Kaës, J.C. Rouchy...) ; l'approche systémique de l'Ecole de Palo Alto... Elle se fonde sur la "méta-communication" (c'est-à-dire la verbalisation et l'analyse de ce qui se passe "ici et maintenant" dans l'expérience même de la rencontre). Ce travail est un travail long, difficile, qui se heurte à des résistances et peut provoquer des conflits. Mais il est susceptible d'entraîner une prise de conscience et des changements en profondeur.

Ce type de démarche se rencontre rarement dans les institutions nationales (notamment les institutions pour la jeunesse). Le principe qui sous-tend leur projet pédagogique est un principe "associatif" : il s'agit de réunir des jeunes sur la base d'une communauté (de valeurs, d'objectifs, d'activités...) qui privilégie la similitude. Alors que la formation interculturelle reposerait plutôt sur un principe "dissociatif" dans le sens où elle s'adresse à un public marqué par l'hétérogénéité culturelle, où elle cherche à instaurer une communication fondée sur la différence ; dans le sens aussi où elle réclame un travail de "déconstruction"⁷ des préjugés, des stéréotypes, mais aussi des idéologies universalistes et des identités nationales. Il s'agit moins de susciter chez les stagiaires une relation fondée sur la seule similitude que de vivre aussi la dissemblance aussi bien dans ses heurts que dans ses bonheurs.

7 Ce travail de "déconstruction" consiste à ne pas prendre les représentations et les idéologies comme des reflets de la réalité mais comme des "constructions sociales de la réalité", constructions dont il s'agit d'analyser les processus de formation, les mécanismes impliqués, les significations historiques et psychosociologiques dans le contexte des relations interculturelles. Déconstruire, c'est donc ici démonter ces constructions pour en étudier les logiques internes et externes.

La simple affirmation idéologique du relativisme culturel et l'exhortation à la tolérance et à l'acceptation de l'autre -attitude éthiquement nécessaire- sont souvent insuffisantes. Si, en effet, bien des réactions négatives tiennent à la réalité de la différence culturelle, il ne suffit pas d'inciter les gens à "accepter" cette différence. Il faut voir ce qu'elle induit dans la communication et la rencontre et engager sur ce point un dialogue où chacun puisse défendre son point de vue et ses valeurs et dire en quoi ceux de l'autre le heurtent ou le choquent. Il ne s'agit pas d'aplanir les différends et d'éviter les conflits, mais de comprendre, en les vivant, à quelles sources ils s'alimentent.

Ce type d'échange ne tend pas nécessairement à harmoniser ou à faire converger les points de vue mais aide chacun à comprendre ce qui motive ses réactions et celles de l'autre. Car il n'y a guère de chance de résoudre un conflit ou de dépasser une incompréhension si l'on ne saisit pas ce qui les sous-tend.

En bref, plutôt que de combattre auprès des jeunes (et des adultes) les préjugés et de leur inculquer de "bonnes attitudes", l'apprentissage interculturel doit aider chacun à saisir la logique psychosociale des réactions face à l'altérité. Car les relations à l'autre - l'étranger- présentent toujours une double dimension : celle du stéréotype et du préjugé qui s'ancre dans un processus socio-cognitif de catégorisation et d'attribution ; et celle de la différence réelle des codes, des "habitus", des systèmes de valeurs, différence qui crée une distance plus ou moins irréductible. Cette distance, il s'agit de la prendre en compte et de la gérer plutôt que d'entretenir l'illusion de son abolition possible. Une telle démarche peut permettre à chacun, s'il le souhaite, de modifier ses attitudes, à travers un dialogue avec l'autre, plutôt qu'à partir d'un projet pré-établi, fut-il celui d'animateurs "éclairés".

Portée et limites

J'ai bien conscience que ce projet pédagogique -que je n'ai fait d'ailleurs qu'esquisser- comporte des limites et soulève bien des questions que je voudrais évoquer en conclusion.

D'abord on pourrait objecter qu'il semble ne pouvoir concerner qu'une minorité et qu'un petit nombre de situations de rencontre. Il est certain qu'il demande une forte motivation, un certain engagement et une implication personnelle que l'on ne rencontre pas forcément dans tous les publics⁸. En effet, comme le rappelle très justement C. Camilleri, la pédagogie interculturelle, pour peu qu'on s'y engage profondément, "est une opération à risques pour tout le monde, comme l'est la mise en contact des modèles différents" (1989, p.395).

Dans ce sens, ce type de démarche s'adresse d'abord à tous ceux qui veulent eux-mêmes oeuvrer dans la formation interculturelle (et notamment aux enseignants, aux animateurs socio-culturels, aux formateurs...).

Cependant je pense que certains des principes que l'on vient d'exposer peuvent trouver une application et une transposition dans d'autres cadres. Je prendrai très rapidement l'exemple des

8 Ainsi C. Camilleri, étudiant des projets d'actions de formation interculturelle pour adultes, note qu'on y trouve très peu d'allusions aux discours négatifs sur les étrangers. "Cette évacuation du négatif est due au souci d'éviter des tensions, très réel dans les entreprises actuelles d'interculturel. Mais elle est de nature à en limiter, voire à en annuler les effets, puisque les partenaires, qui n'ignorent rien de ces accusations, continueront à s'interroger à leur sujet. D'ailleurs il faut savoir que le conflit, quand il est bien géré, est ce qui fait le mieux progresser. Il serait donc plus réaliste, quand on aurait jugé le moment venu, d'évoquer ce discours et de l'analyser, afin d'en séparer l'objectif de l'imaginaire" ("Réflexion critique sur la formation à l'interculturel", *Les cahiers de l'ADRI*, n° 1, 1995, p. 12).

échanges scolaires. J'ai pu constater que les enseignants qui les organisent ont souvent à coeur de "reprendre" et de "redresser" l'expression de préjugés et de stéréotypes chez les jeunes, avec bien entendu les meilleures intentions éducatives⁹. Les jeunes perçoivent assez vite que ce type d'expression est "illégitime" et peuvent alors s'efforcer de le réprimer. L'enseignant ne pourrait-il, au lieu de rectifier la perception des jeunes, se montrer ouvert à leur verbalisation ?

Il peut par un questionnement de style "non directif" les amener à explorer les sources de leurs représentations (surtout avec les adolescents qui sont certainement capables de s'engager dans cette démarche) : comment se sont-elles forgées ? Est-ce quelque chose qu'ils ont entendu dire ou qu'ils ont constaté ? A partir de quels contacts et de quelles expériences ? Peuvent-ils en parler avec leurs correspondants ? Comment ces derniers réagissent-ils ? Est-ce qu'ils interprètent leur propre comportement de la même façon qu'eux ? etc. . On peut alors, avec des mots très simples et quotidiens, essayer de décrire les mécanismes à l'oeuvre dans les perceptions mutuelles.

A ce niveau l'enseignant cherche moins à transmettre son savoir qu'à favoriser une verbalisation et une communication et à mettre en oeuvre un processus réflexif. Je suis sûr que certains enseignants ont trouvé intuitivement l'intérêt et les avantages de ce type de démarche.

9 On peut lire dans un article du *Spiegel* (24/1993) sur l'attitude des enseignants allemands dans leurs classes, face à la xénophobie : "Ils sont tentés de donner des leçons au lieu de convaincre. Ou alors ils fuient débats et discussions parce qu'ils ne sont pas suffisamment formés à cela" ("Sie sind versucht, zu belehren, statt zu überzeugen. Oder sie gehen Debatten und Auseinandersetzungen aus dem Weg, weil sie dafür nicht genügend geschult sind").

Il faut souligner encore un autre point. Malgré un nombre important de recherches et de réflexions, la pédagogie interculturelle en est encore à ses débuts. Si elle peut s'appuyer sur les apports des sciences humaines, elle doit largement inventer ses méthodes et ses outils.

Une des difficultés, dans cette direction, est que recherches et expériences sont elles-mêmes enracinées dans une certaine tradition culturelle. Il faut donc se garder de la tentation de conférer à nos points de vue et à nos modèles une portée universelle.

Il convient, au contraire, d'être conscients que nos conceptions de l'interculturalité peuvent être l'expression d'un point de vue ethnocentrique.

C'est pourquoi le premier niveau d'une réflexion pédagogique dans ce domaine consiste à confronter les différentes façons nationales de concevoir les notions, les méthodes et les problèmes qui fondent dans chaque pays ce domaine. C'est déjà une pratique de l'interculturel.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., THOMAS A.,
Relations et apprentissages interculturels, Paris, Armand Colin, 1995.
- ADORNO T.W. et al.,
The authoritarian personality, New York, Harper and Row, 1950.
- BOURHIS R.Y., LEYENS J.-P. (Eds),
Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes, Liège, Mardaga, 1994.
- CAMILLERI C.,
Anthropologie culturelle et éducation, Lausanne, UNESCO-Delachaux et Niestlé, 1985.
- CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M.,
Chocs de cultures, Paris, L'Harmattan, 1989.
- DEMORGON J.,
L'exploration interculturelle, Paris, Armand Colin, 1989.
- DEMORGON J., "Les rencontres internationales et interculturelles : pour une évaluation des processus effectivement mis en oeuvre", *Textes de travail* n°12 page 34, OFAJ, 1995.
- DOISE W.,
Expériences entre groupes, (textes de sciences sociales réunis et présentés par), Paris, Mouton, 1979.
- DOLLARD J., et al.,
Frustration and aggression, New Haven, Yale University Press, 1939.
- KLINEBERG O.,
Psychologie sociale, tome 2, Paris, P.U.F., 1963.
- LADMIRAL J.-R., LIPIANSKY E.M.,

La communication interculturelle, Paris, Armand Colin, 1989.

LIPIANSKY E.M.,
Identité et communication, Paris, P.U.F., 1992.

LIPIANSKY E.M.,
"Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes", *Connexions* n°58, 1991.

MÜLLER B.,
"Le syndrome de Thomas Mann ou la redécouverte des préjugés",
Textes de travail n°9, OFAJ 1994.

NICKLAS H.,
"Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel",
Textes de travail n° 1, OFAJ, réédition 1994.

SHERIF M.,
Des tensions intergroupes aux conflits internationaux, Paris, ESF,
1971 (pour la trad. fr.).