

Risques et chances des rencontres intergroupes

Anne-Nelly PERRET-CLERMONT,
Université de Neuchâtel.

Comment des rencontres intergroupes et interpersonnelles sont-elles susceptibles de se dérouler ? Quels sont les processus psychosociaux qui sous-tendent la dynamique de telles situations ? Nous examinerons quelle compréhension en donne la recherche contemporaine et tenterons à travers elle de discerner les risques et chances des discours idéologiques et des interventions éducatives dans des contextes pluriculturels. Cela nous amènera à nous interroger sur les possibilités de rapport du migrant à ses groupes d'appartenance et à leurs cultures, mais aussi sur les relations que le sédentaire entretient avec sa communauté.

Considérant que la culture fournit les instruments de la communication et de l'organisation des relations sociales, nous chercherons à discerner à la fois le défi culturel (passionnant, dans différents sens du terme) que pose toute rencontre entre groupes différents et les risques de rupture qui existent.

Nous n'aurons malheureusement pas l'occasion de montrer ici en quoi cette problématique que les grandes migrations récentes rendent particulièrement saillante notamment dans les écoles, n'est pas foncièrement nouvelle : c'est à l'historien qu'incombe cette tâche. Car la remémoration du passé est sans doute susceptible de rappeler combien l'imagination créatrice sur le plan culturel est importante pour l'aménagement de relations sociales vivables, et vivantes, entre les différents membres de la communauté humaine.

LA DYNAMIQUE PSYCHOSOCIALE DES RELATIONS INTERGROUPES ET INTERPERSONNELLES.

Il existe tout un champ de recherches empiriques en psychologie sociale auquel il est impossible de se référer exhaustivement ici.

(voir par exemple : Sherif et al. 1961 ; Tajfel 1973 et 1978 ; Doise 1976, 1979 et 1982 ; Deschamps 1977 ; Bell et Perret-Clermont sous presse) qui permet de dégager un certain nombre de régularités dans les comportements des individus et des groupes placés dans des situations de coprésence, de rencontre, de compétition ou de coopération. L'analyse de ces phénomènes a suggéré une théorisation que nous allons partiellement résumer ici et qui permet de rendre compte d'un certain nombre d'interdépendances entre les attitudes, les comportements et les représentations des groupes et personnes en présence.

Ainsi on a pu voir que les caractéristiques que les groupes s'attribuent, ainsi que la manière dont ils s'appréhendent et se perçoivent réciproquement, traduisent les modalités de leurs rapports et expriment le sens de leurs relations.

Sherif avait montré comment les images réciproques sont susceptibles de se transformer en fonction de l'évolution des rapports entre les groupes et notamment comment des perceptions négatives et des comportements hostiles peuvent s'inverser si les membres de ces formations sociales différentes se trouvent nouvellement confrontés à un projet collectif commun et supraordonné. Ses recherches, et d'autres, montrent comment des groupes qui ont des projets **incompatibles** élaborent des images **négatives** les uns des autres. Seul un projet dont la valeur s'impose comme étant de plus grande importance et nécessitant des efforts conjoints, crée une **interdépendance** positive entre les individus et **change l'image** qu'ils ont de leurs partenaires.

Prolongeant l'étude, Doise (1976) souligne que la relation inverse se vérifie également : le changement des images réciproques induit des modifications dans les rapports que les groupes entretiennent. Les représentations interviennent activement dans le déroulement de leurs relations soit en justifiant et renforçant, soit en anticipant et par là-même en créant, les modalités de leurs interactions. Doise montre à travers plusieurs recherches que si un groupe a intérêt à aider ou à combattre un autre groupe, il tend à lui attribuer les caractéristiques qui justifient un tel comportement favorable ou défavorable à son égard. La compétition induit des images négatives et la coopération des images positives. Les conséquences de ces résultats pour l'analyse des situations pédagogiques, et en particulier de celles qui de fait favorisent certains groupes sociaux, sont évidentes.

Mais il semble, en examinant de près le déroulement des interactions dans certaines circonstances, qu'il ne soit pas nécessaire que la compétition ait effectivement lieu : il suffirait que les individus **l'anticipent** pour **qu'avant toute interaction** ils développent une image plus défavorable des autres que d'eux-mêmes et de leurs partenaires. Sur le plan de la vie sociale s'éclaire alors l'importance de toute la problématique de la **perception** des

liens - de fait ou supposés - de solidarité. L'image crée la discrimination et celle-ci, traduite en actes, à son tour renforce l'image. Apparaissent alors analysables, par analogie, les effets pratiques des idéologies discriminatoires.

Les auteurs cités ont développé ces investigations sur différents plans. Nous retiendrons ici, au niveau des rapports inter-individuels, la mise en évidence de l'interdépendance des rôles et des comportements des partenaires et les effets d'attente ainsi induits. Ceux-ci ne sont d'ailleurs pas sans liens avec les dynamiques personnelles (Tajfel 1978 a & b) et institutionnelles (Cunly 1980) en présence. Au niveau des rapports sociaux ces études font apparaître les représentations comme des moyens de justification ou de création des distances économiques et culturelles dans une dynamique de discriminations et de préjugés qui se renforcent mutuellement et qui ne sont pas indépendants d'une tendance sociocentrique à survaloriser, dans son propre groupe, tout ce qui peut contribuer à se conférer une identité sociale positive.

Considérer l'autre comme « différent » contribuerait donc à créer une distance avec lui. Et inversement le considérer « semblable » présuppose l'alternative semblable/différent, et par là-même opposé à d'autres. Deschamps (1977) a montré que ces effets peuvent se contrebalancer dans des situations d'appartenances catégorielles croisées : dans de telles circonstances où les individus appartiennent simultanément et de façon faiblement corrélée à différents groupes, l'autre peut alors être perçu comme différent sur un plan mais semblable sur d'autres dimensions. Les relations bénéficient alors d'un espace d'interprétation à la fois plus large et plus souple où les réductions simplistes sont socialement moins probables car la dynamique même des identités sociales repose sur des identifications multiples.

Que fait l'école dans cette dynamique ? Comment catégorise-t-elle les enfants et de quelles différences prend-elle acte ? Comment les justifie-t-elle ? Quelles images de l'autre, des « autres », véhicule-t-elle, cultive-t-elle ? Quelles modalités de relations interpersonnelles suscite-t-elle ? Comment renvoie-t-elle les élèves à leur identité sociale et sur quelles dimensions celle-ci est-elle projetée ? Les différences explicitées servent-elles à justifier des hiérarchies unidimensionnelles (par exemple : du mérite scolaire, du talent académique, de l'ordre préétabli, d'appartenances ethniques ou socio-culturelles) ou inscrivent-elles les potentialités des individus et des groupes dans le déroulement de l'histoire toujours à réinventer de leurs relations interpersonnelles et intergroupes, et autour de quels enjeux ?

Ces questions s'appliquent à la pratique et à la symbolique des rapports entre migrants et autochtones : que représentent-ils, qui sont-ils, l'un pour l'autre, les uns pour les autres ?

Et si l'un de ces deux groupes est porteur d'un projet d'éducation pour l'autre, quelles significations celui-ci véhicule-t-il, crée-t-il ? La recherche d'une réponse à cette question nécessite la prise en compte tant des modalités de leurs rapports pratiques et symboliques, que des projets compatibles ou incompatibles dont les groupes se trouvent porteurs en dehors du champ proprement éducatif.

ENTRE MIGRANTS ET AUTOCHTONES : DES EFFETS DE MIROIR.

Nous évoquerons ici comment l'opposition autochtones-migrants risque d'une part de masquer l'existence d'une large hétérogénéité à l'intérieur de ces deux catégories et par là-même de rendre incompréhensibles et inséparables un certain nombre de relations interpersonnelles et sociales ; et risque aussi, d'autre part, de faire croire qu'il s'agit là d'une catégorisation mutuellement exclusive alors que la considération d'un empan temporel de plus d'une génération, seul possible pour rendre compte des phénomènes de transmission culturelle, montre que tel n'est pas le cas. Hutmacher (1981) nous montre qu'une large partie de la population appartient à la deuxième génération de migrants, internes ou externes.

Les « migrants » comme les « autochtones » sont d'ailleurs toujours des membres de communautés hétérogènes au sein desquelles se côtoient des groupes sociaux, professionnels, ethniques parfois, religieux souvent, **différents**, aux usages langagés, aux habitus, aux histoires fort divers. Leurs membres se distinguent aussi les uns des autres par leurs appartenances catégorielles du point de vue du sexe et de l'âge.

Toute communauté, toujours composée donc de plusieurs groupes, présente des systèmes de rapport à la nature, de relations et d'échanges (familiaux, sociaux, économiques, linguistiques, etc.), et des systèmes de représentations et de valeurs qui régissent et régulent ces échanges en les justifiant, les anticipant, les transformant, etc... Cette culture avec son organisation familiale et sociale, avec ses idéologies, ses mythes et ses modalités d'identification, comprend toujours une image de l'étranger : son système de rôles et d'attentes définit autant le membre que le non-membre. Elle transmet aussi des représentations de **celui qui quitte** le groupe qui sont plus ou moins valorisantes ou dépréciatives (aventurier, conquérant, farfelu, puni, exilé, etc.). Mais lorsqu'un migrant s'éloigne de sa communauté d'origine en revêtant le rôle de « celui qui quitte », avec toutes les significations que sa culture y confère, il s'apprête aussi à devoir, à l'arrivée, revêtir le rôle de « celui qui arrive », de l'étranger (visiteur, touriste, réfugié, saisonnier, colon, etc.) et d'être ainsi confronté à un ensemble de significations différentes qui seront fort probablement en conflit avec les premières : non seulement ces rôles ne sont

pas nécessairement symétriques mais en plus ils apparaissent diversement codés selon les cultures et sont liés aux rapports qu'entretiennent les groupes culturels concernés. (1)

Migrants et autochtones se trouvent alors pris dans des jeux d'attentes de rôles, de projections, d'images réciproques aux fonctions psychologiques et interpersonnelles multiples, elles-mêmes plus ou moins marquées par la dynamique des relations intergroupes.

comme en écho aussi, les chances qu'elles offrent. Ne voit-on pas souvent l'autochtone prêt à accueillir chez le migrant sa « touche d'exotisme » ? Il semble porteur d'une altérité qui est source de curiosité. Le risque plane alors que le premier cherche à figer le second, comme un objet de musée, dans ce qu'il croit être son histoire et son folklore, et développe envers lui des conduites stéréotypées d'une bienveillance plus ou moins paternaliste. Autre est le dialogue qui permet la connaissance réciproque et dans lequel l'autochtone manifeste une écoute de l'étranger non seulement dans ce qu'il était mais aussi dans sa vie présente et dans le regard réciproque qu'il a sur lui.

Un autre scénario est celui où l'indigène, mal à l'aise dans sa communauté d'origine, trouve dans l'image qu'il se fait de l'étranger un point d'appui pour se différencier des valeurs sociales ambiantes, pour rechercher une alternative, pour se donner des référents culturels dans lesquels il se sentirait plus valorisé. Dans une telle dynamique, si l'étranger revêt les signes et les moyens de la puissance, l'autochtone risque de devenir son colonisé. Si au contraire la culture étrangère rencontrée se situe dans un rapport de forces défavorable, l'autochtone risque à nouveau de chercher à enfermer l'autre dans sa différence pour qu'elle se maintienne et qu'elle garde par là-même sa valeur de référence alternative non-menaçante. Cela a pour effet de rendre difficile l'intégration de l'étranger, en autonomie, dans le tissu social. Il se trouve alors pris dans une dynamique idéologique qui le « déchire entre deux

(1) L'anecdote suivante, sur un bateau entre Marseille et Alger, illustre ce propos. Mohammed s'approche de François :

- Dis-moi, ami, comment les appelle-t-on chez toi ces gens de chez nous qui sont là-bas, à l'avant du pont ?
- Je ne sais pas, je ne les connais pas...
- Mais enfin... ces personnes basanées qui travaillent en France, un, deux, cinq, dix ans, voire toute leur vie ?
- Ah ! des « travailleurs migrants » !
- Oui, oui. C'est cela. Et dis-moi, ami, ceux-ci, assis auprès de toi, qui travaillent chez nous, un, deux, cinq ans, parfois plus, comment les appelez-vous ?
- Des « coopérants »...
- Tiens... ? Pourquoi ne dites-vous pas : « travailleurs migrants » ?

cultures », qui valorise en lui des compétences qui sont en fait en porte-à-faux de celles nécessaires pour s'inscrire dans la dynamique du partage du pouvoir. Il se retrouve alors, du point de vue culturel, dans une relation de dépendance idéologique, intégré en lisière d'une frange marginale de la communauté locale.

Souvent aussi la réflexion sur les situations de rencontres multiculturelles fige à tort la notion de « culture » en la transformant en une entité réifiée oubliant sa dynamique propre et le déroulement, dans le temps, de la rencontre. Le fait même que celle-ci ait lieu, et qu'elle crée par là-même une communication nouvelle, modifie les systèmes en présence : on observe changements, adaptation, emprunts réciproques, etc.

Dans d'autres circonstances l'étranger est perçu comme un concurrent (dans les domaines professionnel ou de l'habitat par exemple). L'autochtone qui se croit pris dans une compétition où il se sent perdant, dans une réalité quotidienne sur laquelle il n'a guère d'emprise, risque de développer des conduites xénophobes. Celles-ci sont alors accompagnées d'images négatives de l'autre qui sont d'autant plus tenaces qu'elles lui permettent de revaloriser, en comparaison, sa propre image infériorisée par sa propre communauté culturelle. Dans de telles circonstances, il est très facile pour le groupe dominant de blâmer de telles réactions ; plus difficile, mais sans doute psychosocialement plus efficace, d'examiner la situation concrète de ces autochtones ; comment pourraient-ils s'entendre avec les migrants s'ils ne sont pas entendus eux-mêmes ? Même lorsqu'il y a dans les faits interdépendance à tous les niveaux, la conscience de celle-ci ne va cependant pas de soi.

RENCONTRES A L'ECOLE.

Il n'est pas possible actuellement de se demander sérieusement si l'on souhaite, ou non, une société multiculturelle, une éducation pluriculturelle. Elles le sont nécessairement et d'ailleurs depuis fort longtemps. N'y est-on pas habitué quand on parle de culture gréco-latine, de traditions judéo-chrétiennes, d'origines anglo-saxonnes, etc... ? On l'oublie quand il s'agit de dynamiques contemporaines.

Dans la société, et aujourd'hui dans l'école, se côtoient des manières d'être, de faire, de s'habiller, de parler, de penser, fort différentes. Elles interagissent en classe, dans les cours de récréation et dans les rues, dans les lieux d'activités professionnelles, dans les associations sportives, etc..., et trouvent leurs reflets notamment dans les modes, les lectures, la musique, les média, les mouvements religieux, par exemples.

Qu'en faire à l'école ? Il y a risque de « soupe » culturelle si les emprunts se font au hasard des dynamiques décrites ci-dessus

sans que leur sens ne soit approfondi en tant que tel. Un élément culturel ne prend jamais sens isolément mais s'inscrit dans une histoire, une tradition, un système de relations, de communications, orales ou écrites, et désigne la réalité d'une expérience concrète de vie dans l'environnement physique et social. Transmettre ce sens aux élèves est un exercice difficile, pluridisciplinaire, qui donne à l'action éducatrice un rôle éminemment culturel ! Il permet de découvrir que la culture, comme instrument de compréhension et d'expression, est une réalité vivante et non figée, qu'elle nécessite une démarche de lecture et d'approfondissement, qu'elle ne laisse pas indifférent.

Ni autochtones, ni migrants ne peuvent vraisemblablement - même si dans certaines circonstances ils pourraient en rêver - se rattacher à une culture monolithique à laquelle ils s'identifieraient. S'il y a certes d'importants sentiments d'affiliation et d'appartenance qui s'héritent du **passé** - et l'action éducative peut les éclairer - le **présent** aussi revêt une force non négligeable en obligeant à la prise en compte des réalités actuelles : l'éducation ne devrait pas laisser oublier que les sentiments d'affiliation et d'appartenance sont également le fruit de l'histoire contemporaine, du présent commun. Sur ce plan aussi l'école peut jouer un rôle essentiel. En faisant preuve d'imagination.

BIBLIOGRAPHIE

- BELL, N. et PERRET-CLERMONT, A.N. « The Socio-psychological impact of school failure » *International Review of Applied Psychology* (sous presse).
- DESCHAMPS, J.-C. *L'attribution et la catégorisation sociale*, Peter Lang, 1977.
- DOISE, W. *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, A. de Boeck, Bruxelles, 1976.
- DOISE, W. (éd.) *Expériences entre groupes*, Mouton, Paris, 1979.
- DOISE, W. *L'explication en psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1982.
- GILLY, M. *Maître-élève, Rôles institutionnels et représentations*. Presses Universitaires de France, Paris, 1980.
- HUTMACHER, W. Migrations, production et reproduction de la société. In : Gretler A., Gurny R., Perret-Clermont A.-N., Poglià E. (éds), *Etre Migrant*, Collection Exploration, Peter Lang, Berne 1981, p. 29-72.
- MARC, P. *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Collection Exploration, Peter Lang, Berne, 1984.
- MARC, P. *Quand juge le maître...* Ed. Delval, Cousset (Fr), 1984.
- SHERIF, M. et al. *Intergroup Conflict and Cooperation. The robbers cave experiment*, Norman, Oklahoma, The University Book Exchange, 1961.
- TAJFEL, H. La catégorisation sociale. In : S. Moscovici (éd.) *Introduction à la psychologie sociale*, Larousse, 1973, vol. 1. p. 272-302.
- TAJFEL, H. (Ed) *Differentiation Between Social Groups*. Academic Press, London, 1978.

BIBLIOGRAPHIE

CLANET, Claude et al. L'interculturel en éducation et en sciences humaines. Université de Toulouse - Le Mirail. Service des Publications. Série A. Tome 36. 1985. 758 p.

Communications du colloque qui s'est tenu à l'Université de Toulouse - Le Mirail en juin 1985. Vaste étude des problématiques des situations interculturelles, dans une perspective de confrontations et d'échanges entre chercheurs et praticiens dans différentes disciplines, visant à faire le point de la situation des problèmes interculturels en sciences humaines et en sciences de l'éducation. Ouvrage richement documenté, à consulter par tous ceux qui sont concernés par les problèmes interculturels.

Thèmes abordés dans les différents ateliers : Processus d'apprentissage et d'enseignement de la langue écrite en situation interculturelle. Facteurs psycho-sociologiques liés à une pédagogie interculturelle. Formation des formateurs. Pathologie et psychopathologie dans les situations interculturelles. Imaginaire, création (mythes, valeurs, idéologie, religion, création, arts). L'interculturel et le quotidien, intégration et vie associative ; représentations et préjugés ; la personne en situation interculturelle : identité-corps, changements de la famille, les femmes. Les cultures régionales : l'exemple de l'occitant. Le champ interculturel vers des problématiques ; réflexions épistémologiques.

G. GOSENS.

SNYDERS, Georges. La joie à l'école. Paris. Presses universitaires de France. 330 p. 95 FF.

Vibrant plaidoyer pour une pédagogie progressiste, par et pour une société progressiste. La rénovation de l'école, c'est d'abord une rénovation des contenus enseignés tels qu'ils conduisent à la joie. Cette joie implique que la culture inculquée soit en continuité - rupture avec la culture qui est celle des enseignants, où ils se reconnaissent. En prenant appui sur la culture première, le systématique, le difficile, l'obligatoire, le non-désiré suscite un désir profond, joyeux, de dépassement et de développement ; des joies de la culture première jaillissent les joies de la culture élaborée. C'est la rénovation des contenus qui suscite la rénovation des méthodes, des relations entre enseignants et enseignés, des obligations et de la discipline. C'est en s'appuyant sur les forces progressistes et par un changement social structurel que l'on peut espérer parvenir à une société capable de porter une école de joie, une école qui s'adresse à tous, ouverte à tous, et qui forme à la liberté, sans endoctrinement, donnant accès à la vérité et à la joie culturelle.

G. GOSENS.

LEBON, André. Situation et avenir des jeunes issus de la migration. Une génération au centre des débats. Genève. Bureau international du Travail (Projet régional européen PNUD/OIT en faveur des migrants de la deuxième génération). 1986.

Evolution des jeunes issus de la migration en 1980-1985. Mesures en leur faveur. Suggestions à l'adresse des pays d'emploi et des pays d'émigration.

MOROKVASIC, Mirjana. Aspiration au changement des femmes migrantes et vécu des jeunes filles de la « seconde génération » : le cas des jeunes Yougoslaves. Genève. Bureau international du Travail (Projet régional européen PNUD/OIT en faveur des migrants de la deuxième génération). 1985.

Résultats d'une recherche réalisée à Paris auprès de jeunes Yougoslaves et à Belgrade auprès de jeunes rentrés au pays d'origine de leurs parents.

HIGGINS, E.T., RUBLE, D.N., HARTUP, W.W. & Col. Social Cognition and Social Development. Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Cambridge University Press. 1985. 415 pp.

L'intérêt de ce livre réside en une vaste analyse de diverses situations, obligations et relations sociales, et leurs implications diverses au niveau des conceptualisations en rapport avec les comportements quotidiens. Une importance marquée est accordée à l'environnement social et culturel avec toute son emprise sur les enfants et l'éducation qu'on leur inculque.

Fanny KOYKIS.