

Tania Ogay

# De la compétence à la dynamique interculturelles

## Résumé

Communiquer, entrer en relation avec l'Autre tout en conservant la richesse de sensibilités différentes, voilà un des grands enjeux de nos sociétés modernes. L'ouvrage propose, après une présentation détaillée de la communication interculturelle telle qu'elle a été développée aux Etats-Unis, une critique de ces théories et porte le débat sur la conception de la différence culturelle et du rapport à l'Autre. En se basant sur des études de cas portant sur l'expérience de jeunes Suisses romands effectuant un échange en Suisse alémanique, l'auteure présente la complexité de la dynamique interculturelle. Encore peu étudié, ce contexte interculturel se révèle particulièrement intéressant par la subtilité des différences culturelles en jeu ainsi que par l'inscription de la relation interpersonnelle dans une réalité sociopolitique impliquant une majorité (les Suisses alémaniques) et une minorité (les Suisses romands) au sein d'un même espace national.

## Mots clés

Communication interculturelle, conception, différence culturelle, dynamique interculturelle, relation interpersonnelle, Suisses romands, Suisses alémaniques

## Citation

Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Berne: Peter Lang.

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

La collection *Transversales* propose une plate-forme de débats, de confrontations des travaux portant sur le plurilinguisme et la pluriculturalité. Elle s'intéresse aux intersections possibles entre langues, sociétés et cultures, notamment à travers l'analyse de situations de contacts entre les individus et groupes dans le cadre de politiques linguistiques au sein des institutions éducatives au sens large. On y aborde aussi les questions liées aux personnes en situation de mobilité et à leurs stratégies linguistiques, sociales, culturelles mises en œuvre dans la communication quotidienne. Par des approches bi ou pluridisciplinaires, *Transversales* interroge les conceptions de l'altérité, l'évolution des représentations véhiculées dans l'apprentissage des langues et dans la formation des médiateurs culturels.

## Langues, sociétés, cultures et apprentissages

### Vol. 1

#### *Comité scientifique de lecture:*

Suzanne Chazan	<i>Chargée de recherche en anthropologie, IRD, MSHS-Université de Poitiers</i>
Altan Gokalp	<i>Directeur de recherche au CNRS, Laboratoire d'anthropologie, Collège de France, Paris</i>
Christiane Perregaux	<i>Professeur en sciences de l'éducation, Université de Genève</i>
Andrée Tabouret-Keller	<i>Professeur émérite en psychologie, Université L. Pasteur, Strasbourg</i>
Gabrielle Varro	<i>Chargée de recherche en sociologie, CNRS, Laboratoire Printemps, Université Versailles-Saint-Quentin</i>
Jean Widmer	<i>Professeur au département sociologie et média, Directeur de l'Institut de journalisme, Université de Fribourg, Suisse</i>
Geneviève Zarate	<i>Maître de conférence, ENS Fontenay / Saint-Cloud, Directeur de recherche à l'Université Paris III</i>

#### *Collaboration rédactionnelle:*

Mirko Radenkovic	<i>Linguiste informaticien</i>
------------------	--------------------------------



Tania Ogay

# De la compétence à la dynamique interculturelles

Des théories de la communication  
interculturelle à l'épreuve  
d'un échange de jeunes entre  
Suisse romande et alémanique



PETER LANG

Bern • Berlin • Bruxelles • Frankfurt am Main • New York • Oxford • Wien

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Ogay, Tania:**

De la compétence à la dynamique interculturelles : des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique / Tania Ogay. – Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt am Main ; New York ; Oxford ; Wien : Lang, 2000  
(Transversales ; Vol. 1)  
ISBN 3-906765-20-2

Ouvrage publié avec le soutien de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève et de la Fondation Oertli, Zurich.

Illustration couverture: *Franklin Bridge im Abendlicht*, DSB-23905, 616712  
© Copyright «All rights reserved» IFA/Bilderteam/INCOLOR

Réalisation couverture: Thomas Jaberg, Peter Lang AG

ISBN 3-906765-20-2  
ISSN 1424-5868

© Peter Lang SA

Editions scientifiques européennes,  
Jupiterstr. 15, Case postale, CH-3000 Berne 15; info@peterlang.com  
Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford, Wien, 2000

Tous droits réservés.

Réimpression ou reproduction interdite  
par n'importe quel procédé, notamment par microfilm,  
xérogaphie, microfiche, offset, microcarte, etc.

Imprimé en Allemagne

A tous mes proches, et tout particulièrement à Abder,  
avec ma reconnaissance pour leur patience  
et leur soutien infaillibles

Avec mes remerciements les plus chaleureux

aux participants aux échanges ainsi qu'aux organisateurs de ces échanges, pour leur disponibilité et leur collaboration très précieuses;

à Pierre Dasen, Christiane Perregaux et Micheline Rey, membres de ma commission de thèse, pour leur accompagnement pendant toutes ces années; à Jacques Demorgon et Uli Windisch, qui ont bien voulu fonctionner comme jurés externes;

à Andrée Tabouret-Keller du comité scientifique de Transversales, pour sa relecture et ses conseils;

à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, ainsi qu'à la Fondation Oertli de Zürich, pour leur soutien financier à cette publication.

# Table des matières

<b>Table des figures et tableaux</b>	<b>XIII</b>
<b>Préface</b>	<b>XV</b>
<b>Introduction</b>	<b>1</b>

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **Les théories de la communication interculturelle**

#### **Chapitre 1**

#### **La communication interculturelle, portrait d'un champ en constitution**

- |   |  |    |
|---|--|----|
| 1 | Les approches anglophone et francophone de la communication interculturelle                                | 9  |
| 2 | Le développement de la communication interculturelle comme champ de recherche et de pratiques de formation | 21 |
| 3 | Principales orientations de la recherche sur la communication interculturelle                              | 28 |

#### **Chapitre 2**

#### **A la recherche de la compétence de communication interculturelle**

- |   |  |    |
|---|--|----|
| 1 | Un essai de clarification dans le foisonnement des travaux sur la compétence de communication interculturelle  | 36 |
| 2 | Un exemple de modèle de la compétence de communication interculturelle, le modèle de Chen et Starosta (1996)   | 41 |
| 3 | Critiques faites aux recherches sur la compétence de communication interculturelle                             | 47 |
| 4 | De l'apparente simplicité de la compétence à la complexité de la communication interculturelle comme dynamique | 54 |



**Chapitre 3****Des perspectives théoriques permettant de saisir la dynamique de la communication interculturelle**

- |   |  |     |
|---|--|-----|
| 1 | La théorie de la Gestion de l'anxiété et de l'incertitude<br>( <i>Anxiety / Uncertainty Management Theory, AUM</i> ) | 63  |
| 2 | La Théorie de l'Accommodation de la Communication<br>( <i>Communication Accommodation Theory, CAT</i> )              | 93  |
| 3 | Pour une prise en compte de la dimension subjective de<br>l'identité et de la différence                             | 116 |

**DEUXIÈME PARTIE****Observation de la communication interculturelle dans le contexte des relations entre Romands et Alémaniques****Chapitre 1****Les relations entre Romands et Alémaniques: le contexte interculturel de la recherche**

- |   |  |     |
|---|--|-----|
| 1 | Les relations entre Romands et Alémaniques dans le discours public                         | 129 |
| 2 | «Modèle suisse» ou «malaise suisse»?   | 133 |
| 3 | Les relations entre Romands et Alémaniques sous la loupe des sciences sociales et humaines | 136 |

**Chapitre 2****Problématique et questions de recherche**

- |   |   |     |
|---|---|-----|
| 1 | Intentions de départ et remises en question                 | 163 |
| 2 | Réorientation de la problématique et questions de recherche | 165 |
| 3 | Démarche de recherche et récolte des données                | 169 |

**TROISIÈME PARTIE****L'échange en Suisse alémanique: émergence de dynamiques interculturelles variées****Chapitre 1****Des études de cas pour saisir les dynamiques individuelles**

- |   |   |     |
|---|---|-----|
| 1 | Démarche adoptée pour les études de cas | 199 |
|---|---|-----|

2	Dynamiques individuelles dans l'échange	201
3	Bilan des dynamiques individuelles	213

## **Chapitre 2**

### **Analyse transversale des études de cas**

1	Les représentations et attitudes devant les endogroupes et exogroupes	217
2	Les dimensions de la personnalité	226
3	Bilan de l'analyse transversale	231

## **Chapitre 3**

### **Les théories de la communication interculturelle à l'épreuve du contexte interculturel observé**

1	La conception de la différence culturelle, au coeur de la dynamique interculturelle	233
2	Les dimensions de la personnalité, quelle contribution à la dynamique interculturelle?	260
3	Quelle pédagogie des échanges pour un véritable apprentissage interculturel?	272

<b>Conclusion et perspectives</b>	<b>279</b>
-----------------------------------	------------

<b>Annexes</b>	<b>287</b>
----------------	------------

1. Cartes de sensibilité interculturelle	287
2. Questionnaire 1	289
3. Questionnaire 2	291
4. Questionnaire 3	293
5. Questionnaire 4	295
6. Questionnaire 5	299

<b>Bibliographie</b>	<b>301</b>
----------------------	------------

<b>Index des concepts</b>	<b>327</b>
---------------------------	------------



# Table des figures et tableaux

<i>Tableau n° I:</i>	<i>Résumé des différences entre la tradition anglophone et la tradition francophone en matière de recherche sur les relations interculturelles.</i>	11
<i>Tableau n° II:</i>	<i>Etapes du développement du champ de la communication interculturelle. Adapté de Hart (1997)</i>	23
<i>Tableau n° III:</i>	<i>Typologie des approches de la communication interculturelle. Adapté de Gudykunst et Nishida (1989).</i>	27
<i>Figure n° I:</i>	<i>Courbe de l'adaptation interculturelle</i>	31
<i>Tableau n° IV:</i>	<i>Interaction entre les caractéristiques de l'acteur et du contexte d'interaction</i>	57
<i>Tableau n° V:</i>	<i>Interaction entre les différences de langues et de cultures</i>	60
<i>Figure n° II:</i>	<i>Articulation des compétences et des contextes dans la communication en contexte interculturel</i>	62
<i>Figure n° III:</i>	<i>Evolution des niveaux d'incertitude et d'anxiété et efficacité de la communication</i>	67
<i>Figure n° IV:</i>	<i>Variables définissant le résultat de la communication selon la théorie AUM.</i>	72
<i>Figure n° V:</i>	<i>Types d'interactions selon les dimensions interpersonnelles et intergroupes</i>	97
<i>Tableau n° VI:</i>	<i>Fonctions des stratégies d'accommodation</i>	99
<i>Figure n° VI:</i>	<i>Théorie de l'Accommodation de la communication dans les contextes interculturels. Adapté de Gallois et al. (1995, p.138).</i>	104
<i>Figure n° VII:</i>	<i>Modèle développemental de la sensibilité interculturelle (Bennett, 1994)</i>	120
<i>Figure n° VIII:</i>	<i>Sentiments d'appartenance des Alémaniques et des Romands</i>	130

<i>Tableau n° VII:</i>	<i>Population selon les régions linguistiques et les langues principales, en 1990</i>	137
<i>Figure n° IX:</i>	<i>Configuration hypothétique de la situation intergroupe entre Romands et Alémaniques sur les dimensions de nombre, prestige et pouvoir.</i>	143
<i>Figure n° X:</i>	<i>Déroulement de la récolte de données pour l'échange d'apprentis</i>	173
<i>Figure n° XI:</i>	<i>Déroulement de la récolte de données pour l'échange de collégiens</i>	175
<i>Tableau n° VIII:</i>	<i>Liste récapitulative des instruments utilisés pour la récolte de données</i>	178
<i>Tableau n° IX:</i>	<i>Liste d'adjectifs. Coefficients <math>\alpha</math> de Cronbach pour les quatre populations-cibles.</i>	189
<i>Figure n° XIII:</i>	<i>Exemple d'un graphique représentant le profil d'un répondant à la liste d'adjectifs.</i>	190
<i>Figure n° XIV:</i>	<i>Exemple d'un graphique représentant les indices de positivité d'un répondant à la liste d'adjectifs.</i>	191
<i>Tableau n° X:</i>	<i>Évaluation de la réussite des échanges selon les critères des modèles de la communication interculturelle</i>	201
<i>Tableau n° XI:</i>	<i>Les échanges sur les dimensions «Facilité du contexte de l'échange» et «Attentes du participant»</i>	214
<i>Figure n° XV:</i>	<i>Construction et contradiction du discours interculturellement correct</i>	236
<i>Tableau n° XII:</i>	<i>Modes d'accommodation selon la motivation et la saillance de la dimension intergroupe ou interpersonnelle</i>	248
<i>Figure n° XVI:</i>	<i>Représentation classique de la relation interculturelle</i>	285



# Préface

Selon la jolie formule de Cristina Allemann-Ghionda (1994), la Suisse plurilingue et pluriculturelle aurait dû recevoir la recherche interculturelle comme cadeau de naissance. En effet, peut-on rêver d'un meilleur contexte, où quatre langues nationales (pour ne pas parler des multiples dialectes) se partagent un territoire aussi petit et où la structure fédérale de l'Etat garantit le respect des particularités régionales? De plus, la Suisse a passé de pays d'émigration, au siècle dernier, à un pays *de facto* d'immigration, où se côtoient non seulement des *Gastarbeiter*, mais aussi des demandeurs d'asile, sans oublier des diplomates et fonctionnaires des organisations internationales. En Suisse, on rencontre la multiculturalité quotidiennement, qu'on le veuille ou non.

Dans un tel contexte, on pourrait s'attendre à trouver un trésor de recherches en sciences sociales, utilisant ces circonstances exceptionnelles aussi bien pour la construction d'un savoir scientifique que pour une meilleure gestion des politiques sociales. Or, il n'en est rien, ou presque rien. Cette dernière décennie, nous avons bien vu le lancement, à l'appel des autorités, de quelques «projets nationaux de recherche» sur la diversité linguistique, ou sur les migrations, et la constitution d'un Forum pour l'étude des migrations, mais dans l'ensemble la mine d'or reste largement sous-exploitée.

Ce livre de Tania Ogay est donc particulièrement bienvenu, et je la félicite d'avoir choisi des échanges de jeunes entre deux régions linguistiques de la Suisse comme cadre de son étude. Plus classique aurait été de s'attacher à un programme d'échanges avec l'étranger, ou à un programme de coopération ou d'action humanitaire, ou encore à une formation de cadres en partance pour la Chine ou le Japon: au moins, on aurait pu s'attendre à un «vrai» choc culturel! Cela aurait été, sans doute, plus facile (et plus exotique comme choix de «terrain»), mais tellement moins original. Choisir un échange dans le même pays, minimiser la «distance culturelle» au lieu de la choisir aussi importante que possible, revient à relever un défi, celui de considérer que la «compétence interculturelle» peut se manifester même dans l'interaction entre personnes qui partagent



par ailleurs de nombreuses références (jeunes, Suisses). En somme, tous les couples sont mixtes! Peut-être à cause même de ce choix, cette étude a permis un regard critique sur la notion de compétence, trop entachée du positivisme d'une psychologie des traits de personnalité, pour déboucher sur la question importante de la définition de la différence culturelle, de notre rapport à l'Autre.

Si le contexte de la recherche a été helvétique, il n'en va pas de même des références théoriques dont l'auteure fait usage, et qu'elle sait nous résumer avec une maîtrise admirable. Ainsi, elle fait appel à la fois aux modèles théoriques américains de la communication interculturelle et aux travaux francophones, en particulier de l'équipe de J. Demorgon à l'Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ). L'ouvrage aboutit presque, mais pas tout à fait, à une nouvelle intégration de tous ces cadres théoriques. L'auteure fait donc preuve elle-même d'interculturalité dans sa façon d'amener différentes traditions de recherche, liées à des univers linguistiques et géographiques qui ne se rencontrent pas facilement, à dialoguer entre elles, à trouver leurs complémentarités bien plus que leurs oppositions.

Cet ouvrage est l'aboutissement d'une thèse de doctorat, que j'ai eu le plaisir de diriger. Lors de la soutenance, je n'ai pas hésité à dire, et je le répète ici, qu'il s'agit de la meilleure thèse qu'il m'ait été donné d'encadrer. J'en retire donc aussi une dose de satisfaction et de fierté, même si je n'y suis pas pour grand chose. Le domaine de recherche lié aux échanges internationaux m'avait tenté plusieurs fois, mais je ne m'y suis jamais engagé à fond. Lors de mes études (en psychologie, à l'Université de Genève), j'avais fait une petite recherche sur la sélection de candidats partant aux États-Unis pour une année d'échange de jeunes. Par la suite, me connaissant comme «piagétien», R. Brislin m'avait suggéré vainement d'étudier s'il était possible de distinguer des stades dans le processus de rencontre interculturelle. Entre temps, comme le lecteur va le découvrir dans ce livre, cela a été tenté par d'autres. Tout cela rejoint donc des préoccupations que j'ai toujours tenues un peu à l'écart, mais que je me réjouis de voir prendre forme dans ce livre.

«De la compétence à la dynamique interculturelles» saura intéresser aussi bien les chercheurs que les praticiens; parmi les chercheurs, les psychologues, ethnologues, sociologues et linguistes, tous ceux qui s'intéressent aux processus (inter)culturels, et parmi les praticiens, tous ceux qui s'occupent de formation à la communication interculturelle, de l'encadrement d'échanges. De façon plus générale, je recommande ce livre à tous les optimistes qui voient dans les rencontres avec l'Autre, non seulement un risque, mais surtout une chance.

Pierre R. Dasen

Professeur en approches interculturelles de l'éducation

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Université de Genève

avril 2000

Allemann-Ghionda, C. (1994). Interkulturelle Bildung und Forschung: der mehrsprachigen und plurikulturellen Schweiz in die Wiege gelegt? In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa / Multiculture et éducation en Europe* (pp. 263-272). Bern: Lang.



# Introduction

Qu'il y a-t-il au coeur de l'interaction entre des personnes de cultures différentes? Que se joue-t-il dans la communication qui fait que cette interaction engendre la satisfaction des acteurs et se développe en une relation interculturelle positive, ou au contraire aboutit à un constat de non-compréhension? Comment se construit la communication, au sens littéral du mot latin *communicare* «être en relation avec», lorsqu'on ne partage pas les mêmes références culturelles?

C'est avec ces questions sur la communication interculturelle qu'a commencé ce travail, qui allait se révéler être un grand voyage, plus complexe et plus déroutant que je<sup>1</sup> ne me l'étais imaginé. Un voyage non pas vers des contrées lointaines et exotiques, étant donné le contexte interculturel choisi des relations entre Suisses romands et Suisses alémaniques, mais un voyage à travers des questionnements multiples dont les réponses soulevaient à chaque fois d'autres questionnements, et qui faisaient appel à de multiples cadres théoriques et même disciplines des sciences sociales pour y apporter des éléments de réponses.

La formulation initiale des questions de recherche m'avait amenée dès le début de la recherche à me référer à la littérature anglophone sur la communication interculturelle, et plus précisément, sur la compétence de communication interculturelle (voir par exemple Lustig & Koester, 1993; Wiseman & Koester, 1993). En effet, je m'interrogeais en premier lieu sur l'interaction entre des individus de cultures différentes, et notamment sur les caractéristiques de personnalité plus ou moins favorables au développement de relations interculturelles positives. Or la plupart des chercheurs francophones abordent le phénomène interculturel par d'autres biais que celui de l'interaction interindividuelle, se souciant plutôt de l'intégration de l'individu à un ensemble culturel qui lui est nouveau, c'est-à-dire typiquement du migrant et de son acculturation.

---

1 Me situant dans une conception de la recherche dans laquelle le chercheur explicite sa position et se situe par rapport à son objet de recherche, je privilégierai une expression à la première personne du singulier plutôt que le classique «nous» académique.



La recherche anglophone sur la communication interculturelle étant encore peu connue des chercheurs francophones, j'ai estimé utile de lui consacrer la première partie de cet ouvrage. Cette première partie commence ainsi par une comparaison entre l'approche anglophone de la communication interculturelle et l'approche francophone de la psychologie des contacts de cultures, puis retrace l'histoire et le développement de la communication interculturelle qui prétend aujourd'hui au rang de discipline académique aux États-Unis. Les travaux ayant cherché à définir la compétence de communication interculturelle sont ensuite présentés et critiqués, amenant le dernier chapitre de cette partie théorique, consacré à des perspectives théoriques plus prometteuses pour saisir la dynamique de la communication interculturelle: en particulier la théorie de la Gestion de l'anxiété et de l'incertitude (Gudykunst, 1993, 1995) et la théorie de l'Accommodation de la communication (Gallois, Giles, Jones, Cargile & Ota, 1995; Giles, Coupland & Coupland, 1991), dont c'est à ma connaissance la première présentation détaillée en français.

Pourquoi avoir donné les relations entre Romands et Alémaniques comme contexte à cette interrogation sur la communication interculturelle? En effet, on pourrait imaginer qu'un contexte où les différences culturelles seraient bien plus évidentes permettrait de mieux mettre en évidence les phénomènes observés. Par exemple, un grand nombre de recherches actuelles portent sur la communication entre des personnes de cultures individualistes et des personnes de cultures collectivistes, selon la dimension très à la mode d'«individualisme/collectivisme», élaborée notamment par Hofstede (1980) et développée particulièrement par Triandis (1995). Mais, s'il aurait peut-être été plus simple d'étudier la communication interculturelle dans des interactions entre des Suisses (définis comme «individualistes») et des Mexicains (définis comme «collectivistes») par exemple, les relations entre les groupes linguistiques en Suisse offrent un contexte interculturel qui m'a semblé plus intéressant justement par le caractère non-évident des différences culturelles en jeu et les multiples questions qui en découlent, notamment sur le rôle ambigu de la proximité dans la communication. D'autre part, il s'agit d'un contexte mondialement réputé et fréquemment cité comme modèle de société pluricultu-



relle – la Suisse serait «la seule véritable société pluriculturelle qui ait réussi» d'après Ellul (1993, p. 497) – mais paradoxalement peu étudié.

Choisir la Suisse et les relations entre Romands et Alémaniques comme contexte pour étudier la problématique de la communication interculturelle, c'était affirmer *a priori* l'existence de différences culturelles entre ces deux régions de Suisse. Or bien souvent, on ne parle en Suisse avec pudeur que de groupes linguistiques et non culturels, de plurilinguisme et non pas de pluriculturalisme, comme s'il n'y avait que des différences linguistiques et non des différences culturelles. Mais comment imaginer des groupes parlant des langues différentes qui n'auraient pas également développé des cultures différentes, des visions du monde qui leur sont propres, sans être pour autant nécessairement opposées? Le premier chapitre de la deuxième partie, consacré à une revue de la littérature sur les relations entre Romands et Alémaniques permet d'apprécier la pertinence de la dimension interculturelle dans un tel contexte, en dépit de la diversité interne de chaque région. En effet, les différences entre Romands et Alémaniques tiennent une place importante dans le discours public, particulièrement celui des médias, et les (trop rares) études qui existent montrent que les relations entre les deux groupes linguistiques les plus importants en nombre du pays sont loin de l'image idyllique que l'on se fait parfois de la Suisse. D'où mon choix de me concentrer sur les relations entre Romands et Alémaniques, alors qu'il aurait bien sûr été également intéressant de prendre en compte les italophones et les romanchophones des cantons du Tessin et des Grisons (voir par exemple Billigmeier, 1979; Biucchi, 1983; Chini, 1992; Lüdi, Werlen & Franceschini, 1997; Lurati, 1992; Ratti, Ceschi, Bianconi & Baggi, 1992; Weibel, 1983)

Ces relations entre Romands et Alémaniques, j'ai choisi de les étudier non pas uniquement au niveau des représentations mais en situation, dans un contexte de contact, afin de pouvoir observer comment se construit la relation à l'Autre. Les échanges de jeunes m'ont paru intéressants car ils correspondent à une situation de contact interculturel voulue par le participant, contrairement au migrant pour qui la décision de départ est généralement motivée par d'autres raisons. De plus, les échanges de jeunes entre régions linguistiques étant généralement présentés par les experts qui s'expriment sur l'amélioration des relations entre Romands et Alémani-



ques comme une mesure qui aurait quasiment force de miracle, il m'a semblé important d'aller voir concrètement ce qu'il s'y passe. Une des premières constatations que j'ai pu faire au moment où j'ai cherché les programmes d'échange qui me permettraient de réaliser la recherche, c'est que la mise sur pied de tels échanges ne va pas sans difficultés et qu'un des problèmes récurrents de tous ces programmes est le manque d'enthousiasme des jeunes de Suisse romande à s'engager dans une telle entreprise, ce qui démontre bien la faillite du mythe de la bonne entente confédérale. Il se pose d'autre part un évident problème de moyens financiers pour informer les jeunes de l'existence de ces échanges et soutenir ces programmes, les discours politiques sur la nécessité de tels échanges ne se traduisant visiblement pas sur le terrain par les moyens idoines.

L'analyse de la littérature ainsi que les premiers contacts établis sur le terrain ont amené une réorientation importante de la démarche de recherche qui avait tout d'abord été envisagée, comme l'expose le dernier chapitre de la deuxième partie. Alors que le projet se situait dans la tradition du paradigme positiviste et prévoyait la comparaison de groupes selon un plan quasi-expérimental, la recherche s'est peu à peu orientée vers une démarche plus inductive et qualitative, privilégiant la recherche du sens tel qu'il est construit par chaque individu. J'ai alors cherché à saisir tout particulièrement comment chaque participant à ces échanges conçoit l'interaction interculturelle et les différences entre Romands et Alémaniques, et quelle valeur il attribue à la différence. C'est ainsi qu'après avoir commencé par la «compétence interculturelle», puis après avoir élargi la perspective à la «communication interculturelle», j'en suis venue à m'interroger sur la «dynamique interculturelle», me concentrant sur l'expérience subjective de l'interaction interculturelle et particulièrement sur le rôle des représentations de l'Autre et de quelques dimensions de la personnalité significatives – comme l'estime de soi – sur la dynamique qui se construit dans la relation interculturelle.

Dans la troisième et dernière partie de ce travail, l'analyse des différentes dynamiques individuelles qui ont émergé des études de cas approfondies réalisées a conduit à la formulation de dix thèses, qui pourraient être autant d'hypothèses pour de futures recherches. L'analyse a mis en valeur le rôle central joué dans la dynamique interculturelle par la conception qu'ont les interactants de la différence culturelle. Or, non seulement



le discours des participants à ces échanges sur la différence culturelle s'est révélé contradictoire (à certains moments la différence est considérée comme un enrichissement et donc à respecter et même promouvoir, et à d'autres moments elle est dénoncée comme menaçant la vie en commun, et donc minimisée quand ce n'est pas niée), mais également les discours publics et scientifiques – comme ceux fournis par les théories de la communication interculturelle – entretiennent cette ambivalence vis-à-vis de la différence culturelle et se montrent encore bien démunis devant la complexité de la dynamique interculturelle.

Ainsi, en observant la communication interculturelle dans un contexte interculturel très particulier, le séjour de jeunes Romands en Suisse alémanique, c'est à une remise en question fondamentale de la réflexion sur la communication interculturelle que ce grand voyage a abouti, apportant plus de nouvelles questions que de réponses proprement dites. Le processus de la recherche fut une longue suite de renoncements aux certitudes séduisantes proposées par des modèles théoriques aux abords pourtant prometteurs, pour finalement déboucher sur une invitation à accepter la complexité et le paradoxe, inhérents à la dynamique interculturelle. Bien sûr, la réflexion n'a pas été épuisée avec cette recherche au caractère exploratoire. Celle-ci ne représente en effet qu'un premier pas vers une meilleure compréhension de la dynamique interculturelle, dont l'enjeu est fondamental et correspond à ce que des experts réunis par l'UNESCO autour de Jacques Delors (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996) ont défini comme un des piliers de l'éducation: «apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres».

# PREMIÈRE PARTIE

## Les théories de la communication interculturelle



## Chapitre 1

# La communication interculturelle, portrait d'un champ en constitution

### 1 Les approches anglophone et francophone de la communication interculturelle

Le chercheur francophone intéressé par les relations interculturelles et qui se plonge dans la littérature anglophone sur la *intercultural communication* y découvre une approche bien différente de ce à quoi les auteurs francophones l'ont habitué. Il se surprend lui-même à découvrir une autre culture, d'autres habitudes et rituels et, pour peu qu'il intègre cette approche anglo-saxonne dans sa pratique de chercheur, il pourra même ressentir certains conflits de loyauté entre ses deux cultures scientifiques! Ces conflits ne sont pas facilités par le manque de communication et d'échange entre les chercheurs des deux traditions: par exemple, il n'y a dans la littérature anglophone quasiment jamais de référence à des chercheurs francophones; ceci n'est d'ailleurs pas vraiment étonnant lorsque l'on pense à la prééminence de la langue anglaise et américaine dans le monde scientifique moderne. Du côté des auteurs francophones, il n'est pas rare de trouver des références anglophones, pourtant les «interculturalistes» francophones ne citent pas les auteurs de la *intercultural communication* (à part E.T. Hall) mais des auteurs de sciences sociales établies comme l'anthropologie, la socio- ou psycho-linguistique, la psychologie sociale et la *cross-cultural psychology*. Une certaine méfiance peut être la raison de ce silence: parmi les chercheurs francophones, le champ de la communication interculturelle «à l'américaine» est très souvent associé uniquement à la formation des *global managers* (Gauthey & Ratiu, 1989; Schneider & Barsoux, 1997) et considéré par les chercheurs francophones comme superficiel, simpliste et pas vraiment sérieux: dans un des rares

articles en français consacrés à la communication interculturelle telle qu'elle s'est développée aux États-Unis, Winkin (1987) qualifie la communication interculturelle de «discipline semi-académique, semi-pratique [...] : conceptualisation maigre mais exemples nombreux, prêts à se transformer en conseils pour une audience tournée vers la vie économique et administrative», (p. 5). Ainsi, même lorsqu'ils parlent explicitement de «communication interculturelle», les auteurs francophones (à l'exception de Mauviel, 1987; Ouellet, 1984), ne font aucune référence à la littérature anglophone qui en porte pourtant explicitement le titre (Abdallah-Pretceille & Camilleri, 1994; Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996; 1999; Camilleri, 1989; Ladmiral & Lipiansky, 1989).

Les différences entre l'approche francophone et l'approche anglo-saxonne de l'étude des relations interculturelles se situent à différents niveaux et sont résumées dans le tableau ci-dessous:

	<i>Approche anglophone</i>	<i>Approche francophone</i>
<i>Identification</i>	Aisée: « <i>intercultural communication</i> ». Ancre institutionnel académique en sciences de la communication principalement. Publications, associations scientifiques spécifiques et reconnues.	Difficile. «Psychologie des contacts de cultures». Pas d'ancrage institutionnel académique spécifique. Principalement une association scientifique: l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC).
<i>Origines historiques</i>	Années 50. Besoin de formation interculturelle des diplomates nord-américains.	Années 60. Intégration scolaire des enfants de migrants.
<i>Objectifs et thèmes favoris</i>	Objectifs pratiques / appliqués. But: stratégies pour une meilleure efficacité dans l'interaction inter-individuelle interculturelle.	Objectifs pratiques / appliqués. But: stratégies d'intervention psycho-sociales pour la réalisation de la société interculturelle.



	<i>Approche anglophone</i>	<i>Approche francophone</i>
<i>Conceptions de l'individu et de la culture</i>	L'individu «découpé» en traits, attitudes, comportements L'identité culturelle définie «objectivement». La culture comme variable dépendante ou indépendante.	L'individu dans sa globalité et complexité. L'identité culturelle définie par l'individu lui-même. La culture comme processus de co-construction sociale.
<i>Démarches de recherche</i>	Approches traditionnelles en psychologie. Paradigme positiviste, prédominance des méthodes quantitatives.	Pluridisciplinarité. Paradigme herméneutique. Prédominance des méthodes qualitatives.

Tableau n° I: Résumé des différences entre la tradition anglophone et la tradition francophone en matière de recherche sur les relations interculturelles.

Avant d'aborder dans le détail ces différences, il convient de préciser que toute comparaison implique nécessairement une catégorisation; elle est donc simplificatrice par nature. Cette comparaison des approches francophones et anglophones n'échappera pas aux travers de la catégorisation démontrés par la cognition sociale: exagération des ressemblances intra-groupes et des différences intergroupes. Cette comparaison ne pourra donc pas rendre justice à toute la complexité et à la richesse de la recherche sur les relations interculturelles et l'on trouvera toujours des travaux dans une approche qui contredisent ce qui est dit de cette même approche dans la comparaison. Néanmoins, même par trop simplificatrice, cette comparaison nous permettra de prendre conscience de différences qui sans cela restent trop confuses, confusion qui rend difficile un débat constructif entre des traditions de recherche qui ont encore trop tendance à s'ignorer mutuellement.

La première simplification à laquelle il faut se résoudre pour tenter une comparaison réside dans la définition des catégories, ici «l'approche anglophone» et «l'approche francophone». La recherche anglophone interculturelle est particulièrement vaste et ne se limite pas, tant s'en faut, à la



communication interculturelle. La *cross-cultural psychology* est par exemple un domaine très important qui produit une littérature très riche (voir notamment Berry, Poortinga & Pandey, 1997; Berry, Dasen & Saraswathi, 1997; Berry, Segall & Kagitçibasi, 1997). Mais pour qui s'intéresse plus particulièrement à l'*interaction* entre des individus de cultures différentes, c'est sans hésiter la littérature sur la communication interculturelle qui s'impose (par exemple Cushner & Brislin, 1996; Gudykunst & Kim, 1992; Gudykunst, Ting-Toomey & Nishida, 1996; Kim, 1988b; Samovar & Porter, 1994). Les chercheurs qui travaillent et publient sur la communication interculturelle ont réussi à établir un nouveau domaine académique, bien établi dans les Universités nord-américaines et représenté par différentes publications<sup>2</sup> et associations scientifiques<sup>3</sup>.

Définir la «tradition francophone» est une entreprise plus difficile: tout d'abord, les sciences de la communication dans l'espace francophone n'accordent pas beaucoup d'attention à la dimension interculturelle et l'on n'y parle presque jamais de «communication interculturelle» mais tout au plus d'«anthropologie de la communication»<sup>4</sup>, comme Winkin (1996; 1997) qui présente cette anthropologie de la communication comme un «domaine d'étude prometteur mais encore assez peu exploité» (1997, p. 20). Toutefois, le *Dictionnaire critique de la communication* (Sfez, 1993) représente une exception notable et réserve une place de choix à la «communication interpersonnelle et interculturelle» dans une partie coordonnée par Winkin et où celui-ci écrit non sans ironie dans son introduction:

Au sein des sciences de la communication, la communication interpersonnelle et la communication interculturelle commencent peu à peu à gagner droit de cité. Mais leur reconnaissance en France ne va pas de soi. La communication interpersonnelle est encore souvent perçue comme «l'affaire des psy» et la communication interculturelle, celle des «socio-cul» qui s'occupent des immigrés. Il faut donc, sans reproduire artificiellement le développement institutionnel de

- 
- 2 International Journal of Intercultural Relations, International and Intercultural Communication Annual, etc.
  - 3 SIETAR (*Society for Intercultural Education Training et Research*), IAIR (*International Academy for Intercultural Research*), division *Intercultural / Development Communication* de la *International Communication Association*, etc.
  - 4 Plus couramment appelée «ethnographie de la communication» (voir Baylon & Mignot, 1994).



ces disciplines aux États-Unis, montrer que l'interpersonnel et l'interculturel sont des objets de savoir – pourvu qu'ils soient construits théoriquement – et que ces savoirs exigent une matrice disciplinaire spécifique, au sein des sciences de la communication. (Winkin, 1993, p. 415)

La recherche sur la problématique interculturelle est bien sûr présente dans l'espace francophone mais les chercheurs traitent cette problématique avec une telle diversité d'approches qu'il n'est guère possible de définir un champ interculturel francophone unifié. Il n'y a d'ailleurs actuellement aucun manuel (à l'exception de Demorgon & Lipiansky, 1999; Vinsonneau, 1997) ni de cursus universitaire complet dédiés à la problématique interculturelle. D'autre part, celle-ci n'a pas de contexte académique établi (contrairement aux États-Unis, elle ne se situe en tous cas pas au sein des sciences de la communication): les chercheurs viennent de diverses sciences sociales et travaillent dans des départements divers (sciences de l'éducation, psychologie, anthropologie, linguistique, sociologie, philosophie, etc.), lorsqu'ils ont un attachement institutionnel académique. Mais beaucoup de ces chercheurs parfois isolés sont membres de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle), créée en 1985 et qui comptait environ 300 membres en novembre 1996. L'ARIC réunit des chercheurs francophones de différents horizons (principalement de France, de Suisse et du Québec) et de différentes disciplines autour de deux intérêts principaux, d'une part la psychologie culturelle comparée (la *cross-cultural psychology*) et d'autre part ce qui est souvent appelé la «psychologie des contacts de cultures», spécifiquement dédiée à l'étude des interactions interculturelles. Ce dernier intérêt est identique à celui des chercheurs anglophones travaillant sur la communication interculturelle. C'est pourquoi les recherches sur la psychologie des contacts de culture, telles qu'on les trouve parmi les membres de l'ARIC, sont prises dans cette comparaison comme représentant la «tradition francophone». Il est à noter que les activités de l'ARIC ont déjà été comparées à celles d'une autre association scientifique anglophone, l'IACCP (International Association for Cross-Cultural Psychology) à l'occasion d'un congrès commun entre les deux associations (Blomart & Krewer, 1994, pp. 13-22; Cohen-Emerique, 1994).



### 1.1. Contextes historiques

Les contextes historiques des deux traditions sont très différents et même si les intérêts actuels des deux approches ont beaucoup évolué par rapport à leurs premiers intérêts et que l'on assiste peut-être à un début de convergence, ces contextes historiques exercent encore une influence aujourd'hui.

Pour la tradition anglophone, et comme on le verra plus en détail plus loin, les débuts de la communication interculturelle remontent à l'activité de l'anthropologue E. T. Hall au sein d'un institut (le FSI: *Foreign Service Institute*) fondé dans les années 50 et chargé de la formation des diplomates (voir Leeds-Hurwitz, 1990; Leeds-Hurwitz & Winkin, 1989). Le champ de la communication interculturelle est ainsi né d'une demande pratique dont il ne se départira jamais totalement par la suite: donner aux personnes amenées à interagir dans d'autres contextes culturels les compétences nécessaires à leur efficacité dans leurs missions. Le besoin de formuler des cadres théoriques n'apparaîtra que plus tard et comme en écho à la préoccupation toujours présente de concevoir des formations interculturelles efficaces. Un autre héritage laissé par ce contexte historique et institutionnel particulier est la préoccupation pour la formation des séjournants<sup>5</sup> plutôt que pour le soutien aux acteurs de la société multiculturelle moderne, pour qui le contact interculturel est le pain quotidien et non pas momentané.

Dans les pays francophones, et même plus généralement en Europe, la recherche sur les relations interculturelles s'est développée au moment de la fin des processus de décolonisation, alors que les populations et gouvernements européens se montraient de plus en plus préoccupés par les importants mouvements de migration des années 60 (Clanet, 1990). Les chercheurs furent ainsi appelés à l'aide pour élaborer des modèles pour l'intégration des migrants, l'intégration scolaire des enfants de migrants étant une préoccupation majeure. Des agences intergouvernementales

---

5 Le terme de *sojourner*, très fréquemment utilisé par les auteurs anglophones, est un terme générique pour désigner les personnes qui effectuent un séjour d'une durée limitée dans un contexte culturel étranger. En l'absence de véritable équivalent en français (le dictionnaire donne «hôte de passage»), je propose le néologisme de «séjournant».



comme le Conseil de l'Europe ou, à cette époque, la Communauté européenne, encouragèrent le développement de réseaux de chercheurs et d'enseignants et financèrent de nombreux projets pilotes qui permirent d'établir et de tester les premières bases de ce qui allait devenir «l'éducation interculturelle» (Ogay, 1992). Dans cette première phase, la contribution la plus importante était celle de la sociologie de la migration ainsi que de la sociologie de l'éducation. Dans une deuxième phase intervinrent les spécialistes de l'éducation qui réfléchirent à comment concevoir un système éducatif et une pédagogie qui puissent remplir au mieux leur rôle fondamental dans la société multiculturelle, que l'on souhaitait voir devenir interculturelle. Remarquons qu'à ce souci européen de l'intégration scolaire des enfants de migrants grâce à «l'éducation interculturelle» – que l'on peut considérer comme le noyau historique de la psychologie des contacts de cultures – correspondent directement aux États-Unis les nombreux travaux sur la *multicultural education* (voir par exemple Banks & Lynch, 1986; ou, pour un éclairage critique des deux traditions francophone et anglophone, McAndrew, 1999). Pourtant présents sur le même territoire, *multicultural education* et *intercultural communication* se sont malheureusement développées en parallèle comme s'il s'agissait de deux problématiques totalement différentes.

De cette période initiale axée sur l'intégration scolaire des enfants de migrants, la recherche sur les relations interculturelles en Europe a gardé un souci toujours présent d'analyser les relations interculturelles non seulement au niveau de l'individu (dans l'épisode de communication, comme le fait la communication interculturelle) mais également en prenant en compte les dimensions socio-économiques et historiques. Ce souci premier pour l'école est encore présent dans les préoccupations des chercheurs francophones (voir par exemple Allemann-Ghionda, 1999), ce qui peut expliquer pourquoi le concept d'«éducation interculturelle» est bien plus courant dans la littérature francophone que celui de «communication interculturelle» qui, quand il est utilisé, signifie plutôt «compréhension interculturelle»<sup>6</sup>. Cependant, les thèmes de recherche actuels des chercheurs

---

6 Mais Ouellet (1984, p. 49) définit l'éducation interculturelle comme «formation à la compréhension et à la communication entre personnes de cultures différentes», ce qui correspond en tous points au programme de la communication interculturelle anglophone.



«interculturels» francophones dépassent largement le seul contexte scolaire et même plus largement éducatif, comme on peut le voir dans une série d'actes de conférences de l'ARIC qui donnent une image de la recherche francophone (Allemann-Ghionda, 1994; Fourier & Vermes, 1994; Hily & Lefebvre, 1999; Labat & Vermes, 1994; Lavallée, Ouellet & Larose, 1991; Retschitzky, Bossel-Lagos & Dasen, 1989; Tanon & Vermes, 1993).

## 1.2. Objectifs et thèmes favoris

Les deux traditions ont des objectifs appliqués et ont été tout d'abord beaucoup plus soucieuses de trouver des solutions à des problématiques sociales réelles que d'élaborer des cadres théoriques, ce qui n'est devenu une préoccupation que par la suite, devant le constat qu'une bonne pratique ne peut se développer que si elle s'appuie sur une bonne théorie. Mais les objectifs généraux restent différents entre les deux traditions:

La tradition anglophone de la *intercultural communication* se concentre sur l'interaction au niveau interindividuel, l'objectif étant de favoriser la meilleure efficacité de la communication entre des individus aux références culturelles différentes. L'attention a été dirigée sur le processus de la communication et les stratégies permettant d'améliorer l'efficacité de la communication. Les recherches portent souvent sur des populations d'étudiants, mais aussi de coopérants au développement, de *businessmen* voire même de militaires, mais les caractéristiques de ces populations sont rarement prises en compte. Beaucoup de chercheurs ont dirigé leurs efforts sur la définition de la compétence de communication interculturelle, ainsi qu'on le verra plus loin. Cet intérêt sur la compétence de communication interculturelle a amené les chercheurs à se concentrer sur l'individu et trop souvent à négliger le contexte socioculturel (particulièrement l'histoire des relations de pouvoir entre les groupes culturels) dans lequel s'inscrit l'interaction.

Les chercheurs francophones sont quant à eux plus concernés par la relation (conçue dans la durée) plutôt que par la communication (centrée sur l'épisode d'interaction). C'est même le cas pour des auteurs comme Ladmiral et Lipiansky (1989) qui, dans leurs travaux annoncés comme portant sur la communication interculturelle, se concentrent avant tout sur



la dimension relationnelle en insistant sur l'importance des représentations réciproques des partenaires d'interaction pour le développement de la relation interculturelle. Ainsi pour Lorreyte (1989):

Une pédagogie de la communication interculturelle ne peut-elle se réduire à une comparaison des cultures en contact et, partant, des incompréhensions diverses susceptibles d'être provoquées par certaines variables culturelles en présence. Elle doit avant tout s'attacher à analyser les processus de construction identitaire ou, ce qui revient au même, de production des différences. (p. 263)

Beaucoup de chercheurs francophones travaillent sur ce que Clanet (1990) nomme le processus d'«interculturalisation» et se consacrent à l'étude des conséquences psychologiques du fait de vivre avec deux cultures (le biculturalisme), ce que Krewer et Dasen (1993) considèrent comme une spécialité de la recherche francophone sur les relations entre psychisme et culture. Les populations étudiées sont très souvent des migrants ou des groupes minoritaires, la recherche se concentrant sur le processus d'acculturation et sur ce qui pourrait être entrepris pour faciliter ce processus, par exemple par des innovations dans le système éducatif. La diversité linguistique apportée par ces populations migrantes a également fait l'objet de beaucoup d'attention, étant donné l'enjeu fondamental qu'elle représente pour les systèmes éducatifs européens. Cette question a rapidement été reliée à la question de l'identité, étant donné l'importance symbolique de la langue pour la définition de soi. Ainsi, le lien entre identité linguistique et identité culturelle a été établi et la question du développement de l'identité personnelle et de l'identité culturelle est devenue un des soucis majeurs de la recherche francophone. Une contribution majeure dans ce domaine est la typologie des stratégies identitaires des individus en situation d'acculturation, élaborée par Camilleri (1990, voir aussi Dasen & Ogay, sous presse).

Le but suprême de la recherche francophone sur les relations interculturelles n'est pas tant d'aider les individus à résoudre leurs difficultés de communication dans une interaction interculturelle mais plutôt de trouver des stratégies pour des interventions sociales (par exemple dans l'éducation) afin que la société interculturelle devienne réalité. Il serait difficile de nier le caractère parfois militant et la dimension politique du projet interculturel dans la tradition francophone; cela ne représente pourtant pas un problème tant que ce souci politique fournit la motivation à



faire de la recherche et non pas les résultats de cette recherche! Au contraire, la préoccupation politique amène avec elle un souci pour la dimension philosophique et éthique de la réflexion sur les relations interculturelles ainsi qu'une prise en compte du contexte socio-historique dans lequel se déroule l'interaction, une dimension qui manque dans la recherche anglophone où il est fait peu de cas du contexte dans lequel se situe la communication, ainsi que le regrette Katriel (1995). L'importance que prend le débat philosophique dans la littérature interculturelle francophone tient peut-être également au fait que les «interculturalistes» francophones, et avant tout Français, sont dans une certaine mesure des marginaux dans une société où domine l'idéologie universaliste et dans laquelle ils doivent sans cesse argumenter pour introduire un peu de pensée relativiste (Mauviel, 1984; Todorov, 1989). Ayant constaté les problèmes causés par une conception universaliste de la société (qui n'est en fait bien souvent qu'ethnocentrisme caché du groupe dominant), ils essaient de promouvoir l'idée relativiste de légitimation de toutes les cultures présentes dans la société (voir par exemple Camilleri, 1993). Mais de l'autre côté, ils sont en général également conscients des excès du relativisme culturel pouvant conduire à une société fragmentée en différents groupes culturels vivant les uns à côté des autres et non pas ensemble, l'exemple de la société multiculturelle nord-américaine étant souvent présenté en France comme le modèle-repoussoir par excellence (Wieviorka, 1996b).

### 1.3. Conceptions de l'individu et de la culture, méthodologies

Comme le notait Dinges (1983), la recherche anglophone sur la communication interculturelle a été dominée par les psychologues, qui ont donc suivi les approches traditionnelles en psychologie et «découpé» leurs sujets en «traits, fonctions psychiques, comportements individuels ou sociaux, concept de soi» (Cohen-Emerique, 1994, p. 14), ce qui fait dire à Winkin (1994) que «de très nombreux travaux qualifiés de «recherches en communication interculturelle» ne font en fait qu'opposer terme à terme deux univers culturels, sans les étudier lors de leur mises en contact effectives» (p. 39). Trop souvent, les chercheurs nord-américains ont considéré (et considèrent encore) leurs résultats comme valides pour tous les contex-



tes culturels, répétant en cela les erreurs de la *mainstream psychology*<sup>7</sup>. Leur approche suivait le paradigme positiviste que Kim (1988b) décrit comme caractérisé par des «approches de la recherche analytiques-réductionnistes-mécanistes-behavioristes qui incarnent l'esprit des sciences naturelles et qui ont été identifiées depuis des décennies comme l'approche scientifique par excellence de la communication.»<sup>8</sup> (p. 16). Le chercheur positiviste considère qu'il existe des concepts pouvant être isolés d'autres variables et mesurés indépendamment. La culture elle-même est considérée comme une variable dépendante ou indépendante (Gudykunst & Nishida, 1989) qu'il est possible d'isoler des autres variables afin de l'étudier. Le chercheur décide quel concept il va étudier, construit un instrument, l'applique à un nombre le plus grand possible de sujets et, sur la base des mesures obtenues, tire des conclusions sur le rôle du concept inféré.

Dans cette conception de la recherche et de la science, une importance centrale est donnée aux mesures ainsi qu'à leur analyse statistique. Les corrélations sont souvent considérées comme des explications et des preuves. La plus grande partie de la recherche anglophone sur la communication interculturelle est empirique et quantitative, elle compare souvent différents groupes culturels définis par leur nationalité, ethnicité ou même «race». Une identité nationale, culturelle ou ethnique voire raciale est ainsi assignée aux sujets, sans trop se préoccuper des différents sous-groupes existant dans toute société ni de la diversité des définitions de soi par l'individu (dont les appartenances de groupes sont à la fois multiples et changeantes avec le temps). Comme les méthodes quantitatives demandent de travailler sur de larges échantillons de sujets, beaucoup de recherches sont effectuées sur des populations captives comme les étudiants des Universités dans lesquelles enseignent les chercheurs. Et même si cela est problématique pour la généralisabilité des résultats, ceux-ci sont le plus souvent formulés de façon stéréotypée «les Américains sont..., les Chinois

---

7 L'ouvrage de Gudykunst, Ting-Toomey et Nishida (1996) est à ce titre une exception, étant donné qu'il examine la communication interpersonnelle dans des contextes culturels non-occidentaux.

8 «[...] analytic-reductionist-mechanistic-behavioral-quantitative approaches to research. It embodies the spirit of natural science, and has been strongly identified as the scientific approach in communication for the past decades.»



font...». L'approche comparative adoptée par de nombreux chercheurs afin d'étudier les différences culturelles dans la communication a produit une conception de la culture prescriptive et stéréotypée: à lire certains auteurs, il semblerait que l'appartenance à un groupe culturel détermine totalement le comportement individuel et peu de place est donnée au libre arbitre de l'individu à l'intérieur du cadre donné par le contexte culturel.

L'approche francophone de l'étude des contacts de cultures est tout autre, elle s'apparente à la seconde approche que Kim (1988b) désigne comme l'approche humaniste<sup>9</sup> et que Gudykunst et Nishida (1989) appellent eux l'approche subjectiviste<sup>10</sup>, qui constitue une très petite minorité dans la recherche anglophone et qui est représentée par exemple par des chercheurs comme Collier et Thomas (1988). L'individu est «considéré dans sa globalité et comme centre cognitif et affectif qui fixe ses choix d'appartenance, et comme foyer d'élaboration de sens, toujours en interaction avec un autrui, individuel ou collectif» (Cohen-Emerique, 1994, p. 104). La culture est un concept très débattu, ainsi que les questions qui lui sont reliées (relativisme vs. universalisme, intégration vs. assimilation, société multiculturelle vs. interculturelle). La conception de la culture est généralement fortement constructiviste, dans la tradition de l'interactionnisme symbolique de l'école de Chicago<sup>11</sup>: la culture n'est pas vue comme un donné mais comme un processus de co-construction sociale dans lequel l'individu (le sujet de la recherche, mais aussi le chercheur) prend une part active. Etant donné cette conception subjectiviste de la culture – qui correspond au paradigme que soutiennent des auteurs anglophones comme Greenfield (1996) et Miller (1997) dans leur présentation de la psychologie culturelle – les chercheurs francophones se montrent particulièrement attentifs à la définition de soi par l'individu (d'où l'intérêt pour la question de l'identité culturelle) plutôt que de l'assigner de façon autoritaire à un groupe culturel.

En ce qui concerne les méthodes, la recherche francophone est souvent une recherche-action, adoptant une méthodologie qualitative et une appro-

---

9 Pour Kim (1988), l'approche positiviste a comme objectif la prédiction alors que l'approche humaniste a comme objectif la compréhension des phénomènes.

10 Cf. p. 27.

11 Pour une analyse de l'évolution des définitions de la culture dans les sciences sociales, voir p.ex. Cuhe (1996).



che pluridisciplinaire (Cohen-Emerique, 1994). Il n'y a généralement que peu de mesures (au point que dans certains cas on se demande sur quelles données reposent les théories qui nous sont exposées!) mais souvent des réflexions conceptuelles et philosophiques très riches, bien que rarement organisées dans des modèles théoriques. Comme le constate Vinsonneau:

Dans le domaine de la psychologie interculturelle, le travail réalisé jusqu'alors est principalement de nature empirique. Les élaborations théoriques trop fragmentaires n'ont pas encore permis de tisser les rapports nécessaires pour que se dessinent des systèmes de variables d'où l'on pourrait déduire des hypothèses. (Vinsonneau, in Camilleri & Vinsonneau, 1996 p. 129)

En résumé, on peut dire que l'approche anglophone de l'*intercultural communication* nous fournit de très nombreux travaux, concentrés sur des concepts précis et qui débouchent sur des modèles et théories qui peuvent être testés, mais qui peinent à rendre compte de la complexité de la réalité. Alors que de l'autre côté, la recherche francophone sur la psychologie des contacts de cultures apporte un cadre de réflexion complexe et riche mais souvent trop général et encore peu articulé, sans parler des interrogations quant aux données sur lesquelles elle repose. Ces deux approches sont en mesure d'apporter des contributions significatives et complémentaires à la compréhension des contacts entre cultures, chacune pouvant espérons-le compenser les faiblesses de l'autre. Les évolutions récentes dans les deux traditions semblent indiquer qu'un rapprochement est en train de s'opérer, ce qui demande aux chercheurs des deux traditions de mettre en oeuvre les compétences de dialogue interculturel et interdisciplinaire qui sont l'objet même de leurs travaux.

## 2 Le développement de la communication interculturelle comme champ de recherche et de pratiques de formation

Dans sa présentation de l'histoire du champ de la communication interculturelle, Hart (1997) se réfère à la théorie du développement des sciences de Kuhn (1970) pour qui les sciences se développent à partir d'un stade pré-paradigmatique en une science «normale» qui évoluera par la



suite grâce à des changements de paradigmes<sup>12</sup>. Cinq stades du développement des sciences peuvent être distingués:

1. le stade pré-paradigmatique.
2. le début de l'apparition d'un paradigme.
3. la complète acceptation du paradigme, qui conduit au développement d'une science «normale» par le test des hypothèses développées lors de la construction de la théorie. Ce stade voit aussi l'apparition de journaux spécialisés, la fondation de sociétés scientifiques ainsi que l'apparition du nouveau champ scientifique dans le curriculum de formation académique.
4. l'apparition d'anomalies dans le paradigme.
5. le passage à un nouveau paradigme.

Les étapes importantes du développement du champ de la communication interculturelle peuvent être résumées de la façon suivante en affinant les trois premiers stades de Kuhn:

<i>Stades du développement scientifique</i>	<i>Événements principaux du développement du champ</i>
1. Etablissement d'un cadre conceptuel: → articulation de la problématique, récolte des faits, organisation des idées.	Années 50: débuts de l'étude de la communication interculturelle: 1951-56: travail de Hall au FSI. 1959: publication de <i>The Silent Language</i> (Hall).
2. Acceptation du paradigme: → test des hypothèses au sein des applications spécifiées à l'origine.  → formulation de cours spécialisés, sociétés et publications.	Années 60: application. Formation des diplomates, hommes d'affaires et coopérants. Années 70: naissance de la communication interculturelle. Création de cours spécialisés, fondation de SIETAR <sup>13</sup> et de IJIR <sup>14</sup> , création d'une

12 Un paradigme étant «une constellation complète de croyances, valeurs, techniques, etc., partagées par les membres d'une communauté scientifique donnée.» (Kuhn, 1970, cité par Hart, 1998, p. 3) («an entire constellation of beliefs, values, techniques, and so on shared by the members of a given (scientific) community.»).

13 Society of Intercultural Education, Training and Research.

14 International Journal of Intercultural Relations.

<i>Stades du développement scientifique</i>	<i>Evénements principaux du développement du champ</i>
	division de communication interculturelle dans la ICA <sup>15</sup> ainsi que la SCA <sup>16</sup> . Fin des années 70: problèmes de définition.
3. Construction de la théorie	Années 80: développement de la théorie, notamment par Gudykunst
4. Fondation d'une science «normale adulte»	1998: Fondation de AIR <sup>17</sup> .
(Selon Hart, ce stade de la science normale adulte n'est pas encore atteint par la communication interculturelle)	

Tableau n° II: Etapes du développement du champ de la communication interculturelle. Adapté de Hart (1997)

2.1. Un précurseur: l'anthropologue Edward T. Hall

C'est avec les travaux de Edward T. Hall<sup>18</sup> dans les années 50 que la communication interculturelle est entrée dans le premier stade du développement scientifique, celui de l'établissement d'un cadre conceptuel. En effet, Hall fut le premier à établir un lien entre le processus de communication et la culture. Cette naissance d'un nouveau champ scientifique eut comme contexte institutionnel la création, dans les États-Unis de l'après-guerre, d'un institut du Département d'Etat américain (le *Foreign Service Institute*, FSI) qui reçut la tâche de préparer les diplomates que l'on souhaitait voir plus efficaces dans leurs missions à l'étranger (Leeds-Hurwitz, 1990; Leeds-Hurwitz & Winkin, 1989; Rogers & Hart, 1998).

15 International Communication Association.  
16 Speech Communication Association.  
17 Academy of Intercultural Relations  
18 E. T. Hall est aujourd'hui encore considéré comme le personnage qui a le plus marqué le champ de la communication interculturelle, ainsi que l'a montré une enquête auprès des membres nord-américains de l'association scientifique SIETAR (Harman & Briggs, 1991).



En 1951, quelques années après la création de l'institut, Edward T. Hall rejoignit l'équipe des enseignants. Anthropologue, il puisait ses références théoriques auprès de quatre sources: l'anthropologie culturelle de Franz Boas et Ruth Benedict, la linguistique descriptive de Sapir et Whorf, l'éthologie ainsi que la théorie psychanalytique de Freud (Rogers & Hart, 1998, p.4-5). Dans son article où elle retrace de façon détaillée la création et le fonctionnement du FSI, Leeds-Hurwitz souligne l'influence de ce contexte institutionnel particulier sur les travaux de Hall, et en ricochet sur l'ensemble du champ de la communication interculturelle qui se développera plus tard<sup>19</sup>. Poussé par les attentes et besoins de ses étudiants, Hall eut une contribution innovatrice à plusieurs points de vue par rapport à la tradition anthropologique: il s'est penché sur l'interaction entre des membres de différentes cultures (et non pas l'étude d'un système culturel, ou au mieux, la comparaison de deux cultures comme le fait l'anthropologie classique); d'autre part, il a procédé à une microanalyse d'aspects particuliers des cultures (notamment l'utilisation de l'espace – la proxémie – et la relation au temps – la chronémie), qui sont appris et utilisés de façon inconsciente dans la communication. Le cadre institutionnel dans lequel il travaillait a fait qu'il n'a pas cherché à élaborer des théories ou des modèles explicatifs et qu'il avait encore moins l'intention d'élaborer un nouveau domaine académique<sup>20</sup>; les concepts étaient au contraire présentés avec le moins de développements théoriques et le plus d'exemples possible (voir par exemple en français Hall, 1978; 1979; 1984). Par la suite, les travaux de Hall n'ont pas connu de développements en anthropologie et l'étude de la communication interculturelle s'est insérée en sciences de la communication, un champ alors en plein essor et bien plus accueillant (Leeds-Hurwitz, 1990).

Pour Rogers (1998), le fait que l'étude de la communication interculturelle se soit développée au sein des sciences de la communication et non pas de l'anthropologie s'explique premièrement par le fait que Hall lui-même n'a pas activement travaillé pour l'institutionnalisation de la

---

19 Rogers (1998) remarque que le terme même de «communication interculturelle» a été utilisé pour la première fois par Hall dans son livre *The Silent Language* (1959).

20 D'après Rogers (1998, p.13), E.T. Hall continue d'ailleurs à se présenter comme un anthropologue et non comme un spécialiste de la communication.



communication interculturelle en anthropologie, d'autre part son statut quelque peu marginal parmi les anthropologues a eu pour conséquence qu'il n'a pas été entouré par suffisamment de doctorants qui auraient pu par la suite développer ses travaux en anthropologie. Il aura fallu des chercheurs des sciences de la communication pour que les travaux de Hall connaissent la renommée qu'ils ont encore aujourd'hui.

On peut voir comme une ironie de l'histoire scientifique le fait que le champ de la communication interculturelle ait été lancé par un anthropologue qui s'est consacré aux aspects non-verbaux de la communication (le «langage silencieux»), et que ce nouveau champ se soit développé non pas en anthropologie ni en linguistique mais au sein des sciences de la communication, dont le statut au sein des sciences humaines est par ailleurs passablement flou. Autre ironie, l'absence quasi totale de la dimension linguistique en communication interculturelle, une dimension laissée entièrement aux linguistes alors qu'elle est pourtant généralement la première à venir à l'esprit lorsqu'on entend le mot de communication. Mais cette ironie de l'histoire est également synonyme pour le champ de la communication interculturelle de sérieuses difficultés identitaires et conceptuelles dont il n'est toujours pas sorti, et on ne peut qu'espérer avec Gohard-Radenkovic (1999) que les divers spécialistes des sciences de la communication ainsi que les socio-/ et psycholinguistes et autres didacticiens des langues parviendront bientôt à mettre en commun leurs connaissances. Les méfiances des uns envers les autres sont cependant importantes, ainsi les socio-linguistes critiquent-ils l'approche de la communication interculturelle faite par la psychologie, la psychologie sociale ainsi que la sociologie:

Il est vrai qu'elles traitent de sujets importants, par exemple les problèmes psychologiques de l'adaptation des séjournants à l'étranger, comme le choc culturel, l'effet des différents styles cognitifs et processus d'attribution, ou les conséquences des relations de rôles culturellement spécifiques. Néanmoins, il est souvent difficile de voir comment des états et des catégories psychologiques, comment des concepts socio-psychologiques et des valeurs sociales comme celles-ci influencent une interaction interculturelle concrète autrement que d'une façon très générale. La connaissance de ces phénomènes ne permet pas nécessairement à un participant de produire et d'interpréter des actes communicatifs



verbaux et non-verbaux comme cela serait nécessaire pour des rencontres fructueuses. (Knapp & Knapp-Potthoff, 1987, p.2-3)<sup>21</sup>

## 2.2. La fructification de l'héritage de Hall vers un nouveau champ scientifique

Les années 60 furent d'abord consacrées à l'application et à la vérification (principalement par la formation) des connaissances développées par Hall à d'autres populations que celles des diplomates: hommes d'affaires, missionnaires, étudiants internationaux et volontaires pour la coopération au développement (*Peace Corps*), militaires, mais aussi migrants et groupes minoritaires dans la société nord-américaine. Puis dans les années 70, la communication interculturelle commença à s'affirmer comme nouveau champ scientifique, avec la création d'associations et de publications scientifiques ainsi que l'arrivée de la communication interculturelle dans les cursus de formation académiques. La fin des années 70 fut marquée par une crise d'identité, étape nécessaire à tout processus de maturation, remettant en question la pertinence des travaux qui avaient fleuri suite à l'enthousiasme des premières années. Soucieux de donner une assise solide à ce nouveau champ de recherche, des chercheurs comme Gudykunst (1983) se consacrèrent dès le début des années 80 au développement théorique de la communication interculturelle, conduisant celle-ci au troisième stade du développement scientifique. A la fin des années 80, Gudykunst et Nishida (1989) passent en revue les différentes théories qui ont été élaborées dans le domaine de la communication interculturelle et proposent une typologie dans laquelle ils distinguent notamment les théories qui se réfèrent au paradigme objectiviste (aujourd'hui encore domi-

---

21 «It is true that they address important issues, e.g. the psychological problems of adaptation of sojourners abroad, such as culture shock, the effect of different cognitive styles and attribution processes, or the consequences of culturally specific role relationships. However, it is often hard to see how psychological states and categories, how socio-psychological concepts and social values like these affect a concrete intercultural interaction in more than a very general way. Knowledge of these phenomena does not necessarily enable a participant to perform and interpret individual verbal and non-verbal communicative acts as would be necessary for successful encounters.»

nant dans le domaine de la communication interculturelle) et les théories qui suivent un paradigme subjectiviste.

	<i>Approches objectivistes</i>	<i>Approches subjectivistes</i>
<i>Adaptation d'une théorie de la communication</i>	(Kincaid, 1988) (Gudykunst, 1988) (Spitzberg, 1994) <sup>22</sup>	(Pearce & Cronen, 1981) (Pearce & Wiseman, 1983) (Koester & Holmeberg, 1983)
<i>Emprunt à une autre discipline</i>	Théorie de l'attribution: (Detweiler, 1980) Théorie de l'identité sociale: (Gallois et al., 1988; Giles & Johnson, 1987)	Constructivisme: (Applegate & Sypher, 1988) Phénoménologie: (Pilotta, 1983)
<i>Endogène à la communication interculturelle</i>	(Ellingsworth, 1977, 1988; Kim, 1988a; Ting-Toomey, 1988)	(Collier, Ribeau & Hecht, 1986; Collier & Thomas, 1988)

Tableau n° III: Typologie des approches de la communication interculturelle. Adapté de Gudykunst et Nishida (1989).

Pour Gudykunst et Nishida, les paradigmes objectiviste et subjectiviste ne sont pas opposés mais bien complémentaires et l'objectif des chercheurs en communication interculturelle devrait être de les intégrer afin de donner à la communication interculturelle une cohérence théorique, ce qui lui permettrait d'atteindre le stade 4 du développement scientifique décrit par Hart (1997): celui d'une science «normale adulte».

22 Selon ma propre analyse de cette théorie, postérieure à la typologie de Gudykunst et Nishida (1989).



### 3 Principales orientations de la recherche sur la communication interculturelle

#### 3.1. Les dimensions de variabilité culturelle et leurs influences sur la communication

Pour répondre à la demande pressante de formation de divers milieux professionnels, avides de connaissances sur les cultures, une part de la recherche s'est attachée à identifier les influences sur la communication des dimensions de variabilité culturelle, dont notamment la dimension individualisme-collectivisme, sans nul doute la dimension de variabilité culturelle la plus en vogue dans la recherche interculturelle (voir Hofstede, 1980; Triandis, 1994), sans oublier les dimensions définies par Hall (1978; 1979; 1984) avec ses travaux sur la proxémie (la gestion de l'espace), la chronémie (la gestion du temps) et la part du contexte dans la communication (cultures à contexte fort ou faible). Ce courant de la communication interculturelle s'inscrit ainsi dans la tradition de l'anthropologie culturelle et de la *cross-cultural psychology*. Ainsi, cette première orientation de la recherche sur la communication interculturelle ne relève-t-elle pas directement de la psychologie des contacts de cultures car il ne s'agit pas d'interaction: les travaux décrivent la diversité culturelle dans la communication, avec ou sans comparaison entre les cultures (voir Gudykunst et al., 1996).

Knapp et Knapp-Potthof (1990) parlent d'une approche contrastive dont les principaux apports sont par exemple:

- la description des différences culturelles dans le lexique (par exemple le fait que les Inuits possèderaient plusieurs mots pour notre seul adjectif «blanc»). De même, les séquences de comportement varient entre les cultures: par exemple, un compliment est normalement suivi d'un remerciement aux USA, alors qu'au Japon, on y répondra plutôt en retournant le compliment. Il en va de même pour les conventions de discours: par exemple, en Amérique latine la rencontre commence habituellement par un moment de *small talk* avant d'entrer dans le vif du sujet. Les thèmes que l'on aborde ou pas dans la conversation (la famille, les histoires de coeur, d'argent, les convictions politiques, etc.) dépendent également du contexte culturel.



- dans le domaine-para verbal, les différences culturelles ont été étudiées dans la prosodie, le rythme, le volume, ou encore l'utilisation des pauses et silences.
- en ce qui concerne le non-verbal, les différences culturelles dans la mimique, la gestuelle et la proxémie (les travaux de Hall), ou encore le contact visuel ont fait l'objet de nombreux travaux.

Tous ces différents éléments interviennent en combinaison dans le comportement de communication: par exemple, saluer quelqu'un ne demande pas uniquement de trouver les mots adéquats; le langage non-verbal, l'attitude du corps, etc., sont au moins aussi importants pour la réussite de la communication. Il suffit qu'un seul de ces éléments s'écarte de la norme, des attentes formées par le partenaire d'interaction pour que la qualité de la communication soit menacée. Les préférences des membres d'une culture pour tel type d'expression des divers éléments de la communication forment le style communicatif de cette culture. Connaître le style communicatif de la culture de son interlocuteur est particulièrement utile car cela permet d'éviter des malentendus ou des faux-pas.

Cependant, l'approche contrastive comporte plusieurs risques, comme par exemple celui de figer la communication dans des schémas qui ignorent la variabilité diachronique (l'évolution d'une culture dans le temps) et synchronique (aucun membre d'une culture donnée ne correspond exactement à la description de cette culture, qui est toujours une généralisation). De plus, l'approche contrastive risque d'engendrer une perception de l'interculturel uniquement en termes de différences, ce qui est souvent considéré comme l'équivalent de problèmes.

Malgré ces risques, les travaux sur la variabilité culturelle dans la communication sont indispensables, ne serait-ce que par la critique interculturelle qu'ils font à la communication interpersonnelle *mainstream* qui, comme la psychologie *mainstream*, a tendance à décrire comme universels des comportements qui ne sont valables que dans l'aire culturelle où ces théories ont été élaborées. Ainsi, Kim (in press) critique la validité transculturelle de concepts comme *self-disclosure* et *assertiveness* (que l'on peut approximativement traduire en français par révélation de soi et assurance), des concepts que la littérature sur la communication interpersonnelle *mainstream* présente comme étant indispensables à une bonne communication interpersonnelle. Or parler de soi et se montrer plein d'as-



surance peut être perçu comme un comportement de communication tout à fait inadéquat dans beaucoup de cultures non-occidentales, ce qui laisse présager de mauvaises surprises pour qui suivrait à la lettre les prescriptions des nombreux ouvrages de communication qui promettent l'efficacité dans la communication sans interroger la validité interculturelle de leurs recommandations.

### 3.2. L'adaptation interculturelle

Les recherches sur l'adaptation interculturelle se concentrent sur une des phases critiques de l'interaction interculturelle, celle de l'adaptation<sup>23</sup> au nouveau contexte culturel (pour une revue, voir Ady, 1995). Selon Hart (1997), il s'agirait là d'un autre domaine que celui de la communication interculturelle car spécifiquement axé sur une thématique psychologique (l'adaptation psychologique) et non pas sur la communication en tant que telle. Alors que les recherches sur la problématique de l'acculturation dans le contexte de la migration se penchent sur l'adaptation à long terme (voir pour une synthèse Berry, 1999; Dasen, sous presse), les travaux sur l'adaptation interculturelle se posent la question de l'adaptation dans le cas des contacts interculturels de durée limitée. La brièveté du séjour autorise le séjournant à ne se contenter que d'une «simple» adaptation, sans avoir à modifier en profondeur son mode de fonctionnement et sa vision du monde, ce que serait l'acculturation. Mais cette adaptation ne va pas pour autant de soi, et certaines personnes rencontrent plus de difficultés que d'autres. Ainsi, les processus de l'adaptation interculturelle, tout comme les difficultés qui y sont associées, ont fait l'objet de nombreux travaux (Bochner, 1981; Brislin, 1981; Cushner & Brislin, 1996; Furnham & Bochner, 1986; Grove & Torbiörn, 1985; Harrison, Chadwick & Scalles, 1996; Landis & Bhagat, 1996; Searle & Ward, 1990).

Un aspect très connu des travaux sur l'adaptation interculturelle est l'étude de son évolution dans le temps, au cours du séjour dans la culture hôte (voir Brislin, 1981, p.279-282; Furnham & Bochner, 1986, p. 131-136) et qui a tout d'abord été décrite comme suivant une courbe en U, comme l'illustre le graphique ci-dessous:

---

23 En anglais, on utilise les termes de *cross-cultural adaptation* ou *cross-cultural adjustment*.



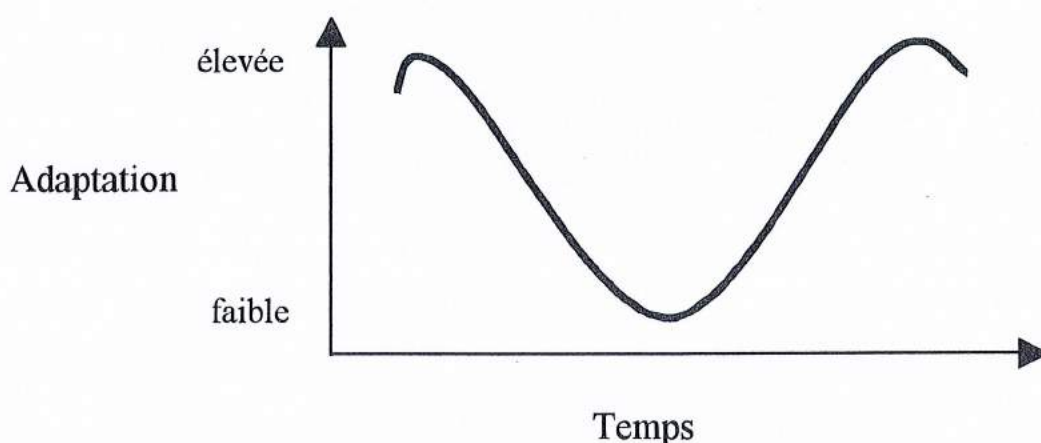


Figure n° I: Courbe de l'adaptation interculturelle

Cette courbe en U décrit les différentes phases à travers lesquelles passerait le séjournant: de l'enthousiasme initial devant la nouveauté qui favorise des attitudes positives envers la culture hôte et un niveau apparemment élevé d'adaptation, le séjournant passe ensuite par une sorte de descente aux enfers (qui correspond à la phase dite de «choc culturel») lorsqu'il se rend compte que les choses sont bien plus complexes qu'il ne se les était imaginées et que ce n'est pas sans peine qu'il parviendra à comprendre vraiment les membres de la culture hôte. Puis, au fur et à mesure que le séjournant parvient à accepter et comprendre son nouvel environnement culturel, il devient plus positif et compétent et regagne un niveau élevé d'adaptation, qui cette fois n'est pas seulement superficielle. Faisant suite à la courbe en U, une courbe en W a été décrite par Gullahorn et Gullahorn (1963), représentant le deuxième choc culturel rencontré par le séjournant, celui du retour dans la culture d'origine qui demande un deuxième processus d'adaptation. Cette description du processus d'adaptation en U ou en W a fait l'objet de nombreuses critiques (Furnham & Bochner, 1986, p. 131-136), notamment parce que les variations (selon les individus et les contextes) par rapport à ce standard sont très nombreuses et non expliquées par le modèle. Pourtant, Moghaddam, Taylor et Wright (1993) estiment que «le modèle général de l'adaptation décrit par la courbe en U peut servir comme d'une heuristique utile pour comprendre le processus d'adaptation à une culture nou-



velle et inconnue.»<sup>24</sup> (p. 144). Le modèle a d'ailleurs fait l'objet d'extensions très intéressantes comme le travail de Grove et Torbiörn (1985) qui articule l'évolution dans le temps du niveau d'adaptation avec les objectifs et les méthodes de formation qui pourraient être mises en place pour favoriser l'adaptation.

Selon Moghaddam et al. (1993), l'adaptation réussie à une autre culture se décline sur trois facettes interdépendantes: la satisfaction par rapport à sa situation, le développement de relations interpersonnelles positives avec des membres de la culture hôte et un certain niveau d'efficacité dans la réalisation des tâches. Bien qu'interdépendantes, la corrélation entre ces trois dimensions n'est pas toujours parfaite ni automatique: il n'est par exemple pas exclu qu'un séjournant soit satisfait de sa situation alors qu'il n'est pas apprécié par ses hôtes. C'est pourquoi il est important que l'adaptation interculturelle soit mesurée sur ces trois dimensions afin d'obtenir une image complète de la situation.

Des résultats intéressants ont été obtenus sur la question du stress, où il a été démontré que ce ne sont pas, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les personnes qui ressentent le moins de stress dans la phase d'adaptation à la nouvelle culture qui sont nécessairement les plus efficaces dans leurs relations interculturelles. En effet, Ruben et Kealey (1979) rapportent que les personnes qui ressentent le plus de stress lors de la phase d'adaptation au nouvel environnement se révèlent souvent par la suite les plus efficaces dans leur communication interculturelle, étant plus sensibles à leur environnement. Il ne s'agit donc pas d'éviter le stress, mais bien de le gérer de façon positive et constructive. Ce fait remet en question les procédures de sélection des séjournants, la plupart des sélectionneurs ayant plutôt tendance à vouloir identifier la personne qui vivra le moins de stress lors de l'adaptation et qui pourra donc être efficace dès son premier jour de travail à l'étranger.

Une part importante des travaux sur l'adaptation interculturelle s'intéresse tout particulièrement aux échanges et débouchent sur des méthodes de préparation (Bachner, Zeutschel & Shannon, 1993; Brislin & Yoshida, 1994; Clark Oropeza, Fitzgibbon & Baron, 1991; Cushner &

---

24 «the general pattern of adjustment described by the U-shaped curve can serve as a useful heuristic for understanding the process of adjustment to a new and unfamiliar culture.»



Brislin, 1996; Grove, 1982; Grove, 1989; Grove & Torbiörn, 1985; Martin, 1985; Martin, 1986).

### 3.3. Deux autres orientations, à la base de ce travail

#### 3.3.1. *La compétence de communication interculturelle*

Alors que de nombreux chercheurs ont poursuivi dans la voie tracée par Hall et travaillé sur les dimensions de variabilité culturelle et leurs influences sur la communication, d'autres ont cherché à comprendre les conditions de la réussite d'une interaction interculturelle et ont développé un important champ de recherche: la compétence interculturelle ou compétence de communication interculturelle (qui a également été appelée *intercultural effectiveness*). Combinés aux connaissances sur les dimensions de variabilité culturelle, ces modèles devaient permettre de concevoir la formation la plus efficace possible pour les personnes appelées à séjourner à l'étranger.

#### 3.3.2. *La dynamique de la communication interculturelle*

Faisant en quelque sorte suite aux trois premiers courants, des auteurs comme Gudykunst (1995) et Gallois, Giles, Jones, Cargile, et Ota (1995) ont élaboré des modèles qui cherchent à saisir la dynamique de la communication interculturelle dans toute sa complexité.

L'interrogation sur la compétence interculturelle étant à la base du présent travail, ce champ de recherche est particulièrement développé dans le prochain chapitre. La suite de cette première partie est consacrée à une présentation détaillée des modèles de la dynamique de la communication interculturelle.



## Chapitre 2

# A la recherche de la compétence de communication interculturelle

Les premiers travaux sur la compétence de communication interculturelle sont particulièrement marqués par le souci pragmatique de la recherche de la meilleure efficacité ou compétence dans les situations de communication interculturelle. D'après cette approche, une communication dans un contexte interculturel est dite compétente lorsque l'acteur parvient à réaliser ses objectifs d'une façon qui est appropriée au contexte et à la relation (Spitzberg, 1994). Les chercheurs travaillent sur cette thématique de la compétence car ils ont souvent été mandatés pour concevoir des méthodes de sélection et de préparation de personnes devant séjourner à l'étranger (Kealey, 1989; Kealey & Protheroe, 1996; Kealey & Ruben, 1983; Ruben & Kealey, 1979), ou parce qu'il leur a été demandé d'expliquer et de résoudre des problèmes de communication rencontrés dans des situations interculturelles. Selon Ruben (1989, p. 230), les recherches sur la compétence de communication interculturelle tentent de répondre à quatre besoins:

- le besoin d'expliquer les échecs des séjours à l'étranger,
- le besoin de prédire le succès à l'étranger,
- le besoin de développer des stratégies de sélection pour le personnel devant être affecté à l'étranger,
- le besoin de mettre sur pied des programmes de formation et de préparation des séjournants.

La recherche sur la compétence de communication interculturelle s'en est retrouvée très pragmatique, orientée sur les résultats, focalisée sur des situations concrètes, et en cela très culturellement marquée par le contexte



nord-américain<sup>25</sup> ! Il en résulte une quantité d'études qui se penchent sur les différentes compétences (fréquemment réparties en trois catégories: les connaissances, les attitudes et les habiletés - *skills*) importantes pour la réussite d'une communication interculturelle, certains auteurs cherchant à développer des instruments capables d'évaluer la compétence interculturelle des individus (Koester & Olebe, 1988; Ruben & Kealey, 1979).

## 1 Un essai de clarification dans le foisonnement des travaux sur la compétence de communication interculturelle

Au fur et à mesure que progressait la réflexion sur les traits, les attitudes et les habiletés composant la compétence de communication interculturelle, la complexité de l'interaction interculturelle a été mieux saisie et a conduit les chercheurs à vouloir l'appréhender par une grande diversité d'approches, dont il est très difficile de trouver la cohérence *a posteriori*. Dans le chapitre introductif d'un ouvrage collectif intitulé *Intercultural communication competence*, Koester, Wiseman et Sanders (1993) tentent de mettre un peu d'ordre dans cette profusion: après avoir posé le constat que chaque chercheur commence sa recherche avec des présupposés différents notamment quant à la façon de conceptualiser et d'observer la compétence interculturelle, les auteurs se proposent d'expliciter les choix faits par les chercheurs, et ainsi de décrire les différentes perspectives adoptées dans la recherche. Pour Koester et ses collègues, avant de commencer leurs travaux, les chercheurs prennent des décisions (même si elles restent souvent implicites) dans sept domaines:

### *Nomenclature*

Tous les chercheurs font des choix quant aux termes qu'ils vont utiliser pour identifier leurs concepts, c'est ainsi qu'on parle de compétence interculturelle, de compétence de communication interculturelle, d'efficacité interculturelle, d'adaptation interculturelle, etc. Alors que les premières

---

25 Cette quête de la communication *efficace* relève en soi d'un souci très occidental et nord-américain en particulier, on pourrait imaginer se soucier plutôt de communication *harmonieuse*, par exemple.



années de recherches ont vu l'utilisation de nombreux termes différents, au cours des années 80 les auteurs se sont peu à peu retrouvés autour du terme de compétence<sup>26</sup>. Pour Koester, Wiseman, et Sanders (1993), cette évolution est à rapprocher de celle qu'a connu le champ de la communication interpersonnelle (voir par exemple Knapp & Miller, 1994), où le terme de compétence s'est également imposé, à l'exemple de cette définition de la compétence communicative donnée par Baumgratz-Gangl:

La compétence communicative est définie au sens large de capacité de perception, d'interprétation et de compréhension, comme la capacité à articuler sa pensée et à argumenter, ainsi que la capacité à se mouvoir dans des situations diverses, à agir et enfin, en un sens plus étroit, à communiquer, c'est-à-dire à s'adresser à des partenaires de discours, à mener un échange, une polémique, à expliquer ses positions, négocier des conditions, résoudre des conflits, se renseigner, etc. (Baumgratz-Gangl, 1993, p. 84)

Les chercheurs interculturels ont alors simplement repris tel quel le terme qui avait été débattu dans le champ de la communication interpersonnelle, pour l'appliquer sans autre au contexte interculturel. Personne ou presque ne prend la peine de définir ce qu'il faut entendre par «compétence».<sup>27</sup> Pourtant, lorsqu'on lit par exemple la revue de la littérature sur la compétence de communication dans le contexte interpersonnel que fait Parks (1985), et plus particulièrement la définition qu'il donne de la compétence, on peut regretter que les «interculturalistes» aient repris ce concept sans lui faire subir un examen interculturel, dans le sens de la démarche que préconisent Moghaddam, Taylor et Wright (1993). En effet, la façon dont Parks définit la compétence semble marquée par le contexte culturel anglo-saxon dans lequel ont été faites ces études:

Beaucoup de chercheurs sont d'accord pour dire que l'activité humaine est dirigée vers l'influence de l'environnement, et qu'il est utile de conceptualiser cette influence comme un effort pour satisfaire des objectifs. [...] Même si les divers principes et perspectives discutés (ci-dessus) diffèrent visiblement les uns des autres de façon importante, ils convergent dans une vue commune de l'activité

---

26 Dans le Dictionnaire critique de la communication (Sfez, 1993, p. 459-460) figure un article qui présente les différents usages scientifiques du concept de compétence.

27 Les quelques pages que Carbaugh consacre dans un de ses articles à l'origine de ce concept chez Chomsky puis Habermas font figure d'exception (Carbaugh, 1993, p. 169-172).



humaine. Chacun définit l'être humain dans des termes actifs plutôt que passifs. Chacun suppose, même en des termes parfois différents, que les êtres humains ont un besoin ou un désir fondamental d'agir sur leur environnement – souvent au-delà de la satisfaction des besoins de survie élémentaires. Finalement, chacun admet que le contrôle ou la poursuite des objectifs est un thème organisateur majeur pour le comportement humain. Même si l'action sociale coordonnée, la compréhension et la culture sont des sujets importants pour les chercheurs en communication, nous devrions reconnaître qu'ils sont créés et soutenus par les activités de contrôle des individus. La fonction fondamentale de la communication est le contrôle sur l'environnement physique et social.<sup>28</sup> (Parks, 1985, p. 172, 173).

### *Lieu d'enquête*

Il s'agit ici de la représentation que le chercheur se fait du lieu où se situe la compétence: dans l'individu, le contexte social, la culture, la relation entre les individus ou dans une combinaison de ces possibilités? Les premiers travaux sur la compétence interculturelle se sont concentrés exclusivement sur l'individu, en cherchant à mettre en relation ses attitudes, connaissances et autres dispositions avec les résultats de l'interaction. Puis des chercheurs ont délaissé les méthodes psychométriques classiques pour l'évaluation des comportements (Hammer, 1987; Koester & Olebe, 1988; Ruben & Kealey, 1979). Pour Koester et al. (1993), il y aurait maintenant consensus pour considérer la compétence comme un jugement social qui demande également l'évaluation par le partenaire de l'interaction. Ces jugements de compétence reposent sur la perception de l'adéquation (le comportement ne viole pas les normes, règles et attentes

---

28 «Many investigators agree that human action is directed toward influencing the environment and that it is useful to conceptualize this influence as an effort to satisfy goals. [...] Although the various principles and perspectives discussed above obviously differ from one another in important ways, they converge in a common view of human action. Each portrays people in active rather than passive terms. Each presumes, although in somewhat different terms, that people have a basic need or desire to affect their environment – often beyond the fulfillment of basic survival needs. Finally, each assumes that control or goal-seeking is a major organizing theme in human behavior. Although coordinated social action, understanding and culture are important topics for communication scholars, we should recognize that they are created and sustained by the control activities of individuals. The basic function of communication is control over the physical and social environment.»



de la situation d'interaction et du contexte culturel) et de l'efficacité (capacité des acteurs d'atteindre leurs objectifs dans l'interaction). Un comportement de communication est ainsi jugé compétent lorsque le séjournant comme ses partenaires d'interaction estiment que le séjournant a pu réaliser ses objectifs d'une façon qui soit appropriée au contexte et à la relation. La compétence n'est ainsi plus vue comme dépendant uniquement des connaissances, attitudes ou habiletés d'un des acteurs de l'interaction mais elle se joue dans la relation (Imahori & Lanigan, 1989; Spitzberg, 1994).

### *Les objectifs de la recherche: conceptuels ou pratiques*

Les débuts de la recherche sur la compétence interculturelle étaient clairement orientés par des objectifs pratiques, la rigueur méthodologique et la recherche d'un cadre théorique cohérent n'étaient pas leurs qualités premières. Ce qui leur valut de nombreuses critiques de la part de chercheurs qui ne se préoccupèrent alors plus que de développer théories et concepts, sans souci pour leur application pratique. La plupart des chercheurs semblent avoir abandonné maintenant ces oppositions stériles et cherchent à élaborer des cadres théoriques cohérents qui soutiennent les applications dans la pratique de la formation ou de la sélection des personnes amenées à communiquer en contexte interculturel.

### *La relation entre la théorie et l'observation*

On retrouve dans le champ de la communication interculturelle le même débat que dans les sciences humaines en général (voir Pourtois & Desmet, 1988) entre les tenants d'une démarche inductive (où c'est à partir des données recueillies que l'on cherche à développer la compréhension des phénomènes observés) et les tenants d'une démarche déductive (qui nous conduit à récolter des données dans le but de vérifier un modèle théorique préconçu ou des hypothèses que l'on a élaborées *a priori*). Pour Koester et al. (1993), certains auteurs (Carbaugh, 1990; Collier, 1988; Collier, Ribeau & Hecht, 1986) représentent le premier courant aux méthodes ethnographiques, alors que d'autres (Gudykunst, 1993; Spitzberg, 1989; Ting-Toomey, 1993) cherchent explicitement à développer des modèles théoriques systématiques (Gudykunst et Ting-Toomey allant même jusqu'à formuler des théorèmes et axiomes), modèles qui devraient pouvoir



être testés par la suite dans des observations où l'on cherche à vérifier les prédictions faites sur la base du modèle théorique.

*Méthodologie: quantitative ou qualitative*

Ici aussi, la recherche sur la compétence interculturelle ne fait que refléter le débat plus général dans les sciences humaines sur l'utilisation de méthodes quantitatives ou qualitatives. Dans l'évolution de la recherche sur la compétence interculturelle, Koester et al. (1993) notent qu'après des débuts fortement marqués par des méthodes qualitatives, les méthodes quantitatives ont ensuite pris le dessus à la faveur de l'arrivée de nombreux jeunes chercheurs formés à cette école. Mais depuis la fin des années 80, suivant là-aussi l'évolution générale des sciences humaines, la recherche sur la compétence interculturelle aurait maintenant trouvé un équilibre entre les méthodes qualitatives et quantitatives, le débat ne portant plus sur «pour ou contre les méthodes quantitatives / qualitatives» mais plutôt sur quand et comment les appliquer pour faire avancer les connaissances.

*Primauté de la culture ou de la communication*

D'après Koester et al. (1993), les chercheurs posent également des regards différents sur la primauté de la *culture* ou de la *communication*: certains se situent dès le départ explicitement dans une perspective interculturelle et observent l'influence des variations de cultures dans le processus de la communication, faisant de la communication interculturelle un phénomène et un champ presque à part; d'autres au contraire, comme Spitzberg (1989), estiment qu'il faut d'abord commencer par élaborer une théorie de la compétence de communication interpersonnelle (ou aussi, intraculturelle), qui puisse ensuite être appliquée au contexte interculturel. Mais une nouvelle approche est en train de s'imposer, caractérisée par le développement de théories qui reconnaissent le rôle de la culture dans la communication et considèrent la communication à la fois à ses niveaux individuels, interpersonnels, intergroupes et interculturels (Gudykunst, 1993; Ting-Toomey, 1993).

*Approche spécifique à une culture ou générale à toutes les cultures*

Le dernier point sur lequel Koester et al. (1993) considèrent que l'on peut différencier les recherches sur la compétence de communication inter-



culturelle est le choix d'une approche qui soit spécifique à une culture particulière ou au contraire d'une approche générale, la théorie s'appliquant alors à toutes les cultures en général, le chercheur s'étant attaché à identifier des concepts universels. Certains ont développé leurs recherches dans un contexte culturel particulier et ne prétendent pas à ce que leurs observations soient généralisables à d'autres contextes (Carbaugh, 1993), alors que d'autres, plus nombreux, ont observé la communication interculturelle dans un contexte spécifique mais utilisent leurs observations pour développer des principes qui seraient également applicables dans d'autres contextes. C'est le cas par exemple de nombreuses recherches qui portaient sur des interactions entre Japonais et Nord-Américains et qui ont servi à développer des théories à prétention universelle (Abe, 1983). Pour Martin (1993), la compréhension des relations entre les aspects culturellement spécifiques et les aspects généraux de la compétence de communication interculturelle représente un des défis majeurs de la recherche sur la compétence interculturelle, qui a trop longtemps cherché à développer des modèles généraux à partir de données récoltées auprès de la population nord-américaine d'origine européenne.

## 2 Un exemple de modèle de la compétence de communication interculturelle, le modèle de Chen et Starosta (1996)

En 1996, Chen et Starosta publient un modèle de la compétence de communication interculturelle plutôt classique mais qui a l'indéniable avantage de donner une synthèse des nombreux travaux sur la compétence interculturelle qui l'ont précédé. Une présentation de ce modèle s'impose ici, car ainsi le lecteur francophone pourra avoir une bonne idée des travaux sur la compétence de communication interculturelle, que Chen et Starosta (1996) définissent en ces termes:

[...] la compétence de communication interculturelle peut être conçue comme la capacité de négocier des significations culturelles et d'accomplir de façon adéquate des comportements de communication efficaces qui reconnaissent les



différentes identités des interactants dans un environnement spécifique<sup>29</sup> (Chen & Starosta, 1996, p.358-359)

Le modèle reprend la distinction classique entre la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension comportementale, qui sont considérées comme des dimensions interdépendantes de la compétence interculturelle.

## 2.1. La dimension affective: la sensibilité interculturelle

La dimension affective se concentre sur les émotions de l'individu dans l'interaction interculturelle, la personne compétente interculturellement étant celle qui est capable de ressentir et de transmettre des émotions positives avant, pendant et après l'interaction interculturelle, ce qui permet la reconnaissance et le respect des différences culturelles. La dimension affective de la compétence de communication interculturelle repose sur quatre qualités personnelles:

### *Le concept de soi*

La représentation que l'individu a de lui-même définit son rapport au monde, sa façon d'aborder la communication et ce qu'il souhaite communiquer. L'estime de soi est particulièrement importante. Selon Adler et Towne (1993) qui ont fait une synthèse de la recherche dans ce domaine, les personnes avec une bonne estime de soi ne communiqueraient pas de la même façon que les personnes qui ont une faible estime de soi:

Comparées aux personnes avec une faible estime de soi, les personnes qui ont une haute estime de soi sont plus susceptibles de penser du bien des autres, elles sont mieux acceptées par les autres et ont une meilleure performance lorsqu'on les observe, elles se sentent plus à l'aise pour travailler avec des supérieurs et peuvent se défendre contre les commentaires négatifs d'autres personnes. Les personnes avec une haute estime de soi ont aussi tendance à

---

29 «[...] intercultural communication competence can be conceived of as the ability to negotiate cultural meanings and to execute appropriately effective communication behaviors that recognize the interactants' multiple identities in a specific environment.»



avoir des sentiments plus positifs envers les membres d'exogroupes<sup>30</sup> (Adler et Towne, 1993, cités par Chen & Starosta, 1996, p. 362)

D'après Chen et Starosta, une estime de soi positive serait d'autant plus importante dans une communication interculturelle que le contexte interculturel implique généralement un plus grand stress psychologique. Outre l'estime de soi, ces auteurs mentionnent encore d'autres éléments importants du concept de soi, comme une attitude globale positive qui permet de se sentir confiant dans les interactions interpersonnelles, une personnalité stable et extravertie, une certaine confiance en soi (*self-reliance*), de la persévérance et de la fiabilité (*reliability*).

#### *L'ouverture d'esprit*

Une personne faisant preuve d'ouverture d'esprit est capable de reconnaître et d'accepter qu'il existe des points de vue différents du sien, que les réalités sont multiples et que cette diversité en soi est intéressante. Dans l'interaction interculturelle, l'ouverture d'esprit permet la validation mutuelle des identités culturelles des acteurs, qui retirent alors une impression favorable de l'interaction.

#### *L'attitude de non-jugement*

Adopter une attitude de non-jugement, c'est s'efforcer de maintenir à l'écart tout préjugé qui empêcherait une écoute sincère et complète de l'autre. L'impression d'avoir été pleinement écouté procure de la satisfaction au sujet de l'interaction.

#### *La décontraction sociale*

Il s'agit là de la capacité de dominer les sentiments d'anxiété ressentis dans l'interaction, le contexte interculturel étant particulièrement anxiogène (voir Gudykunst, 1988).

Ces quatre qualités personnelles composent la base affective de la communication interculturelle, et selon Chen et Starosta (1996):

---

30 «Persons with high self-esteem, compared with persons with low self-esteem, are more likely to think well of others, are more accepted by others, perform well when being watched, feel more comfortable when working with superiors, and can defend themselves against the negative comments of others. Persons with high self-esteem also tend to feel more positively toward out-group members.»



Elles permettent à l'individu d'être suffisamment sensible durant les interactions interculturelles pour reconnaître et respecter les différences culturelles. Elles augmentent le degré de compatibilité de la personne avec le nouvel environnement culturel et ainsi aident à diminuer l'impact du choc culturel [...] En d'autres mots, elles accélèrent le processus d'adaptation psychologique en augmentant le bien-être psychologique général de la personne, sa satisfaction avec soi-même comme avec son nouvel environnement.<sup>31</sup> (p. 364).

## 2.2. La dimension cognitive: la conscience interculturelle

Il s'agit ici du processus par lequel on change sa vision du monde et sa façon de penser par la découverte et la compréhension des caractéristiques de sa propre culture ainsi que de la culture des autres. Par cette découverte, le niveau d'ambiguïté et d'incertitude de l'interaction interculturelle diminue et les individus se montrent plus compétents dans la communication. L'individu développe une conscience de la dynamique interculturelle ainsi que des identités multiples. Cette conscience interculturelle repose sur deux aspects:

### *La conscience de soi*

La mise en oeuvre de comportements compétents dans l'interaction demande que l'individu fasse preuve de *self-awareness*, c'est-à-dire qu'il soit conscient de son propre comportement et qu'il soit capable de le contrôler (*self-monitoring*), et ainsi de s'adapter à la situation d'interaction. La conscience de soi conduit également à être sensible à la présentation de soi du partenaire d'interaction.

### *La conscience culturelle*

Il s'agit ici de la compréhension des conventions de la culture (la sienne et celle des autres) qui définissent la pensée et le comportement des individus. En prenant conscience des multiples différences culturelles (dans les valeurs sociales, les coutumes, les normes, etc.) mises en évidence dans

---

31 «They enable an individual to be sensitive enough during intercultural interactions to acknowledge and respect cultural differences. They increase the level of a person's compatibility with a new cultural environment, and thus help alleviate the impact of culture shock [...]. In other words, they expedite the process of psychological adaptation by increasing a person's general psychological well-being, self-satisfaction, and contentment within a new environment».



les nombreux travaux sur les dimensions de variabilité culturelle, l'individu peut s'interroger sur les différences culturelles dans le comportement de communication et se préparer à s'y adapter.

### 2.3. La dimension comportementale: l'aisance interculturelle

Un individu fait preuve d'aisance interculturelle lorsqu'il est capable d'agir de façon adéquate dans l'interaction interculturelle, dans ses comportements verbaux comme non-verbaux. Plusieurs éléments composent l'aisance interculturelle qui correspond aux compétences de communication (*communication skills*):

#### *L'habileté dans l'utilisation des codes (message skills)*

Il s'agit tout d'abord de la compétence linguistique et particulièrement de la compétence dans la langue de l'autre, élément clé pour l'efficacité de l'interaction interculturelle. Mais il y a également la compétence non-verbale, permettant de reconnaître la signification des comportements non-verbaux du partenaire de l'interaction, ainsi que la capacité de produire des comportements qui accompagnent le message verbal et permettent d'indiquer la dimension relationnelle de l'interaction (par le contact visuel, l'expression du visage, des hochements de la tête, etc.)

#### *Une révélation de soi adéquate*

Par le concept de *self-disclosure*, les psychologues anglophones désignent la quantité d'information sur lui-même que l'individu révèle intentionnellement dans l'interaction. Ce qui est considéré comme une révélation de soi adéquate varie bien évidemment selon les contextes culturels, de même que varie la définition des thèmes considérés comme adéquats selon le degré d'intimité et les positions dans la hiérarchie sociale des partenaires de l'interaction. La révélation de soi mutuelle permet aux interactants d'une part de réduire l'incertitude provoquée par la situation interculturelle et d'autre part de développer une relation plus personnelle.

#### *La flexibilité comportementale*

L'individu capable de flexibilité comportementale adapte ses comportements aux différents contextes et situations, il a à sa disposition une variété de comportements verbaux et non-verbaux qui lui permettent d'établir des relations interpersonnelles.



*La gestion de l'interaction*

Gérer l'interaction, c'est être capable d'initier et de terminer une conversation de façon adéquate, de s'insérer dans la distribution des tours de parole. Les règles de gestion de l'interaction sont différentes selon les cultures, par exemple certaines cultures tolèrent parfaitement que les partenaires d'interaction parlent en même temps ou s'interrompent alors que dans d'autres cultures il est tout à fait inadéquat d'interrompre une personne qui parle.

*Les habiletés sociales*

Au titre des habiletés sociales, Chen et Starosta (1996) mentionnent l'empathie et le maintien de l'identité. L'empathie, c'est-à-dire la capacité à adopter la perspective de l'autre, a été reconnue par de nombreux auteurs comme un élément central de la compétence de communication interculturelle comme interpersonnelle (Bennett, 1979; Broome, 1991). L'empathie demande de se décentrer, elle permet d'évaluer adéquatement les comportements de l'autre et d'y répondre également de façon adéquate. Pendant l'interaction, les personnes empathiques font preuve généralement d'une écoute active et montrent leur compréhension par leurs réponses verbales et non-verbales. Quant au maintien de l'identité, ce concept se réfère à la capacité de soutenir l'identité de l'autre au cours de l'interaction:

Le besoin de savoir qui nous sommes est une des raisons de notre communication avec d'autres personnes. Les personnes compétentes en communication non seulement se comprennent elles-mêmes dans l'interaction mais aussi elles informent leurs partenaires sur qui ils sont. Ainsi, afin de réussir une interaction harmonieuse, les personnes compétentes en communication soutiennent l'identité de leur partenaire d'interaction.<sup>32</sup> (Chen & Starosta, 1996, p. 369)

---

32 «Because the need to learn who we are is one of the reasons we communicate with others, communicatively competent persons not only understand themselves in interaction but also inform their counterparts about who they are. Thus, in order to achieve smooth interaction, a communicatively competent person maintains his or her counterpart's identity.»



### 3 Critiques faites aux recherches sur la compétence de communication interculturelle

Après avoir formulé leur modèle de la compétence de communication interculturelle sur la base d'une synthèse des nombreux travaux qui les ont précédé, Chen et Starosta (1996) formulent une série de critiques et de recommandations pour la recherche sur la compétence de communication interculturelle. Ils s'interrogent notamment sur le concept même de compétence dont la définition est restée confuse malgré la sophistication de la recherche. De même, une question qui n'a toujours pas été réglée est de savoir si la compétence interculturelle est un trait (inné) ou un état (acquis). D'autre part, le rapport entre connaissance, compétence et performance n'a toujours pas été clarifié.

La critique des recherches sur la compétence de communication interculturelle n'a pour autant pas attendu 1996 ni Chen et Starosta pour se manifester, et nombreuses ont été les critiques et remises en question par de nombreux auteurs comme Martin (1989), Ruben (1989) et Spitzberg (1989). Ainsi, la lecture des principaux enseignements des recherches sur la compétence interculturelle répertoriés par Hannigan (1990) peut aussi se faire en négatif, dans le sens où l'on y lit également les faiblesses ou les manques de ces travaux, comme par exemple l'accent mis sur un seul des acteurs de la communication, le séjournant, et, plus largement, le manque d'assise théorique des modèles proposés. Dans son introduction à un numéro spécial de la revue *International Journal of Intercultural Relations*, Ruben (1989) s'interroge:

- comment comprendre le terme de compétence?
- comment définir la compétence interculturelle et la différencier d'autres concepts reliés?
- la compétence interculturelle est-elle une affaire d'attitudes, de connaissances ou de comportements? Ou une combinaison entre ces trois <sup>33</sup>?
- où situer la compétence interculturelle? Chez l'individu, la compétence étant alors une caractéristique individuelle dont on dispose ou non? Dans les yeux du partenaire de communication, un individu ne pouvant

---

33 Comme le proposeront Chen et Starosta (1996).



être compétent que s'il a été reconnu comme tel par son partenaire d'interaction? Ou dans la relation, un individu pouvant alors être compétent dans une relation et incompétent dans une autre?

- comment la compétence interculturelle peut-elle être mesurée?

### 3.1. Faiblesse conceptuelle et méthodologique

En 1983 déjà, Dinges faisait une critique très fouillée des premiers travaux sur la compétence interculturelle, critique dont la portée peut souvent être étendue aux travaux ultérieurs. Il commence par présenter une sélection de modèles et propose un cadre d'analyse pour les comparer. Parmi les critiques qu'il émet à l'adresse de ces modèles, on notera les suivantes:

- plusieurs modèles utilisent des variables socio-psychologiques ou interpersonnelles mais dans des sens parfois très différents de leurs formulations d'origine;
- beaucoup de modèles donnent très peu de place ou pas de place du tout aux facteurs de motivation à la communication, partant apparemment du principe que toute personne engagée dans une communication interculturelle est automatiquement motivée à le faire;
- beaucoup de modèles ignorent la dimension développementale de l'individu et ne situent pas l'interaction interculturelle dans l'histoire de l'individu, alors qu'on ne peut parler de l'adolescent (programmes d'échange) de la même façon que de l'adulte (*Peace Corps*, militaires);
- la plupart des modèles identifient des traits considérés comme efficaces dans les interactions interculturelles<sup>34</sup> mais ne sont pas du tout explicites sur ce que sont ces traits présentés de façon stéréotypée ni sur comment ils fonctionnent<sup>35</sup>, et tous les modèles ne donnent pas les mêmes définitions aux traits qu'ils utilisent.

---

34 Ce que Spitzberg (1989, p. 245) appelle la *list technique* où «la plupart des caractéristiques listées ne sont que des inférences obtenues à partir de techniques de réduction de données non fiables, faites sur des échantillons relativement limités et dont la comparabilité est inconnue.» («most of the characteristics listed represent high-level inferences from unreliable data-reduction techniques performed with relatively small samples of unknown comparability.»)

35 Ce que critiquent également Giles et Coupland (1991, p.194): «[...] ceux qui écrivent sur la compétence de communication traitent de comment les interactants font



- les modèles que Dinges qualifie de typologistes (qui définissent différents types de schémas adaptatifs aux situations interculturelles, dont un type est bien sûr généralement considéré comme plus efficace que les autres) ignorent ou minimisent la dimension du contexte de l'interaction, obnubilés par leur perspective individualiste.

Concernant les méthodologies appliquées dans les recherches, Dinges commence par constater la faiblesse de la base empirique des modèles de la compétence interculturelle. La plupart des chercheurs ont utilisé les méthodes standards de la recherche en sciences sociales, employant souvent des inventaires de personnalité ainsi que des outils standardisés de mesure des traits de personnalité, pas toujours adaptés au contexte interculturel. Presque toutes les méthodes utilisées se basent sur une évaluation rétrospective de la compétence dans l'interaction soit par le sujet lui-même (auto-évaluation), ou soit par des pairs (hétéro-évaluation), même si plus récemment (au début des années 80) on a vu apparaître des évaluations des comportements par l'observation. Les premières recherches (avant 1975) avaient un *design* assez simple, portaient sur de petits échantillons, sans groupe contrôle et avec une mesure unique dans le temps. Puis les *designs* se sont complexifiés et sont apparues notamment des approches multivariées avec des mesures répétées à différents moments du contact interculturel (Ruben & Kealey, 1979). Selon Dinges, la petite taille des échantillons de sujets est une des plus graves faiblesses des recherches sur la compétence interculturelle (à l'exception pourtant de certaines recherches sur les *Peace Corps* ainsi que dans l'armée). D'autre

---

preuve de compétence en étant ouverts, honnêtes, amicaux, etc. Plus l'on montre ces qualités, meilleur communicateur on est supposé être. Des messages intentionnellement négatifs sont vus comme étant le fait d'individus peu doués, et à l'extrême comme un signe de psychopathologie. [...] Beaucoup de ce qui est dit n'est ni clairement vrai ni clairement faux, mais apparaît plutôt comme étant construit de façon à donner l'impression de dire beaucoup tout en disant peu.»

(«[...] those writing about communicative competence focus on how interactants can display competence by being open, honest, friendly, and the like. The more one displays such qualities, the (better) communicator one is thought to be. Intentionally negative messages are seen as the product of unskilled individuals, and in the extreme as symptoms of psychopathology. [...] Much of what is said is neither clearly true nor false, but rather is constructed to appear to address issues at hand while saying little.»



part, il serait souhaitable que la compétence soit étudiée dans des contextes beaucoup plus variés, ce qui permettrait de clarifier quelles sont les compétences qui sont nécessaires au fonctionnement efficace dans toute situation interculturelle, et quelles sont celles qui pourraient être liées aux demandes spécifiques du contexte dans lequel est menée l'étude.

Les recherches devraient encore mieux prendre en compte la dimension temporelle ainsi que les variables de la tâche et de l'environnement qui permettent ou limitent l'expression de la compétence interculturelle. Mais surtout, Dinges termine sa critique de la recherche sur la compétence interculturelle en pointant le doigt sur le manque criant d'interdisciplinarité de la recherche interculturelle:

La limitation la plus sérieuse de la recherche sur la compétence interculturelle est peut-être son isolement des sciences sociales et le manque de perspective interdisciplinaire dans la conception, la mesure et l'interprétation des résultats. Cela n'est pas surprenant lorsqu'on pense aux obstacles sérieux qui existent pour la plupart des collaborations interdisciplinaires dans la recherche interculturelle. Néanmoins, il est important de promouvoir plus de transdisciplinarité comme d'interdisciplinarité dans la recherche future. Les psychologues ou les chercheurs orientés sur la psychologie ont dominé la recherche passée et l'ont souvent fait à partir de perspectives théoriques étroites, basées sur des concepts dépassés du comportement interpersonnel. L'héritage de la psychologie traditionnelle des traits pèse lourdement sur la recherche sur la compétence interculturelle et continuera de marquer les recherches futures.<sup>36</sup> (Dinges, 1983, p. 199)

---

38 «Perhaps the most serious limitation of intercultural competence research is its insularity from the social sciences and the lack of interdisciplinary perspective in design, measurement, and interpretation of results. This is not surprising in light of the serious obstacles to most interdisciplinary collaboration in cross-cultural research. Nevertheless, it is important to urge both cross-disciplinary and interdisciplinary involvement in future research. Psychologists or psychologically oriented researchers have dominated past research and have often done so from narrow theoretical perspectives based on dated concepts of interpersonal behavior. The legacy of traditional trait psychology bears a heavy stamp on intercultural competence research and will continue to be an anchor on future studies.»



### 3.2. Des présupposés de base discutables mais non discutés

Plus généralement, Ellingsworth (1977) faisait déjà quelques années avant Dinges une critique sévère de la recherche en communication interculturelle et pointait le doigt sur plusieurs faiblesses de ses présupposés de base. Selon la présentation qu'en fait Winkin (1987, p. 9-10), Ellingsworth s'élève lui-aussi contre la prétention de la communication interculturelle à constituer une dimension spécifique de la communication et exigeant ainsi une littérature, une méthodologie ainsi qu'un enseignement propres. D'autre part, il critique la vision des différences culturelles véhiculée par les chercheurs sur la communication interculturelle, pour qui les différences culturelles semblent être autant d'obstacles à surmonter si l'on veut parvenir à la compréhension interculturelle. Pour Ellingsworth au contraire, les différences culturelles ne sont pas nécessairement des obstacles (qu'il faudrait alors s'attacher à gommer) mais elles peuvent être des aides au succès de l'interaction car elles rendent les interlocuteurs attentifs au déroulement de l'interaction. C'est ce que suggèrent aussi Knapp et Knapp-Potthof (1990): «[...] les différences culturelles ne conduisent pas nécessairement à des problèmes ou à des conflits de communication»<sup>37</sup> (p.75). Knapp et Knapp-Potthof y voient plusieurs raisons: premièrement, tous les éléments de la communication ne sont pas interprétés pour eux-mêmes par les acteurs de l'interaction, ils sont intégrés dans le processus de l'interaction et tant que les buts de celle-ci ne sont pas menacés par l'élément potentiellement conflictuel, cet élément est neutralisé. Une autre raison est que certaines différences peuvent coexister sans pour autant nécessairement entrer en conflit, les acteurs de l'interaction ne ressentant pas forcément le besoin de résoudre la dissonance cognitive si chère à la pensée scientifique occidentale. Une troisième raison qui explique pourquoi les différences culturelles ne sont pas nécessairement des obstacles à la compréhension tient aux attentes des acteurs de l'interaction: «Presque personne n'est assez naïf pour entrer dans une interaction avec un membre d'une autre culture en croyant que tout sera comme d'habitude.»<sup>38</sup> (Knapp

---

37 «[...] , dass kulturelle Unterschiede nicht notwendig zu Problemen und Kommunikationskonflikten führen müssen.»

38 «Kaum jemand ist so naiv, in eine Interaktion mit einem Mitglied einer anderen Kultur einzutreten und anzunehmen, alles sei so wie <zu Hause>.»



& Knapp-Potthoff, 1990, p.76). Si chacun s'attend à trouver des différences, l'importance des différences attendues ainsi que la disposition à les accepter dépendent de l'expérience, de la formation et de la personnalité.

Une autre erreur des chercheurs en communication interculturelle selon Ellingsworth serait de prétendre que la communication interculturelle est l'affaire de tout le monde. Il s'attaque ici au grand poncif de la communication interculturelle, le «village global» auquel font référence par exemple Chen et Starosta (1996), poncif qui oublie que les contacts interculturels sont en réalité le fait de quelques élites seulement (universitaires et scientifiques, hommes d'affaires, politiciens...). Cette critique semble un peu moins justifiée pour le monde d'aujourd'hui qui plonge de plus en plus de personnes dans ce trop fameux village global, pourtant il est vrai que l'on peut s'interroger sur la partition qui existe entre les recherches sur la communication interculturelle (axées sur les séjournants, donc plutôt élitaires) et les recherches sur l'acculturation en situation de migration (qui correspond généralement à des situations socio-économiques défavorisées): même si les situations sont différentes, il n'est pas certain que ces deux courants de recherches interculturelles gagnent à s'ignorer mutuellement et la synthèse proposée par Kim (1995) est peut-être une voie pleine d'avenir.

Dans sa critique de la recherche sur la communication interculturelle, Ellingsworth s'élève encore contre l'intérêt quasi exclusif dédié à la connaissance des traits culturels de l'autre pour l'amélioration de la communication interculturelle et propose que l'on s'intéresse plutôt au phénomène de la création d'une culture tierce, commune à tous et permettant la communication. Finalement, il critique la vision étroite de la culture adoptée par la plupart des chercheurs en communication interculturelle, qui font correspondre sans autre interrogation ni explication culture et appartenance nationale ou régionale, appliquant ainsi une définition autoritaire et figée de l'identité de la personne.

La critique de la vision figée de la compétence sera reprise par Kim (1991), qui plaide pour une approche systémique de la compétence interculturelle, qui mettrait l'accent sur la nature dynamique et interactive du processus de communication:

Tous les éléments d'une rencontre, y compris les conditions du contexte social dans lequel cette rencontre a lieu, co-déterminent le résultat de la communica-



tion. Ceci signifie qu'aucun élément d'un système de communication de plusieurs personnes ne peut être isolé comme étant le seul responsable du résultat. Chaque personne a sa propre réalité, avec son propre lot de significations avec lequel elle organise les expériences nouvelles.<sup>39</sup> (Kim, 1991, p. 262).

Kim réfute la vision de nombreux modèles qui évaluent la compétence interculturelle de l'individu par le biais de la réussite ou de l'échec de l'interaction. La performance d'un individu dans une situation particulière n'est pas uniquement influencée par ses propres compétences mais également par de nombreux autres facteurs qui interviennent dans le contexte de l'interaction. La compétence seule de l'individu ne suffit pas toujours à produire une communication efficace, les causes de succès et d'échec dans la communication sont multiples et les facteurs du contexte doivent être pris en compte dans le modèle. Ainsi, au cœur de la compétence interculturelle de l'individu se trouve la capacité d'adaptation, que Kim définit comme:

La capacité de se réorganiser soi-même en étant ouvert, flexible et créatif – et non en étant fermé, rigide, intolérant et monotone. Cette capacité, ensemble avec des connaissances et habiletés spécifiques à la culture, devrait permettre à la personne d'aborder chaque rencontre interculturelle avec la posture psychologique d'un apprenant intéressé et d'un négociateur d'identités divergentes talentueux, et de s'efforcer d'obtenir des résultats de la communication qui soient les plus efficaces possibles étant données les contraintes relationnelles et situationnelles. [...] A la fin, la différence critique [...] pourrait bien être la volonté (ou le manque de volonté) de relever les défis et de se restructurer de façon créative au gré des exigences posées par la situation.<sup>40</sup> (Kim, 1991, p. 271).

---

39 «Everything involved in a given encounter, including the conditions of the social context in which the encounter takes place, codetermines the communication outcomes. This means that no one element in a multiperson communication system can be singled out as being solely responsible for the outcomes. Each person has a reality of his or her own, with its own token of significance with which the individual comes to organize new experiences».

40 «[...] the capacity to self-reorganize by being open, flexible, resilient, and creative - and not being closed, rigid, intolerant, and habitual. This capacity, together with culture-specific knowledge and skills, should enable a person to approach each intercultural encounter with the psychological posture of an interested learner and a talented negotiator of divergent identities and to strive for the communication outcomes that are as effective as possible under a given set of relational and situational constraints. [...] In the end, the critical difference [...] may well be the



D'autre part, Kim relève que la compétence de communication interculturelle doit être clairement distinguée des compétences culturelles (compétences spécifiques à des contextes culturels déterminés). Ceci n'a pas toujours été le cas dans la recherche sur la compétence de communication interculturelle où l'on qualifie parfois d'interculturelles des compétences dont la validité pour tous les contextes culturels est douteuse, telles par exemple celles de *self-disclosure*, *assertiveness* ou *expressiveness*, comme le relève également une de ses homonymes (Kim, in press).

#### 4 De l'apparente simplicité de la compétence à la complexité de la communication interculturelle comme dynamique

Un chemin considérable a été accompli entre les premières interrogations de Hall, aux préoccupations avant tout pragmatiques, et les réflexions qui ont suivi. En cours de route, les chercheurs ont peu à peu découvert la complexité de leur champ d'études et la communication interculturelle se trouve maintenant devant le défi de se construire en tant que champ scientifique ou de science «normale adulte» selon les termes de Hart (1997), répondant enfin aux vœux d'auteurs comme Asante, Newmark, et Blake (1979) ou encore Howell (1979) qui se préoccupaient depuis longtemps déjà des orientations théoriques et méthodologiques à donner à la communication interculturelle afin qu'elle devienne «un champ d'investigation unifié»<sup>41</sup> (Asante et al., 1979, p. 11).

On peut cependant se demander si le projet des chercheurs anglophones de faire de la communication interculturelle un champ unifié au sein des sciences de la communication répond bien aux enjeux réels de la connaissance (et non pas uniquement à des enjeux institutionnels). En effet, cette recherche d'unité semble surtout avoir provoqué une isolation de la communication interculturelle, alors qu'il s'agit d'un champ d'interrogation éminemment multidisciplinaire auquel contribuent des disciplines aussi diverses que l'herméneutique, la phénoménologie et l'ethno-

---

willingness (or lack of willingness) to go through the challenges and to creatively restructure oneself as situations demand.»

41 «A unified field of inquiry.»



méthodologie; l'ethnographie et l'anthropologie sociale et culturelle; la sociologie comparative; la psychologie individuelle ainsi que la psychologie sociale; les sciences cognitives; la linguistique et la sociolinguistique (selon l'inventaire non exhaustif proposé par Knapp & Knapp-Potthoff, 1990).

Suite à cette critique des recherches sur la compétence de communication interculturelle, il apparaît clairement qu'un cadre théorique plus satisfaisant doit être recherché. Ainsi, les trois propositions suivantes devraient permettre une approche de la communication interculturelle mieux à même de prendre en compte la complexité du processus.

#### 4.1. L'abandon du concept de compétence interculturelle pour l'étude de la communication interculturelle dans son ensemble

Comme on a pu le voir ci-dessus avec Koeste et al. (1993), le concept de compétence, emprunté aux travaux sur la communication interpersonnelle, se révèle problématique. Bien qu'il ait été fort utilisé, il n'a jamais été défini précisément et son utilisation par les chercheurs de la communication interculturelle oscille entre sens courant et sens scientifique. Or, comme le relève Camilleri, «il ne s'agit pas de partir, sans l'analyser complètement au préalable, de la notion de <compétence interculturelle> traitée comme une évidence de base.» (Camilleri, 1995, communication personnelle).

Le sens courant de compétence<sup>42</sup> met l'accent sur la connaissance et sur sa qualité particulière qui fait que la personne compétente devient une «autorité» en la matière. Quant au sens scientifique, il nous renvoie à la linguistique et au concept de base de la grammaire générative de Noam Chomsky, où la compétence linguistique est un système implicite de règles capables d'engendrer un nombre infini de phrases (la performance). La compétence linguistique a ensuite été reprise par l'ethnographie de la communication et développée en «compétence communicative»<sup>43</sup> (Hymes,

---

42 «Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières» Dictionnaire Petit Robert.

43 «La compétence communicative désigne l'ensemble des aptitudes nécessaires aux membres d'une communauté socioculturelle particulière, pour qu'ils puissent uti-



1984), un concept ensuite popularisé par la didactique des langues (voir Baylon & Mignot, 1994; Gohard-Radenkovic, 1999). En réalité, le terme de *competence* tel qu'il est utilisé par les auteurs nord-américains (ce concept n'ayant pas réellement percé chez les chercheurs interculturels francophones ou germanophones<sup>44</sup>) est pris dans un sens général, proche de celui de capacité ou d'aptitude. Il désigne de façon assez imprécise ce «quelque chose» qui fait que l'individu est perçu comme compétent, capable, efficace dans une relation interculturelle. Ce flou du concept de compétence ne semble d'ailleurs pas affecter uniquement le champ de la communication interculturelle et se retrouve par exemple dans les sciences de l'éducation (Dolz & Ollagnier, 2000).

Outre ce problème de manque de définition du concept, parler de compétence interculturelle comporte encore au moins trois problèmes:

- cela contribue à isoler la problématique interculturelle des autres phénomènes sociaux, à en faire une «chose» à part. On aurait alors une compétence interculturelle, une compétence interpersonnelle, une compétence affective, etc., comme autant de petites recettes-miracles à utiliser selon les circonstances. Or on se rend bien compte que toutes ces compétences s'articulent, et que se placer au niveau d'une seule, c'est risquer de négliger de penser les articulations de ce phénomène complexe qu'est la communication.
- cela contribue à surestimer le rôle de l'acteur de la communication (qui serait «en soi» compétent ou incompétent, auquel cas il suffirait de le former) et à sous-estimer le rôle des contextes dans le déroulement de l'interaction. Or le résultat de l'interaction dépend autant de la compétence de l'acteur que des caractéristiques du contexte (dans lequel on inclura la compétence du partenaire d'interaction) plus ou moins favorables au bon déroulement de l'interaction, et l'on peut imaginer les quatre cas de figure suivants:

---

liser d'une manière appropriée tous les systèmes de signes qui sont à leur disposition.» (Danjou-Flauay et Fichez-Vallez in Sfez, 1993, p. 459).

44 Knapp et Knapp-Potthoff (1990) ne parlent d'ailleurs pas de *Kompetenz* mais de *Fähigkeit* de communication interculturelle, et des linguistes s'intéressant à l'analyse des interactions parlent de «savoir-faire communicationnels» (Véronique & Vion, 1995).



	Contexte favorable	Contexte défavorable
Acteur compétent	interaction potentiellement positive	?
Acteur incompétent	?	interaction potentiellement négative

Tableau n° IV: Interaction entre les caractéristiques de l'acteur et du contexte d'interaction

- c'est mettre un peu «la charrue avant les boeufs», dans le sens où l'on étudie un aspect particulier (la compétence interculturelle) d'un phénomène (la communication interculturelle) que l'on ne connaît pas encore suffisamment. Il semble difficile de pouvoir définir valablement de quelles compétences un individu doit disposer pour communiquer dans un contexte interculturel si l'on n'a pas encore vraiment saisi la dynamique de la communication interculturelle.

Ainsi, abandonnant la perspective tronquée de la compétence interculturelle, c'est désormais à la communication interculturelle dans son ensemble et à sa dynamique complexe que l'on s'intéressera.

4.2. L'articulation nécessaire entre l'interculturel, l'intergroupe et l'interpersonnel

Pendant longtemps, la communication interculturelle a été pensée comme suivant des processus différents de la communication interpersonnelle et nécessitant donc des théories distinctes; comme le dénonce Martin (1993, p. 16), ceci a eu pour conséquence que chercheurs de la communication interculturelle et chercheurs de la communication interpersonnelle se sont murés dans une ignorance mutuelle, à de rares exceptions près comme Cooley et Roach (1984) pour ce qui est de la communication interculturelle. De même, la plupart des modèles de communication interculturelle ne disent mot des nombreuses recherches en psychologie sociale des relations intergroupes, dont les enseignements sont pourtant très riches pour la compréhension des relations interculturelles, comme on peut le



constater à la lecture d'ouvrages comme celui de Bourhis et Leyens (1994).

Ces silences correspondent aux pratiques des chercheurs, «enculturés» dans différentes traditions scientifiques, ainsi qu'aux structures institutionnelles dans lesquelles se sont établies des traditions de recherches distinctes autour de questionnements pourtant très proches. Mais cette division se révèle inopérante sur le terrain, où l'on se rend vite compte qu'une situation de communication interculturelle articule les trois dimensions (interpersonnelle, interculturelle et intergroupe). En effet, il ne faut pas oublier que ce ne sont jamais les cultures elles-mêmes qui entrent en interaction mais bien des représentants de ces cultures, des «porteurs de culture» selon l'expression de Camilleri: ainsi, toute rencontre interculturelle est finalement aussi une rencontre interpersonnelle, dans laquelle chaque partenaire apporte son identité culturelle, mais aussi son identité individuelle. Et, d'autre part, toute rencontre interpersonnelle est aussi une rencontre interculturelle ou intergroupe, dans le sens où l'on ne partage jamais exactement les mêmes appartenances de groupe et que ces identités sociales influencent le processus de la communication entre deux individus. Il n'est donc pas étonnant de trouver dans la littérature sur la compétence interpersonnelle ou sociale (voir Gullotta, Adams & Montemayor, 1990) des réflexions qui ne diffèrent pas fondamentalement de celles que l'on peut lire dans la littérature sur la compétence interculturelle. Une «bonne» théorie de la communication interculturelle ne peut donc passer sous silence la dimension interpersonnelle de la communication, ni non plus les phénomènes psychosociaux qui se jouent dans les relations intergroupes (par exemple le rôle des représentations de l'autre groupe). Cette remise en question a par exemple été faite par un auteur comme Gudykunst:

[...] Je pensais que la communication «interculturelle» (i.e la communication entre des personnes de cultures différentes) était différente de la communication «intraculturelle» (i.e la communication avec des membres de notre propre culture). [...] En essayant de développer une façon d'expliquer la communication entre des personnes de différentes cultures, j'en suis venu à voir que les variables à l'oeuvre lorsque nous communiquons interculturellement sont les mêmes que lorsque nous communiquons intraculturellement. C'est pourquoi je considère maintenant le *processus* derrière la communication interculturelle et intraculturelle comme étant le même. Par exemple, nos stéréotypes affectent



toujours notre communication. Les stéréotypes, néanmoins, conduisent plus souvent à une communication inefficace lorsque la personne avec qui nous communiquons vient d'une autre culture que lorsque cette personne vient de notre propre culture. Une raison pour cela est que nos stéréotypes de notre propre culture ont tendance à être plus justes et plus favorables que nos stéréotypes d'autres cultures.<sup>45</sup> (Gudykunst, 1991, p. ix-x)

Pour Luchtenberg (1994) également, la communication interculturelle ne doit pas être considérée comme fondamentalement différente de la communication intraculturelle, car il s'agit dans les deux situations d'une négociation de sens qui demande les mêmes compétences. Cependant, la communication interculturelle se distingue par le fait qu'elle demande plus d'effort et d'attention dans la mise en oeuvre de ces compétences:

La communication interculturelle nécessite d'une façon plus importante des compétences de métacommunication, de soutien de la communication et d'empathie, afin de pouvoir traiter dans un processus commun de compréhension les difficultés qui surviennent.<sup>46</sup> (Luchtenberg, 1994, p. 61)

S'ils considèrent également que les processus de négociation de sens sont les mêmes dans une communication interculturelle ou intraculturelle, Knapp et Knapp-Potthoff (1987) considèrent cependant que la spécificité de la communication interculturelle réside dans le fait que les interactants ne partagent pas la même langue maternelle. Ils ne disposent donc pas des mêmes moyens linguistiques pour réaliser ce processus de négociation de

---

45 «[...] I thought <intercultural> communication (i.e. communication between people from different cultures) was different from <intracultural> communication (i.e. communication with members of our own culture). [...] In trying to develop a way to explain communication between people from different cultures, I came to see that the variables operating when we communicate interculturally are the same as when we communicate intraculturally. I, therefore, now see the process underlying intercultural and intracultural communication to be the same. To illustrate, our stereotypes always affect our communication. Stereotypes, however, lead to ineffective communication more frequently when the person with whom we are communicating comes from another culture than when the person comes from our own culture. One reason for this is that our stereotypes of our culture tend to be more <accurate> and <favorable> than our stereotypes of other cultures.»

46 «Interkulturelle Kommunikation braucht in erhöhtem Maße metakommunikative, kommunikations-unterstützende und empathische Fähigkeiten, um auftretende Verständigungsschwierigkeiten in einem gemeinsamen Verständigungsprozess aushandeln zu können.»



sens. La position des socio-linguistes que sont Knapp et Knapp-Potthoff a le mérite de rappeler une dimension curieusement fréquemment oubliée ou peu problématisée dans les théories de la communication interculturelle: l'utilisation de codes linguistiques différents. Il y a-t-il cependant nécessairement différence de langues dans une communication interculturelle? Auquel cas la communication entre un Français et un Suisse romand ne pourrait être taxée d'interculturelle, ce qui semble aberrant. Il conviendrait alors de distinguer plusieurs cas de figure:

	<i>Même culture</i>	<i>Cultures différentes</i>
<i>Même langue</i>	communication intra-culturelle monolingue (ex: un Suisse romand et un autre Suisse romand)	communication inter-culturelle monolingue (ex: un Suisse romand et un Français)
<i>Langues différentes</i>	communication intra-culturelle multilingue (cas en soi impossible?)	communication inter-culturelle multilingue (un Suisse romand et un Japonais)

Tableau n° V: Interaction entre les différences de langues et de cultures

#### 4.3. La prise en compte de l'espace (le contexte) et du temps (la relation)

L'espace et le temps sont trop souvent les grands oubliés des théories et modèles de la compétence interculturelle: l'interaction est rarement située dans son contexte (ou plutôt ses contextes) et dans l'évolution de la relation au cours du temps. La communication interculturelle est en général présentée dans un ici et maintenant artificiel, comme si l'interaction ne se situait pas dans un contexte précis ni ne se déroulait dans une histoire particulière (l'histoire de la relation des acteurs de l'interaction, mais également l'histoire des relations entre leurs groupes d'appartenance) (Katriel, 1995). Cela n'est pas trop étonnant si l'on pense aux attentes des milieux de la formation auxquels la compétence interculturelle doit sa naissance aux États-Unis: les responsables de formation demandaient des réponses pragmatiques, simples et claires, valides dans toutes les situations et à



tous moments. D'où une approche perçue comme bien trop simplificatrice par nombre de chercheurs francophones. C'est ainsi que Winkin (1987) explique le sens d'un article qu'il avait écrit en 1985:

Le message de mon article était de mettre en garde les responsables belges et français de l'enseignement et de la recherche en matière de communication interculturelle contre une importation «sauvage» des techniques américaines [...] Au situationnisme simpliste de la «démarche expérientielle» américaine, il fallait substituer, disais-je, une approche multidimensionnelle (à la fois culturelle et historique) prenant mieux en compte notre «héritage» d'Européens. (Winkin, 1987, p. 3)

Camilleri également se montre préoccupé par le réductionnisme de certaines approches de la compétence interculturelle:

Il faut donc se garder d'effectuer une réduction du concept (et du problème à traiter) par globalisation et «décontextualisation», alors qu'il y a un type d'aptitude à acquérir et de formation à donner en fonction des niveaux qu'on veut atteindre, qui dépendent eux-mêmes des objectifs que l'on s'assigne. Il y a le même risque de globalisation réductrice (dans la question): «Comment l'individu procède-t-il pour s'y retrouver dans un contexte culturel Autre?» Il n'y a pas une réponse générale à ce problème général, car cela dépend de la diversité des situations rencontrées, des statuts des acteurs, de leurs rapports historiques et autres paramètres: c'est toute la littérature sur les contacts culturels, débouchant ou non sur des stratégies, qui s'occupe de répondre à cette question en distinguant les cas et en démêlant les variables. (Camilleri, 1995, communication personnelle).

La prise en compte de la variabilité dans l'espace (les différents contextes de l'interaction) ainsi que dans le temps (les différents moments de la relation) s'avère nécessaire pour saisir la dynamique de la communication interculturelle. Katriel (1995) rappelle aux chercheurs travaillant sur la communication interculturelle les travaux de Gumperz (1992a; 1992b) qui montrent la dynamique de l'interaction entre le contexte et la communication. Le contexte ne peut être réduit à de larges catégories figées mais il est défini et redéfini au cours de l'interaction. La prise en compte du contexte demande donc une approche qui ne plaque pas une fois pour toute une définition «objective» du contexte de l'interaction mais qui au contraire s'attache à comprendre la signification que lui donnent les acteurs de l'interaction car c'est finalement cette perception qui définit l'évolution de l'interaction. Ainsi, une situation d'interaction peut être définie «objectivement» comme interculturelle par le chercheur car impli-



quant deux individus aux origines culturelles différentes, mais ces deux individus peuvent ne pas la définir en ces termes, auquel cas leur interaction pourra évoluer différemment de celle qu'ils auraient eue s'ils avaient eu conscience de se trouver dans une situation interculturelle.

Ainsi, selon les trois conditions formulées ci-dessus, une théorie de la communication en contexte interculturel ne peut prendre en compte les seules compétences de communication interculturelles car celles-ci sont imbriquées dans les compétences de communication interpersonnelles et les autres compétences sociales. D'autre part, s'interroger sur les compétences d'un seul des acteurs de l'interaction ne donne qu'une image incomplète de la communication: il est nécessaire de prendre en compte non seulement tous les acteurs engagés dans l'interaction mais encore leurs groupes d'appartenance et contextes culturels propres, qui leur ont notamment transmis des représentations sociales au sujet de la culture du partenaire d'interaction, représentations qui ne manqueront pas d'influencer elles-aussi le déroulement de l'interaction. Il s'agit encore de ne pas oublier le contexte spécifique de l'interaction (dans l'espace et dans le temps) et ses enjeux pour les différents acteurs de l'interaction. La figure ci-dessous donne une idée de l'extrême complexité de la communication interpersonnelle en contexte interculturel:

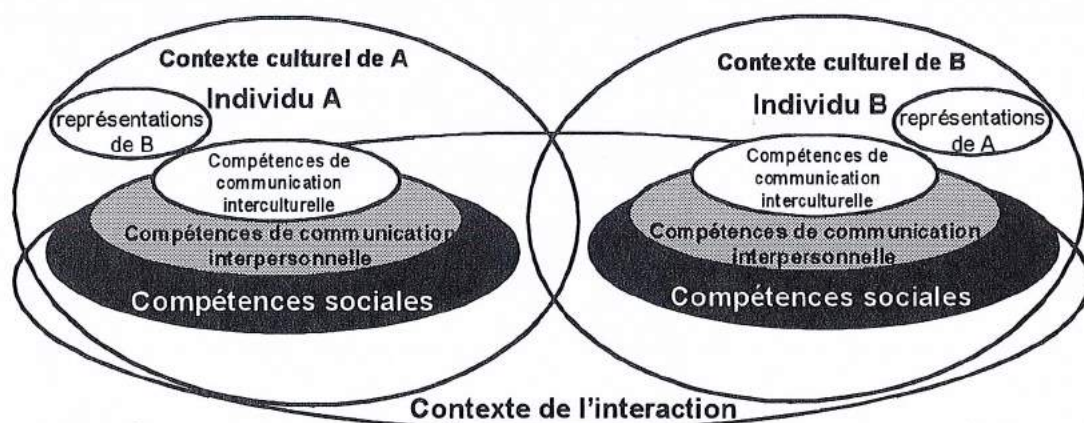


Figure n° II: Articulation des compétences et des contextes dans la communication en contexte interculturel



## Chapitre 3

# Des perspectives théoriques permettant de saisir la dynamique de la communication interculturelle

Dans la littérature anglophone sur la communication interculturelle, deux théories en particulier cherchent à saisir la complexité de l'articulation entre les compétences et les contextes de la communication et répondent de façon bien plus satisfaisante que ne le font les travaux sur la compétence de communication interculturelle aux trois conditions formulées à la fin du chapitre précédent: il s'agit de la théorie de la Gestion de l'anxiété et de l'incertitude de Gudykunst (1995) ainsi que de la théorie de l'Accommodation de la communication dont l'auteur principal est Giles (Gallois et al., 1995). Ces deux théories n'ayant à ma connaissance encore jamais fait l'objet de publications en français, elles sont présentées dans ce chapitre de façon détaillée et fidèle à la présentation qu'en ont faite leurs auteurs. Une critique approfondie en sera faite dans la dernière partie de cet ouvrage<sup>47</sup>, suite à la confrontation de ces théories avec la réalité du terrain interculturel choisi pour cette étude: le séjour de jeunes Suisses romands en Suisse alémanique.

### 1 La théorie de la Gestion de l'anxiété et de l'incertitude (*Anxiety / Uncertainty Management Theory, AUM*)

Après avoir pris conscience du fait que le processus de la communication interculturelle ne diffère pas fondamentalement de la communication intraculturelle<sup>48</sup>, Gudykunst<sup>49</sup> s'est attaché à élaborer une théorie de la com-

---

47 Cf. p. 235.

48 Cf. p. 58.



munication interpersonnelle et intergroupe efficace (selon le titre d'un de ses articles, 1993) qui soit capable de rendre compte de la communication intraculturelle comme interculturelle dans une interaction interpersonnelle (la plupart des travaux sur la communication interculturelle portent sur l'interaction entre deux individus et se rattachent donc au domaine de la communication interpersonnelle). Pour cela, il a étendu au contexte interculturel une théorie de la communication interpersonnelle: la théorie de la réduction de l'incertitude, (*uncertainty reduction theory*) de Berger et Calabrese (1975; pour une critique, voir Sunnafrank, 1986). Il a ainsi posé comme hypothèse de base de sa théorie de la gestion de l'incertitude et de l'anxiété (ci-après AUM) que l'efficacité de la communication est modulée par notre aptitude à gérer notre incertitude (au niveau cognitif) et notre anxiété (au niveau affectif) suscitées par le degré d'étrangeté (*strangeness*) contenu dans la relation.

### 1.1. Fondements théoriques

Dans son article de 1995 où il donne les derniers développements de la théorie AUM, Gudykunst commence par présenter les quelques concepts qui constituent les fondements de sa théorie:

#### 1.1.1. Le concept de l'Autre:

Pour expliquer dans une même théorie la communication interpersonnelle et la communication intergroupe (ou interculturelle), Gudykunst (voir Gudykunst & Kim, 1992) utilise le concept de *stranger*<sup>50</sup> emprunté au sociologue allemand du début du siècle Georg Simmel, pour qui *der Fremde* est celui qui est à la fois proche car physiquement présent et à la fois éloigné car se référant à des valeurs et façons de faire différentes. Comme nous ne partageons avec personne toutes nos références sociales et cultu-

49 W. B. Gudykunst est professeur de *speech communication* à l'Université de l'Etat de Californie, Fullerton. Après une première formation de sociologue, il s'est intéressé à la communication interculturelle et en est devenu un des auteurs les plus reconnus.

50 Que je traduirai par «Autre» plutôt que par «étranger» qui est la traduction proposée par Clément (1994, p. 252): en effet ce dernier terme désigne en français principalement une personne d'une autre nationalité, ce qui correspond en anglais au terme de *foreigner*.



relles, chaque personne avec qui nous sommes en contact est potentiellement un Autre, et n'importe quelle différence peut être la base d'une incompréhension dans la communication. Mais les interactions sociales varient dans leur degré d'étrangeté et de familiarité et ce sont particulièrement les interactions avec des personnes d'autres cultures qui comportent un fort degré d'inconnu et de non familiarité par le fait des références culturelles différentes. Toute interaction peut donc être située le long d'un continuum allant de l'interpersonnel à l'intergroupe (interculturel), en fonction du degré d'étrangeté de la relation (et donc des identités – personnelles ou sociales – mises en jeu).

En utilisant ce concept de *stranger*, Gudykunst évite ce qu'il considère comme l'un des problèmes conceptuels les plus importants de beaucoup d'analyses de la communication interculturelle: leur isolement des autres théories de la communication et le morcellement de ces théories (communication interpersonnelle, interculturelle, interr raciale, interethnique...). Le concept de l'Autre permet de relier tous ces niveaux de communication et de concevoir un cadre conceptuel général, capable de rendre compte de la communication interpersonnelle dans toutes ses variantes.

### 1.1.2. Le concept d'incertitude:

L'incertitude est le concept fondamental de la théorie de Berger et Calabrese (1975) sur la communication interpersonnelle, théorie que Gudykunst a étendue à la communication interculturelle. S'engager dans une relation avec l'Autre signifie expérimenter de l'incertitude: on ne sait trop à quoi s'attendre, on ne sait comment notre partenaire d'interaction va agir ni quels comportements adopter. A la suite de Berger et Calabrese (1975), Gudykunst distingue entre l'incertitude prédictive (la difficulté à prédire les comportements de l'Autre) et l'incertitude explicative (la difficulté à expliquer les comportements de l'Autre). Il distingue également l'incertitude cognitive de l'incertitude comportementale: en effet, dans une première interaction avec une personne inconnue, nous ressentons de l'incertitude cognitive quant à ses comportements, sentiments et valeurs, mais nous pouvons avoir suffisamment de certitude comportementale par le fait que nous disposons de scripts culturels qui nous disent comment nous comporter dans des situations de première interaction. Toute interaction comporte de l'incertitude, et celle-ci augmente avec le degré d'étran-



geté de la relation. Gudykunst et Shapiro (1996) ont montré que l'incertitude est plus grande dans les interactions intergroupes et interculturelles que dans les interactions intragroupes. S'engager dans des stratégies de réduction de l'incertitude (principalement en recherchant de l'information sur la personne et ses groupes d'appartenance) demande une certaine motivation, qui peut faire parfois défaut comme par exemple dans une interaction avec des personnes que nous n'avons pas l'intention de revoir par la suite; lorsque la motivation manque, nous nous satisfaisons des informations catégorielles dont nous disposons à leur sujet.

### *1.1.3. Le concept d'anxiété:*

L'anxiété est l'équivalent affectif de l'incertitude générée par l'étrangeté de l'interaction. Il s'agit du sentiment de malaise, de tension, d'inquiétude qui peut être ressenti dans l'interaction dont l'étrangeté peut conduire à anticiper des conséquences négatives à l'interaction. Tout comme l'incertitude, l'anxiété tend à être plus importante dans les interactions intergroupes que interpersonnelles.

En général, l'incertitude et l'anxiété diminuent au fur et à mesure que nous connaissons mieux nos partenaires d'interaction. Cependant, certains événements (par exemple un comportement inattendu) peuvent faire remonter le niveau d'incertitude et d'anxiété. L'incertitude et l'anxiété ne sont donc pas le fait des seules rencontres initiales mais il y a fluctuation tout au long du développement d'une relation (l'incertitude est une dialectique entre la nouveauté et la prédictibilité, et l'anxiété une dialectique entre la crainte et la confiance). D'autre part, l'incertitude et l'anxiété ne disparaissent jamais totalement: non seulement on ne peut jamais prédire parfaitement ce qui se passera dans une relation, mais un certain niveau d'incertitude comme d'anxiété est nécessaire pour que l'interaction continue d'être intéressante et motivante. D'après la théorie AUM, nous avons en fait un seuil minimum de tolérance à l'incertitude et l'anxiété, en-dessous duquel la relation perd tout intérêt, comme un seuil maximal au-dessus duquel l'interaction devient trop incertaine et menaçante (une conséquence comportementale d'un excès d'anxiété dans la relation est l'évitement: nous évitons les interactions avec des inconnus car cela nous permet de gérer notre anxiété). C'est entre ces deux seuils que se situe la possibilité d'une communication efficace:



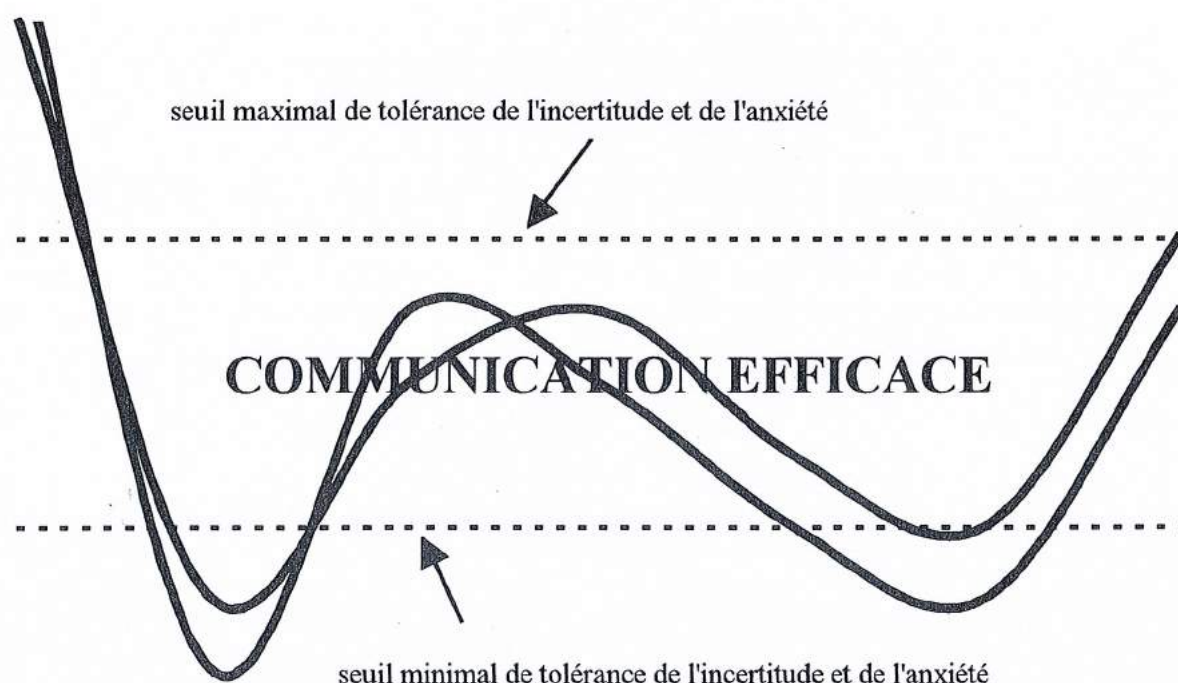


Figure n° III: Evolution des niveaux d'incertitude et d'anxiété et efficacité de la communication

Ainsi, lors d'une première interaction avec un Autre, notre incertitude et notre anxiété peuvent être tellement fortes que nous nous trouvons incapables de communiquer efficacement. A l'opposé, lorsque nous croyons parfaitement connaître notre interlocuteur et que nous ne ressentons pas la moindre anxiété quant à l'évolution de notre relation, nous risquons non seulement de perdre toute motivation mais également de ne plus prêter attention à la relation et de nous montrer trop confiants dans nos interprétations et prédictions, ce qui peut conduire ensuite à une remise en question brutale et inattendue de la relation.

#### 1.1.4. Le concept d'efficacité de la communication:

La communication est un processus qui implique l'échange de messages et la création de sens. Quand nous communiquons, nous attachons un sens aux messages que nous construisons et transmettons à nos partenaires de communication, et ceux-ci nous envoient également des messages que nous interprétons. Nous ne sommes pas nécessairement conscients de ces opérations d'encodage et de décodage, notamment parce que nous avons



tous acquis au cours de notre développement des théories implicites sur la communication, que nous appliquons inconsciemment. L'application inconsciente de ces théories fait que nous présumons que nos prédictions au sujet du comportement des Autres sont adéquates, ce qu'elles ne sont pourtant pas toujours. Nous avons par exemple tendance à présumer que nos partenaires d'interaction interprètent nos messages conformément au sens que nous leur donnions, or ce n'est souvent pas le cas. La communication est dite efficace lorsque la personne qui interprète le message lui donne un sens qui soit sensiblement le même que celui que lui donnait la personne à l'origine du message, ou dit autrement: «La communication est efficace dans la mesure où nous sommes capables de minimiser les incompréhensions.»<sup>51</sup> (Gudykunst, 1995, p.15). Plus le degré d'étrangeté entre les interlocuteurs augmente, plus il y a de risques d'incompréhensions: lorsque nous communiquons avec des Autres, nous interprétons souvent leurs messages en utilisant nos propres cadres de référence alors qu'ils font de même en interprétant nos messages avec leurs propres cadres de référence. La communication interculturelle est donc particulièrement menacée d'inefficacité, le sens donné au message par le receveur ne correspondant pas à celui voulu par l'émetteur. Nous ne cherchons pas nécessairement à réparer ces incompréhensions, pour le faire il est nécessaire d'être conscient (*mindful*) du processus de la communication.

#### 1.1.5. Le concept de conscience («*mindfulness*»):

Beaucoup de nos comportements sont basés sur l'habitude, ils répondent à des «scripts» (Abelson, 1976), c'est-à-dire une séquence connue d'événements qui nous permet d'adopter un mode de comportement quasi automatique, sans y réfléchir vraiment, d'où la métaphore souvent utilisée d'une communication sur pilote automatique. Les scripts nous aident à comprendre la situation dans laquelle nous nous trouvons, ils nous fournissent un scénario qui nous permet de savoir quel comportement adopter et réduisent ainsi notre incertitude. Les rituels de salutations sont un exemple de script, qui permet de réduire l'incertitude et l'anxiété dans une première interaction car l'on sait comment l'autre va se comporter et

---

51 «Communication is effective to the extent that we are able to minimize misunderstandings.»



comment lui répondre, selon un schéma auquel on est habitué<sup>52</sup>. Tout se complique bien sûr quand une personne suit un script différent et s'écarte de ce à quoi l'on s'attendait. Dans une situation interculturelle, caractérisée par une forte imprévisibilité, nous ne pouvons plus nous permettre de suivre nos scripts habituels les yeux fermés car il est peu probable que notre partenaire d'interaction ait les mêmes. Lorsqu'aucun script commun n'est disponible, la communication nécessite de chaque partenaire qu'il prenne conscience de son mode de penser et d'agir, de son comportement de communication: c'est le concept de *mindfulness* (Langer, 1989), que faute de mieux, on traduira par «conscience»<sup>53</sup>.

L'utilisation des catégories est un des autres aspects problématiques de la communication avec l'Autre. Quand nous ne sommes pas attentifs au processus de la communication et que nous fonctionnons *mindlessly*, nous utilisons nos catégories et appliquons nos stéréotypes à nos partenaires d'interaction, sans nécessairement nous demander si ces catégories et stéréotypes s'appliquent réellement à la situation. Or lorsque nous communiquons dans une situation où nos scripts habituels ne s'appliquent pas, nos catégories elles-aussi se révèlent inadéquates. Certains penseraient alors que nous devons abandonner les catégories et ne fonctionner plus que sur la base de l'information individualisée. Mais cela est impossible avertit Langer (1989, rapportée par Gudykunst, 1993), pour qui au contraire la conscience du processus de communication implique:

- La création de nouvelles catégories, plus fines, plus proches de la complexité de la réalité. Ainsi, devenir *mindful* implique de faire plus de différenciations, et non pas moins: au lieu de prédire le comportement de notre partenaire d'interaction à l'aide de catégories larges et vagues (comme son origine culturelle ou son âge), on créera de nouvelles catégories plus spécifiques et plus significatives par rapport à la situation d'interaction. Plus nous utiliserons de sous-catégories, plus l'information que nous utiliserons pour nos prédictions sera au bout du compte personnalisée, chaque individu étant une constellation unique de multiples appartenances catégorielles.

---

52 Dans une certaine mesure, le concept de script est comparable à celui d'habitus élaboré par Bourdieu (voir par exemple Bourdieu, 1997)

53 Ce qui malheureusement est la même traduction que pour le concept de *awareness* utilisé par Chen et Starosta (1996).



- L'ouverture à l'information nouvelle: lorsque nous ne sommes pas conscients du processus de la communication, nous avons tendance à croire que les mêmes choses se répètent et nous ne voyons pas les changements de la situation. Prendre conscience de la communication, c'est aussi prêter attention à la nouvelle information, y compris à celle qui ne correspond pas à nos attentes et catégories pré-établies.
- La conscience de plus d'une perspective: lorsque nous sommes *mindless*, nous croyons que nos partenaires d'interaction pensent comme nous et interprètent nos messages dans le sens où nous l'entendons. Lorsque nous devenons attentifs au processus de la communication, nous prenons conscience qu'il n'en va pas nécessairement ainsi et que plusieurs perspectives sont possibles.

Le fait de devenir *mindful* du processus de la communication nous permet de déceler les différences entre notre interprétation des messages et celle de nos interlocuteurs et d'adapter notre communication. Cette prise de conscience du processus de la communication se réalise lorsque:

- la situation est nouvelle et qu'aucun script approprié n'existe;
- lorsque le script ne peut être réalisé par la faute de facteurs externes;
- lorsque le comportement prescrit devient pénible parce que la situation demande plus de ce comportement que d'habitude;
- lorsque l'interaction se solde par un résultat innattendu;
- lorsque plusieurs scripts entrent en conflit ce qui rend tout engagement dans un script impossible.

C'est donc dans nos interactions avec des personnes d'autres groupes que nous devrions être les plus attentifs au processus de la communication, dans la mesure où nous avons reconnu l'inutilité de nos scripts habituels de communication. Cette prise de conscience ne va cependant pas nécessairement de soi, ainsi que le montre Howell (1982) qui distingue quatre stades impliquant des niveaux différents d'efficacité dans la communication:

1. l'incompétence inconsciente: nous interprétons mal le comportement des autres et en sommes inconscients;
2. l'incompétence consciente: nous sommes conscients de mal interpréter, mais nous ne faisons rien pour y remédier;



3. la compétence consciente: nous sommes conscients de notre comportement de communication et le modifions consciemment pour en améliorer l'efficacité (c'est ici le stade de *mindfulness*);
4. la compétence inconsciente: nous avons tellement l'habitude de pratiquer les habiletés nécessaires pour la communication efficace que nous n'avons même pas besoin d'y penser pour les utiliser (nous pouvons alors «rebrancher le pilote automatique» et fonctionner à nouveau *mindlessly*.)

## 1.2. La théorie AUM et ses «axiomes»

Gudykunst a formulé sa théorie sous forme d'axiomes, c'est-à-dire des propositions qui cherchent à établir des liens de cause à effet entre les variables. D'après Gudykunst, ces axiomes forment une «théorie du processus causal»<sup>54</sup> (1993, p. 35) expliquant la communication efficace. La théorie AUM consiste donc en une suite de quarante-sept axiomes, présentés en sept catégories et formulés de telle façon à pouvoir trouver une application directe pour l'amélioration de l'efficacité de la communication (1995, p. 19). La théorie AUM est une tentative d'articuler en un cadre théorique cohérent des connaissances provenant de sources nombreuses: Gudykunst (1993) cite par exemple comme références les recherches en communication (Berger & Calabrese, 1975; Gallois et al., 1988), la sociologie (Scheff, 1990; Turner, 1988), la psychologie sociale (Brewer, 1991; Johnstone & Hewstone, 1991; Langer, 1989; Linville, Fisher & Salovey, 1989; Tajfel, 1978; Turner, 1987a), la psychologie interculturelle (*cross-cultural*) (Hofstede, 1980; Triandis, 1988) et l'anthropologie (Fiske, 1991; Hall, 1979). Même si elle utilise le concept de *stranger*, la théorie AUM ne se limite pas aux premières interactions, mais elle a l'ambition «d'expliquer la communication efficace dans toute rencontre où une forme quelconque de différence de groupe est manifestée.»<sup>55</sup> (Gudykunst, 1995, p. 19). Par contre, elle ne considère pas la dimension temporelle, elle n'est pas conçue pour expliquer comment une relation se développe dans le temps.

---

54 «a causal process theory»

55 «To explain effective communication in any encounter in which some form of group difference is manifested.»



Gudykunst conçoit la gestion de l'incertitude et de l'anxiété comme la première cause influençant l'efficacité de la communication. Les autres variables sont conçues comme des «causes superficielles», qui affectent la capacité de gérer l'incertitude et l'ambiguïté et, partant, l'efficacité de la communication. Même si Gudykunst y a renoncé dans la dernière version de sa théorie (1995), on peut représenter l'articulation de ces différentes variables par le schéma suivant, sur le modèle de celui donné dans la précédente version de la théorie (1993):

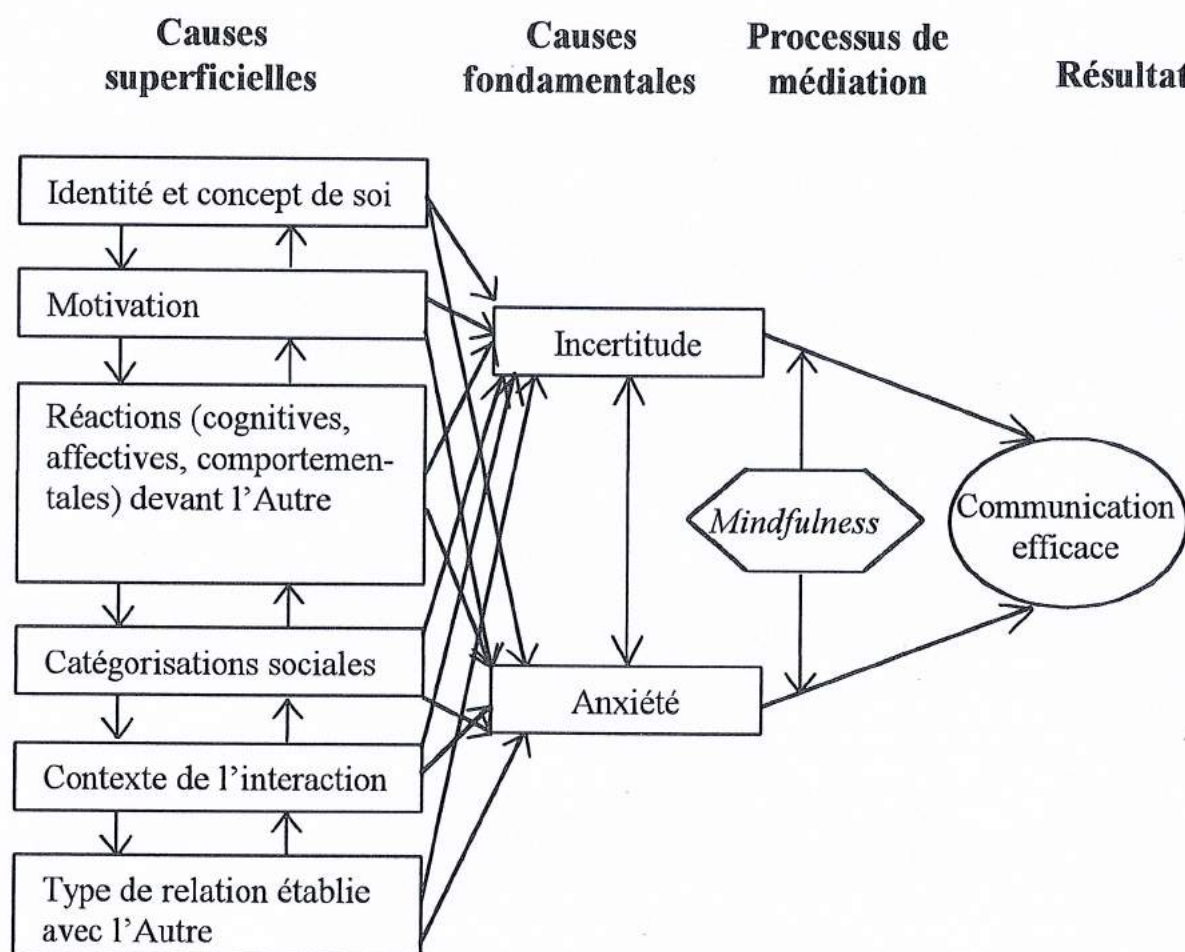


Figure n° IV: Variables définissant le résultat de la communication selon la théorie AUM.

### 1.2.1. L'identité et le concept de soi

Le concept de soi, la façon avec laquelle l'individu se voit et se définit, influe de façon importante sur la communication: les identités auxquelles



nous faisons appel dans les différentes situations d'interaction définissent la nature de notre communication avec l'Autre. Suivant la théorie de l'identité sociale, (Tajfel & Turner, 1986), le concept de soi a deux facettes: l'identité personnelle ainsi que l'identité sociale composée par les nombreuses appartenances de groupe. Si l'individu se perçoit comme appartenant à la même catégorie sociale que son partenaire d'interaction, donc comme partageant une même identité sociale, la communication se passera avant tout sur la dimension interpersonnelle, faisant intervenir les identités personnelles. Au contraire, si les acteurs de la communication s'identifient comme faisant partie de groupes sociaux différents (par exemple de nationalités différentes), la communication se passera sur la dimension intergroupe et mettra en jeu les identités sociales des acteurs (dans ce cas, les identités nationales). Plus le partenaire d'interaction est perçu comme un individu typique de son groupe d'appartenance, plus l'information catégorielle est utilisée dans l'interaction. D'autre part, plus l'individu dépend de ses appartenances de groupe pour assurer son estime de soi, plus l'interaction sera définie en termes intergroupes (et donc de comparaisons intergroupes, selon la théorie de l'identité sociale) et comportera d'anxiété pour les interactants (Gallois et al., 1988).

Pour Gudykunst, le fait de se sentir sûr (*secure*)<sup>56</sup> de ses identités sociales, utilisées pour guider le comportement dans l'interaction avec les Autres, améliore la capacité de gérer l'incertitude et l'anxiété. Mais cela ne serait le cas que dans les interactions qui se passent sur la dimension intergroupe, c'est-à-dire lorsque l'on identifie l'Autre comme membre d'un exogroupe, et qui plus est, comme membre typique de cet exogroupe. Au contraire, si l'on perçoit l'Autre comme un membre atypique de son groupe, on ne le traitera pas d'après son appartenance de groupe, ce seront alors nos identités personnelles qui seront en jeu dans l'interaction et non pas nos identités sociales et il ne sera plus si important de disposer d'identités sociales solides.

Gudykunst utilise également le concept de *independent or interdependent self construals* élaboré par Markus et Kitayama (1991) selon lequel nous nous concevons en indépendance (comme un être unique clai-

---

56 Dans la version de 1993 de la théorie AUM (p. 47), Gudykunst parle d'identités sociales fortes (*strong*), qui caractériseraient l'importance des appartenance catégorielles dans la définition de soi.



rement séparé des autres) ou en interdépendance des autres (comme faisant partie de relations sociales, relié aux autres). Il s'agit du niveau individuel de la dimension individualisme-collectivisme (voir par exemple Triandis, 1994) qui décrit les membres de cultures individualistes comme utilisant de préférence l'information basée sur la personne alors que les membres de cultures collectivistes utiliseraient de préférence l'information basée sur les groupes sociaux. Par extension, lorsque la perception de soi indépendante est activée, la personne se concentre sur l'information basée sur la personne; et lorsque la perception de soi interdépendante est activée, c'est l'information basée sur les appartenances sociales qui est privilégiée.

Une autre composante du concept de soi qui influence la communication avec l'Autre est l'estime de soi, c'est-à-dire les sentiments positifs ou négatifs que nous avons à notre égard. Pour Gudykunst (1995, p. 21), l'estime de soi affecte notre façon de traiter l'information ainsi que la quantité d'anxiété que nous ressentons dans l'interaction. Selon Burns (1989), une faible estime de soi altère le traitement cognitif de l'information au sujet de nous-même et des autres. Au contraire, une bonne estime de soi permet de rechercher de l'information objective à notre sujet et au sujet des autres, même dans les situations de stress. Une faible estime de soi produit également de l'anxiété devant l'interaction avec l'Autre. Ainsi, plus l'estime de soi est positive, meilleure est la gestion de l'anxiété (voir par exemple Epstein, 1976).

Proche de l'estime de soi, Gudykunst fait encore appel au concept de honte (*shame*), que Scheff (1990) considère comme résultant de la surveillance constante de soi. Lorsque nous ressentons de la honte à notre propre sujet, notre capacité de traiter l'information au sujet de l'Autre est diminuée parce que nous nous concentrons sur ce sentiment de honte plutôt que sur la récolte d'informations (nous nous concentrons sur le résultat plutôt que sur le processus de l'interaction). Ainsi, plus nous ressentons ce sentiment de honte, moins nous sommes capables de prédire le comportement de notre partenaire d'interaction et plus nous ressentons d'anxiété.

Axiome 1: Plus nous nous sentons sûrs des identités sociales qui guident notre comportement quand nous communiquons avec l'Autre, meilleure est notre capacité de gérer notre anxiété et notre confiance dans la prédiction de son comportement augmente.



Limite: cet axiome n'est valable que si l'Autre est perçu comme étant membre d'un autre groupe et comme membre typique de ce groupe.

Axiome 2: Plus nos identités personnelles influencent nos interactions avec l'Autre, meilleure est notre capacité de gérer notre anxiété et notre capacité de prédire adéquatement ses comportements.

Limite: cet axiome n'est valable que dans les cultures individualistes.

Axiome 3: Plus nous utilisons notre concept de soi indépendant pour guider nos interactions avec l'Autre, plus la confiance dans l'information basée sur la personne pour réduire l'incertitude au sujet de ses comportement est grande; plus nous utilisons notre concept de soi interdépendant pour guider nos interactions avec l'Autre, plus la confiance dans l'information basée sur le groupe pour réduire l'incertitude au sujet de ses comportement est grande.

Axiome 4: Plus grande est notre dépendance envers nos endogroupes pour notre estime de soi dans les interactions avec l'Autre, plus grande est notre anxiété et plus faible notre capacité de prédire adéquatement son comportement.

Axiome 5: Plus notre estime de soi est positive quand nous interagissons avec l'Autre, meilleure est notre capacité de gérer notre anxiété.

Axiome 6: Plus grande est notre honte ("shame") quand nous interagissons avec l'Autre, plus faible est notre capacité de gérer notre anxiété et notre capacité de prédire adéquatement son comportement.

### *1.2.2. La motivation*

Il ne suffit pas que deux individus se trouvent en présence l'un de l'autre pour qu'il y ait communication: encore faut-il qu'ils soient motivés à communiquer, qu'ils aient envie de gérer l'incertitude et l'anxiété générées par l'interaction. Pour cela, un certain nombre de besoins doivent être satisfaits dans l'interaction pour que l'individu continue à être motivé à communiquer. Gudykunst reprend la théorie de la motivation de Turner (1987b), qui avait défini sept besoins fondamentaux. Quatre de ces besoins sont critiques pour la théorie AUM:

- Le besoin de prédictibilité (ou de confiance): tout individu a besoin de pouvoir faire confiance à ses partenaires d'interaction, dans le sens où ceux-ci se montreront fiables et que leurs comportements seront prévisibles. Cette prédiction de l'environnement et du comportement des



Autres est assurée par le biais de la catégorisation sociale et des stéréotypes qu'elle nous fournit. Le besoin de prédictibilité sera satisfait si l'Autre a un comportement qui correspond à nos attentes.

- Le besoin d'appartenance sociale (*group inclusion*): l'individu conçoit ses identités sociales dans une tension entre deux besoins contradictoires: le besoin de se sentir membre d'une communauté sociale et le besoin de différenciation et d'individuation. Le besoin d'appartenance sociale nous conduit à nous identifier à différents groupes avec lesquels nous tentons de nous accorder. Si l'interaction avec l'Autre est un échec et que nous n'arrivons pas à créer ce sentiment de partage d'une relation sociale avec lui, nous en ressentirons de l'anxiété à propos de nous-mêmes et de notre insertion et nous préfererons alors nous limiter aux interactions avec des personnes qui nous sont semblables et avec qui ce partage est possible.
- Le besoin d'éviter l'anxiété: il s'agit d'un aspect crucial de la communication avec des Autres. En effet, l'anxiété intergroupe est largement provoquée par la crainte de conséquences négatives de l'interaction avec des personnes différentes. Si cette crainte est trop grande, l'individu perdra toute motivation à communiquer avec des Autres.
- Le besoin de confirmation du concept de soi: la confirmation dans l'interaction du concept de soi (composé de l'identité personnelle et de l'identité sociale) permet à l'individu de se sentir sûr dans ses identités, ce qui lui permet de se montrer confiant dans ses interactions avec des Autres: «Plus nous sommes sûrs de nos identités, plus nous sommes capables de gérer notre anxiété et plus nous sommes confiants dans notre capacité à prédire le comportement de l'Autre.» (Gudykunst, 1995, p. 23)<sup>57</sup>. Si l'interaction ne se passe pas bien et que l'individu a l'impression qu'elle menace l'image qu'il a de lui-même, son besoin de confirmation de son concept de soi n'est pas satisfait et il en ressentira de l'anxiété.

Axiome 7: Moins l'interaction avec l'Autre satisfait notre besoin d'appartenance sociale, plus notre anxiété augmente.

---

57 «The more secure we are in our identities, the better able we are to manage our anxiety and the more confident we are in predicting strangers' behaviors.»



Axiome 8: Moins l'interaction avec l'Autre satisfait notre besoin d'obtenir une confirmation de notre concept de soi, plus notre anxiété augmente.

Axiome 9: Plus notre concept de soi est confirmé dans l'interaction avec l'Autre, plus notre anxiété diminue.

Axiome 10: Plus la prédictibilité du comportement de l'Autre augmente, plus notre anxiété diminue.

Limite: cet axiome ne s'applique qu'à des augmentations de la prédictibilité qui portent l'incertitude au-dessous de nos seuils maximaux de tolérance.

Axiome 11: Plus notre sens de sécurité dans nos identités personnelles et sociales grandit dans notre interaction avec l'Autre, plus notre anxiété diminue et plus notre confiance dans la prédiction de ses comportements augmente.

### 1.2.3. Les réactions devant l'Autre

Diverses réactions à l'interaction avec l'Autre sont possibles et influencent le déroulement de l'interaction ainsi que l'anxiété et l'incertitude ressenties par les partenaires d'interaction. Ces réactions sont déterminées par des compétences<sup>58</sup> que Gudykunst répartit classiquement en trois niveaux: cognitif, affectif et comportemental.

Au niveau cognitif, Gudykunst fait appel au concept de la complexité cognitive (Burleson, 1987; O'Keefe, 1981) qui établit le lien entre le système socio-cognitif de l'individu et les habiletés de communication. Les individus cognitivement complexes sont décrits comme formant des impressions des autres personnes plus approfondies et différenciées que celles que se forment les individus cognitivement simples (*sic*). Plus une personne est capable de traiter l'information de façon complexe, mieux elle peut expliquer et prédire le comportement de l'Autre, notamment en recherchant des explications alternatives.

Au niveau affectif, nos attitudes envers l'Autre influencent notre façon d'interpréter son comportement. Si nos attitudes sont rigides<sup>59</sup>, nous serons intolérants par rapport aux points de vue autres que le nôtre, nous

---

58 Même si Gudykunst n'utilise ici pas directement ce terme, on retrouve le thème favori de la recherche sur la communication interculturelle!

59 Au nombre de ces attitudes rigides qui affectent notre communication avec l'Autre, Gudykunst (1995, p.25) cite l'ethnocentrisme, les préjugés, le racisme, l'autoritarisme, le sexisme, le racisme anti-vieux (*ageism*) et le dogmatisme.



nous montrerons résistants au changement et essaierons d'éviter les aspects menaçants de notre environnement. Plus nos attitudes seront rigides et plus nous aurons de difficulté à traiter de façon différenciée les informations qui nous parviennent, et moins nous chercherons de l'information complémentaire au sujet de l'Autre avec qui nous interagissons. Nous ne serons donc pas capables de prévoir adéquatement le comportement de l'Autre. Nous redouterons l'ambiguïté et lui préférerons un cadre bien défini, réglant l'interaction avec l'Autre. Les attitudes rigides nous amènent à former des attentes négatives au sujet des interactions avec l'Autre. Pour Stephan et Stephan (1985), plus un individu est ethnocentrique et a de préjugés, plus il ressentira d'anxiété dans l'interaction avec l'Autre.

Il n'y a pas que les attitudes qui influencent la recherche d'information au sujet de l'Autre; au niveau comportemental Gudykunst introduit le concept de monitorage de soi (*self-monitoring*) (Snyder, 1974). Ce concept décrit le degré avec lequel un individu est conscient de et contrôle son comportement d'expression et la présentation de soi. En comparaison avec les *low self-monitors*, les personnes avec un contrôle de soi fort sont plus capables de découvrir quel est le comportement adéquat dans des situations nouvelles, elles ont plus de contrôle sur leurs réactions émotionnelles et parviennent à donner l'impression qu'elles souhaitent donner. D'autre part, ces personnes adaptent plus leur comportement aux changements de la situation, font de meilleures attributions et recherchent (et utilisent) plus d'informations au sujet des personnes avec qui elles pensent interagir. Les *high self-monitors* sont également décrits comme ayant un style de communication facilitant plus la communication amicale que les *low self-monitors*. Le fait de pouvoir contrôler son comportement et d'être capable de modifier la présentation de soi rend l'individu confiant dans sa capacité d'interagir avec l'Autre car il sait qu'il saura s'adapter à toute situation et éviter ainsi trop d'anxiété (il n'aura pas à se poser des questions comme: «serai-je capable de me conduire de façon appropriée?»). La confiance dans son propre comportement induit également la confiance dans sa capacité de prédire le comportement de l'Autre.

La capacité de *self-monitoring* n'est pas le seul facteur qui facilite l'adaptation aux situations nouvelles, Gudykunst y ajoute encore la capacité de tolérer l'ambiguïté. L'ambiguïté caractérise les situations dans lesquelles l'individu ne possède pas toute l'information nécessaire qui lui



permette de savoir comment se comporter (notamment de comprendre ce que l'on attend de lui). Plus le degré d'étrangeté d'une situation est important, plus cette situation est ambiguë. L'ambiguïté est donc une caractéristique fondamentale des situations intergroupes et interculturelles. La capacité de tolérer l'ambiguïté influence la recherche d'information au sujet de l'Autre: une personne tolérant très mal l'ambiguïté a tendance à former son jugement sur la base des premières informations disponibles (les préjugés) sans aller chercher plus loin des informations complémentaires (et éventuellement contradictoires). D'autre part, elle a tendance à n'accorder de l'attention qu'à l'information confirmant son système de croyances et ses catégories. Par contre, une personne tolérant bien l'ambiguïté recherche de l'information objective sur la situation et ses acteurs et se montre ouverte à l'information nouvelle. La tolérance de l'ambiguïté permet à l'individu de se risquer à l'empathie, c'est-à-dire de considérer l'interaction à partir de la perspective de l'Autre, ce qui lui permet d'améliorer la qualité de ses prédictions au sujet du comportement de l'Autre.

En principe, l'adaptation au comportement de l'autre est réciproque dans une interaction; l'adaptation dont fait preuve notre partenaire d'interaction influence considérablement notre niveau d'incertitude et d'anxiété. Si l'Autre adopte une stratégie de divergence plutôt que de convergence (par exemple dans le choix d'un code linguistique, voir Giles & Smith, 1979), son comportement deviendra imprédictible et nous ressentirons de l'incertitude et de l'anxiété dans notre communication avec lui.

La capacité d'adapter son comportement de communication est cruciale, il faut pour cela être capable de percevoir (cognitif) la nécessité de s'adapter et également disposer de suffisamment de flexibilité comportementale pour le faire. Ce ne sont pas seulement les comportements qui doivent être adaptés mais également les objectifs que l'on fixe à l'interaction. Plus un individu est capable d'adapter sa communication, plus il peut se sentir confiant dans sa capacité de faire face à de nouvelles situations. Une amélioration de la capacité d'adaptation conduit ainsi à une diminution du niveau d'anxiété et améliore la confiance dans ses prédictions du comportement de l'Autre.

Axiome 12: Plus nous traitons l'information au sujet de l'Autre de façon complexe, plus notre capacité de prévoir ses comportements de façon adéquate augmente.



Axiome 13: Plus nos attitudes envers l'Autre sont rigides, plus notre anxiété augmente et moins nous sommes capables de prédire ses comportements de façon adéquate.

Axiome 14: Meilleure est notre capacité de "self-monitoring" dans nos interactions avec l'Autre, plus notre confiance dans la prédiction de son comportement augmente; plus notre souci à propos de l'adéquation sociale de notre comportement augmente, plus notre anxiété augmente.

Axiome 15: Plus nous sommes capables de tolérer l'ambiguïté dans nos interactions avec l'Autre, plus notre capacité de gérer notre anxiété ainsi que notre capacité de prédire adéquatement le comportement de l'Autre augmentent.

Axiome 16: Plus nous pouvons nous montrer empathiques avec l'Autre, plus notre capacité de prédire adéquatement son comportement augmente.

Axiome 17: Plus l'Autre s'adapte à notre comportement, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans la prédiction de son comportement augmente.

Axiome 18: Plus nous sommes capables d'adapter notre communication à l'Autre, plus notre capacité de gérer notre anxiété augmente ainsi notre confiance dans la prédiction de son comportement.

#### *1.2.4. La catégorisation sociale*

Nos réactions devant l'Autre sont déterminées par la catégorie à laquelle nous l'avons attribué. La catégorisation sociale est un domaine de recherche très important de la psychologie sociale, il s'agit d'un des concepts de base de la Théorie de l'identité sociale de Tajfel (1972). La catégorisation sociale est le processus par lequel nous organisons notre environnement social, en regroupant les individus dans des catégories sur la base de certaines caractéristiques partagées (ou que nous considérons comme partagées). Ce processus de catégorisation sociale nous conduit à prendre conscience de nos appartenances à divers groupes sociaux (nos identités sociales) et à nous focaliser sur les différences entre nos propres groupes d'appartenance (endogroupes) et les autres groupes (exogroupes). Si l'Autre s'identifie fortement avec ses groupes d'appartenance, il est crucial que nous reconnaissons ses appartenances de groupe dans l'interaction sinon il ne se sentirait pas confirmé dans son concept de soi et la



communication ne répondrait pas à un de ses besoins fondamentaux. Cependant, constate Gudykunst, pour communiquer efficacement avec l'Autre, il nous faut comprendre non seulement nos différences avec lui mais également nos similitudes. Les similitudes sont à rechercher au niveau des groupes d'appartenance, mais également au niveau des individus. La perception de similitudes au niveau interpersonnel est un des facteurs cruciaux lorsque nous décidons avec qui nous allons rentrer en contact et établir une relation. La perception de similitude favorise la réduction de l'incertitude (Gudykunst, Chua & Gray, 1987) et de l'anxiété (Stephan & Stephan, 1985). Au contraire, si nous découvrons des divergences là où nous avons en premier vu des similitudes, nous ressentirons de l'anxiété et de l'incertitude.

C'est en recherchant des similitudes et des différences entre nos groupes d'appartenance et ceux de l'Autre que nous sommes amenés à reconnaître que tous les membres d'un exogroupe ne sont pas identiques. En effet, Linville, Fisher et Salovey (1989) avaient montré que nous avons tendance à considérer nos endogroupes comme différenciés (composés d'individus distincts) et les exogroupes comme indifférenciés (une masse d'individus indistincts). Ainsi, lorsque nous ne sommes pas familiers avec un exogroupe, nous avons tendance à penser que tous ses membres sont pareils et nous leur appliquons sans distinction le même traitement. Ce n'est que lorsque nous devenons plus familiers avec cet exogroupe que nous percevons les différences entre ses membres et créons de nouvelles sous-catégories à l'intérieur du groupe et/ou reconnaissons certains individus comme non-typiques. Selon Johnstone et Hewstone (1991), plus nous percevons de variabilité à l'intérieur des exogroupes et moins nous avons tendance à traiter leurs membres d'une façon négative. Lorsque nous reconnaissons la variabilité intragroupe, nous ne pouvons plus traiter tous les membres du groupe de la même façon et nous recherchons de l'information personnalisée. La perception de la variabilité intragroupe a donc pour conséquence un accroissement de l'information au sujet de l'Autre avec qui nous interagissons, et donc une réduction de notre incertitude et anxiété.

Les attentes que nous formons au sujet de l'Autre sont également un facteur important pour le déroulement de l'interaction. En effet, le fait d'avoir classé tel individu dans telle catégorie nous permet de former des



attentes au sujet de son comportement, que nous supposons conforme au comportement typique de cette catégorie (c'est là la définition du stéréotype: l'application à un individu des connaissances que nous croyons avoir au sujet de ce que nous pensons être sa catégorie d'appartenance). Ces attentes sont des anticipations sur la base desquelles nous prédisons le comportement de l'Autre. Des attentes négatives produisent de l'incertitude et de l'anxiété. Des attentes positives au contraire réduisent l'incertitude et l'anxiété et favorisent un comportement positif envers l'Autre. Si celui-ci ne se comporte pas de façon conforme à nos attentes au point que nous reconnaissons cette violation de nos attentes, nous sommes amenés à prêter attention au processus de l'interaction (le concept de *mindfulness*). Or Stephan et Stephan (1985) ont montré que la violation des attentes positives ainsi que la confirmation des attentes négatives engendre un affect négatif. Ainsi, Gudykunst formule que la prise de conscience de la violation des attentes positives et de la confirmation des attentes négatives augmente l'anxiété et diminue la confiance dans notre prédiction des comportements de l'Autre.

Lorsque nous communiquons *mindlessly*, nos prédictions et explications au sujet du comportement de l'Autre sont basées sur nos stéréotypes, nos attitudes plus ou moins favorables envers son groupe d'appartenance ainsi que nos expériences passées d'interactions avec des membres de ce groupe. Même si nous pouvons nous montrer très confiants dans nos prédictions et explications, celles-ci ne sont pourtant pas nécessairement exactes. Nos stéréotypes peuvent en effet être inexacts, ou encore l'Autre peut être un individu atypique de son groupe d'appartenance. Pour pouvoir prédire adéquatement le comportement de l'Autre, il est nécessaire d'utiliser de l'information culturelle, sociale et personnelle. Or cette information ne peut pas être recherchée lorsque nous ressentons une trop forte anxiété (Wilder & Shapiro, 1989). D'un autre côté, si notre anxiété est trop faible, nous ne serons pas suffisamment motivés pour rechercher cette information.

L'utilisation des stéréotypes pour prédire le comportement de l'Autre pose particulièrement problème lorsque nous utilisons les stéréotypes liés à des catégories auxquelles l'Autre ne s'identifie pas, dans lesquelles il ne se reconnaît pas. En effet, beaucoup de nos catégorisations sont inadéquates dans le sens où elles ne correspondent pas à la façon dont l'Autre se



définit lui-même. Un autre problème lié à l'utilisation des stéréotypes pour la prédiction des comportements réside dans le fait que les limites entre les groupes sociaux sont souvent floues, l'attribution d'un individu à une catégorie ou à une autre est souvent hasardeuse: par exemple, des catégories basées sur la couleur de la peau, aujourd'hui encore très utilisées, se révèlent difficiles à appliquer dans la réalité, la frontière entre la catégorie «Noirs» et la catégorie «Blancs» n'étant pas franche et évidente mais au contraire très floue et progressive. Ainsi, un individu à la couleur de peau très claire pourrait être catégorisé comme «Blanc» alors qu'il s'identifie fortement avec le groupe des «Noirs»; nos prédictions basées sur sa couleur de peau et sa présumée appartenance à une catégorie seraient alors erronées.

Même si l'Autre est un membre typique du groupe dans lequel on le catégorise, les inférences que l'on fait à son propos en fonction de son appartenance de groupe peuvent cependant être encore inexactes: la catégorie que nous avons utilisée peut ne pas affecter son comportement dans la situation précise car elle n'y est pas significative. En effet nous avons tous de multiples identités sociales, et seules certaines sont en jeu dans une situation spécifique. Il arrive par exemple que l'on base nos prédictions sur l'appartenance de tel individu à tel groupe national, alors que dans la situation précise son comportement n'était pas basé sur son identité nationale mais sur une autre identité sociale, par exemple son identité sexuelle. Ainsi, pour améliorer l'exactitude de nos prédictions, il nous faut essayer de comprendre quelle est l'identité sociale qui guide le comportement de l'Autre dans une situation précise.

Axiome 19: Mieux nous comprenons les similitudes et différences entre nos groupes et les groupes de l'Autre, plus notre capacité de gérer notre anxiété augmente ainsi que notre capacité de prédire adéquatement son comportement.

Axiome 20: Plus nous percevons de ressemblances personnelles entre l'Autre et nous-mêmes, plus notre capacité de gérer notre anxiété augmente ainsi que notre capacité de prédire adéquatement son comportement.

Limite: La compréhension des différences de groupes n'est critique que quand l'Autre s'identifie fortement à ses groupes d'appartenance.

Axiome 21: Plus nous catégorisons l'Autre dans les mêmes catégories auxquelles il s'identifie, plus notre capacité de prédire adéquatement son comportement augmente.



Axiome 22: Plus nous attribuons les comportements de l'Autre à ses appartenances de groupe, plus notre capacité de gérer notre anxiété diminue ainsi que notre capacité de prédire adéquatement son comportement.

Axiome 23: Plus nous percevons de variabilité à l'intérieur des groupes de l'Autre, plus notre capacité de gérer notre anxiété augmente ainsi que notre capacité de prédire adéquatement son comportement.

Axiome 24: Plus nous avons d'attentes positives par rapport au comportement de l'Autre, moins nous ressentons d'anxiété et plus nous améliorons notre confiance dans notre prédiction de ses comportements.

Axiome 25: Plus nous sommes conscients des violations de nos attentes positives et des confirmations de nos attentes négatives au sujet de l'Autre, plus nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement diminue.

### *1.2.5. Le contexte de l'interaction*

La théorie AUM prend également en compte le contexte de l'interaction et son influence sur la communication. Le contexte a notamment une influence considérable sur le déroulement de l'interaction par les différents scripts qu'il active. Or nos scripts habituels sont souvent inadaptés à des interactions avec les Autres et nous allons devoir en développer de nouveaux. Plus nous interagissons avec des inconnus, plus nous devrons développer de scripts complexes pour la communication avec l'Autre, ce qui nous permettra de mieux gérer notre anxiété et notre incertitude.

Les conditions dans lesquelles se déroule le contact avec l'Autre sont un autre aspect important qui influence le déroulement de la communication. Le degré de formalité de l'interaction par exemple a son importance: une situation formelle se caractérise par la prédominance des identités de groupe, lorsque la situation devient informelle, il n'est plus possible de se contenter des appartenances catégorielles pour prédire le comportement de l'Autre et il nous faudra rechercher de l'information individualisée ce qui ne pourra qu'améliorer la qualité de nos prédictions. La coopération (le fait d'agir ensemble pour la réalisation de buts communs) a également été décrite comme un facteur important pour



l'établissement de relations positives avec l'Autre<sup>60</sup>. La coopération intergroupe est facilitée lorsqu'elle est soutenue institutionnellement et normativement. Lorsqu'on travaille sur des buts communs avec des Autres et qu'il y a un soutien institutionnel et normatif au contact avec les Autres, nous ressentons moins d'anxiété et avons plus de confiance dans notre capacité de prédire leur comportement.

Axiome 26: Plus nos scripts pour communiquer avec l'Autre sont complexes, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement augmente.

Axiome 27: Plus la situation dans laquelle nous interagissons avec l'Autre est informelle, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement augmente.

Axiome 28: Plus nous avons d'objectifs coopératifs avec l'Autre, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement augmente.

Axiome 29: Plus le contact avec l'Autre est soutenu institutionnellement et normativement, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement augmente.

Axiome 30: Plus il y a de membres de notre endogroupe présents lors de notre interaction avec l'Autre, moins nous ressentons d'anxiété.<sup>61</sup>

#### *1.2.6. Type de relation établie avec l'Autre*

Le contexte de l'interaction influence la nature du contact établi avec l'Autre, qui influence à son tour le type de relation qui va se développer et qui impliquera des degrés différents d'anxiété et d'incertitude ressenties dans la communication. Le type de relation que l'on établit avec l'Autre est basé sur notre attirance pour lui, notre façon de le traiter, le respect que nous lui portons, la quantité et la qualité du contact établi, notre interdépendance avec lui, le degré d'intimité de la relation ainsi que des réseaux sociaux que nous partageons.

---

60 Voir les travaux sur l'hypothèse de contact intergroupe (Corneille, 1994).

61 Ce dernier axiome n'est pas expliqué dans le texte original (Gudykunst, 1995).



L'attirance, ou le fait d'apprécier l'Autre, est un des facteurs les plus importants pour le développement de la relation avec l'Autre. En effet, si nous sommes attirés par l'Autre, nous aurons envie de le connaître mieux. Or des recherches ont montré que nous avons tendance à être attirés par les personnes avec lesquelles nous percevons une similitude, particulièrement dans la phase précédant l'interaction (Byrne, 1971). Cependant, lorsqu'il a lieu, le contact avec l'Autre produit souvent une attirance par la suite parce que nous y avons décelé des ressemblances que nous ne soupçonnions pas auparavant. Le fait que la perception de similitude soit si importante pour le sentiment d'attirance s'explique par le fait que la similitude permet de prévoir le comportement de l'Autre, et donc de diminuer l'incertitude et l'anxiété ressentie dans l'interaction.

Si nous ne sommes pas attirés par l'Autre, nous nous permettons parfois de le traiter d'une façon qui ne respecte pas les valeurs morales et les règles de considération, comme si celles-ci ne s'appliquaient pas à son groupe. C'est ce que Gudykunst (1995, p. 36) appelle l'exclusion morale (*moral exclusion*) qu'il oppose à l'inclusion morale (*moral inclusiveness*). L'exclusion morale produit un haut degré d'anxiété dans l'interaction avec l'Autre parce que nous ne pouvons nous attendre à ce qu'il nous traite en suivant les règles du *fair play*.

Traiter l'Autre d'une façon morale ne suffit pas pour développer une relation avec lui, il faut également une certaine quantité de respect. Si ce respect fait défaut, nous aurons tendance à éviter le contact avec l'Autre alors que si nous respectons l'Autre, nous serons ouverts à avoir un contact fréquent avec lui, ce qui nous permettra de mieux gérer notre anxiété et notre incertitude.

La quantité et la qualité du contact également sont importantes car elles influencent la quantité d'anxiété et d'incertitude ressentie dans l'interaction. En effet, plus on a de contact et plus ce contact est de qualité, plus on peut récolter d'information sur l'Autre et ses groupes d'appartenance (notamment grâce au fait que le contact favorise la perception de la variabilité intragroupe), et donc moins on ressent d'incertitude.

Dans l'établissement d'une relation durable, un des aspects importants qui influence la quantité d'incertitude et d'anxiété ressentie est le degré d'interdépendance entre soi et l'Autre. L'interdépendance avec l'Autre diminue l'anxiété au sujet de l'interaction, elle favorise également la



confiance dans les prédictions du comportement de l'Autre. Pourtant, une forte interdépendance peut conduire à une trop grande confiance dans ses prédictions. Or l'interdépendance n'est pas nécessairement garante de l'exactitude des prédictions du comportement de l'Autre.

Outre l'interdépendance, le niveau d'intimité vécu dans la relation influence également le déroulement de la communication. Au fur et à mesure qu'une relation entre des personnes de groupes différents devient plus intime, la communication devient plus personnalisée, plus synchrone et aisée. La question des ressemblances entre les groupes a une influence importante dans les premiers stades du développement de la relation mais perd de son importance au fur et à mesure que l'intimité de la relation grandit.

Notre relation avec l'Autre ne se passe pas dans un vide social mais s'inscrit dans un contexte social et, en entrant en relation avec l'autre, nous entrons généralement également en relation avec son contexte social et développons des réseaux sociaux partagés (*shared social networks*). Les interactions que nous avons avec les membres des réseaux sociaux de notre partenaire nous permettent de réduire notre incertitude parce que nous y trouvons des informations complémentaires à son sujet. Plus nous partageons des réseaux sociaux communs, plus nous connaissons les mêmes personnes que connaît l'Autre, plus l'incertitude et l'anxiété diminuent.

Axiome 31: Plus grande est notre attirance pour l'Autre, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement augmente.

Axiome 32: Plus grande est notre *moral inclusiveness*, meilleure est notre capacité de gérer notre anxiété.

Axiome 33: Plus nous respectons l'Autre, mieux nous sommes capables de gérer notre anxiété et de prédire adéquatement son comportement.

Axiome 34: Plus nous avons de contacts avec l'Autre et plus grande est la qualité de ce contact, moins nous ressentons d'anxiété et meilleure est notre capacité de prédire adéquatement son comportement.



Axiome 35: Plus nous avons d'interdépendance avec l'Autre, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement augmente.

Axiome 36: Plus l'intimité de notre relation avec l'Autre augmente, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement augmente.

Limite: Cet axiome ne s'applique que comme tendance générale au travers des stades du développement de la relation. A l'intérieur des différents stades ou à l'intérieur d'une conversation spécifique, l'anxiété et l'incertitude fluctuent toujours.

Axiome 37: Plus nous partageons de réseaux sociaux avec l'Autre, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans nos prédictions de son comportement augmente.

### 1.2.7. Anxiété, incertitude, «*mindfulness*» et communication efficace

Les dix derniers axiomes ne concernent plus les causes «superficielles» mais mettent en relation les deux causes «fondamentales» (l'anxiété et l'incertitude) à travers la médiation de la *mindfulness* en regard de l'efficacité du résultat de la communication, et reprennent donc en partie les fondements théorique présentés au début de la théorie.

La communication efficace avec l'Autre demande tout d'abord d'être capable de récolter l'information adéquate, c'est-à-dire l'information qui nous permettra de comprendre comment l'Autre interprète ce qui se passe dans l'interaction, ce qui nous permettra de gérer notre anxiété et notre incertitude. Il faut pour cela être conscients (*mindful*) du processus de la communication.

Pour prédire adéquatement le comportement de l'Autre, nous devons essayer de comprendre quelle interprétation il donne à l'information que nous avons récoltée sur lui, ce qui nous amènera à reconnaître des perspectives différentes de la nôtre. Lorsque nous soupçonnons qu'une incompréhension pourrait exister, nous pouvons demander à l'Autre (s'il est présent!) son interprétation des messages échangés ou des comportements qui ont eu lieu. Mais pour cela, il faut être capable de lui faire une description du message ou du comportement problématique.

Faire de bonnes prédictions du comportement de l'Autre et être capable de l'expliquer adéquatement nécessite de pouvoir comprendre les ca-



dres de références que l'Autre utilise lorsqu'il interprète les messages. Nous avons donc besoin de connaître la culture et les groupes auxquels appartient l'Autre. De plus, une connaissance de sa langue, dialecte ou jargon facilite l'interaction et donc la gestion de l'incertitude et de l'anxiété.

Lorsque nous avons des attentes négatives par rapport au comportement de l'Autre (attentes qui nous proviennent de nos stéréotypes ou de nos attitudes rigides négatives), nous avons tendance dans notre interaction avec l'Autre à ne rechercher que l'information qui confirme nos attentes. Si nous avons des stéréotypes négatifs au sujet des groupes de l'Autre, nous nous attendons à ce qu'il se conduise de façon consistante avec nos stéréotypes, ce qui nous conduit à nous comporter d'une façon discriminatoire à son égard. Nous ne renoncerons à ces comportements discriminatoires activés par nos attentes négatives qu'au prix d'un processus conscient de contrôle de soi (Devine, 1989). Il nous faut donc prendre conscience (devenir *mindful*) de nos attentes négatives, ce qui nous permettra de contrôler cognitivement nos réactions et donc de gérer notre anxiété et d'améliorer notre capacité à prédire adéquatement le comportement de l'Autre.

La quantité d'anxiété ressentie dans l'interaction avec l'Autre influence la qualité de l'information recueillie. Wilder et Shapiro (1989) ont montré qu'une trop grande anxiété (au-dessus du seuil maximal de tolérance) nous conduit à traiter l'information de façon simpliste. D'autre part, une forte anxiété engendre la concentration sur soi, ce qui diminue notre capacité à percevoir les Autres de façon différenciée. Cette concentration sur soi diminue l'attention que nous portons au processus de la communication et nous conduit à traiter l'information de façon superficielle, et donc à davantage utiliser nos stéréotypes. Une forte anxiété nous conduit également à adopter une perspective étroite dans notre perception du monde, à ne pas penser aux causes ni aux effets de notre comportement et à ne pas prendre conscience de nos émotions. Nous ne sommes alors plus capables de récolter l'information adéquate sur l'Autre, nous ne pouvons donc ni prédire ni expliquer valablement son comportement.

Nous ne pouvons communiquer efficacement si notre anxiété et notre incertitude sont trop élevées ou trop basses, la communication efficace demande que notre anxiété et notre incertitude se trouvent entre les seuils



minimaux et maximaux de tolérance. Pour l'incertitude, le niveau optimal est le point où nous pensons que le comportement de l'Autre est prévisible mais où nous reconnaissons également que nous pouvons ne pas être capable d'expliquer adéquatement son comportement. Pour l'anxiété, le niveau optimal se situe au point où nous nous sentons à l'aise dans l'interaction avec l'Autre mais où nous avons encore suffisamment d'anxiété pour ne pas montrer trop de confiance en nous dans l'interaction.

Axiome 38: Plus nous sommes capables de recueillir de l'information adéquate sur l'Autre, plus notre capacité de prédire adéquatement son comportement augmente.

Axiome 39: Plus nous sommes capables de décrire adéquatement le comportement de l'Autre, plus notre capacité de prédire adéquatement son comportement augmente.

Limite: ceci n'est possible que si nous sommes conscients du processus de la communication et que notre anxiété et notre incertitude sont entre nos seuils maximaux et minimaux de tolérance.

Axiome 40: Plus nous comprenons les cadres de références des groupes desquels l'Autre est membre, plus notre capacité à gérer notre anxiété ainsi que notre capacité à prédire adéquatement son comportement augmentent.

Limite: cet axiome ne vaut que lorsque nous sommes conscients du processus de la communication.

Axiome 41: Plus nous connaissons la langue de l'Autre (ou son dialecte, jargon), plus notre capacité à gérer notre anxiété ainsi que notre capacité à prédire adéquatement son comportement augmentent.

Axiome 42: Plus nous sommes ouverts à de l'information nouvelle au sujet de l'Autre et de nos interactions avec lui, plus notre capacité à prédire adéquatement son comportement augmente.

Limite: cet axiome ne vaut que lorsque notre anxiété et notre incertitude sont entre nos seuils maximaux et minimaux de tolérance.

Axiome 43: Plus nous sommes capables de placer l'Autre dans de nouvelles catégories (ou de reconnaître combien l'Autre est différent des autres membres de ses groupes), plus notre capacité à prédire adéquatement son comportement augmente.

Limite: cet axiome ne vaut que lorsque notre anxiété et notre incertitude sont entre nos seuils maximaux et minimaux de tolérance.



Axiome 44: Plus nous sommes conscients des perspectives que l'Autre utilise pour interpréter nos messages (et des perspectives que l'Autre utilise pour nous transmettre ses messages), plus notre capacité à prédire adéquatement son comportement augmente.

Limite: cet axiome ne vaut que lorsque notre anxiété et notre incertitude sont entre nos seuils maximaux et minimaux de tolérance.

Axiome 45: Si notre anxiété lorsque nous interagissons avec l'Autre augmente au point de dépasser notre seuil maximal de tolérance, ou si elle diminue au point de se situer en-dessous de notre seuil minimal de tolérance, notre capacité à prédire adéquatement son comportement diminue.

Axiome 46: Plus nous sommes *mindful* lorsque nos attentes négatives au sujet du comportement de l'Autre sont activées, plus notre capacité à gérer notre anxiété ainsi que notre capacité à prédire adéquatement son comportement augmentent.

Axiome 47: Plus nous sommes capables de gérer notre anxiété à propos de l'interaction avec l'Autre et plus nos prédictions et explications de son comportement sont adéquates, plus la communication est efficace.

Limite: cet axiome ne vaut que si nous sommes *mindful*. Une anxiété et une incertitude en-dessous de nos seuils minimaux de tolérance ne produiront pas une augmentation de l'efficacité; une anxiété et une incertitude en-dessus de nos seuils maximaux de tolérance produiront une diminution de l'efficacité.

#### 1.2.8. Variabilité culturelle dans la gestion de l'anxiété et de l'incertitude

Selon Gudykunst, les processus décrits dans sa théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude peuvent être généralisés à toutes les cultures, l'anxiété et l'incertitude existant dans toutes les cultures. Par contre, la façon dont les gens définissent et vivent l'incertitude et l'anxiété varie selon les contextes culturels. C'est pourquoi Gudykunst a incorporé la variabilité culturelle dans sa théorie en prenant en compte les quatre dimensions de variabilité culturelle de Hofstede (1980): l'évitement de l'incertitude (*uncertainty avoidance*), la distance hiérarchique (*power distance*), la masculinité-féminité et surtout l'individualisme-collectivisme. En reprenant les différents éléments de sa théorie formulés dans les quarante-sept premiers axiomes, il en propose autant d'autres qui expriment la variabilité culturelle dans la gestion de l'anxiété et de l'incertitude dans la



communication (pour le détail de ces axiomes, voir Gudykunst, 1995, p. 43-54).

### 1.3. Première critique de la théorie AUM

Il s'agit d'une théorie en construction, et Gudykunst le reconnaît lui-même (1995, p. 55), la théorie AUM est encore loin d'être parfaite<sup>62</sup>. Son auteur se donne par exemple comme objectifs de mieux y intégrer les aspects dialectiques de l'incertitude (entre la prédictibilité et la nouveauté) et de l'anxiété (entre la crainte et la confiance), d'y incorporer des concepts supplémentaires qui permettront à la théorie AUM de mieux rendre compte de l'aspect développemental des relations, et finalement de préciser la relation entre la gestion de l'anxiété et de l'incertitude et l'efficacité de la communication ainsi que le rôle de la *mindfulness* dans la modération de ce processus.

Malgré ses défauts, la théorie AUM a cependant le grand mérite de fournir un cadre cohérent qui accueille et structure une multitude de concepts théoriques auparavant dispersés. Par rapport à sa précédente formulation (Gudykunst, 1993), la théorie AUM a trouvé une structure plus convaincante en abandonnant la distinction artificielle entre les facteurs de motivation, les facteurs de connaissance et les facteurs d'habiletés (*skills*)<sup>63</sup> qui lui donnait un air de patchwork mal assorti. Ainsi, plutôt que de nous proposer une liste de compétences dont il serait souhaitable de disposer, la théorie AUM offre un modèle dynamique qui

---

62 Outre des améliorations souhaitables sur le plan conceptuel (par exemple au niveau de l'articulation des «causes superficielles»), plusieurs problèmes dans la forme ou la rédaction ont parfois rendu difficile cette présentation exhaustive de la théorie. Par exemple, dans la partie sur la motivation (*cf.* p. 75), Gudykunst fait d'abord référence à Turner (1988) pour qui «certain basic needs motivate us to interact with others» (nous communiquons pour satisfaire un certain nombre de besoins) puis il conclut cette partie sur la motivation en disant «When our needs are met, we are motivated to interact with strangers» (in Gudykunst, 1995, p. 24) (ce n'est que quand un certain nombre de besoins sont satisfaits que l'on est en mesure d'être motivé à communiquer), ce qui est bien différent.

63 Qui reprenait la distinction classique entre le cognitif, l'affectif et le comportemental, que Gudykunst utilise cependant encore dans cette dernière version de sa théorie pour le point des réactions devant l'Autre (*cf.* p. 77).



essaie de définir l'effet des (trop?) nombreuses variables sur le processus de la communication.

Si l'on reprend la première des trois propositions pour une théorie de la communication en contexte interculturel<sup>64</sup>, on peut dire que la théorie AUM, en tant que théorie objective, orientée sur la prédiction des résultats de la communication comme la décrivent Gallois, Giles et al. (1995, p. 124), est encore très proche de la préoccupation de la compétence interculturelle. Pourtant Gudykunst élargit la perspective et nous propose une théorie de la communication qui dépasse largement la préoccupation de la compétence pour devenir une théorie de la relation interpersonnelle et interculturelle. Pour ce qui est de la deuxième proposition qui portait sur l'articulation entre l'interculturel, l'intergroupe et l'interpersonnel, on peut considérer que la théorie AUM la réalise parfaitement et qu'elle parvient à intégrer dans un même cadre théorique ces niveaux trop souvent séparés. Quant à la troisième proposition – la prise en compte de l'espace (le contexte) et du temps (la relation) –, la théorie AUM y répond mais l'interaction entre les deux individus en situation de communication reste encore trop détachée du contexte socio-culturel plus large et notamment de l'histoire des relations entre leurs groupes d'appartenance. Ainsi, malgré sa richesse et sa complexité, la théorie AUM ne semble pas suffire comme cadre conceptuel dans lequel inscrire cette recherche et demande à être complétée par un autre apport théorique, qu'elle avait d'ailleurs tenté d'intégrer (Gudykunst, 1985): la Théorie de l'Accommodation de la Communication.

## 2 La Théorie de l'Accommodation de la Communication (*Communication Accommodation Theory, CAT*)

Alors que la théorie de la Gestion de l'incertitude et de l'anxiété n'accorde qu'une place minime aux aspects linguistiques (voir l'axiome 41), le comportement linguistique et l'attitude devant les langues dans l'interaction intergroupe sont la porte d'entrée privilégiée de la Théorie de l'Accommodation de la Communication (ci-après CAT). Cette théorie s'inscrit dans la perspective de la sociolinguistique dont un des objets

---

64 Cf. p. 55



principaux est l'étude des contacts entre les langues, et notamment les phénomènes d'érosion et de disparition de certaines langues. Mais au regard macro de la sociolinguistique, la CAT et les autres théories qui lui sont apparentées ajoutent la dimension de l'individu et s'intéressent à l'influence du contexte social et psychologique sur les comportements de communication des locuteurs, établissant ainsi ce qui s'est appelé la psychologie sociale du langage. La CAT intègre la dimension micro et la dimension macro dans un même cadre théorique, reliant l'accommodation lors de l'interaction face-à-face aux conditions sociostructurelles du contexte de la relation. Pour Giles, Coupland et Coupland (1991) l'évolution de la CAT a été considérable, commençant par être un modèle sociopsychologique des modifications du style langagier pour devenir par la suite une théorie intégrée et interdisciplinaire des processus relationnels dans l'interaction, une théorie à l'interface entre la linguistique, les sciences de la communication et la psychologie sociale.

A la perspective optimiste des sciences de la communication qui s'intéressent avant tout aux comportements positifs et désirables de communication (avec la recherche de ce qui fait l'efficacité et la compétence dans la communication), la psychologie sociale du langage préfère considérer la communication dans sa dimension problématique, cherchant à expliquer les échecs de la communication par les processus interpersonnels et intergroupes qui s'y jouent (Giles & Coupland, 1991).

Dans les relations intergroupes, la langue joue souvent le rôle de marqueur privilégié de l'identité sociale et culturelle, les stratégies adoptées par l'individu dans son utilisation des codes linguistiques (de son endogroupe ou de l'exogroupe) dans l'interaction répondent ainsi à des processus socio-psychologiques qui sont déterminants pour le déroulement de la communication. Les comportements langagiers de l'individu reflètent sa perception de la situation intergroupe et notamment comment il y définit son identité. En examinant le lien entre l'utilisation de la langue, la situation d'interaction et l'identité, la CAT cherche non seulement à expliquer mais également à prédire les épisodes de communication interculturelle en se basant sur les caractéristiques des interactants comme du contexte. Par rapport à la théorie AUM, on peut dire que d'un côté la théorie CAT se concentre sur un aspect spécifique, l'accommodation du comportement de communication, mais que cette entrée spécifique lui permet d'élargir la



perspective en situant résolument la communication dans le contexte socio-psychologique des relations intergroupes, dimension certes présente dans la théorie AUM mais de façon trop accessoire. Gallois présente encore CAT en ces termes:

En général, la CAT est une théorie multifonctionnelle qui conceptualise la communication en termes subjectifs comme objectifs. Elle se concentre tant sur les caractéristiques intergroupes et interpersonnelles et peut intégrer les dimensions de variabilité culturelle. D'autre part, en plus des facteurs individuels de connaissance, motivation et habiletés, la CAT reconnaît l'importance du pouvoir et des facteurs du contexte macrosocial. Le plus important peut-être, la CAT est une théorie de la communication interculturelle qui traite effectivement de la communication.<sup>65</sup> (Gallois et al., 1995, p. 127)

En ce qui concerne la dimension subjective de la CAT, Giles et Coupland (1991, p.106) insistent sur le fait que l'appartenance à un groupe (l'identité «ethnolinguistique») soit définie de façon subjective, à partir de la perception de l'individu, et non pas sur des critères prétendument objectifs comme le font de trop nombreux chercheurs qui attribuent un individu x à la culture X sur des critères aussi arbitraires que le pays de résidence ou la couleur du passeport. Ainsi, plusieurs identifications sont possibles pour les individus, identifications dont la saillance varie selon le contexte et dans le temps, et qui sont constamment négociées et remises en question au cours de la relation.

## 2.1. Origines et premières élaborations de la Théorie de l'Accommodation de la Communication

En 1973, Howard Giles<sup>66</sup> lançait les bases de la *Speech Accommodation Theory* (ci-après, la SAT) (Beebe & Giles, 1984; Giles, 1973; Giles, Mu-

---

65 «Overall, CAT is a multifunctional theory that conceptualizes communication in both subjective and objective terms. It focuses on both intergroup and interpersonal features and, as we shall see, can integrate dimensions of cultural variability. Moreover, in addition to individual factors of knowledge, motivation and skill, CAT recognizes the importance of power and of macrocontextual factors. Most important, perhaps, CAT is a theory of intercultural communication that actually attends to communication.»

66 Howard Giles est actuellement professeur de communication à l'Université de Californie, Santa Barbara, il était auparavant professeur de psychologie sociale à l'Université de Bristol en Grande-Bretagne.



lac, Bradac & Johnson, 1987) par laquelle il voulait démontrer la valeur et le potentiel des concepts socio-psychologiques pour comprendre la dynamique de la diversité linguistique dans les interactions. Avec les années, la SAT s'est détachée de la dimension purement linguistique pour devenir plus interdisciplinaire et considérer également les variables non-linguistiques de l'interaction sociale. C'est ainsi qu'elle a été renommée en 1987 *Communication Accommodation Theory* (Giles et al., 1987). Une première présentation (Gallois et al., 1988) situe la CAT explicitement dans le contexte de la communication interculturelle, cependant la CAT est également appliquée à d'autres contextes intergroupes, Giles développant actuellement par exemple des recherches dans le contexte de la communication intergénérationnelle notamment dans la relation de soins (Giles & Coupland, 1991, chap. 6, p. 158-189; Williams, Giles, Coupland, Dalby & Manasse, 1990).

La Théorie de l'identité sociale (TIS) de Tajfel et Turner (1979) constitue la référence théorique de base de la SAT puis de la CAT, celles-ci proposant en quelque sorte une extension de la TIS aux variations langagières dans la communication intergroupe. Tajfel et ses collègues ont distingué deux types d'interaction sociale qu'ils considéraient comme étant bipolaires: l'interaction interpersonnelle d'une part (qui active les identités personnelles des individus en interaction) et l'interaction intergroupe d'autre part (qui active les identités de groupe, ou sociales). La TIS a été élaborée dans le but de comprendre et d'expliquer les processus sociaux opérant sur le pôle intergroupe de ce continuum. Un des concepts fondamentaux de la TIS est le processus de la catégorisation sociale, qui nous amène à nous définir comme membres de différents groupes sociaux, nous conférant ainsi notre identité sociale. Cette identité sociale peut être positive ou négative, selon comment nos groupes d'appartenance se sortent de la comparaison avec les autres groupes sociaux. Pour que la comparaison sociale soit favorable à nos groupes d'appartenance (et que nous y gagnions ainsi une identité sociale positive nécessaire à un concept de soi positif), nous cherchons à ce qu'elle se passe sur des dimensions qui avantage notre groupe par rapport aux autres groupes.

Mais au continuum bipolaire interpersonnel-intergroupe de la TIS<sup>67</sup>, les auteurs de la SAT puis de la CAT (Gallois et al., 1988) préfèrent

---

67 Et qu'avait repris Gudykunst, cf. p. 65.



concevoir l'interpersonnel et l'intergroupe comme deux dimensions orthogonales comme l'indique le schéma suivant:

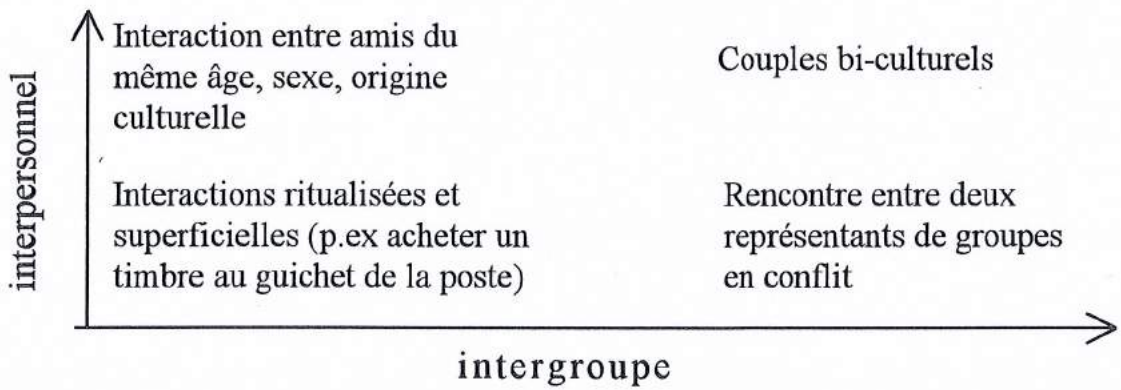


Figure n° V: Types d'interactions selon les dimensions interpersonnelles et intergroupes

Cette représentation de l'intergroupe et de l'interpersonnel a l'avantage de rendre compte du fait que, même dans une interaction où la dimension intergroupe est saillante, les locuteurs peuvent avoir des réactions basées sur leurs identités personnelles (et vice versa). Une même interaction peut donc être, en même temps ou consécutivement, interpersonnelle et intergroupe.

La SAT reprend les concepts et propositions de la TIS en se concentrant sur l'utilisation du code linguistique: en effet, la langue (ou le dialecte, le jargon, l'accent) est souvent choisie par les individus comme la dimension leur permettant de démontrer leur appartenance à certains groupes sociaux et de se distinguer des autres groupes, et ainsi de s'assurer une identité sociale positive. Les membres d'un groupe adoptent ainsi diverses stratégies linguistiques (comme par exemple l'exagération des accents, l'invention d'un vocabulaire particulier) qui leur permettent de se distinguer des autres groupes. Lorsqu'il a élaboré la SAT, Giles voulait répondre à la sociolinguistique qui privilégiait le contexte social de l'interaction comme seul facteur causal déterminant les choix langagiers des locuteurs au détriment des autres variables, notamment psychologiques. Au contraire, la SAT puis la CAT se proposent d'éclairer les motivations des locuteurs dans leur utilisation des codes linguistiques et d'élucider les processus cognitifs et affectifs déterminant l'accommodation du comportement langagier à la situation d'interaction. Ainsi, Giles



et ses collègues (Gallois et al., 1995, p.117) voient trois motivations fondamentales à la communication:

- gagner l'approbation des autres;
- se distinguer des autres;
- réaliser une communication claire et harmonieuse.

Les locuteurs disposent de trois stratégies pour accommoder leur communication afin de répondre à ces motivations:

- la *convergence*: changer son comportement de communication (langue utilisée, vocabulaire, style d'expression, vitesse, ton, volume, contact visuel, sourires, etc.) pour se rapprocher de celui de son partenaire (ou plutôt, de ce que l'on croit être son style, ici interviennent les stéréotypes!), ceci dans le but de chercher de l'approbation, de favoriser la compréhension ou de montrer de la solidarité;
- la *divergence*: stratégie opposée de la convergence, le locuteur accentue les différences entre lui et son interlocuteur (par exemple en retournant à la langue de son endogroupe), afin de s'en distinguer, souvent dans le but de renforcer son identité sociale;
- le *maintien* de son propre style de communication, par ignorance du style de l'autre ou par réaction délibérée dans le but d'affirmer son identité.

La convergence semblerait à première vue constituer la stratégie la plus favorable à la communication; derrière cette conception se trouve la notion déjà ancienne de *similarity attraction*<sup>68</sup> (Byrne, 1971) qui suggère que plus une personne est semblable à une autre, plus cette autre personne l'apprécie et sera disposée à communiquer avec elle. De nombreuses recherches sur l'attirance ont été réalisées dans des situations de rapports de pouvoir (patron - employés, hommes - femmes, nationaux - étrangers) et ont montré que les individus en situation minoritaire qui adoptent la stratégie de convergence et deviennent donc plus semblable à l'Autre dominant sont perçus plus favorablement par celui-ci. Cependant, la stratégie de la convergence n'a bien sûr pas que des avantages (obtenir l'approbation et la coopération de l'autre) mais également des coûts dont particulièrement la perte d'identité sociale et personnelle, ainsi que le fait

---

68 Cf. p. 86.



d’être perçu comme moins fiable parce que moins authentique (pour un résumé des recherches sur les différentes évaluations sociales de la convergence et de la divergence, voir Giles et al., 1991, p. 21-27). Plutôt que de privilégier une stratégie sur les autres, il s’agit en fait d’adopter des niveaux optimaux de convergence ou de divergence aux moments adéquats. Les stratégies de convergence et de divergence permettent l’une comme l’autre de réaliser les deux fonctions de l’accommodation: l’organisation cognitive, c’est-à-dire la facilitation de la compréhension, et le maintien ou le développement de l’identité, ainsi que le résume le tableau suivant:

	<i>Stratégie de convergence</i>	<i>Stratégie de divergence</i>
<i>Fonction de l’accommodation: organisation cognitive</i>	le locuteur organise ses énoncés de façon à s’adapter aux besoins de ses interlocuteurs et améliorer ainsi l’intelligibilité, p. ex en ralentissant le débit de parole, en contrôlant son accent, etc.	le locuteur accentue ses différences linguistiques afin de signaler qu’il n’est pas du même groupe que son interlocuteur et que ses erreurs devront être attribuées à son manque de familiarité, ce qui permet de créer une base pour la communication.
<i>Fonction de l’accommodation: maintien ou développement de l’identité</i>	le locuteur modifie sa façon de parler et converge vers celle de son interlocuteur de manière à paraître plus proche de lui et /ou sous un jour plus favorable.	le locuteur accentue ses différences linguistiques pour signaler son appartenance à un autre groupe, ce qui renforce son identité sociale.

Tableau n° VI: Fonctions des stratégies d’accommodation

Ces stratégies d’accommodation sont toujours présentées par rapport à la dimension du comportement linguistique; cependant Giles, Coupland et Coupland (1991) mentionnent également la possibilité d’une convergence ou divergence psychologique qui a trait à comment les individus se situent dans leur relation par rapport aux autres (en se rapprochant ou en se dif-



férenciant. Accommodations linguistique et psychologique vont normalement de pair, bien qu'il y ait certaines situations dans lesquelles il peut y avoir convergence psychologique mais divergence dans le comportement de communication, comme par exemple dans des situations où les rôles sont clairement différents et que cette différence est acceptée et attendue (par exemple la situation d'entretien psychologique). Il est également possible de rencontrer des situations caractérisées par une divergence psychologique accompagnée de convergence linguistique, par exemple lorsque qu'une personne imite l'accent et le style de communication de son interlocuteur dans le but de s'en moquer.

Avant d'en venir à la CAT en tant que telle, il convient encore de présenter une autre théorie, également élaborée par Giles et intégrée partiellement dans la CAT: la Théorie de l'Identité Ethnolinguistique (ci-après, la TIEL) (Giles & Johnson, 1987) et notamment le concept de «vitalité ethnolinguistique» (Harwood, Giles & Bourhis, 1994). La TIEL approfondit la dimension des relations intergroupes, en spécifiant les conditions nécessaires pour que les membres d'un groupe «ethnolinguistique» adoptent une stratégie de divergence: en effet, l'objectif initial de la TIEL était d'expliquer pourquoi certains individus choisissent une stratégie de convergence et d'autres une stratégie de divergence dans leurs interactions avec des membres d'exogroupes (Giles & Johnson, 1987, p. 69), et d'expliquer également les conséquences de l'usage de ces stratégies au niveau des relations intergroupes. Pour la TIEL, et selon les principes de la Théorie de l'Identité Sociale, le choix de ces stratégies répond au besoin de s'assurer une identité sociale positive et reflète le contexte macrosocial des relations entre les groupes d'appartenance des locuteurs, ou plus précisément, la perception que les locuteurs ont de ces relations. La saillance particulière de la pratique langagière dans les relations entre les groupes «ethniques»<sup>69</sup> s'explique par le fait que ces groupes se différencient très

---

69 Selon le terme adopté dans cette théorie, mais également de façon générale dans le monde anglo-saxon qui ne montre pas à son égard la même méfiance que ce mot suscite très souvent en français (sauf pour des groupes «exotiques»!): il est par exemple très rare que des auteurs utilisent le terme d'«ethnie» pour parler du contexte helvétique, comme le font Knüsel (1994) et Ris (1992). Pour Collier et Thomas (1988, p.115), l'identité ethnique est un concept important qui se distingue des autres identités sociales et culturelles par l'accent donné à l'héritage et aux racines communes qui fondent le sentiment de communauté de destin.



souvent par la langue<sup>70</sup>, qui constitue alors un critère très important pour la catégorisation des individus et, d'autre part, par le fait que la langue représente une dimension émotionnelle forte de l'identité et qu'elle facilite la cohésion interne du groupe. Dans les relations interethniques, la langue est donc utilisée comme moyen d'affirmer son appartenance à un groupe (l'identité ethnolinguistique dans la TIEL).

Trois variables définissent si les membres d'un groupe ressentiront le besoin de manifester leur identité ethnolinguistique dans la relation, en adoptant la stratégie de divergence:

*La vitalité ethnolinguistique:*

Les groupes «ethniques» peuvent être comparés par rapport à leur vitalité ethnolinguistique qui est composée de trois facteurs: les facteurs de statut (comme le prestige économique, politique et linguistique), les facteurs démographiques (comme le nombre de ses membres, le taux de natalité, la répartition géographique) et les facteurs de support institutionnel (comme la reconnaissance du groupe et de sa langue par le gouvernement, les médias, le système éducatif, mais également par des institutions informelles). Ces trois facteurs définissent la possibilité pour une communauté ethnolinguistique de continuer à exister en tant que groupe distinct dans un contexte intergroupe. La vitalité ethnolinguistique d'un groupe peut ainsi être évaluée objectivement à l'aide de plusieurs macro-indicateurs. Pourtant, plus que la vitalité objective, c'est plutôt la vitalité ethnolinguistique subjective (Landry & Allard, 1994a) qui est déterminante, c'est-à-dire la perception que les individus ont de la vitalité de leur groupe et de l'exogroupe, la mesure dans laquelle ils perçoivent que les facteurs sociostructurels leurs sont favorables ou non (pour une présentation détaillée du concept de vitalité, voir Harwood et al., 1994; et pour une critique voir Husband & Saifullah Khan, 1982).

*La perméabilité des frontières intergroupes:*

Les frontières entre les groupes peuvent être plus ou moins souples et perméables, et fondées sur des différences d'ordre linguistique comme non-linguistique. La perception par les individus des frontières intergrou-

---

70 On l'a bien vu lors de la guerre en ex-Yougoslavie, où ce qui était auparavant la langue serbo-croate a été différenciée en langue serbe et langue croate.



pes comme étant plus ou moins imperméables et plus ou moins stables et légitimes<sup>71</sup> engendre différents comportements que la TIEL s'efforce de prédire.

*Les appartenances de groupe multiples:*

Certains individus s'identifient avec un nombre restreint de groupes sociaux alors que d'autres se sentent appartenir à plusieurs groupes à la fois. Ces derniers ont une identité sociale plus diffuse que les premiers, qui ressentent (et manifestent) un attachement ethnolinguistique plus fort.

A partir de ces différentes variables, les auteurs de la TIEL ont tout d'abord formulé cinq propositions qui prédisaient que les individus définiraient l'interaction en termes intergroupes et chercheraient à s'assurer une identité ethnique positive par la stratégie de divergence si (Giles & Johnson, 1987, p. 72):

1. ils s'identifient subjectivement et fortement comme membres d'un groupe qui considère la langue comme un symbole important de son identité;
2. ils font des comparaisons sociales incertaines (*insecure*) avec l'exogroupe (par exemple, ils considèrent que le statut de leur groupe est potentiellement modifiable);
3. ils perçoivent la vitalité de leur endogroupe comme élevée;
4. ils perçoivent que les frontières de leur endogroupe sont rigides et fermées;
5. ils ont peu d'autres identifications sociales fortes.

Il est intéressant de voir l'évolution de ces propositions des premières formulations jusqu'aux plus récentes élaborations qui ont été intégrées dans la théorie CAT (Gallois et al., 1988; Gallois et al., 1995). Ainsi, la proposition 3 concernant la vitalité de l'endogroupe s'est révélée inadéquate. La théorie en effet formulait que plus les membres d'un groupe perçoivent la vitalité de leur groupe comme forte, plus ils définissent l'interaction en termes intergroupes et manifestent leur identité ethnolinguistique, ceci dans l'idée que la perception d'un haut niveau de vitalité augmente la saillance de l'identité du groupe pour ses membres et ainsi augmente leur tendance à vouloir souligner le caractère particulier de

---

71 Il s'agit de concepts utilisés dans la Théorie de l'Identité Sociale.



leur groupe. Mais les recherches qui ont suivi afin de tester la théorie (Giles & Johnson, 1986; Giles & Johnson, 1987) apportèrent des résultats contraires à ces prédictions: si elles confirmèrent la vitalité perçue de l'endogroupe comme prédicteur d'une orientation plus intergroupe ou au contraire plus interpersonnelle, la relation ne se fit pas dans le sens attendu et c'est au contraire une faible vitalité perçue (accompagnée d'un fort sentiment d'identification à l'endogroupe) qui conduit à manifester une identité ethnolinguistique particulière. Ces résultats ont permis d'introduire le concept de menace (*threat*): lorsque des individus s'identifient fortement à leur groupe linguistique et qu'ils perçoivent que sa vitalité est affaiblie, ils investissent toute leur énergie à réagir contre la menace de disparition qui pèse sur leur groupe et cherchent à rétablir sa particularité en accentuant leurs différences linguistiques. Les cinq propositions originales de la TIEL reproduites ci-dessus ont donc été considérablement remaniées et la théorie reformulée de façon bien plus complexe (Giles et Johnson, 1987, p. 83-88), reformulation qui tient une place importante dans la version de la CAT présentée en 1988 (Gallois et al., 1988).

## 2.2. La Théorie de l'Accommodation de la communication, dans sa version de 1995

La CAT examine le rôle des nombreux facteurs intervenant dans le déroulement de la communication, qu'elle considère dans ses trois phases: avant, pendant et après, ainsi qu'on peut le voir dans la représentation graphique du modèle qui figure l'interaction entre deux individus A et B:



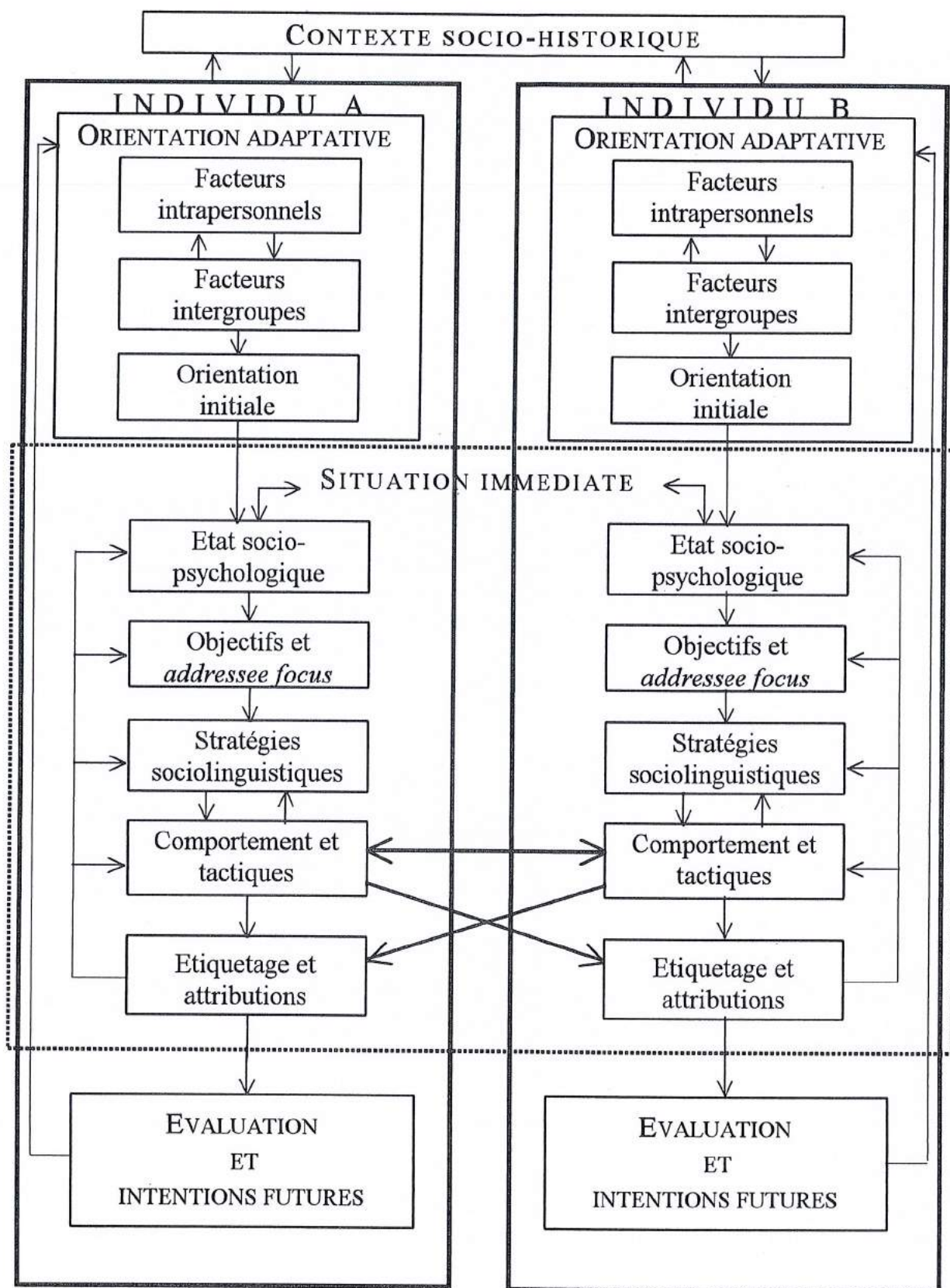


Figure n° VI: Théorie de l'Accommodation de la communication dans les contextes interculturels. Adapté de Gallois et al. (1995, p.138).



### *2.2.1. Les antécédents de l'interaction: contexte socio-historique et orientation adaptative*

Toute interaction se situe dans un contexte socio-historique, et c'est avec le niveau macro du contexte que commence la CAT. Le contexte comprend les relations socio-structurelles entre les groupes, réelles et telles qu'elles sont perçues, ainsi que les normes sociales pour le contact intergroupe (par exemple s'il est considéré comme approprié pour les membres d'un groupe d'utiliser la langue ou le dialecte de l'autre groupe). La variabilité culturelle marque également le contexte et les valeurs que les acteurs suivent dans l'interaction, la CAT intègre avant tout la dimension la plus étudiée de l'individualisme / collectivisme.

Le contexte influence l'orientation adaptative des individus, c'est-à-dire leur attitude générale envers les interactions intergroupes et interpersonnelles. Mais cette influence est réciproque et le contexte est lui-même influencé par les subjectivités des individus et leurs attitudes devant l'interaction. Les premiers facteurs qui interviennent dans l'orientation adaptative des individus sont les facteurs intrapersonnels qui comprennent des aspects de l'identité personnelle comme l'orientation de l'individu vers les relations interpersonnelles ou vers la tâche, ainsi que l'identité sociale de l'individu qui est conceptualisée ici surtout comme dépendance (existence d'alternatives hors du groupe ethnique et statut de l'individu dans ses groupes) et solidarité (identification avec le groupe ethnique et degré de satisfaction) envers l'endogroupe (Gallois et al., 1988, p. 165). Ces facteurs intrapersonnels sont liés dans une relation réciproque aux facteurs intergroupes, qui définissent l'attitude de l'individu envers l'exogroupe. Ils comprennent la perception de la vitalité de l'endogroupe, la perception de la perméabilité des frontières intergroupes ainsi que la perception de la stabilité et de la légitimité des relations intergroupes, perceptions qui seront différentes selon si l'individu est membre d'un groupe dominé ou dominant (voir la TIEL pour plus de détails). Ces facteurs intrapersonnels et intergroupes conduisent à l'orientation initiale que manifeste l'individu devant l'interaction, orientation initiale définie par la saillance de la dimension intergroupe dans l'interaction, la perception du potentiel de menace et de conflit que représente l'interaction et la motivation à long terme de s'adapter à l'exogroupe.



Le contexte socio-historique ainsi que l'orientation adaptative de l'individu forment la partie du modèle qui traite des antécédents de l'interaction et fournit le premier groupe de propositions. Tout d'abord, les relations socio-structurelles entre les groupes, de même que d'importantes valeurs culturelles, influencent la perception de l'interaction en termes intergroupes ou interpersonnels:

Proposition 1: Une histoire de rivalité ou de conflit entre les groupes, en particulier pour des cultures qui ont des valeurs collectivistes, fait que l'interaction sera perçue par beaucoup de membres du groupe en termes intergroupes plutôt que interpersonnels, et produira donc une motivation à long terme de divergence.

Chaque groupe établit des normes quant aux comportements sociolinguistiques considérés comme adéquats et compétents de la part de ses propres membres comme des membres d'autres groupes (Gallois & Calan, 1991). Ces normes sont influencées par les relations intergroupes ainsi que par les valeurs culturelles centrales. Ainsi, toutes choses étant égales par ailleurs:

Proposition 2: Les membres de cultures collectivistes sont plus susceptibles de suivre des normes de non-accommodation aux membres des exogroupes que les membres de cultures individualistes, et de sanctionner négativement les membres d'exogroupes qui adoptent une stratégie de convergence en leur direction.

Le climat normatif est fortement influencé par les perceptions par les membres du groupe dominant de la vitalité et de la force du groupe subordonné ainsi que de la stabilité de la situation intergroupe. Lorsque les membres d'un groupe dominant sont peu sûrs de leur identité ou se sentent menacés par la vitalité des groupes subordonnés, ils peuvent créer un climat d'intolérance envers les déficiences dans l'accommodation des membres des groupes subordonnés, par exemple par rapport à leurs tentatives d'apprendre la langue du groupe dominant:

Proposition 3: Par rapport à des membres de groupes dominants possédant une identité solide, les membres de groupes dominants peu sûrs de leur identité et qui ressentent les groupes subordonnés comme une menace ou un potentiel de conflit sont plus susceptibles de souscrire à des normes sociolinguistiques strictes et d'évaluer négativement et plutôt en termes intergroupes les tentatives de convergence des membres des groupes subordonnés.



Si l'on passe aux facteurs intrapersonnels que sont l'identité personnelle et sociale, ceux-ci sont également influencés par le contexte ainsi que par les valeurs culturelles:

Proposition 4: Les membres de cultures collectivistes sont plus susceptibles de montrer une forte dépendance envers l'endogroupe et ses marqueurs socio-linguistiques que les membres de cultures individualistes.

A son tour, l'identité personnelle, et particulièrement le fait que l'individu soit plutôt orienté vers les relations interpersonnelles ou vers la tâche l'amène à considérer les interactions en termes intergroupes ou interpersonnels:

Proposition 5: Les individus orientés vers la relation ont tendance à percevoir toutes les interactions, y compris les interactions intergroupes, en termes plus interpersonnels que les individus orientés vers la tâche.

Les trois propositions suivantes examinent le lien entre le sentiment de dépendance et de solidarité envers l'endogroupe, le statut du groupe et la façon de percevoir les relations intergroupes.

Proposition 6a: Dans les groupes dominés, les individus fortement dépendants et solidaires de leur groupe ont tendance à percevoir les relations intergroupes comme injustes et instables et donc susceptibles d'amélioration, particulièrement lorsque les limites entre les groupes sont perçues comme souples et perméables.

Alors que

Proposition 6b: Dans les groupes dominés, les individus qui ne sont pas dépendants de leur groupe et ressentent peu de solidarité avec lui ont tendance à percevoir les relations comme stables et légitimes dans ces contextes.

Proposition 7a: Dans les groupes dominants, les individus fortement dépendants et solidaires de leur groupe ont tendance à percevoir les relations intergroupes comme légitimes mais instables, avec le risque de détérioration, particulièrement lorsque les limites entre les groupes sont perçues comme souples et perméables.

Alors que

Proposition 7b: Dans les groupes dominants, les individus qui ne sont pas dépendants de leur groupe et ressentent peu de solidarité avec lui ont tendance à percevoir les relations intergroupes comme stables et légitimes dans ces contextes.



Ainsi,

Proposition 8a: Dans les groupes dominants comme dominés mais particulièrement dans les cultures collectivistes, les individus fortement dépendants et solidaires de leur groupe ont tendance à percevoir les relations intergroupes en termes intergroupes, à percevoir les rencontres intergroupes comme menaçantes et conflictuelles, et à être motivés à long terme à accentuer les marques linguistiques de leur propre groupe.

Alors que

Proposition 8b: Dans les groupes dominants comme dominés mais particulièrement dans les cultures individualistes, les individus qui ne sont pas dépendants de leur groupe et ressentent peu de solidarité avec lui ont tendance à percevoir les relations intergroupes en termes interpersonnels, à percevoir les rencontres intergroupes comme non-menaçantes et amicales, et à être motivés à long terme à s'accommoder aux marques linguistiques de l'autre groupe.

Concernant les propositions 6, 7 et 8, les auteurs (Gallois et al., 1995, p.141) précisent qu'elles sont significatives tout particulièrement pour la question de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue de l'exogroupe: les propositions 6a, 7a et 8a conduisent au refus de l'individu d'apprendre ou d'utiliser la langue de l'exogroupe. Les propositions 6b, 7b et 8b quant à elles permettent de faire des prédictions concernant l'utilisation par les individus de la langue de l'exogroupe et l'aisance qu'ils y démontrent, ainsi que des prédictions quant à la disparition potentielle de la langue de l'endogroupe.

### *2.2.2. La situation d'interaction*

#### *Etat socio-psychologique*

L'état socio-psychologique de l'individu pendant l'interaction est défini par l'orientation intergroupe ou interpersonnelle immédiate de l'individu, sa motivation à court terme de s'adapter à son interlocuteur ainsi que par les appartenances de groupes qui sont saillantes au moment de l'interaction. L'état socio-psychologique est lié par un lien réciproque à la situation immédiate, ceci afin de montrer l'influence réciproque qui s'exerce entre les facteurs individuels et la situation.



*Situation immédiate*

Il s'agit ici des variables immédiates de la situation qui sont susceptibles d'affecter le déroulement de l'interaction. Ces variables comprennent les normes que la situation pose pour le contact interpersonnel et l'accommodation ainsi que les normes pour les autres rôles ou appartenances de groupe saillants dans la situation. Ces normes de la situation (et particulièrement la mesure dans laquelle la situation est formelle et accentue les questions de statut) donnent des contraintes sur les formes que peut prendre l'accommodation, et même sur la possibilité de convergence ou de divergence dans la communication. D'un autre côté, les locuteurs perçoivent clairement la situation et ses normes comme étant au moins partiellement fonction de leurs propres orientations. Dans beaucoup de cas, et particulièrement lorsque leur orientation intergroupe est forte, les interlocuteurs peuvent suivre des normes très différentes pour les membres de leur endogroupe et des exogroupes. Ainsi, la situation immédiate est influencée directement par l'état socio-psychologique des locuteurs et indirectement par leur orientation adaptative générale.

Les variables associées avec l'état socio-psychologique des locuteurs et les facteurs situationnels conduisent à un deuxième groupe de propositions:

Proposition 9: Dans des situations formelles et accentuant les questions de statut, les locuteurs ont tendance à converger vers les marqueurs sociolinguistiques et le comportement du groupe dominant.

De plus,

Proposition 10: Dans des interactions intergroupes face-à-face (en particulier lorsqu'elles sont formelles et accentuent les questions de statut), les interlocuteurs ont tendance à adopter une stratégie de convergence interpersonnelle, particulièrement pour des comportements de communication qui ne sont pas fortement marqués ou symboliquement associés avec l'un ou l'autre groupe.

Comme on l'a vu ci-dessus, l'orientation initiale affecte l'interprétation des normes situationnelles. Ainsi,

Proposition 11a: Les individus qui ont une orientation intergroupe, particulièrement lorsqu'ils sont orientés sur la tâche et collectivistes, ont tendance à percevoir des normes plus étroites et contraignantes pour le comportement des membres des exogroupes, et des normes plus larges et tolérantes pour le comportement endogroupe.



Alors que

Proposition 11b: Les individus qui ont une orientation interpersonnelle, particulièrement lorsqu'ils sont orientés sur les relations et individualistes, ont tendance à percevoir des normes similaires pour les membres de l'endogroupe et des exogroupes.

### *Objectifs et «addressee focus»*

L'état socio-psychologique de l'individu a une influence directe sur les objectifs qu'il se fixe dans l'interaction: gagner de l'approbation, s'identifier avec son interlocuteur ou au contraire se différencier, atteindre une communication efficace et harmonieuse, etc. D'autre part, la CAT distingue différents *addressee foci*, c'est-à-dire les différentes dimensions de la communication de l'interlocuteur sur lesquelles le locuteur porte son attention pendant l'interaction afin d'y adapter son comportement de communication, par exemple sur la performance de l'interlocuteur dans la communication, sa compétence de communication, sa capacité de compréhension, ses besoins relationnels et émotionnels, les rôles dans la relation, etc. En effet, l'interlocuteur peut être considéré comme la cause du message, qui n'existerait pas sans lui et dont la forme est autant attribuable aux caractéristiques du locuteur qu'à celles de l'interlocuteur (ou aux caractéristiques de l'interlocuteur telles que le locuteur les perçoit). Ainsi, chaque échange est un processus dynamique dans lequel les locuteurs négocient du sens et cherchent à évaluer les différents *addressee foci* de leur partenaire pour assurer qu'il y ait compréhension.

### *Stratégies sociolinguistiques*

Tout ce qui précède définit quelles stratégies les locuteurs mettront en oeuvre dans leur comportement de communication, stratégies qui sont: l'approximation, l'interprétabilité, la gestion du discours et le contrôle interpersonnel. Les stratégies d'approximation comprennent la convergence, la divergence et le maintien comme vu plus haut et se concentrent sur le comportement de l'interlocuteur (ou sa «*productive performance*», Gallois et al., 1988, p. 162.). Les stratégies d'interprétabilité quant à elles sont utilisées pour modifier la complexité du discours (par exemple en diminuant la diversité du vocabulaire ou en simplifiant la syntaxe), pour augmenter la clarté (en changeant le volume, le rythme ou la hauteur de la voix) ou pour influencer la sélection des sujets de conversation (rester



dans des domaines familiers à l'autre personne). Quant aux stratégies de gestion du discours, il s'agit de stratégies discursives diverses qui permettent de faciliter la contribution du partenaire d'interaction à la conversation, par exemple en lui offrant la parole ou en lui révélant des informations complémentaires. Les stratégies de contrôle interpersonnel finalement définissent la latitude qu'a l'interlocuteur de modifier les rôles, elles peuvent être encodées sous forme d'interpellations, d'interruptions, de langage directif, etc. Ces stratégies sont utilisées soit pour maintenir la distance sociale (montrer peu de solidarité et marquer les différences de statut) ou au contraire pour rapprocher les interactants et faire en sorte que l'interaction soit plus riche, plus harmonieuse et plus égalitaire. Le choix de ces stratégies dépend autant des perceptions que les interlocuteurs ont des uns et des autres et de leurs groupes d'appartenance que de leurs perceptions de l'interaction. Gallois, Giles et al. (1995, p. 143) estiment cependant que d'autres stratégies ne manqueront pas d'être relevées dans les recherches à venir. Même s'ils reconnaissent qu'il y a souvent un lien entre les objectifs, les *addressee foci* et les stratégies qui sont adoptées (par exemple, l'intérêt centré sur la performance de l'interlocuteur dans la communication conduit à adopter des stratégies d'approximation), la CAT ne le considère pas comme un lien direct et nécessaire.

### *Comportement et tactiques*

Il s'agit ici des nombreuses variables du comportement verbal et non-verbal utilisées dans la dynamique de l'interaction: la langue utilisée, l'accent, le paralangage, les comportements non-verbaux et/ou non-vocaux, le contenu et les thèmes développés, le style de conversation, etc. Là également, alors qu'il peut y avoir une association entre les stratégies et le comportement (par exemple la stratégie de gestion du discours est souvent reflétée dans les comportements de prise de parole), il n'y a pas là de lien nécessaire. En effet, en principe toute stratégie peut s'exprimer dans tout comportement. Par ailleurs, le lien réciproque qui est établi dans le modèle entre le comportement des deux interactants représente la dimension tactique de ces comportements: beaucoup de comportements dans une interaction sont une réponse directe au comportement de l'autre personne.

Les relations entre les objectifs, les stratégies et le comportement sont exprimées dans un troisième groupe de propositions:



Proposition 12a: Lorsque le locuteur désire obtenir l'approbation sociale de ses interlocuteurs ou s'identifier avec eux ou leurs groupes, qu'il désire un haut degré de clarté dans la communication et de compréhension, qu'il désire satisfaire les besoins communicationnels, relationnels et émotionnels qu'il perçoit de ses interlocuteurs, ou qu'il désire des relations de statut égal avec ses interlocuteurs, il a tendance à essayer de s'adapter positivement (convergence) aux caractéristiques communicatives qu'il pense être celles de ses interlocuteurs.

Mais,

Proposition 12b: Lorsque le locuteur désire donner une image contrastive de soi ou de son groupe par rapport à celle de ses interlocuteurs, qu'il désire se différencier personnellement de ses interlocuteurs, qu'il désire signaler ses différences concernant l'expérience, la compétence de communication ou le style de communication par rapport à ses interlocuteurs, ou qu'il désire atteindre ou maintenir un rôle de statut élevé par rapport à ses interlocuteurs, il a tendance à ne pas s'adapter (divergence) aux caractéristiques communicatives qu'il pense être celles de ses interlocuteurs.

Proposition 13a: Lorsque les préoccupations interpersonnelles sont saillantes dans une rencontre intergroupe, le locuteur a tendance à essayer de s'adapter (ou à ne pas s'adapter) à ses interlocuteurs principalement par des stratégies d'approximation, d'interprétabilité, de gestion du discours et de contrôle interpersonnel, en adoptant un comportement pertinent par rapport aux caractéristiques idiolectales (c'est-à-dire relevant de l'utilisation personnelle de la langue) ou aux caractéristiques de l'interaction immédiate.

Alors que:

Proposition 13b: Lorsque les préoccupations intergroupes sont saillantes, le locuteur a tendance à essayer de s'adapter (ou à ne pas s'adapter) à ses interlocuteurs principalement par des stratégies d'approximation, d'interprétabilité, de gestion du discours et de contrôle interpersonnel, en adoptant un comportement marqué par le groupe et pertinent par rapport aux différences de groupes et aux relations de rôles entre les groupes.

La mesure dans laquelle les locuteurs sont capables de et motivés à adapter leur comportement est influencée par plusieurs facteurs contextuels et individuels:

Proposition 14: L'ampleur de l'accommodation dépend de l'importance des répertoires de communication des locuteurs, des normes dans la communauté linguistique à propos des limites minimales et maximales d'accommodation conversationnelle, et de la mesure dans laquelle la communication actuelle des partenaires d'interaction correspond aux représentations qu'en ont les locuteurs.



### *Étiquetage et attributions*

Pour que le comportement de l'interlocuteur ait un impact sur l'interaction, ce comportement doit être perçu et étiqueté (*labeled*), puis faire l'objet d'une attribution, c'est-à-dire que le locuteur va lui donner un sens, expliquer le pourquoi de ce comportement. La CAT reprend ici les enseignements de la recherche en psychologie sociale sur l'attribution (voir par exemple Deschamps & Beauvois, 1996) et notamment le fait que l'impact d'un comportement sera différent selon qu'il fera l'objet d'une attribution interne (il sera expliqué par les caractéristiques de la personne) ou d'une attribution externe (il sera expliqué par des facteurs de la situation). Dans la théorie CAT, l'étiquetage et l'attribution ont une influence rétroactive sur le comportement, les stratégies, les objectifs et même l'état psychosociologique du locuteur. Ainsi, les interactants continuent de construire et reconstruire leurs identités en fonction de l'autre tout au long de l'interaction. Selon les auteurs (Gallois et al., 1995, p.145) cette reconnaissance de la nature dynamique des interactions, interpersonnelles comme interculturelles, démontre la dimension subjective de la CAT<sup>72</sup>.

### *2.2.3. Après l'interaction: évaluation et intentions futures*

Cette dernière partie de la CAT a pour objectif de théoriser l'impact qu'une interaction particulière peut avoir sur l'identité à long terme du locuteur ainsi que sur les interactions futures qu'il aura avec son interlocuteur et d'autres membres de son groupe. Si les interactants construisent et reconstruisent leurs identités réciproques pendant l'interaction, ils reconstruisent également leur propre identité à la suite de l'interaction et l'évaluation qu'ils feront de l'interaction influencera leur orientation adaptative à long terme.

L'évaluation de l'interaction se fait notamment par comparaison avec les attentes que le locuteur avait formées, et tout particulièrement ses attentes par rapport à l'accommodation démontrée par son partenaire d'interaction<sup>73</sup>. Il y aurait un niveau optimal d'accommodation attendu:

---

72 Curieusement, aucune proposition n'est formulée dans l'article de Gallois et al. (1995) sur ce point.

73 On rejoint ici les travaux sur la compétence de communication interculturelle où l'on demandait aux partenaires de l'interaction d'évaluer la compétence et l'efficacité de la communication.



une convergence même bien intentionnée peut être jugée inadéquate et la sur-accommodation (souvent induite par une vision stéréotypée de l'autre groupe) n'est pas mieux accueillie que la sous-accommodation.

L'évaluation de l'interaction et de l'accommodation démontrée par l'interlocuteur pourra modifier la perception de la saillance de la dimension interpersonnelle ou intergroupe de l'interaction, elle pourra également changer ou renforcer l'orientation initiale de l'individu pour la prochaine interaction ainsi que sa perception du groupe de son partenaire d'interaction. Ce dernier groupe de propositions s'inspire tout particulièrement de la Théorie de l'Identité Ethnolinguistique (TIEL) et de la Théorie de l'Identité Sociale (TIS):

Proposition 15a: Quand le locuteur perçoit le comportement de ses interlocuteurs comme positivement adapté (convergent) à ce qu'il perçoit comme son propre style de communication ou à celui de son groupe, ou lorsqu'il perçoit le comportement de ses interlocuteurs comme conforme à une norme de communication valorisée, particulièrement quand il attribue à ses interlocuteurs un effort important, un choix important<sup>74</sup> et une intention bienveillante, le locuteur a tendance à évaluer positivement le comportement de ses interlocuteurs (comme amical, attirant, etc.).

Mais

Proposition 15b: Quand le locuteur perçoit le comportement de ses interlocuteurs comme négativement adapté (divergent), ou mal adapté à ce qu'il perçoit comme son propre style de communication ou à celui de son groupe, ou lorsqu'il le perçoit comme s'écartant d'une norme de communication valorisée, particulièrement quand il attribue à ses interlocuteurs un effort important, un choix important et une intention malveillante, le locuteur a tendance à évaluer négativement le comportement de ses interlocuteurs (comme hostile, répugnant, etc.).

Finalement,

Proposition 16a: Quand le locuteur d'une rencontre intergroupe évalue ses interlocuteurs positivement, et que ceux-ci sont perçus comme des membres typiques de leur endogroupe, le locuteur a tendance à évaluer positivement les autres membres de leur groupe et à être motivé à interagir dans le futur tant avec ses interlocuteurs qu'avec d'autres membres de leur groupe.

Mais

---

74 Malheureusement, la signification exacte de ce concept de «high choice» n'est pas explicitée dans les textes présentant la CAT (Gallois et al., 1995, p. 146).



Proposition 16b: Quand le locuteur d'une rencontre intergroupe évalue ses interlocuteurs négativement, et que ceux-ci sont perçus comme des membres typiques de leur endogroupe, le locuteur a tendance à évaluer négativement les autres membres de leur groupe et à ne pas être motivé à interagir dans le futur tant avec ses interlocuteurs qu'avec d'autres membres de leur groupe.

D'un autre côté,

Proposition 17: Quand l'interlocuteur est perçu comme un membre atypique de son endogroupe, les évaluations du locuteur ne changeront pas ses orientations adaptatives à long terme envers les membres de ce groupe ni son intention générale d'interagir avec eux.

### 2.3. Première critique de la Théorie de l'Accommodation de la Communication

Tout comme la Théorie de la gestion de l'anxiété et de l'incertitude proposée par Gudykunst (1995), la Théorie de l'accommodation de la communication est un modèle encore imparfait, toujours en construction et dont plusieurs points demandent à être éclaircis, comme on a pu le constater dans la présentation qui vient d'en être faite. La CAT a connu d'importants développements et présente aujourd'hui un cadre très complexe, dont la portée dépasse la seule dimension (socio)linguistique. À côté des recherches en laboratoire des débuts (dans la tradition de la psychologie sociale), on trouve de plus en plus d'études qui procèdent à des observations et à des analyses de discours dans des contextes naturels de rencontres entre groupes ethnolinguistiques (Giles et al., 1991), ce qui ne peut que contribuer à rendre la CAT encore plus à même de rendre compte de la complexité des relations interculturelles.

Le principal atout de la CAT – son ancrage dans la psychologie sociale qui fait qu'elle situe l'interaction dans le contexte des relations intergroupes – lui vaut peut-être également sa principale faiblesse: malgré la définition subjectiviste de l'identité que Giles appelle de ses vœux<sup>75</sup>, on peut douter que la psychologie sociale du langage parvienne vraiment à respecter cette définition subjective de l'identité, notamment à cause de la rigidité contenue dans des concepts comme identité ethnolinguistique ou endogroupe / exogroupe. Comme le remarquent Clément et Noels (1994,

---

75 Comme on l'a vu à la p. 95.



p. 251): «Les mécanismes et composantes de l'approche intergroupe dérivée de la théorie de l'identité sociale soulignent le rôle de la catégorisation sociale, du positionnement social des groupes et du processus de comparaison sociale.» Il s'agit d'une conception bien différente de celle des théories de la communication interculturelle et de Gudykunst en particulier<sup>76</sup>, qui ont renoncé au concept dichotomique d'exo- et d'endogroupes pour le remplacer par celui d'Autre.

### 3 Pour une prise en compte de la dimension subjective de l'identité et de la différence

Malgré leurs différences, les théories CAT et AUM rappellent toutes deux qu'une étude de la communication en contexte interculturel ne peut se résumer à une seule analyse des comportements effectifs de communication (verbaux et non-verbaux) dans une interaction, avec une perspective linguistique un peu étroite. En effet, la communication est une dynamique bien plus complexe et avant d'en arriver à l'interaction proprement dite interviennent toute une série de facteurs comme la personnalité des interactants, leur histoire en tant qu'individus et membres de divers groupes sociaux, ainsi que les représentations sociales des uns et des autres qui influencent le mode d'appréhension de l'interaction, ou de la non-interaction.

Pourtant, les théories AUM et CAT ne font qu'effleurer la dimension subjective de l'identité et de la différence, la première avec le concept de l'Autre et du degré d'étrangeté, et la seconde avec la vitalité ethnolinguistique subjective. Mais lorsqu'on s'intéresse à un contexte interculturel où les différences culturelles ne sont pas évidentes, comme le contexte des relations entre Suisses romands et Suisses alémaniques, l'importance de la dimension subjective s'impose rapidement: dans l'hypothèse que des différences puissent être objectivement définies, elles ne prendront vraiment corps que dans la subjectivité des perceptions des partenaires de l'interaction. L'étude des représentations réciproques des endogroupes et exogroupes prend dès lors une importance centrale si l'on veut compren-

---

76 Qui a pourtant intégré un certain nombre des propositions de la CAT dans son modèle.



dre la dynamique de l'interaction interculturelle. Si l'on cherche à étudier les relations entre Romands et Alémaniques, on se rend vite compte que l'étiquette «Romand» attribuée sur la base de critères dits objectifs (lieu de naissance et de domicile, origines de la famille) ne recouvre pas la même signification pour tous les individus qui n'ont pas tous nécessairement la même façon de percevoir et de vivre leur identité culturelle. Cette diversité dans la façon de concevoir son appartenance culturelle n'est pas sans effet sur la façon d'aborder et de gérer l'interaction avec des membres d'autres groupes, comme par exemple avec les Alémaniques. Il devient dès lors indispensable de mettre au centre la perspective subjective de l'individu, en cherchant à comprendre comment il définit la situation d'interaction et ses enjeux d'appartenance, et comment cette définition subjective de la situation influence le déroulement de l'interaction.

Les approches subjectivistes de la communication interculturelle, inspirées notamment par l'interactionnisme symbolique de Goffman (1974), conçoivent la communication non pas tant dans sa dimension d'échange de messages mais comme une négociation d'identités. Ainsi, pour Collier et Thomas (1988) la nature interculturelle d'une interaction ne peut se définir *a priori*, en ne considérant que les appartenances objectives des interactants, mais elle est l'objet d'une négociation constante entre les partenaires. Pour Ting-Toomey (1993), à qui l'on doit une théorie de la communication comme négociation des identités, les actes de communication sont motivés par le besoin de définir son identité et celle de l'autre:

Comment l'on conçoit son sens de soi et comment l'on veut être perçu par les autres sont des questions de communication fondamentales. Dans chaque épisode de communication, les messages implicites et explicites expriment les visions de soi sous-jacentes et, simultanément, l'évaluation des visions de soi des partenaires d'interaction. Comment l'on veut être défini par les autres et comment les partenaires veulent être définis, tout cela est exprimé dans et par des processus de communication. De plus, c'est à travers la communication que l'on peut redéfinir et modifier son sens de soi. Ainsi, l'identification de soi est maintenue, recrée et changée au travers de processus d'affirmation et de renforcement mutuels. <sup>77</sup>(Ting-Toomey, 1993, p. 76)

---

77 «How we conceive our sense of self and how we want to be perceived by others are fundamental communicative questions. In each interaction episode, the implicit or explicit messages express our underlying self-views and, concurrently, our appraisals of the other's self-views. How we want to be defined by others and how



Les différentes facettes de l'identité (individuelle, groupale, culturelle) sont ainsi formées, négociées et modifiées au cours de la communication. Au cours d'une même interaction, elles peuvent devenir plus ou moins saillantes, faisant que certains moments de l'interaction auront une dominante interpersonnelle alors que d'autres moments seront marqués par une dimension interculturelle. Ainsi, selon la conception de Collier et Thomas (1988), un épisode de communication ne sera pas interculturel parce que les interactants ont des passeports différents, mais parce que leurs identités culturelles différentes sont en jeu dans l'interaction et doivent donc être négociées. Pour ces auteurs, il suffit qu'un des interactants considère la communication comme interculturelle (c'est-à-dire mettant en jeu son identité culturelle) pour que la communication puisse être définie et analysée comme telle.

La communication interculturelle diffère ainsi de la communication interpersonnelle non par le processus de la communication mais par les aspects de l'identité qui sont saillants pour les interlocuteurs. L'interculturalité de la communication ne peut être définie *a priori* par des critères externes mais elle dépend du contexte et de la perception qu'en ont les interactants. Cette définition contextuelle de l'interculturalité de l'interaction présente l'avantage de remettre au centre l'expérience subjective de l'individu plutôt que les définitions *a priori* du chercheur. D'autre part, la communication interculturelle retrouve ainsi tout naturellement son ancrage dans la communication interpersonnelle.

La perspective de Collier et Thomas comporte cependant une lacune: si la définition de l'interculturalité d'une interaction dépend uniquement du fait que les deux interactants ou voire même un seul la perçoivent comme mettant en jeu leur(s) identité(s) culturelle(s), qu'en est-il lorsqu'aucun des interactants ne perçoit de dimension interculturelle? La différence culturelle existe-t-elle uniquement par la seule expérience consciente des individus? Ne peut-il y avoir de dimension interculturelle – et d'influence sur la communication – hors de l'expérience consciente des

---

our conversational partners want us to define them are expressed in and through communication processes. In addition, it is through communication that we can re-frame and modify our self-views. Thus, self-identification is maintained, re-created, and changed through mutual affirmation or mutual enhancement processes.»



sujets? Si l'on prend l'exemple des relations entre Romands et Alémaniques, faut-il considérer qu'une interaction entre un Romand et un Alémanique est «seulement» interpersonnelle si les partenaires de l'interaction disent ne pas voir de différences culturelles entre ces deux groupes? Confier aux seuls individus toute la responsabilité de la définition de l'interaction en termes interculturels ou interpersonnels semble pêcher par excès contraire. Il ne faudrait pas occulter totalement les données du contexte qui existent hors de la volonté des sujets. Dans le cas des relations entre Romands et Alémaniques par exemple, on ne peut faire abstraction du contexte socio-politique où l'on remarque une recrudescence de la dimension culturelle et des revendications d'identité entre ces deux groupes\* depuis le début des années 90. Il serait fort étonnant que ce contexte n'ait aucune incidence sur une interaction entre un Romand et un Alémanique, même si ceux-ci ne considèrent pas que l'interaction mette en jeu des identités culturelles différentes. Ainsi, il est insuffisant de se reposer sur la seule expérience subjective de l'individu pour définir l'interaction, une analyse du contexte socio-politique dans lequel s'inscrit cette interaction (comme le fait la Théorie de l'Identité Ethnolinguistique, Giles & Johnson, 1987) est également indispensable, ce qui nous permet de considérer le cas où des identités culturelles peuvent bien être en jeu même si les interactants n'en ont pas conscience ou ne veulent pas le reconnaître. En effet, une différence non reconnue n'est pas nécessairement une différence inexistante.

### 3.1. Un modèle de la sensibilité devant la différence culturelle

En écrivant que des interactants peuvent ne pas avoir conscience ou ne pas vouloir reconnaître la dimension interculturelle d'une interaction, on aborde la question de la perception et de l'attitude devant la différence culturelle. Comment réagit-on devant la différence? Avec intérêt et curiosité, ou au contraire avec crainte? Les théories AUM et CAT nous parlent de la perception interpersonnelle ou intergroupe et de leurs différents enjeux au niveau de la gestion de l'incertitude et de l'anxiété ainsi que pour l'identité sociale et le concept de soi. Mais le modèle de Bennett (1994), issu de la pratique de la formation interculturelle, explore en détail comment les individus perçoivent et réagissent devant la différence culturelle, et comment cette perception influence leur comportement de communica-



tion. Ce modèle de la «sensibilité interculturelle» nous montre qu'il ne suffit pas de savoir si les partenaires de l'interaction définissent ou non l'interaction comme mettant en jeu leurs identités culturelles, mais qu'il s'agit également de comprendre le sens qu'ils donnent à la différence culturelle.

Le modèle développemental de la sensibilité interculturelle comprend six stades allant d'une pensée ethnocentrique à une pensée ethnorelative, chaque stade représentant une façon de concevoir et de réagir à la différence. La description des stades est accompagnée d'indications sur les signes permettant de les reconnaître dans le comportement des individus ainsi que sur les méthodes de formation à adopter pour favoriser le passage au stade suivant.

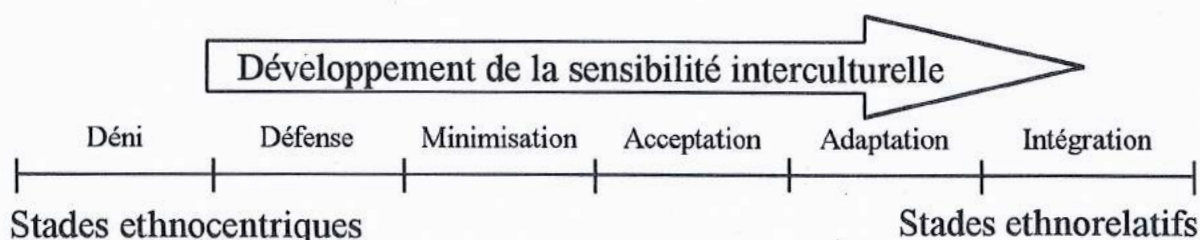


Figure n° VII: Modèle développemental de la sensibilité interculturelle (Bennett, 1994)

#### *Stade 1: Dénier*

Les différences sont niées, il n'y a pas de contact avec d'autres cultures. Comme il n'y a pas de confrontation avec la différence culturelle, l'individu n'a pas de concept pour la différence. Il s'agit de l'ethnocentrisme absolu, qui considère sa vision du monde comme la seule possible car il n'y a qu'une seule vérité.

#### *Stade 2: Défense*

La différence de l'Autre est perçue mais elle est combattue, car elle représente une menace pour sa propre vision du monde. La stratégie la plus courante est le dénigrement des Autres. Une autre stratégie de défense est la prétention de la supériorité absolue de sa culture sur les autres. La troisième des positions de défense contre la différence est trompeuse, Bennett parle de position du renversement (*reversal*) qui a une apparence d'ouverture interculturelle: il s'agit en fait de l'exotisme, des personnes



qui prétendent la supériorité absolue des autres cultures et dénigrent leur propre culture. Selon Bennett, il s'agit toujours d'ethnocentrisme, même si ceux qui utilisent cette stratégie se présentent comme ayant plus de sensibilité interculturelle.

### *Stade 3: Minimisation*

La dernière tentative pour préserver la centralité de sa vision du monde est d'essayer de minimiser la différence pour ne voir plus que les similitudes. La différence est reconnue et n'est pas évaluée négativement, mais elle est trivialisée. Il y a deux formes de minimisation: l'universalisme physique («tout est inné, nous sommes tous des êtres humains avec fondamentalement les mêmes besoins et comportements») pour qui tous les êtres humains ont en commun des schémas de comportement de base qui suffisent au succès de la communication, et l'universalisme transcendantal («nous sommes tous des enfants de Dieu»). La différence est reconnue et tolérée à un certain degré. Mais elle est considérée comme superficielle et même néfaste à la poursuite de la communication. La minimisation est souvent une attitude manifestée par les personnes qui ont déjà une expérience de l'étranger et par les «internationalistes». Ces personnes sont persuadées d'agir positivement pour la communication entre les cultures, mais en fait elles imposent leur vision du monde aux autres, en croyant qu'elle est également valable pour tous. La minimisation des différences sert à préserver un certain ethnocentrisme «éclairé» et permet d'éviter l'impression d'incompétence qui peut survenir dans la confrontation avec des inconnus.

### *Stade 4: Acceptation*

Ce stade représente le passage de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme. Les différences culturelles sont non seulement reconnues mais aussi respectées. La culture n'est plus considérée comme un objet immuable mais comme un processus: la réalité culturelle peut changer, les membres d'une culture y participent de façon dynamique, ils redéfinissent continuellement leur réalité culturelle. L'exploration de la différence suscite de la joie et de l'intérêt, la personne a envie d'apprendre.

### *Stade 5: Adaptation*

Non seulement l'individu reconnaît la différence, mais il adapte son comportement et sa pensée en conséquence. La forme la plus courante



d'adaptation est l'empathie, la capacité d'agir de façon ethnorelative en cherchant à adopter la perspective de l'autre. Une autre forme d'adaptation est le pluralisme culturel: la capacité de passer d'une vision du monde à une autre. Le pluralisme culturel implique probablement une expérience significative de vie dans une autre culture, mais cette expérience n'est en elle-même pas suffisante pour que se développe une sensibilité interculturelle générale.

#### *Stade 6: Intégration*

L'intégration de la différence est l'application de l'ethnorelativisme à sa propre identité; on retrouve ici la conception de l'homme multiculturel de Adler (1974). Non seulement la personne qui a intégré les différences est sensible aux différentes cultures, mais elle est également capable de se comporter comme un membre d'une culture autre tout en s'en distanciant. Le stade de l'intégration correspond en fait avec ce que Thomas (1988) décrit comme l'aboutissement du processus de l'apprentissage interculturel:

L'apprentissage interculturel a lieu lorsqu'une personne s'efforce, dans le contact avec des personnes d'une autre culture, de comprendre leur système d'orientation particulier en ce qui concerne la perception, la réflexion, l'évaluation et l'action; de l'intégrer dans son propre système d'orientation et de l'appliquer dans sa réflexion et ses actes dans le contexte d'action culturellement nouveau. L'apprentissage interculturel demande, à côté de cette compréhension du système d'orientation de l'Autre, une réflexion sur son propre système d'orientation. L'apprentissage interculturel est réussi lorsqu'une synthèse est réalisée entre les systèmes d'orientation culturels divergents, synthèse qui permet l'action fructueuse dans sa propre culture comme dans la culture autre.<sup>78</sup> (Thomas, 1988, p. 46-47)

---

78 «Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt.»



Une des compétences qui se manifeste lors du stade de l'intégration est la capacité d'évaluer un phénomène en relation avec son contexte culturel: en effet, l'intégration réintroduit le jugement qui avait été suspendu lors du stade de l'acceptation. Mais ce jugement sur le caractère bon ou mauvais de tel aspect culturel n'est plus ethnocentrique mais ethnorelatif: un phénomène sera évalué par rapport à son intégration dans un contexte culturel. Le même comportement peut ainsi être «mauvais» dans un contexte culturel, mais «bon» dans un autre contexte culturel. Ce stade ultime de l'ethnorelativisme ne va pas sans poser des difficultés sur le plan de l'identité de la personne: certains sont profondément perturbés par leur manque d'identification culturelle (sentiment d'aliénation et d'anomie), d'autres sont très à l'aise avec leur identité qu'ils se créent eux-mêmes et s'adaptent bien à un large éventail de situations. Dans tous les cas, l'élément commun de ce stade est le sentiment du concept de soi comme un processus dynamique impliquant des choix à tous les niveaux d'identité.

Ce modèle de la sensibilité interculturelle a l'avantage d'apporter un éclairage convaincant sur les différentes représentations de la différence culturelle et leurs enjeux pour les individus, allant bien au-delà de la classique distinction entre perception interpersonnelle ou interculturelle. Il aide également à se méfier d'attitudes qui se veulent extrêmement ouvertes («nous sommes tous semblables») mais qui sont en fait une forme d'ethnocentrisme déguisé qui refuse à l'Autre sa différence. On regrettera cependant qu'il ait été conçu avant tout dans la perspective des membres des groupes majoritaires confrontés à la diversité culturelle apportée par des groupes minoritaires. Même si Bennett donne à plusieurs reprises quelques indications sur ce qu'il advient de ces différents stades pour des individus de groupes minoritaires (par exemple le fait qu'ils ne peuvent connaître le stade du déni de la différence), le modèle mériterait d'être encore développé dans ce sens.

### 3.2. Une perspective européenne originale: les recherches de l'Office franco-allemand de la jeunesse

La difficulté à concevoir la différence dans les relations interculturelles se trouve justement au centre de la réflexion d'un groupe de chercheurs et de



formateurs travaillant dans un contexte que l'on pourrait qualifier de parallèle au contexte suisse puisqu'il s'agit d'échanges entre jeunes Français et Allemands, coordonnés par l'Office franco-allemand de la jeunesse (ci-après, l'OFAJ). Cet organisme a été créé en 1963 suite à un traité de coopération entre l'Allemagne (à cette époque, la RFA) et la France, son objectif est de promouvoir les échanges de jeunes entre ces deux pays aux relations historiquement très chargées. Outre le soutien et le conseil pour l'organisation d'échanges de jeunes, l'OFAJ propose des programmes de formation pour les animateurs de ces échanges ainsi que des programmes de formation-recherche qui suivent le principe de la recherche appliquée et la méthode de la dynamique de groupe. De ces formations-recherches notamment sont issues une série de publications (par exemple Colin & Müller, 1996; Demorgon, 1989; Demorgon, 1996; Demorgon, 1998; Demorgon & Lipiansky, 1999; Feldhendler, 1999; Ladmiral & Lipiansky, 1989) qui proposent une réflexion sur la communication interculturelle très différente de ce que l'on peut trouver dans les travaux anglo-saxons: pas de modèles et encore moins de listes de variables mais des réflexions approfondies sur la rencontre interculturelle et, particulièrement, sur le rôle de la conception de la différence culturelle dans l'apprentissage interculturel.

Alors que les auteurs anglo-saxons de la communication interculturelle – à l'exception comme on l'a vu de Bennett (1994) – sont quasiment muets sur la question de la difficulté à concevoir la différence culturelle, une grande partie de la réflexion conduite par les chercheurs et formateurs de l'OFAJ s'articule autour du tabou du culturel et de la différence dont ils ont pu constater la force non seulement chez les jeunes Français et Allemands effectuant ces échanges mais également chez les organisateurs de ces échanges:

Ce qui apparaît d'abord très souvent (surtout dans des rencontres instituées sur la base diplomatique ou idéalisante de l'amitié entre «les peuples»), c'est le refus des différences. Nous sommes tous des hommes. Nous sommes tous des frères. Nous sommes tous des jeunes. Allemands et Français par exemple sont définis en termes de frères qui, au-delà de leur spécificité nationale, se retrouvent dans l'humain ... L'essentiel est la communion dans la compréhension internationale perçue comme une sorte de petit univers ouaté, au sein duquel les jeunes coulent des semaines heureuses une fois par an et qui devrait permettre la disparition des préjugés véhiculés par l'institution scolaire ou la famille. (Demorgon, 1989, p. 79)



Les diverses publications issues des activités de l'OFAJ dénoncent l'attitude qualifiée d'angélisme interculturel, qui déclare les différences enrichissantes mais refuse de les thématiser également dans leur dimension problématique ou conflictuelle, faisant de la rencontre interculturelle un exercice superficiel de diplomatie dans lequel ne s'exerce qu'une fausse politesse internationale et non une véritable découverte de l'Autre:

La plupart des échanges sont basés sur des relations d'hôtes à hôtes, c'est-à-dire des relations de «politesse» réciproque. Cela entraîne très souvent une espèce de «psychose du préjugé». Il a été en effet tellement dit que le but des échanges internationaux de jeunes (et aussi de moins jeunes) était d'abolir les préjugés qu'on en arrive à tomber dans le piège inverse: on passe son temps à gommer tout ce qui est autre. De peur de gêner ou d'être gêné, chacun essaie de se réduire à ce qu'il pressent être commun ou à ce qu'il pense que l'autre attend qu'il soit. En fait, on s'interdit de percevoir l'altérité, sans doute parce qu'on craint de ne pas pouvoir s'abstenir d'émettre des jugements de valeur, mais aussi parce que cela remet en cause sa propre prétention à l'universalité. On parle beaucoup de l'acceptation des différences, mais, par crainte d'être taxé de préjugé, personne ne se hasarde à essayer de les nommer. (OFAJ, 1990, p. 22)

La contribution des chercheurs et formateurs de l'OFAJ est à bien des égards originale par rapport aux travaux sur les relations interculturelles nord-américains comme européens. Elle aborde de front une thématique difficile voire même périlleuse, la différence culturelle, prenant ses distances avec le discours parfois angélique de certains «interculturalistes». Le lien entre théorie, pratique et formation est très fort et la réflexion sur la pédagogie des échanges est fertile (par exemple Baumgratz-Gangl, 1993; Colin & Müller, 1996; Demorgon, 1989; Feldhendler, 1999; Thomas, 1985; Thomas, 1988). De plus, l'OFAJ travaillant dans un contexte interculturel très proche de la Suisse, ses travaux prennent une signification particulière lorsque l'on étudie les relations entre Suisses romands et allemands.



## DEUXIÈME PARTIE

Observation de la  
communication interculturelle  
dans le contexte des relations  
entre Romands et Alémaniques



## Chapitre 1

# Les relations entre Romands et Alémaniques: le contexte interculturel de la recherche

### 1 Les relations entre Romands et Alémaniques dans le discours public

Quand deux titres importants de la presse écrite romande donnent à leurs articles ou dossiers des titres comme: «Mais pourquoi les Suisses ne s'entretiennent-ils pas?»<sup>79</sup>, «Romands et Alémaniques: le psychodrame»<sup>80</sup>, «L'éclatement de la Suisse inquiète les stratèges militaires»<sup>81</sup>, «Propositions romandes pour laisser vivre la Suisse qui dit oui»<sup>82</sup>, «Le retour de la question romande»<sup>83</sup>, «Pourquoi les Romands comptent pour beurre»<sup>84</sup>, «Les Suisses veulent vivre ensemble, mais ils ne savent pas comment»<sup>85</sup>...

Quand l'Institut tessinois de Recherches Economiques révèle que les appels téléphoniques en Suisse passent rarement la frontière des langues<sup>86</sup>, quand l'Institut Démoscope avertit les publicitaires que les différences de valeurs entre Romands et Alémaniques ne cessent de s'accroître<sup>87</sup>, quand l'Office fédéral de la statistique annonce qu'en vingt ans, les migrations

---

79 Anna Lietti, *Le Nouveau Quotidien*, 9.10.92

80 Jean-Jacques Roth, *Le Nouveau Quotidien*, 8.12.92

81 Henri Roth, *Le Nouveau Quotidien*, 22.08.94

82 Jean-Jacques Roth, *Le Nouveau Quotidien*, 27.06.95

83 Dossier de l'Hebdo du 21.05.96

84 Michel Guillaume, *L'Hebdo*, 5.06.97

85 Jean-Marc Béguin, *Le Temps*, 2.07.98

86 Rapporté par Sylvie Cohen, *Le Nouveau Quotidien*, 13.07.93

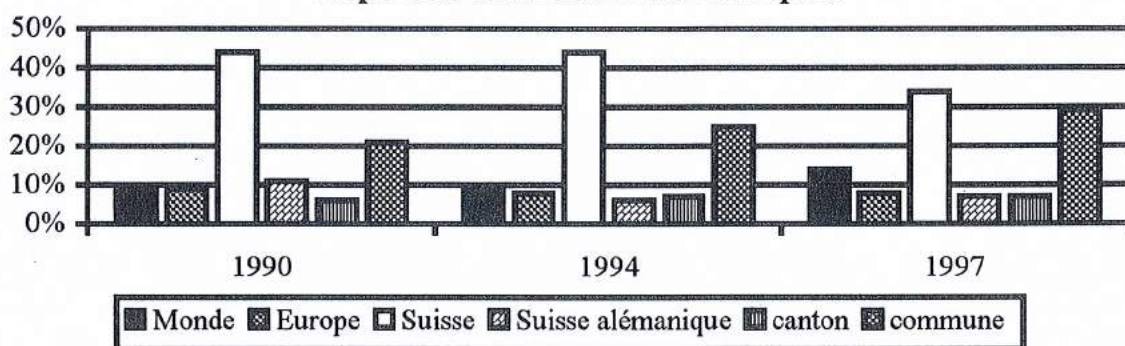
87 Rapporté par Isabelle Guisan, *Le Nouveau Quotidien*, 24.05.94



intérieures en Suisse ont baissé de 47%<sup>88</sup>, quand un sondage révèle que dans une période de crise économique et de chômage touchant particulièrement la Suisse romande, seuls 37% des jeunes Romands seraient «tout à fait sûrs» d'accepter un poste en Suisse alémanique, 22% ne seraient «pas du tout» et 16,1% «pas vraiment» prêts à le faire<sup>89</sup>, quand un autre sondage montre que le sentiment d'appartenance à la Suisse diminue chez les Romands mais aussi chez les Alémaniques:

«Parmi les unités géographiques suivantes, à laquelle avez-vous le sentiment d'appartenir en premier lieu ?»

#### Réponses des Suisses alémaniques



#### Réponses des Suisses romands

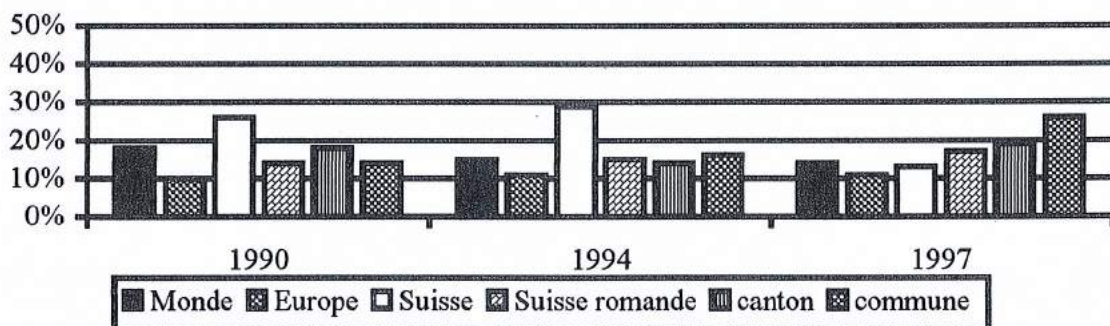


Figure n° VIII: Sentiments d'appartenance des Alémaniques et des Romands<sup>90</sup>

88 Rapporté par Jean-Claude Pécelet, Le Nouveau Quotidien, 25.10.96

89 Sondage de l'Institut MIS-Trend auprès d'un échantillon représentatif de 305 jeunes Romands, rapporté par Joelle Isler, 24Heures, 22.05.98

90 Source: sondage GfS sur des échantillons représentatifs d'env. 1000 personnes, janvier 1997.



Quand un ancien Conseiller d'Etat neuchâtelois, Pierre Dubois, déclare considérer les Alémaniques comme «des Germains, avec une façon de vivre, un sérieux et un intégrisme qui ne me conviennent pas. Disons que je n'ai pas d'atomes crochus culturels avec eux, mais qu'en revanche je n'ai pas de problème sur la façon dont ils ont géré la Suisse – même si j'ai des regrets sur l'EEE.»<sup>91</sup>, quand un futur Conseiller fédéral alors Conseiller national valaisan, Pascal Couchepin, déclare «Pour qui fréquente Berne et la politique fédérale, il est clair que la manière d'aborder et plus encore de ressentir certains problèmes est différente suivant le côté de la Sarine d'où l'on parle. Dire cela, ce n'est pas porter un jugement de valeur. Ce n'est pas non plus creuser le fossé entre les groupes linguistiques principaux du pays. Au contraire, il faut aborder ces problèmes dans l'intérêt d'une meilleure compréhension.»<sup>92</sup> ...

Quand une agence de voyages alémanique tente de séduire le public romand par une campagne d'affiches dont les slogans jouent sur l'attitude négative que les Romands auraient à l'égard des Alémaniques: «Les Suisses allemands boudent l'Europe», «Le soleil grec ne brille pas que pour les Suisses allemands» et encore «Bronzez plus vite que les Suisses allemands»<sup>93</sup> ...

... On peut alors se demander si l'image d'Epinal des quatre communautés linguistiques vivant heureuses et harmonieusement ensemble se justifie vraiment, et si la Suisse mérite toujours d'être présentée à l'étranger comme un modèle de coexistence pluriculturelle (Mc Rae, 1964; Wildblood, 1990). Ces quelques exemples tirés du discours public de ces dernières années indiquent que le contexte des relations entre Romands et Alémaniques devrait être tout autant digne d'attention lorsqu'on s'intéresse à la communication interculturelle que le contexte très à la mode dans la recherche des relations entre les Européens ou Américains et les Chinois, pour ne citer que cet exemple très populaire. Les différences culturelles ne sont peut-être pas impressionnantes entre Romands et Alémaniques, mais il n'y a pas de doute qu'elles prennent parfois une place très importante dans les représentations sociales et, particulièrement et prbablement de façon exagérée, dans les médias.

---

91 L'Hebdo, 5 juin 1997 p. 30-31.

92 Journal de Genève et Gazette de Lausanne, 13.02.95.

93 Imholz, campagne de janvier-février 1996.



Si des différences culturelles existent entre la Suisse alémanique et la Suisse romande, il devrait dès lors être possible de parler d'une identité culturelle romande (et, corollairement, alémanique), c'est-à-dire d'une identité régionale au sens où la définit Centlivres: «un procès par lequel un groupe construit sa conscience d'appartenance à un espace culturel, social et historique, espace défini par rapport à d'autres espaces, dans un contexte d'interaction.» (1986, p. 97). Cependant, l'existence d'une identité romande est une question controversée car la revendication d'identité peut parfois s'accompagner d'une revendication d'indépendance (voir certains textes dans l'ouvrage édité par Seiler & Knüsel, 1989). Reconnaître une identité romande pourrait dès lors être une menace pour l'unité de la Suisse, ce qui pousse certains à repousser la possibilité d'une telle identité, arguant que les différences entre les cantons romands sont trop importantes pour que l'on puisse leur trouver un dénominateur commun (Pichard, 1978). Or, comme le rappelle justement Oriol, l'identité ou, plus précisément, la revendication de l'identité, ne repose pas nécessairement sur l'homogénéité: «un des rôles performatifs de la revendication explicite d'appartenance consiste précisément à affirmer l'unité du groupe *en dépit de sa diversité* (et non à cause de son homogénéité).» (1995, p. 261).

Remarquons encore que les termes que l'on utilise pour désigner les différents groupes culturels portent en eux-mêmes des significations quant à la définition que l'on donne de ces groupes et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Ainsi, il existe plusieurs termes – au-delà des surnoms plus ou moins aimables (voir Schwander, 1993, p. 49) – pour désigner en français ceux que j'ai appelés jusqu'à présent «les Romands» («les Suisses romands», «les Suisses francophones», voire même parfois, «les Suisses français») et «les Alémaniques» («les Suisses alémaniques», «les Suisses allemands»). Au niveau des régions, on parle généralement de «la Suisse romande» mais on entend également parler parfois de «la Romandie», curieusement souvent par des Suisses alémaniques. Or ce terme, qui met en avant l'identité romande et passe sous silence l'appartenance à la Suisse, a un passé chargé, comme nous le rappelle B. Perregaux<sup>94</sup> qui a retracé l'histoire de son apparition et de son utilisation: «Le nom de «Romandie» [...] provient des milieux de droite, d'extrême droite, partisans de

94 «Ne dites plus jamais Romandie!», Dossier *Le retour de la question romande*, L'Hebdo, n°21, 23.05.96



la latinité, des frontières médiévales; et de tout ce que le fascisme mussolinien a pu inspirer de fascination en Suisse romande.» C'est donc le terme de «Suisse romande» que l'on adoptera ici, ainsi que son pendant, «Suisse alémanique» (et non pas «Suisse allemande» que l'on entend souvent en Suisse romande, alors que la Suisse alémanique n'est pas plus allemande que la Suisse romande n'est française). Quant aux habitants de ces régions, il faudrait pour être conséquent avec le choix de ne pas parler de «Romandie» (qu'en est-il de l' «Alémanie»?) ne parler que des «Suisse romands» et des «Suisse alémaniques»; cependant, par souci de ne pas alourdir le texte, j'emploierai ici également les termes de «Romands» et «Alémaniques», largement utilisés et acceptés.

## 2 «Modèle suisse» ou «malaise suisse»?

Le mythe de la Suisse démocratique et pluriculturelle, *Willensnation* et *Sonderfall* (voir par exemple Reszler, 1986), avait déjà été sérieusement écorché dans les années 60 par toute une série de publications que résume Kreis (1994) et où l'on parle déjà de «malaise suisse», puis une nouvelle fois dans les années qui ont précédé 1991 et la célébration ratée des 700 ans de la création de la Confédération, où l'on vit beaucoup d'intellectuels et d'artistes critiquer la vision idéalisée de la Suisse qui prévalait encore dans les discours officiels et boycotter les festivités (Lerch & Simmen, 1991). Cette deuxième période d'intense remise en question du «modèle suisse» a vu la publication de plusieurs pamphlets et ouvrages satyriques (par exemple Hennig, 1991; Loetscher, 1991; Muschg, 1990).

Mais c'est le refus de l'adhésion de la Suisse à l'Espace économique européen, selon le vœu de la majorité alémanique et contre l'avis de la minorité romande, le 6 décembre 1992, qui a servi d'électrochoc et a révélé au grand jour les dissensions entre Romands et Alémaniques. L'onde de choc s'est ressentie jusqu'au Palais fédéral où des parlementaires déposèrent des interventions devant les deux chambres, qui aboutirent à la mise sur pied des «Commissions de la compréhension» du Conseil national et du Conseil des Etats qui avaient pour charge de réfléchir à l'amélioration de la communication entre les diverses régions linguistiques de Suisse. Dans leur rapport (1993), après une analyse qui donne une place importante à l'aspect linguistique et notamment aux attitudes des Alémaniques



et des Romands devant le dialecte suisse alémanique, les parlementaires formulent toute une série de propositions, dont la révision de la Constitution ou la commémoration des 150 ans de la Suisse moderne comme projets communs susceptibles de mobiliser les Suisses... Plusieurs de ces recommandations concernent le système éducatif auquel on demande par exemple de développer l'enseignement bilingue; les parlementaires recommandent également que les échanges de jeunes entre régions linguistiques soient institutionnalisés et ainsi rendus plus efficaces.

Ces recommandations fédérales rejoignent parfaitement les recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)<sup>95</sup> qui s'est beaucoup souciée de la question de l'enseignement des langues nationales dans les écoles suisses (Arnet, 1997) et qui a reconnu depuis longtemps déjà la valeur des échanges d'élèves et d'enseignants pour améliorer les relations entre les régions linguistiques (CDIP, 1984). Afin de soutenir concrètement les enseignants ou les personnes qui souhaitent organiser des échanges, la Fondation *ch* pour la collaboration confédérale, dans laquelle sont réunis les 26 cantons suisses, a créé en 1976 la Centrale de coordination et d'information «*ch* Echange de jeunes en Suisse», chargée de promouvoir non seulement les échanges d'élèves et d'enseignants mais également, depuis 1991, les échanges d'apprentis (Barblan, 1993).

La révision de l'article n° 116 sur les langues de la Constitution fédérale a été également l'occasion d'un débat important sur les relations entre les régions linguistiques de Suisse, bien qu'on ait ensuite eu l'impression que la montagne avait accouché d'une souris. En effet, l'article soumis en votation était beaucoup moins novateur que les réflexions du groupe de travail mandaté par le Département fédéral de l'intérieur dont le rapport (1989) fera date dans la politique linguistique suisse: le groupe de travail avait osé proposer au Conseil fédéral d'ins-

---

95 Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire (30 octobre 1975). Recommandations concernant l'encouragement de l'échange d'élèves et d'enseignants entre les régions de Suisse (24 octobre 1985). Recommandations concernant l'encouragement de l'échange en Suisse et avec l'étranger dans le domaine de l'éducation et de la formation (18 février 1993). Déclaration concernant la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse (2 mars 1995).



crire dans la Constitution le principe de la liberté des langues (le droit pour chacun de s'exprimer dans la langue de son choix). Mais ce droit s'oppose au droit de la territorialité (qui associe un territoire à une langue et vise à sauvegarder l'homogénéité linguistique et à protéger les minorités sur leur territoire). Beaucoup de Romands voyant dans le principe de territorialité un rempart contre la «germanisation» de la Suisse romande, le projet d'article qui mentionnait la liberté des langues fut torpillé. La version présentée au peuple en votation en mars 1996 ne comportait plus que la promotion du romanche comme langue officielle, le soutien des cantons des Grisons et du Tessin dans leurs efforts pour promouvoir le romanche et l'italien en Suisse, ainsi qu'un alinéa donnant mandat à la Confédération et aux cantons d'«encourag(er) la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques». Ainsi, cette modification de la Constitution est malgré tout déjà à saluer quand on pense aux deux alinéas laconiques qui prévalaient jusque là et qui se contentaient de définir les langues nationales et officielles de la Suisse. L'alinéa 2 du nouvel article 116 sur la promotion de la compréhension et des échanges est particulièrement important car il donne une base constitutionnelle qui devrait engager les cantons et la Confédération à soutenir et promouvoir concrètement les échanges entre les régions linguistiques, dont bien sûr les échanges de jeunes.

Qu'est-il advenu des beaux et émouvants discours de l'après 6 décembre 1992, «dimanche noir» de la votation sur l'Espace économique européen? La Suisse a-t-elle tiré les leçons de cet épisode douloureux? Ribeaud (1998) en doute fortement dans un essai où il dénonce les effets du néolibéralisme (plus particulièrement les tentatives de certains milieux de privatiser l'audiovisuel) sur la coexistence entre les différents groupes linguistiques. En effet, avertit Ribeaud, les déséquilibres économiques entre les régions exacerbent les «chauvinismes ethniques»; si rien n'est entrepris pour aller contre ce mouvement, chaque région linguistique va se retirer sur elle-même et s'éloigner des autres et la Suisse disparaîtra. Ribeaud rejoint le cri d'alarme de l'historien zurichois Altermatt (1996) pour qui, si le mouvement de constitution de blocs linguistiques se poursuit, la Suisse risque le syndrome belge ou voire même yougoslave.



### 3 Les relations entre Romands et Alémaniques sous la loupe des sciences sociales et humaines

Quelle est la contribution des sciences humaines à une meilleure connaissance de ce que Raffestin (1993) appelle le «puzzle helvétique», qui suscite tant de débats et de passions dans les médias helvétiques?

#### 3.1. De la difficulté à estimer la population de Suisse romande et de Suisse alémanique

Lorsqu'on cherche à définir l'importance de la population de Suisse romande et de Suisse alémanique, on cite généralement le nombre de locuteurs du français et de l'allemand relevé par le recensement fédéral de la population avec la question de la langue «principale» (et non plus de la langue «maternelle» comme cela était le cas jusqu'au recensement de 1980). C'est ainsi que le recensement de 1990 donne les pourcentages suivants pour les quatre langues nationales:

- allemand: 63.6 %
- français: 19.2 %
- italien: 7.6 %
- romanche: 0.6 %
- autres langues: 9 %

Ces chiffres permettent d'apprécier les rapports de force entre les différentes langues nationales sur le territoire suisse. Cependant, que 19.2% de la population dise avoir le français comme langue principale ne veut pas pour autant dire que 19.2% de la population habite dans un territoire que l'on peut appeler la Suisse romande, défini comme territoire où la langue officielle est le français. En effet, tous ces 19.2% de francophones n'habitent pas nécessairement en Suisse romande, et inversement, toutes les personnes habitant en Suisse romande n'ont pas, et de loin, le français comme langue principale. D'ailleurs, la première difficulté est bien de définir les régions linguistiques et leurs limites, définition qui devient très complexe dans les régions de contact linguistique, caractérisées par une interpénétration des langues plutôt que par des «frontières» claires, selon l'expression pourtant couramment utilisée.



L'analyse la plus fouillée de la situation des langues en Suisse, basée sur les données du recensement fédéral de 1990, est celle de Lüdi, Werlen et Franceschini (1997) qui tente entre autres de répondre aux difficultés relevées ci-dessus, en examinant notamment la situation des langues nationales à l'intérieur et à l'extérieur de leurs propres régions linguistiques. Les régions linguistiques y sont définies statistiquement (les communes sont attribuées à une région linguistique compte tenu de la majorité relative des locuteurs d'une langue principale), ce qui ne correspond pas toujours à la définition politico-historique (où une commune peut être considérée par exemple comme francophone même si une majorité de sa population parle l'allemand).

De la foule d'informations contenues dans cette étude, ne seront retenues ici que celles permettant de répondre plus précisément que ne le font les pourcentages cités ci-dessus à la question de la population des différentes régions linguistiques. C'est ainsi qu'en recoupant différentes données, on obtient le tableau suivant:

	<i>Région de langue allemande</i>		<i>Région de langue française</i>		<i>Région de langue italienne</i>		<i>Région de langue romanche</i>	
	<i>Pop.</i>	<i>en%</i>	<i>Pop.</i>	<i>en%</i>	<i>Pop.</i>	<i>en%</i>	<i>Pop.</i>	<i>en%</i>
<i>allemand</i>	4 240 548	85,7	100 076	6,2	28 506	9,7	? <sup>96</sup>	?
<i>français</i>	78 650	1,6	1 236 549	77,1	5 532	1,9	?	?
<i>italien</i>	210 750	4,3	67 919	4,2	244 843	83,1	?	?
<i>romanche</i>	18 923	0,4	951	0,06	453	0,2	48 950	73,3
<i>autres</i>	398 274	8,0	198 877	12,4	15 470	5,2	?	?
<b><i>Pop.totale</i></b>	<b>4 947 145</b>	<b>71,6</b>	<b>1 604 372</b>	<b>23,2</b>	<b>294 804</b>	<b>4,3</b>	<b>66 780</b>	<b>0,9</b>

Tableau n° VII: Population selon les régions linguistiques et les langues principales, en 1990

96 La situation particulière de la région de langue romanche (où le romanche est souvent utilisé en même temps que l'allemand et l'italien), analysée par Furer (1997), ne permet pas de compléter toutes les cases de ce tableau.



Ces pourcentages de population selon les régions linguistiques ne sont bien sûr pas fondamentalement différents des pourcentages des locuteurs des langues principales, mentionnés ci-dessus, chaque région linguistique se caractérisant par une forte domination de la langue du territoire comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus. Ils sont néanmoins plus adéquats que les premiers car ils concernent véritablement les habitants de ces régions qui participent tous plus ou moins consciemment à la définition de l'identité régionale, y compris ceux dont la langue principale n'est pas celle du territoire, c'est-à-dire les migrants internes (les Suisses qui ont migré dans une autre région linguistique) comme les migrants externes. En effet, ces chiffres ne font pas que situer les régions linguistiques les unes par rapport aux autres, ils nous donnent également une photographie de la diversité linguistique propre à chacune de ces régions. On relèvera notamment que la région francophone appelée «Suisse romande» est plus hétérogène que la région germanophone appelée «Suisse alémanique» (77% des personnes vivant en Suisse romande déclarent le français comme langue principale, alors qu'en Suisse alémanique, l'allemand est la langue principale de 86% de la population).

### 3.2. Tous pour un, un pour tous?

Derrière cette formule, les Français voient le serment des Trois Mousquetaires de l'œuvre d'Alexandre Dumas; les Suisses devraient y voir la devise qui figure – en latin – au sommet de la Coupole fédérale à Berne, reliant tous les drapeaux cantonaux dans cette proclamation de l'unité dans la diversité, fondement de l'identité et du mythe suisses et objet de l'attention de chercheurs de diverses sciences humaines.

Tout d'abord, plusieurs chercheurs se sont intéressés au Suisse prototypique et ont essayé d'en définir les traits nationaux communs qui transcenderaient les différences, comme Weiss (1946, cité par Kreis, 1992), Boltanski (1966), Melich (1991) ou encore Fricker (1988; 1996) qui s'est intéressé au hiatus entre la représentation que les Suisses ont d'eux-mêmes et leur image à l'étranger. Dans son livre intitulé *Le bonheur suisse*, le sociologue Boltanski analyse avec un regard d'*outsider* des données recueillies à l'occasion de l'Exposition nationale de 1964 et qui constituaient la pré-enquête de l'ambitieux projet Gulliver auquel des milliers



de visiteurs de l'Expo prirent part<sup>97</sup>. Boltanski a cherché à savoir quelle était la définition sociale du Suisse et comment les Suisses se situaient par rapport à ce stéréotype. Dans son analyse, il insiste sur l'unanimité des Suisses de toutes les régions linguistiques à revendiquer l'uniformité ou au moins une définition commune de la Suisse par le mythe de la *Willensnation*:

L'idéologie nationale veut que ce soit «la volonté d'être Suisse qui préside à l'existence de la Suisse» et, poussée à bout, se développe un raisonnement circulaire qui veut que tout à la fois la Suisse se définisse d'abord par le caractère des Suisses et que la volonté d'être Suisse constitue le seul trait commun à tous les Suisses et la marque dominante du caractère suisse. (Boltanski, 1966, p. 31).

Boltanski remarque par contre que les intellectuels ne veulent ou ne peuvent pas adhérer à l'idéal national, ce qui peut peut-être éclairer sous un autre jour une partie des critiques acerbes que certains intellectuels suisses ne cessent de faire à la Suisse et à ses innombrables travers, faisant se répondre dans un même excès l'idéalisation à outrance du mythe suisse avec ce qui ressemble parfois à de l'auto-flagellation:

Aussi ceux qui, dans les classes supérieures, prétendent au statut d'«intellectuel» et se flattent d'«anticonformisme», d'«indépendance d'esprit» ou de «liberté d'opinion» ne peuvent-ils jamais adhérer totalement, ne serait-ce que dans leurs discours, à l'idéal national, parce que la volonté de ne pas être dupe ou la crainte du ridicule l'emportent toujours sur leur désir de conformité ou même sur l'attachement véritable aux valeurs nationales. (Boltanski, 1966, p. 159)

Si Boltanski trouvait une unanimité parmi les répondants des quatre régions linguistiques dans la revendication d'un caractère suisse commun fondé sur la volonté de vivre ensemble dans un même pays, une autre enquête sociologique (Meier & Rosenmund, 1982) révélait quelques années plus tard des façons différentes en Suisse romande et en Suisse alémanique de définir l'image de la Suisse, les Romands se montrant par exemple plus critiques envers l'Etat et la société suisse que leurs compatriotes alémaniques.

Il faudra attendre 1983 et la mise sur pied par le Fonds national suisse de la recherche scientifique du Programme national de recherche n° 21

---

97 Les résultats de ce projet n'ont pourtant jamais été publiés: en effet, ils gênaient la Berne fédérale qui s'inquiétait de la remise en question de l'image mythique de la Suisse qui s'en dégageait (Emission «Temps Présent», TV romande, 10.09.98).



(ci-après PNR 21) «Pluralisme culturel et identité nationale» pour pouvoir disposer de contributions significatives et concertées des sciences humaines à l'analyse de ce que le directeur du programme nomme dans le rapport de synthèse le «sentiment vacillant de notre identité collective» (Kreis, 1994, p. 21). En tout, 47 équipes de chercheurs se sont consacrées avec des perspectives diverses à l'analyse de cette contradiction fondatrice de la Suisse, l'identité dans la diversité, contenu dans l'intitulé même de ce programme de recherche. Par exemple, l'historien Im Hof (1991) s'est attaché à définir les éléments de l'identité nationale suisse qui perdurent à travers toutes les époques historiques. Ces «piliers» de la Confédération helvétique seraient selon le résumé qu'en fait Kreis:

[...] le républicanisme, le fédéralisme, la défense armée, les valeurs chrétiennes et, selon l'époque, l'idéologie paysanne et le plurilinguisme; s'y sont ajoutées par la suite la liberté individuelle, l'éthique de l'éducation et du travail, le principe de petitesse, la neutralité et le principe humanitaire international. (1994, p. 37)

Plusieurs des recherches réalisées dans le cadre du PNR 21 analysent en profondeur l'un ou l'autre de ces piliers; ce sont bien sûr les projets qui se sont intéressés au plurilinguisme qui nous intéressent au premier plan et dont il sera fait mention à plusieurs reprises dans la suite de ce chapitre.

### 3.3. Images de soi et des autres

Que pensent les Romands des Alémaniques et *vice versa*? Se voient-ils comme semblables ou différents? Les recherches sur les attitudes réciproques entre Romands et Alémaniques ne sont curieusement pas très nombreuses si l'on pense à l'encre que fait couler le prétendu *Röstigraben*<sup>98</sup> qui séparerait les deux communautés linguistiques. Les rares études qui existent écorchent sérieusement le mythe de la coexistence pluriculturelle idéale: par exemple Schmid (1981), cité par Stevenson (1989, p. 247-248), s'est intéressé au lien perçu entre les groupes linguistiques suisses et leurs cousins transfrontaliers; ses résultats montrent tout d'abord que les

---

98 Cette image de la «barrière de röstis» (en réalité littéralement le «fossé») est désormais entrée dans le vocabulaire courant, elle figure une frontière séparant Suisse romande et Suisse alémanique sur la base d'une spécialité culinaire alémanique (fricassée de pommes-de-terre). (voir Schwander, 1993).



Romands sont plus nombreux que les Alémaniques à percevoir des différences entre Romands et Alémaniques, mais surtout, que les Romands voient les Alémaniques comme très semblables aux Allemands alors que les Alémaniques se voient comme différents des Allemands. Par contre, Romands et Alémaniques voient les Romands comme assez semblables aux Français. En méconnaissant la sensibilité des Alémaniques sur leur rapport avec les Allemands et leur volonté de s'en distancier (voir par exemple Schläpfer, Gutzviller & Schmid, 1991), les Romands ignorent une dimension très importante non seulement de la culture mais également de la psychologie de leurs compatriotes alémaniques; cette ignorance peut être la cause d'attributions erronées ou peu sensibles, notamment sur la question de l'utilisation du dialecte alémanique, question à laquelle l'on reviendra plus tard. En ce qui concerne plus précisément les représentations et stéréotypes, une enquête de Fischer et Trier (1962) montre que les Romands bénéficient d'une bonne image, que cela soit celle que les Alémaniques leur prêtent ou celle qu'ils se donnent à eux-mêmes. Par contre l'image des Alémaniques est beaucoup moins positive, et eux-mêmes se voient de la même façon que les Romands les perçoivent. Une autre étude, réalisée lors des examens pédagogiques des recrues en 1981 (Frei, Meier, Saxer, Luchsinger & Reimann, 1983), a investigué l'image de la Suisse et de ses relations avec les autres pays auprès de plus de 30'000 recrues. Une série des questions qui ont été posées à ce très large échantillon masculin concernait directement les attitudes envers les différentes régions linguistiques. Leur analyse indique que les relations entre Romands et Alémaniques peuvent être considérées comme problématiques: en effet, tout comme dans l'enquête de Fischer et Trier, les Romands se considèrent assez favorablement alors qu'ils donnent une évaluation plutôt négative des Alémaniques; quant aux Alémaniques, ils semblent là aussi endosser l'image négative que leur donnent les Romands (ils se considèrent par exemple comme moins sympathiques que les Romands et les Tessinois, alors que Tessinois comme Romands se considèrent eux-mêmes comme les plus sympathiques). De plus, les Alémaniques affectionnent les Romands et pensent que les relations entre Romands et Alémaniques sont bonnes, ce qui ne correspond pas au sentiment des Romands. Dans une autre étude réalisée dans le cadre du PNR 21, lors des examens pédagogiques des recrues de 1985 (qui sera complétée deux ans plus tard par une



enquête auprès de 3500 jeunes femmes), Schläpfer et al. (1991) obtiennent des résultats similaires. Il en va de même avec l'institut DemoSKOP<sup>99</sup> qui, plus de trente ans après l'enquête de Fischer et Trier, trouve que 12% des Romands sondés n'aiment «pas du tout» les Suisses alémaniques, alors que cela n'est le cas que pour 2,5% des Alémaniques à propos des Romands. Seuls 12% des Romands sondés disent aimer «beaucoup» les Alémaniques, alors que ceux-ci sont 26% à aimer «beaucoup» les Romands. On mentionnera encore une étude de sociolinguistique (Baruch et al., 1995; De Pietro, 1994) qui a comparé des élèves de Bulgarie, de France, de Grande-Bretagne et de Suisse romande du point de vue du lien entre l'apprentissage des langues et les stéréotypes sur les locuteurs de ces langues. Il ressort de cette étude que les élèves romands sont plus négatifs envers l'Allemagne et l'apprentissage de l'allemand que leurs camarades bulgares et français. Le responsable du volet suisse de cette étude comparative, de Pietro, y voit l'influence de l'école et du vécu souvent négatif de l'apprentissage scolaire de l'allemand ainsi que l'influence du contexte socioculturel de la Suisse romande qui fait que la perception de l'Allemagne ne peut être dissociée de la perception de la Suisse alémanique, majoritairement négative.

Ces différents résultats indiquent une configuration des relations intergroupes entre Romands et Alémaniques assez particulière, où la majorité doute d'elle-même et affectionne non sans paternalisme la minorité, qui considère, elle, la majorité avec une certaine condescendance. On peut alors faire l'hypothèse avec le chercheur français P. Touret, spécialiste de la Belgique, que le «malaise romand» – dont font état les auteurs du rapport en vue de la révision de l'article sur les langues [DFI, 1989 #678], les Commissions de la compréhension du Conseil national et du Conseil des États (1993) et qui est encore repris par Weibel, Monnier et Béguin (1997) – est avant tout un malaise helvétique dû aux problèmes de la Suisse aléman, traversée par de nombreux doutes et angoisses identitaires:

Le malaise helvétique n'est pas dû à la crise d'identité de la minorité mais aux doutes de la majorité sur les voies de son avenir. Les Romands ont autant de mal à se sortir de cette situation qu'ils s'y trouvent malgré eux orphelins d'une

---

99 Sondage publié dans le quotidien 24Heures du 7.03.96.



certaine idée de la pluralité suisse, mais au moins ont-ils réalisé qu'ils formaient ensemble une communauté de destin.<sup>100</sup>

La Suisse nous offre ici un terrain naturel d'observation des relations interculturelles idéal mais malheureusement encore sous-exploité, notamment par les psychologues sociaux qui étudient les relations intergroupes non seulement sous la dimension minorité-majorité du point de vue du poids numérique des groupes, mais également en examinant le rôle des dimensions de pouvoir (politique, économique) et de statut (ou prestige social) dans le comportement de discrimination (Sachdev & Bourhis, 1985; 1991). On pourrait ainsi faire l'hypothèse que les relations entre Romands et Alémaniques présentent une situation intergroupe complexe sur ces trois dimensions, se distinguant de la situation classique où le groupe minoritaire est supposé minoritaire sur les trois dimensions. Cette configuration complexe peut se représenter de la façon suivante:

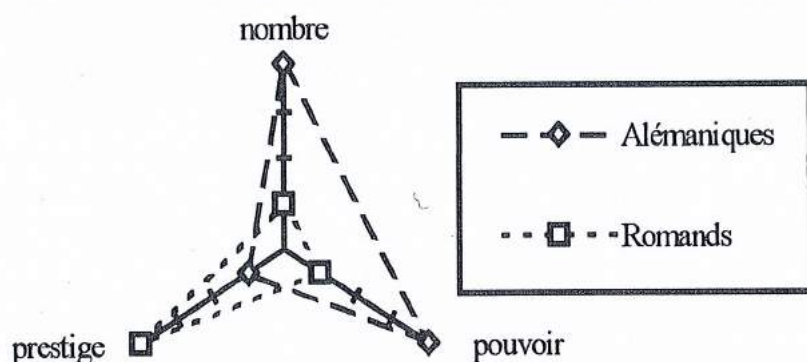


Figure n° IX: Configuration hypothétique de la situation intergroupe entre Romands et Alémaniques sur les dimensions de nombre, prestige et pouvoir.

Les différentes études sur les représentations réciproques entre Romands et Alémaniques accréditent toutes la thèse d'une relation problématique entre les deux principaux groupes linguistiques du pays. Des différentes dimensions sur lesquelles s'établissent les clivages en Suisse – linguistique, religieuse, ville/campagne, économique – (Joye, Busset & Schuler, 1992) la dimension linguistique semble prendre de plus en plus d'importance.

100 Paul Touret: «Les Romands, orphelins d'une Suisse plurielle», Le Nouveau Quotidien, 7.06.98.



tance, alors qu'on ne parle presque plus de la dimension religieuse qui avait provoqué par le passé plusieurs guerres civiles entre cantons catholiques et protestants.

L'antipathie entre Romands et Alémaniques n'est pas pour autant un phénomène nouveau, relativise l'historien du Bois (1983b; 1999), qui retrace les premiers préjugés entre Confédérés au XVIII<sup>e</sup> siècle, où certains textes décrivent les Vaudois comme légers et frivoles alors que les Suisses alémaniques sont décrits comme lents et lourds. C'est pourtant pendant la Première Guerre mondiale que les antagonismes éclatent vraiment au grand jour, du fait des sentiments de loyauté opposés qui lient Romands et Alémaniques à leurs grands pays voisins en guerre (voir Spitteler, 1914). Les termes de «fossé» et de «*Röstigraben*» font alors leur apparition dans le langage courant pour qualifier les relations entre Romands et Alémaniques et les préjugés s'expriment librement, y compris dans la presse écrite. Les choses iront même si loin nous raconte du Bois (1983a) que le Conseil fédéral devra lancer un appel au calme le 1<sup>er</sup> octobre 1914 et que plusieurs initiatives seront prises par des individus ou des associations comme la Nouvelle Société helvétique afin de restaurer le dialogue et l'unité nationale:

D'un bout à l'autre de la Suisse, la volonté d'entente est affirmée comme un leitmotiv. Alémaniques, Romands et Tessinois rivalisent de suissité. La rhétorique nationale ou nationaliste envahit tout le discours helvétique. Considéré à la limite comme malséant, voire comme scandaleux, l'aveu du fossé est censuré – ou du moins contrebalancé par des circonlocutions qui en atténuent l'évidence. Sous le double effet du sentiment national, dont la sincérité ne paraît pas faire de doute, et de la mauvaise conscience, que les appels et les campagnes éveillent ou entretiennent, circule contre ou avec le discours du dissentiment un discours de la concorde nationale. (du Bois, 1983a, p. 72-73)

Mais ces bons sentiments ne résisteront pas à plusieurs incidents politiques liés à l'attitude de la Suisse dans la guerre qui se déroule à ses portes, au point que l'armée interviendra à plusieurs reprises dans des manifestations en Suisse romande au cours de l'année 1916. Puis les graves tensions sociales qui déboucheront sur la grève générale de 1918 viendront relativiser et remplacer au devant de la scène les tensions régionales et linguistiques.

La Deuxième Guerre mondiale ne connaîtra pas le même phénomène et sera au contraire une période d'union sacrée entre Alémaniques et Ro-



mands qui se redécouvrent Suisses avant tout et se replient sur leur «Réduit national», les Alémaniques cherchant à se distancier de l'Allemagne nazie<sup>101</sup>. Cependant, nuance Favez (1983), l'absence de tension entre les régions linguistiques ne peut pas être imputée à la seule influence du contexte international de l'époque: les autorités fédérales ont également veillé à ce que ne se reproduisent pas les tensions qui avaient menacé l'unité nationale lors de la Première Guerre mondiale. D'une part est instaurée ce qui a été appelé une «démocratie autoritaire» avec un contrôle très strict des médias qui «sont tenus de ne rien dire qui puisse mettre en danger la défense nationale, affaiblir la volonté de résistance ou troubler la bonne entente entre les différentes parties du pays» (Favez, 1983, p. 94). D'autre part toute une série de mesures de politique culturelle sont prises pour renforcer le patriotisme et le sentiment d'identité nationale, comme par exemple le maintien malgré la guerre de l'Exposition nationale de 1939 à Zürich.

On le voit, les tensions entre Romands et Alémaniques ne sont pas une évolution récente, comme on a trop souvent tendance à le penser aujourd'hui. Elles semblent même réapparaître avec une certaine régularité dans les moments clés de l'histoire de la Suisse. Il n'y a pas de doute que les discours parfois violents du type de ceux qui se sont tenus au début de ce siècle ainsi que les discours moralisateurs qui leur faisaient écho sont entrés dans l'imaginaire collectif suisse, formant la base des représentations sociales qui perdurent aujourd'hui et qui sont ravivées à chaque crise.

### 3.4. Fossé, mur, frontière, ou contact, transition, échange?

Poursuivant l'examen de ce *Röstigraben* si présent dans le discours public, les politologues Kriesi, Wernli, Sciarini et Gianni (1995) se sont attaqués à un des aspects fondamentaux de la culture helvétique et qui provoque régulièrement des psychodrames entre Romands et Alémaniques: les votations fédérales. En effet, une part du «malaise romand» est due au sentiment de nombreux Romands d'être systématiquement minorisés lors

---

101 Il va sans dire, et les récents débats en Suisse sur cette période trouble de l'histoire nationale l'ont bien montré, que notre pays comportait également un certain nombre de sympathisants nazis, en Suisse romande également.



des votations fédérales, la votation pour l'Espace Economique Européen de 1992 ayant été en quelque sorte la goutte d'eau qui a fait déborder le vase. Depuis ce fameux «dimanche noir», le stéréotype de l'Alémanique *Neinsager* est très présent dans le discours public romand. Qu'en est-il réellement? La Suisse romande est-elle effectivement plus qu'à son tour minorisée lors des votations fédérales? Kriesi et son équipe ont analysé les résultats des votations fédérales sur plus d'un siècle (1872-1994). S'ils ont effectivement constaté une augmentation ces dernières années du nombre de fois où la Suisse latine a été minorisée<sup>102</sup>, cette augmentation est avant tout due au nombre plus important de votations sur le plan fédéral. En termes relatifs, c'est-à-dire si l'on rapporte le nombre de minorisations au nombre total des votations, le clivage entre les régions linguistiques lors des votations aurait au contraire plutôt tendance à diminuer. Mais ce dont le public se souvient et ce qui marque les esprits, c'est de l'augmentation de ces minorisations en termes absolus et de leur forte médiatisation, ce qui ne fait que renforcer le sentiment de frustration des Romands.

L'enquête qui a été réalisée en plus de l'analyse des votations a d'autre part montré que, si la question des relations entre les régions linguistiques n'est pas prioritaire aux yeux des Suisses, ces relations apparaissent néanmoins comme problématiques aux yeux des minorités linguistiques:

Interrogée directement sur l'existence d'un «fossé» entre les régions linguistiques, une large majorité des Romands et des Tessinois (mais pas des Alémaniques) perçoit un tel fossé, une majorité des Romands (mais pas des deux autres groupes linguistiques) le trouve grave et considère qu'il est nécessaire de prendre des mesures à son égard. (Kriesi et al., 1995, p. 137).

L'analyse des données de l'enquête a montré que le facteur linguistique était plus important dans la détermination du comportement de vote que d'autres facteurs socio-démographiques comme le niveau de formation, la confession, la classe sociale, l'âge, le sexe, la tendance politique et même, plus important que le clivage ville-campagne. L'importance du clivage

---

102 Trois thèmes principaux de divergence entre régions linguistiques ont pu être définis: les relations entre les cantons et la Confédération (votations sur la politique des transports ou de l'énergie, sur la répartition des ressources et des compétences entre cantons et Confédération), les relations avec l'étranger (ONU, EEE, etc.) et les prestations sociales (qui distinguent les Tessinois).



linguistique risque encore de croître, avertissent les auteurs, car les différentes régions linguistiques ont peu d'échanges entre elles et on assiste à une segmentation de l'espace public qui suit les frontières linguistiques, chaque région linguistique développe ses médias propres ce qui risque:

[...] d'entraîner des *délibérations politiques distinctes* d'une région linguistique à l'autre, car fondées sur des informations différentes, et susceptibles de donner lieu à un comportement de vote différencié et, à plus long terme, à une conscience de groupe liée à la communauté linguistique. (Kriesi et al., 1995, p. 139)

Les auteurs concluent leur étude en mettant en doute la capacité du fédéralisme à répondre aux défis de la société moderne, caractérisée par la globalisation et par une interdépendance économique et politique croissante. En effet, le fédéralisme (notamment grâce au principe de subsidiarité qui ne donne comme compétences à l'Etat fédéral que les tâches dont ne peuvent s'acquitter les cantons et les communes) s'est peut-être montré efficace lorsqu'il ne s'agissait que d'assurer un minimum de coordination entre des cantons qui se considéraient comme des entités socio-politiques distinctes, certains se considérant comme des «républiques» (Genève) voire même comme des «pays» (Vaud). Mais aujourd'hui, la seule coexistence pacifique et l'ignorance mutuelle que permet le fédéralisme ne suffisent plus, c'est ce que montrent ces trop fameux «dimanches noirs» de week-ends de votations, où les différentes régions linguistiques sont amenées à prendre des décisions communes:

Face au défi de l'interdépendance croissante au niveau européen et mondial, il ne s'agit plus en premier lieu de permettre à chacun de régler ses propres affaires à sa manière. Bien sûr, dans la mesure du possible, le fédéralisme permettra toujours de découvrir des solutions sur mesure pour tout un chacun. Mais face à l'agrandissement de l'échelle de coopération, il n'est plus possible de se replier sur soi-même. Face à ce nouveau défi, il s'agit de trouver *un nouveau consensus cadre* à l'intérieur de l'ensemble de la Suisse qui permette de définir *une approche commune* au problème du positionnement de notre pays en Europe et dans le monde. (Kriesi et al., 1995, p. 143).

C'est également à cette conclusion qu'arrive le politologue Knüsel (1994) à la fin de sa thèse consacrée aux «Minorités ethnolinguistiques autochtones à territoire» et dans laquelle il analyse en profondeur les relations entre les quatre régions linguistiques helvétiques: «Vivre les uns à côté des



autres ne suffit plus. Dans ces circonstances, durer nécessite la confrontation et la promotion de la complémentarité.» (Knüsel, 1994, p. 343).

Une autre façon d'approcher la thématique du «fossé» est d'étudier les régions où les langues sont en contact. C'est ce qu'a fait le sociologue Müller (1986) qui a étudié la pratique et les représentations du bilinguisme dans la ville de Bienne (*Biel* en allemand). Le constat auquel il parvient est que le «bielinguisme» est souvent plus un mythe cher aux Biennois qu'une pratique quotidienne, les contacts entre Romands et Alémaniques se limitant pour la majeure partie de la population à des situations de contact superficielles. Par contre, ceux qui pratiquent vraiment le «bielinguisme» en ont une vue plus différenciée, moins idéale, et parlent de ses avantages comme des ses difficultés. En ce qui concerne les attitudes réciproques, les résultats de Müller sont semblables à ceux des enquêtes citées ci-dessus<sup>103</sup>: les Romands donnent une image plutôt positive de leur propre groupe, alors que beaucoup d'Alémaniques trouvent les Romands plus sympathiques que les Alémaniques. Müller explique la loyauté des Romands envers leur propre groupe par le besoin de se protéger que ressent la minorité; les Alémaniques par contre n'ont pas besoin de montrer de loyauté envers leur propre groupe, au contraire ils ressentent un sentiment de culpabilité envers la minorité romande, culpabilité qui s'exprime par une attitude de paternalisme, voire même de maternage. Le manque de loyauté des Alémaniques envers leur propre groupe se voit également dans le fait que, dans des interactions avec des Romands, ils parlent volontiers français alors que les Romands évitent de parler allemand, et encore plus, suisse-allemand.

Dans une étude faisant partie de la vaste recherche comparative sur les «Stéréotypes culturels et apprentissage des langues» (Baruch et al., 1995), la linguiste Müller (1994) aborde la situation du canton bilingue du Valais où elle a recherché au travers de textes rédigés par des élèves francophones quelles étaient leurs représentations du Haut-Valais germanophone. Dans son analyse, elle remarque que ces élèves du Bas-Valais se distancient de leurs voisins du Haut-Valais en ce qui concerne la culture,

---

103 Kolde (1980) également ne trouvait pas de différence entre les attitudes culturelles et linguistiques des habitants de villes bilingues (Bienne et Fribourg) et les attitudes des personnes vivant au coeur des régions linguistiques (Genève et Zürich).



parlant de la langue, de la mentalité et du style de vie différents, distanciation qu'ils contrebalancent par un élément commun: le paysage, la nature. En énumérant les points sur lesquels les Hauts-Valaisans sont différents des Bas-Valaisans, les élèves construisent un «nous» qui ne s'exprime que par la mise à distance de l'Autre. Ainsi, la proximité culturelle ne favorise pas nécessairement une représentation plus positive de l'Autre, au contraire elle peut conduire à une plus grande distanciation afin de pouvoir se définir et affirmer son identité en opposition à l'Autre.

L'étude la plus connue et la plus fouillée des régions de contacts entre Romands et Alémaniques est sans nul doute celle du sociologue Windisch et de son équipe (1992) qui ont étudié en profondeur les pratiques quotidiennes du contact dans les cantons bilingues de Fribourg et du Valais<sup>104</sup>. Dans une approche qui se voulait «à la fois anthropologique, sociologique, politologique et sociolinguistique» (vol. I, p. 10), les chercheurs ont interviewé un grand nombre d'acteurs sociaux et dépouillé les journaux locaux ainsi que les archives des communes, des sociétés et des associations. Le travail d'enquête des chercheurs a parfois suscité méfiance et réticence chez certains acteurs sociaux, tant la question linguistique est sensible dans certaines régions. Certaines personnes ont même refusé de participer à la recherche, craignant qu'une telle étude ne vienne réveiller des conflits à peine maîtrisés. Ces deux cantons bilingues présentent une situation intergroupe très intéressante et complexe, dans le sens où la minorité nationale des Romands est majoritaire au plan cantonal, les Alémaniques se trouvant donc dans une situation de minorité dans leur canton<sup>105</sup>. De cette configuration intéressante ne ressort pourtant pas plus de respect pour les besoins des minorités de la part de la majorité romande, au contraire: alors qu'on aurait pu imaginer que les Romands soient plus attentifs aux besoins des Alémaniques étant donné qu'ils savent ce que c'est que d'être minoritaire, les Romands fribourgeois et valaisans montrent au contraire peu de compréhension pour leurs minorités alémaniques qu'ils perçoivent comme des représentants de la majorité nationale, et

---

104 Cette recherche faisait partie du PNR 21 «Pluralisme culturel et identité nationale».

105 Deprez et Persoons ont étudié le même type de configuration en Belgique (1984).



même parfois comme des postes avancés de la germanisation de la Suisse romande.<sup>106</sup>

A partir du cas du canton de Fribourg, les chercheurs ont pu définir trois types dans la gestion du bilinguisme par les communes: le voisinage (coexistence de communautés relativement fermées sur elles-mêmes avec des contacts superficiels limités aux aspects de fonctionnement)<sup>107</sup>, la cohabitation (administration et école bilingues, mais aussi conflits et peur d'une «germanisation» de la part des Romands) et la collaboration, cas qui a permis aux chercheurs d'observer des pratiques modèles de savoir-faire intercommunautaire. Dans le canton de Fribourg comme en Valais, les chercheurs ont observé une plus grande pratique du bilinguisme chez les Alémaniques que chez les Romands: par exemple dans le parlement cantonal valaisan, les députés Haut-Valaisans germanophones s'adressent parfois en français à leurs collègues Bas-Valaisans francophones, mais l'inverse n'a jamais été observé, même lorsque la présidence de la séance était assurée par un Bas-Valaisan. Or les chercheurs ont constaté une tendance des minorités alémaniques de Fribourg et du Valais à refuser de plus en plus l'adaptation à la majorité francophone (et donc à parler le français) pour revendiquer de plus en plus l'affirmation de leur identité alémanique. Cette évolution correspondrait à une tendance plus générale au niveau de la Suisse entière, où les Alémaniques seraient de moins en moins d'accord de parler le français lorsqu'ils sont en présence d'un Romand et attendraient de plus en plus un effort réciproque de la part des Romands, abandonnant cette pratique helvétique très particulière où le majoritaire s'adapte au code linguistique du minoritaire francophone, une pratique sans doute liée au prestige historique de la langue française où l'on voyait la noblesse européenne s'exprimer en français (les Tessinois et les Romanches n'ont quant à eux jamais bénéficié de cette pratique et ont connu et connaissent encore la situation classique dans laquelle le minoritaire adopte la langue du majoritaire). C'est ainsi bien à travers la question de la langue et de son utilisation sociale que se cristallisent de plus en plus les revendications identitaires:

---

106 Young, Bell et Giles (1988) dont l'étude se situe à Neuchâtel dans une école comportant une minorité de Suisses alémaniques font la même observation.

107 Qui correspond probablement à la situation décrite par Müller (1986) à Bienne.



L'identité linguistique devient une dimension plus importante, voire déterminante, de l'identité sociale, du sentiment d'appartenance à une communauté. D'où un ton subitement revendicatif, voire agressif, des minoritaires sur la question de la langue, agressivité qui laisse le majoritaire désorienté, car ce dernier ne comprend pas les raisons profondes de ce changement d'attitude. Le majoritaire a tendance à psychologiser le comportement et les activités, pourtant profondément sociales et politiques, des minoritaires, en parlant à leur sujet d'«arrogance», d'«agressivité», de «prétention injustifiée», d'«éternels mécontents», etc. [...] Une telle psychologisation du minoritaire correspond aussi à un mécanisme de défense de la part du majoritaire, à une résistance à cette affirmation plus marquée du minoritaire. Par son activité stéréotypisante, caricaturante et psychologisante, le majoritaire cherche à contenir cette nouvelle logique revendicative des minoritaires, à relativiser et à invalider, voire à disqualifier l'argumentation offensive des minoritaires. (Windisch, 1992, vol. II, p. 444)

Cette analyse de la psychologisation du minoritaire par le majoritaire est issue du contexte des relations entre Romands (majoritaires) et Alémaniques (minoritaires) dans les cantons de Fribourg et du Valais; elle ouvre également des perspectives très intéressantes pour l'analyse de la situation au niveau national, où les rôles entre majorité et minorité sont inversés.

Dans ses conclusions, Windisch formule une série de recommandations qui s'adressent avant tout aux Romands, majoritaires dans les deux cantons étudiés. Le premier élément de solution qui permettrait d'améliorer les relations entre Romands et Alémaniques serait de travailler au changement de l'image que les Romands ont des Alémaniques ainsi que de la langue allemande et du suisse-allemand. En effet, alors que les Alémaniques ne semblent pas avoir *a priori* d'attitude négative envers les Romands et la langue française, l'attitude souvent négative et la réticence des Romands devant les Alémaniques se traduit par une crispation dans les relations intercommunautaires. Selon Windisch, il est insuffisant de se contenter de promouvoir l'apprentissage de la langue allemande chez les Romands (ce qui se fait par exemple dans les expériences d'apprentissage bilingue) sans chercher à les intéresser également:

[...] à la culture, à la mentalité, à la manière d'être, de vivre, de penser et de ressentir la réalité propres aux Alémaniques. On n'apprend pas la langue d'un peuple sans s'intéresser à sa manière de vivre, aux spécificités de sa culture et de son pays. (Windisch, 1992, vol. II, p. 448)



Et le dialecte suisse-alémanique fait partie de cette culture! Sans pour autant oser rêver que les Romands se mettent à apprendre le suisse-allemand, Windisch estime non sans humour que les Romands pourraient au moins considérer le suisse-allemand comme une langue de communication, expression d'une culture et d'une identité, et lui montrer le même intérêt qu'ils portent aux langues «indigènes» des peuples exotiques. Dire quelques phrases en allemand, ou mieux, en dialecte, au milieu d'une conversation serait un geste symbolique des Romands déjà fort apprécié de la part de la minorité alémanique fribourgeoise et valaisanne. En refusant de parler la langue de l'Autre, les Romands risquent de crispier les Alémaniques qui revendiquent de plus en plus une réciprocité dans les comportements linguistiques, ce qui conduirait la Suisse à une logique de la séparation telle qu'on peut la constater en Belgique. Plus généralement, Windisch estime que, si les minorités alémaniques fribourgeoises et valaisannes ont obtenu ces dernières décennies une certaine reconnaissance de la part des majorités romandes, ce qui n'est pas encore réalisé c'est une réelle pratique des échanges. Dans une telle pratique, la présence de l'Autre serait vue non pas comme un problème dont il faut s'accommoder, mais comme un enrichissement et une chance exceptionnelle de développer une pratique quotidienne non seulement du bilinguisme et du biculturalisme mais également d'un savoir-faire intercommunautaire:

A une époque où le brassage des populations et les communications entre différentes langues et cultures s'accroissent, les cantons bilingues disposent réellement d'un avantage considérable; ils ont une pratique ancestrale de la gestion de la cohabitation intercommunautaire que d'autres sociétés - locales, régionales ou nationales - ne possèdent pas tout en étant confrontées aux mêmes problèmes. Les entités historiquement plurilingues et pluriculturelles peuvent indiquer la voie à des modes d'organisation sociale à la fois plus hétérogènes, complexes et riches, qui seront ceux du XXI<sup>e</sup> siècle, et dont les mots clés pourraient être: pragmatisme, tolérance, ouverture, bonne volonté, collaboration, apprentissage d'autres langues, initiation à d'autres cultures et manières d'être, intérêt pour l'Autre plutôt que son rejet, et cela dans le respect indispensable de certaines traditions et pesanteurs historiques et sociologiques, dont par exemple le principe de la territorialité. On doit pouvoir respecter une réalité historique tout en cherchant à l'enrichir et à la féconder indéfiniment au contact de situations et de réalités sans cesse nouvelles. (Windisch, 1992, vol. II, p. 494).

Dans une autre recherche conduite dans le cadre du PNR 21, le linguiste Lüdi et son équipe (1995) se sont intéressés à un autre type de contact



entre Romands et Alémaniques: les migrations internes entre les trois principales régions linguistiques<sup>108</sup>. Plus précisément, les auteurs de cette étude ont cherché à savoir quelles étaient les conséquences d'une installation dans une autre région linguistique du point de vue des pratiques et représentations linguistiques mais également du point de vue de l'identité personnelle et sociale. Cette recherche traite notamment d'une thématique que toutes les autres recherches, qu'elles soient le fait de politologues comme Kriesi (1995) ou de sociologues comme Windisch (1992; 1998), ont également définie comme étant centrale pour la compréhension des relations entre Romands et Alémaniques: l'épineuse question des compétences linguistiques des uns et des autres, liée aux attitudes devant ces langues et leurs locuteurs. Plus particulièrement, alors que les Alémaniques manifestent un fort attachement aux dialectes suisses-alémaniques, le «suisse-allemand» est fréquemment considéré par les Romands comme une «non-langue» et perçu comme «un facteur essentiel de l'incompréhension croissante de part et d'autre de la Sarine» (Commissions de la compréhension du Conseil national et du Conseil des Etats, 1993, p. 12). On parle de «vague dialectale» (Département fédéral de l'intérieur, 1989), voire même d'«invasion du dialecte» (Polli, 1994, p. 3).

Une raison historique explique la valorisation opposée des dialectes entre la Suisse alémanique et la Suisse romande<sup>109</sup>: alors que la Suisse alémanique a conservé ses nombreux dialectes régionaux qui y jouissent d'un prestige social élevé (voir aussi Hogg, Joyce & Abrams, 1984) et lui permettent notamment d'affirmer son identité différente par rapport à l'Allemagne, les dialectes romands, les patois, ont quant à eux quasiment disparu aujourd'hui, la Suisse romande ayant adopté la politique linguistique uniformisatrice de la France qui a fortement discriminé les langues régionales pendant la Révolution française:

Cette situation historique permet aussi d'expliquer le dédain que ressentent les francophones pour les dialectes. Les attitudes des Alémaniques et des Romands

---

108 Sur ce même sujet, on trouve également l'étude de Polli (1994) qui s'est intéressé à l'expérience d'employés d'une grande entreprise publique (PTT) ainsi que d'une grande entreprise privée (SBS) qui ont vécu un transfert ou un stage (obligatoire aux PTT) dans une autre région linguistique.

109 Pour en savoir plus sur l'histoire linguistique des différentes régions, voir Schläpfer (1985).



se distinguent en ce que ces derniers se tournent vers le modèle plutôt puriste, standardisé de la France, alors que les premiers montrent plus de distance par rapport à leur voisin allemand. [...] En d'autres termes, de toutes les parties du pays, la Romandie est la plus clairement tournée vers un standard exonormatif et monocentrique [...]. Le souci de la langue, l'idée d'un seul français correct (la norme du *bon usage*), l'observance d'un modèle canonique à l'écrit, appartiennent à la culture française dominante, à laquelle se rattachent les idéaux romands. Les attitudes linguistiques du type «parler comme ça vient», courantes chez les Suisses alémaniques, contrastent de manière aiguë avec les convictions des francophones. (Franceschini, in Lüdi et al., 1995, p. 36).

On voit dès lors à quel point une telle conception de la langue comme objet pur et statique peut se révéler bloquante lors d'un changement de contexte linguistique: les auteurs relèvent que plusieurs de leurs informateurs n'osent pas se «lancer» pour parler allemand de peur de faire des fautes et de ne pas maîtriser parfaitement les règles de grammaire. D'autre part, certains sont démunis devant l'apprentissage du suisse-allemand car justement celui-ci n'a pas de règles de grammaire bien précises et qu'il se prête mal à un apprentissage de type formel mais s'apprend plutôt par immersion et par essais et erreurs. Ainsi, «l'apprentissage du dialecte présuppose certains modes d'insertion sociale et d'acculturation. Il exige aussi une certaine transformation des représentations linguistiques inculquées par l'école et par la culture langagière intériorisée en région d'origine.» (B. Py, in Lüdi et al., 1995, p. 145).

Pour Lüdi et ses collègues, ce que l'on observe lors d'une migration sur le plan linguistique est analogue avec ce que l'on observe sur le plan identitaire: il ne s'agit pas d'un choix exclusif ou/ou, par lequel la personne gagnerait une nouvelle langue / une nouvelle identité aux dépens de sa langue / de son identité d'origine, mais bien d'une restructuration dont le résultat dépend des données de départ (par exemple la personnalité ou l'attachement à la communauté d'origine) comme des données du nouveau contexte. Dans cette restructuration, les pratiques langagières ont un rôle de figures identitaires fondamental. Par exemple, pour les migrants d'origine romande ou tessinoise, le dialecte suisse-alémanique représente «une figure identitaire absolument centrale [...] Apprendre ou non le dialecte, le parler ou non, manifestent bien des options identitaires différentes.» (Lüdi et al., 1995, p. 275). Certains migrants parlent le dialecte alémanique uniquement sur leur lieu de travail, dans un souci pragmatique,



mais ils ne l'utiliseraient jamais avec des amis car cela serait se signaler comme bilingues et donc, d'une certaine manière, infidèles à leur origine romande. Ils préfèrent alors utiliser l'allemand standard, dont l'usage est le signe d'une intégration moindre:

Acquérir l'allemand *et* le suisse-allemand et employer ces variétés selon les règles de la communauté d'accueil comme le font en particulier les «bilingues» signifie adhérer aux valeurs de cette dernière. Préférer systématiquement le standard au dialecte est à la fois un acte de distanciation par rapport à la société d'accueil et un acte de loyauté par rapport à la communauté d'origine. (Lüdi et al., 1995, p. 278).

On reconnaît ici sans peine la stratégie de divergence, formalisée par la Théorie de l'Accommodation de la Communication.<sup>110</sup>

### 3.5. Mais que fait l'école?

Comme à chaque fois lorsque la société rencontre un problème social complexe, tous les yeux se tournent vers l'école et lui demandent de faire plus et mieux pour résoudre ce problème. Il en va de même pour la question des relations entre les groupes linguistiques en Suisse, où toutes les analyses relèvent notamment les compétences linguistiques insuffisantes des Suisses et interrogent l'école: pourquoi de si piètres résultats alors que la Suisse consacre un tel investissement financier dans l'enseignement des langues, comme le montrent les analyses d'un économiste (Grin, 1999; Grin & Sfreddo, 1997)? Pourquoi entend-on si souvent l'excuse de la part des Romands «j'ai appris l'allemand à l'école mais je ne le parle pas»?

Le lien entre le développement des compétences linguistiques et l'attitude envers la langue et ses locuteurs, établi par les socio-linguistes (Gardner & Lambert, 1972) et repris par Giles et ses collègues (voir Giles & Byrne, 1982; Giles & Coupland, 1991), n'a bien sûr pas échappé aux concepteurs de l'enseignement des langues secondes en Suisse (Commission romande pour l'Enseignement de l'Allemand, 1992). En Suisse romande, de nouveaux moyens d'enseignement ont été élaborés dans les années 90 avec le souci de susciter et de développer chez les élèves des attitudes plus positives envers l'allemand. Mais les recherches sur l'évaluation des attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand –

---

110 Cf. p. 98



réalisées notamment à Genève avec des élèves du Cycle d'orientation et dont un bilan est présenté par Hexel et Pini (1994) – ont montré que les attitudes des élèves étaient restées stables dans le temps malgré les innovations pédagogiques. Comme le notent les auteurs de ce bilan, cela ne veut pas pour autant dire que ces innovations étaient inutiles car «les réformes sont parfois nécessaires simplement pour préserver certains acquis» (p. 119); par contre ces résultats indiquent que le phénomène est très complexe et ne peut se résoudre «simplement» en changeant de moyens didactiques. Au contraire, le facteur de la classe s'est révélé plus significatif pour rendre compte de la variabilité des attitudes, ce qui laisse entrevoir l'importance de l'enseignant et de ses propres attitudes sur le développement des attitudes de ses élèves. Mais contrairement à une hypothèse fréquemment admise, les analyses statistiques n'ont pas montré de lien évident entre la réussite scolaire et des attitudes positives envers l'allemand:

La perception par les élèves de leur réussite scolaire n'est pas aussi fortement corrélée qu'on aurait pu l'imaginer avec des dimensions telles que, par exemple, le plaisir de l'étude et l'intérêt pour la langue; la disponibilité et l'investissement que chacun est disposé à consentir, l'utilité ou l'importance reconnues à la discipline, etc. (Hexel & Pini, 1994, p. 126).

Il semblerait par contre qu'un autre facteur intervienne: les attitudes et représentations que les élèves forment au sujet des locuteurs de l'allemand ainsi que de leur culture. En effet, ces études genevoises portent sur les attitudes *par rapport à l'apprentissage de l'allemand*, alors que les travaux de De Pietro (1994) ou de Muller (1998) s'intéressent aux attitudes *par rapport aux locuteurs de l'allemand et à la culture allemande*. Ainsi, De Pietro voit un lien entre les attitudes des élèves romands vis-à-vis de l'Allemagne (plus négatives que celles de leurs collègues bulgares et même français) et leur vécu scolaire souvent difficile de l'apprentissage de l'allemand:

Les jugements sur la langue allemande, mais aussi sur l'Allemagne en général, sont très fortement liés à l'estimation que l'on fait de son niveau en allemand, à l'estimation de la difficulté de cette langue et – encore plus nettement – au plaisir que l'on dit avoir à l'apprendre. (De Pietro, 1994, p. 103).

Et de Pietro de se demander si l'enseignement de l'allemand tel qu'il est enseigné dans les écoles romandes «encourage vraiment l'élève à aller à la



rencontre de l'autre où s'il ne suscite pas plutôt une fermeture à l'altérité...» (p.103).

Le problème qui se pose en Suisse romande, et qui avait notamment été relevé par Windisch (1992, vol., p. 448), est celui du lien beaucoup trop faible qui est établi dans l'enseignement de l'allemand entre la langue et les locuteurs de cette langue ainsi que leur(s) culture(s): en effet, trop souvent l'allemand est présenté comme une discipline scolaire coupée de son contexte socioculturel, investie d'un rôle sélectif très important et non comme un outil de communication permettant d'entrer en relation avec des individus dotés d'une culture, qui n'habitent d'ailleurs pas uniquement en Allemagne mais également en Suisse. Polli relève pour la défense de l'école qu'on lui demande:

[...] d'enseigner la deuxième langue nationale à des enfants qui n'éprouvent aucun besoin de communiquer à travers elle parce qu'ils n'ont en général aucun échange avec ceux qui la parlent. [...] l'enseignement de la deuxième langue nationale intervient à un moment où l'élève n'est pas demandeur. (Polli, 1994, p. 6)

Se pose également le problème de cette vision puriste de la langue, du «bon allemand» (opposé au «mauvais allemand», les dialectes?) relevé par l'équipe de Lüdi (1995). En effet, l'école ne prépare pas ou trop peu les élèves à l'idée de la variété linguistique, ce qui explique leur perplexité lorsqu'ils sont «confrontés» au suisse-allemand qui ressemble si peu à l'allemand que leur a présenté l'école et pour lequel ils ont dû faire de tels efforts d'apprentissage.<sup>111</sup>

Forts de ce constat, certains suggèrent – plus (Merkt, 1981; Vouga, 1978) ou moins (Windisch, 1992, vol., p.448) explicitement – que l'enseignement de l'allemand en Suisse romande comporte une introduction au

---

111 Dans cette question des attitudes des Romands envers l'allemand et le suisse-allemand, il serait particulièrement souhaitable que des recherches examinent de près les attitudes et représentations des enseignants (d'allemand mais également des autres langues enseignées) ainsi que leurs influences sur les attitudes et représentations des élèves, approfondissant ainsi un des aspects soulevés par Muller (1998) dans son étude auprès de gymnasiens biennois et relevé également par Schurmans, Bezzola-Romano et Stahl-Thuriaux (1993) dans leur évaluation de la formation continue des enseignants de langue des écoles professionnelles commerciales et des écoles supérieures de commerce.



dialecte suisse-alémanique<sup>112</sup>, comme cela a été tenté à de rares occasions (Kolde, 1986). Un exemple est donné par l'Ecole d'ingénieurs du Locle qui, de 1987 à 1997, proposait à ses élèves de dernière année de diplôme un cours facultatif semestriel de sensibilisation à la compréhension du dialecte. Au moment du lancement de ce cours, Nicolet (1991) avait évalué les représentations et les attitudes de ces futurs ingénieurs ainsi que d'élèves d'une école de commerce (qui ne bénéficiaient pas d'une telle offre) vis-à-vis de l'allemand et du suisse-allemand: plus de 70% des répondants déclarèrent que la connaissance du suisse-allemand était utile, les futurs ingénieurs ainsi que les élèves d'origine sociale moyenne ou inférieure étant les plus convaincus de son utilité. 60% des futurs ingénieurs se déclarèrent intéressés à suivre le cours d'introduction qui leur était proposé, et 61% des élèves de l'école de commerce se dirent favorables à un tel cours s'il leur était offert. Les recrues romandes qui avaient répondu au questionnaire de Schläpfer et al. (1991, p. 245) en 1985 étaient moins enthousiastes, mais néanmoins 30.5% estimaient quand même que le dialecte devrait être introduit dans l'enseignement de l'allemand à l'école (seulement 18.9% des Genevois, mais plus de 40% des Fribourgeois et des Biennois).

Une sensibilisation au suisse-allemand à l'école semblerait d'autant moins aberrante que tous les experts s'accordent à dire que les échanges scolaires et non-scolaires devraient être développés entre les régions linguistiques<sup>113</sup>. En effet, les échanges sont de plus en plus reconnus aujourd'hui comme moyen pédagogique prometteur pour développer des compétences discursives, permettant à l'élève d'apprendre à utiliser dans des situations réelles les connaissances linguistiques acquises à l'école. C'est ce qu'a pu montrer le linguiste Saudan (1997) dans sa recherche dans laquelle il a suivi des échanges d'apprentis, tout en avertissant qu'il s'agit de développer une véritable pédagogie des échanges afin que ces séjours portent réellement leurs fruits. Une initiation au suisse-allemand pourrait rassurer et préparer les élèves romands à rencontrer une réalité de la Suisse alémanique que l'on ne peut nier, surtout si l'on prête à de tels

112 Voir aussi le dossier «Pour en finir avec la guerre des langues», L'Hebdo, 8.04.93.

113 Les échanges vont-ils remplacer la désormais désuète «année au pair» des jeunes filles alémaniques en Suisse romande, le *Welschlandjahr*? (voir Gyr, 1992a; Gyr, 1992b)



échanges non seulement un intérêt linguistique mais également une dimension interculturelle.

Mais c'est là avancer en terrain miné et les défenseurs de la «cause romande» (dont certains s'expriment dans l'ouvrage dirigé par Seiler & Knüsel, 1989) ne manqueront pas de qualifier une telle proposition de trahison. En effet, comme on a pu le voir avec la recherche sur les migrants internes (Lüdi et al., 1995), il y a un enjeu identitaire important derrière le refus des Romands de parler ou même, de comprendre, le dialecte suisse-alémanique. On peut même faire l'hypothèse que le peu de prestige du suisse-allemand et de la culture suisse-alémanique en Suisse romande mais aussi au Tessin (Chini, 1992) n'est pas pour rien dans l'équilibre subtil et paradoxal qui s'est établi entre la majorité alémanique (qui domine du point de vue du nombre et du pouvoir, mais dont le prestige est faible) et les minorités latines, qui bénéficient d'un prestige reconnu même par la majorité<sup>114</sup>. C'est peut-être pour ne pas venir perturber ce fragile équilibre que la question d'une initiation au dialecte dans les écoles romandes n'est pas prête de figurer à l'agenda pour ces prochaines années: il n'en est en tous cas fait aucune mention dans le rapport du groupe d'experts chargé par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique d'élaborer un «Concept général pour l'enseignement des langues» (CDIP, 1998).

### 3.6. L'étrange silence des psychologues dans l'étude des relations entre les groupes linguistiques en Suisse

Dans l'étude des relations entre les groupes linguistiques en Suisse, un apport très important est indéniablement fourni par les linguistes. Leur autorité en la matière est reconnue par les instances fédérales et intercantionales qui ont tendance à voir dans la problématique des relations entre les différentes communautés helvétiques avant tout – ou même parfois uniquement – une question de langues et de compétences linguistiques. Mais ces linguistes sont de plus en plus des socio-linguistes ou des psycho-linguistes et font entrer dans le débat les questions des attitudes et représentations de l'Autre et de sa culture et de leurs influences sur les comportements langagiers des individus. Même les politologues (Kriesi et

---

114 Cf. p. 143.



al., 1995) ou les sociologues (Windisch, 1992) parlent d'attitudes et de changement des attitudes, de sentiment d'appartenance et d'identité culturelle, c'est-à-dire de concepts habituellement plutôt utilisés par des psychologues. Malgré cela, les psychologues sont restés étonnamment très discrets dans l'étude de cette thématique, comme le regrette également Kreis (1994) dans le rapport de synthèse du PNR21: «La psychologie a été bien trop faiblement représentée, alors que son rôle aurait dû être important dans un programme traitant d'identité.» (p. 33). Pourtant, la psychologie sociale, la psychologie des contacts de culture ainsi que la communication interculturelle disposent de cadres théoriques précisément conçus pour étudier les relations entre des groupes sociaux aux références culturelles différentes, ainsi que l'a montré la première partie.

La Théorie de l'Accommodation de la Communication ainsi que la Théorie de l'Identité Ethnolinguistique avec son concept de vitalité ethnolinguistique sont souvent appliquées dans des contextes de pays plurilingues afin d'étudier les relations entre différents groupes linguistiques nationaux: par exemple au Canada (Clément & Noels, 1992; Côté & Clément, 1994; Landry & Allard, 1994b), en Belgique (Bourhis, Giles, Leyens & Tajfel, 1979; Deprez & Persoons, 1984), en Espagne (Angels-Viladot & Siguan, 1992; Cenoz & Valencia, 1993; Ros, Huici & Cano, 1994; Ytsma, Viladot & Giles, 1994) et en Israël (Kraemer, 1992; Kraemer & Olshtain, 1989; Kraemer, Olshtain & Badier, 1994). Mais, très peu d'études utilisent ce cadre théorique – ou même plus généralement celui de la psychologie sociale intergroupe – pour le cas de la Suisse, pourtant souvent citée comme *le* pays pluriculturel par excellence. Des quatre recherches qui ont pu être trouvées, deux seulement (Fischer & Trier, 1962; Young et al., 1988) se penchent sur les relations entre Romands et Alémaniques, la première étant toutefois une étude assez classique des stéréotypes réciproques. Une étude de Doise, Sinclair et Bourhis (1976) porte quant à elle sur deux groupes de Romands (Vaudois et Valaisans), et une autre recherche de Hogg, Joyce et Abrams (1984) examine la situation de diglossie en Suisse alémanique (dialecte vs. allemand standard).

La situation intergroupe offerte par le contexte helvétique semble en tout état de cause ne pas avoir beaucoup intéressé les psychologues sociaux travaillant en Suisse qui ont préféré développer leurs recherches en



constituant leurs groupes expérimentaux sur d'autres dimensions. Quant aux psychologues travaillant en Suisse sur les contacts de cultures, ils ont avant tout privilégié la dimension de la diversité apportée par la présence de personnes d'origine étrangère et ne se sont guère intéressés à la diversité interne.

Pourquoi il y a-t-il si peu d'études de psychologie sociale qui portent sur le contexte interculturel de la Suisse? On peut se demander si une partie de l'explication ne tiendrait pas dans la vision plutôt conflictuelle des relations intergroupes qui caractérise l'approche psycho-sociale, vision qui tranche trop avec le rôle de premier de la classe que l'on attribue généralement à la Suisse en matière de relations intercommunautaires. Il n'en reste pas moins que ce cadre théorique pourrait être très utile à une meilleure compréhension des relations entre les groupes linguistiques suisses et il est souhaitable que de futures recherches l'appliquent, ce qui permettrait de confronter le cas de la Suisse avec celui d'autres pays pluriculturels sur la base d'un cadre théorique commun. En retour, ce même cadre théorique pourrait être affiné grâce à son examen dans un contexte peut-être moins conflictuel que ceux dans lesquels il a été développé, ou plutôt, dans un contexte où le conflit s'exprime autrement.

En toute logique avec ce qui précède, le cas de la Suisse et des relations entre ses groupes linguistiques «nationaux» apparaît également très rarement dans les diverses revues internationales. Dans un des rares articles qui fasse exception, avec ceux de Hogg et al. (Hogg et al., 1984) et de Young et al. (1988), Stevenson (1989) fait le même constat:

[...] jusqu'il y a peu, la réelle nature du multilinguisme en Suisse a reçu peu d'attention, précisément parce qu'il n'était pas perçu comme une question problématique [...] Les observateurs extérieurs ont ainsi tendance à le considérer comme un cas particulier et, qu'ils l'exaltent au rang d'état pratiquement idéal, ou qu'ils le marginalisent comme n'ayant aucun rapport avec le développement des grandes puissances, ils l'excluent de la discussion générale sur le développement multilingue et multiculturel. (Stevenson, 1989, p. 228)<sup>115</sup>

---

115 «[...] until relatively recently little attention was paid to the actual nature of multilingualism in Switzerland precisely because it was not perceived as a «problem area». [...] Outsiders are thus inclined to see it as a special case, and whether they exalt it to the status of a virtually ideal state or marginalise it as having no bearing on the development of major powers, they tend to exclude it from the general discussion on multilingual and multicultural development.»



L'historien du Bois s'étonne également du peu de recherches sur les relations entre les régions linguistiques et note «le contraste entre l'abondance d'essais où dominant les bons ou mauvais sentiments, et le manque d'études scientifiques»(1983b, p. 7). Pour Windisch, les chercheurs suisses en sciences humaines n'ont pas encore pris conscience de l'intérêt que présente la Suisse comme laboratoire de recherche naturel idéal, ce qui a pour conséquence une compréhension très superficielle des relations interculturelles dans notre pays:

Cela explique sans doute, en partie, pourquoi en Suisse le problème des rapports entre les différentes communautés linguistiques et culturelles est souvent discuté à *un niveau de généralité très grand*, voire de superficialité. Les thèmes du pluriculturalisme et du plurilinguisme sont devenus des sortes de *leitmotive* stéréotypés, constamment évoqués, sans que l'on sache toutefois ce qu'ils recouvrent exactement et quelles sont les pratiques quotidiennes effectives qui leur correspondent dans la vie courante. (Windisch, 1992, vol. I, p. 12)

C'est toute l'ambition de la recherche qui a été conduite auprès de jeunes Romands lors de leur échange en Suisse alémanique que de pouvoir dépasser cette compréhension superficielle du contexte interculturel des relations entre Romands et Alémaniques en particulier tout comme de la dynamique de la communication interculturelle en général.



## Chapitre 2

# Problématique et questions de recherche

### 1 Intentions de départ et remises en question

L'interrogation initiale de la recherche s'inscrivait dans la parfaite tradition des travaux sur la compétence interculturelle: en effet, il s'agissait d'observer le développement de compétences de communication en contexte interculturel lors d'échanges de jeunes entre la Suisse romande et la Suisse alémanique. L'objectif principal de la recherche était alors la conceptualisation de la compétence interculturelle ainsi que, dans un deuxième temps, celle de la formation susceptible de développer une telle compétence. L'ambition était d'évaluer l'effet d'un échange en Suisse alémanique sur le développement de cette compétence de communication interculturelle chez de jeunes Suisses romands. Il était également prévu d'offrir une formation à une partie des jeunes effectuant l'échange, formation dont les effets seraient également mesurés.

On le voit dans cette formulation, les termes utilisés – effet, évaluation, développement, mesure – impliquaient une démarche positiviste de type expérimental, dans laquelle on tente de cerner les effets sur la variable dépendante «compétence interculturelle» des variables indépendantes «échange» ainsi que «formation à l'échange». Ceci suggérerait un plan d'expérience avec des mesures avant-après sur des groupes expérimentaux (dans le cas présent étaient prévus un groupe de sujets effectuant l'échange et qui suivraient une formation spécifique, un groupe effectuant l'échange mais sans formation ainsi qu'un groupe contrôle n'effectuant pas d'échange). Mais, sans parler de la question du nombre de sujets nécessaires pour constituer ces groupes expérimentaux afin qu'il soit possible de parler de variations significatives des effets observés, une telle conception a rapidement posé problème car elle suppose que l'on possède avant d'aller sur le «terrain» une définition précise du phénomène étudié



(ici, la compétence interculturelle) ainsi que des méthodes et outils pour l'évaluer. Or le travail théorique réalisé lors de la première phase de la recherche a montré que le concept même de «compétence interculturelle» posait de nombreux problèmes. Il est alors apparu que l'opérationnalisation de la compétence interculturelle était une question bien prématurée et qu'il s'agissait auparavant d'approcher la communication interculturelle dans le contexte choisi avec plus de circonspection et dans une démarche de nature encore exploratoire et de compréhension plutôt que d'explication, sans chercher forcément à lui appliquer des modèles *a priori*. La théorie de la gestion de l'incertitude et de l'anxiété de Gudykunst (1995), la théorie de l'accommodation de la communication de Gallois et al. (1995) ainsi que, dans une moindre mesure, le modèle du développement de la sensibilité interculturelle de Bennett (1994) ont ainsi été des sources d'inspiration précieuses pour approcher la dynamique interculturelle de ces échanges entre jeunes Romands et Alémaniques, mais non pas des modèles théoriques à vérifier comme dans une approche hypothético-déductive classique.

Au cours des différentes étapes de la récolte des données, l'approche s'est donc modifiée, s'éloignant de la tradition positiviste des débuts pour s'orienter vers une démarche que Pourtois et Desmet qualifient d'herméneutique, avec toutes les incertitudes notamment méthodologiques qu'implique la complexité:

Ainsi la pensée causale, même complexifiée, semble ne plus suffire. Actuellement, apparaît, de façon urgente, la nécessité de comprendre la signification des phénomènes (et non plus seulement les expliquer en termes de causalité) et pour cela il faut considérer leur complexité. Des chercheurs éprouvent le besoin de trouver une démarche qui privilégie la compréhension et le sens, même si elle s'effectue au détriment de la cohérence; une démarche qui prenne en compte les intentions, les motivations, les attentes, les raisons, les croyances des acteurs; une démarche, qualifiée d'herméneutique, qui, en sciences humaines, porte moins sur les faits que sur les pratiques, ce qui est une tâche beaucoup plus complexe. (Pourtois & Desmet, 1988 p. 25-26)

C'est donc dans cet esprit qu'ont finalement été analysées les données recueillies, espérant ainsi pouvoir mieux approcher dans sa complexité la communication en contexte interculturel, tout en sachant bien qu'il ne s'agira là que des premiers jalons d'une réflexion qui nécessitera encore bien d'autres recherches pour être appréhendée dans toute sa richesse.



## 2 Réorientation de la problématique et questions de recherche

Les travaux sur la compétence interculturelle procèdent habituellement comme si la différence culturelle existait de façon objective et évidente pour tous, la question étant alors de savoir de quelles compétences l'individu doit disposer pour y faire face. Mais les approches subjectivistes de la communication interculturelle ont mis le doigt sur la centralité de la définition que l'individu donne de la situation, qu'il considère ou non comme mettant en jeu des identités culturelles. Il s'avère ainsi fondamental de chercher à comprendre la conception que le répondant<sup>116</sup> a de l'interaction qu'il s'apprête à avoir, et donc sa perception des différences culturelles et la valeur qu'il leur attribue (la différence est-elle un enrichissement? une menace?), ce qui déterminera bien évidemment l'attitude qu'il adoptera dans ses interactions avec les membres de l'exogroupe. C'est en effet seulement à la lumière de cette compréhension que les observations que l'on peut faire du comportement du sujet en situation de contact interculturel prennent sens. Ainsi, au fur et à mesure qu'avancait la récolte des données, et particulièrement lors des entretiens, s'est imposée l'importance de bien comprendre qui était le répondant et comment il abordait l'interaction (notamment avec quelles connaissances et représentations de la Suisse alémanique, mais aussi de la Suisse romande et de la Suisse en général) puis de chercher à saisir la dynamique de son expérience lors de l'échange.

Ce n'est ainsi plus à l'observation (et encore moins, à la mesure!) des compétences de communication en contexte interculturel que prétend cette recherche, mais à une approche à un niveau plus «intérieur» de la communication en contexte interculturel, par un suivi du répondant dans sa façon d'appréhender et de construire l'interculturalité, au travers d'une expé-

---

116 La prise de distance par rapport au paradigme positiviste classique implique également une reconsidération des termes utilisés pour désigner les personnes auprès desquelles sont recueillies les données. Au terme classique de «sujet» – dont le sens est plus souvent «objet» – on préférera ici le terme de «répondant» dans le sens où ces personnes ont bien voulu répondre à des questions (dans des entretiens ou par questionnaires), ainsi que celui de «participant», plus spécifiquement réservé aux répondants ayant participé à l'échange.



rience d'échange en Suisse alémanique. Ce n'est donc pas tant à l'interaction interculturelle ainsi qu'à ses actes de communication que l'on s'intéresse, mais plutôt à la dynamique de l'expérience subjective de l'interculturalité au cours de l'échange, selon la démarche décrite par Pourtois et Desmet (1988) dans la citation donnée plus haut: «une démarche qui prenne en compte les intentions, les motivations, les attentes, les raisons, les croyances des acteurs». L'objectif est ainsi de retracer ces différentes expériences individuelles et de mettre en valeur différentes façons d'aborder et de construire l'interaction interculturelle, puis de réfléchir plus précisément au rôle que jouent dans cette dynamique certaines dimensions de la personnalité ainsi que les représentations et attitudes devant les endogroupes et exogroupes.

Les deux questions de recherche principales sont donc formulées de façon très générale:

- Comment l'individu appréhende-t-il puis construit-il son expérience subjective de l'interaction interculturelle?
- Quel est le rôle dans la dynamique interculturelle des représentations et attitudes devant les endogroupes et exogroupes ainsi que de certaines dimensions de la personnalité?

## 2.1. Représentations et attitudes devant les endogroupes et exogroupes

Dans toute interaction, il est bien connu qu'on ne communique jamais avec la personne telle qu'elle est «réellement», mais bien avec la représentation que l'on a d'elle et de ses groupes d'appartenances, tout comme cette personne apporte dans l'interaction ses propres représentations. Ainsi, la dynamique interculturelle se construit-elle par et au travers des représentations et attitudes devant l'Autre, qu'il s'agit donc de comprendre.

Les théories CAT (Gallois et al., 1995) et TIEL (Giles & Johnson, 1987) montrent l'importance pour le déroulement de la relation interculturelle du *sentiment de solidarité et de dépendance qui lie l'individu à son endogroupe ainsi que de ses rapports aux exogroupes*. Dans le contexte suisse se pose tout d'abord la question de la définition de l'endogroupe: le répondant se sent-il lié aux Suisses en général ou plus particulièrement aux Suisses romands? On a ici un bel exemple de la nécessité de s'inté-



resser à la définition subjective et non seulement objective de l'identité culturelle. En effet, de multiples identifications sont possibles et s'imbriquent de façons différentes selon les individus. Comment le répondant s'identifie-t-il à ses deux endogroupes potentiels, les Suisses en général et les Romands? Quelles sont ses représentations et attitudes devant les Suisses alémaniques, exogroupe majoritaire avec lequel il sera en contact pendant son échange? Quelles sont ses représentations d'un autre exogroupe minoritaire en Suisse, les étrangers en Suisse?

La dimension linguistique tient une place de choix dans la dynamique interculturelle: la psychologie du langage montre bien que derrière l'utilisation des codes linguistiques se cachent également les enjeux identitaires des relations intergroupes et que *attitudes et compétences linguistiques* sont étroitement liées. Il paraît donc indispensable d'explorer les compétences et les attitudes de ces jeunes Romands par rapport à l'allemand et au suisse-allemand. Les compétences dans la langue de l'Autre, dans le contexte qui nous occupe, les compétences en allemand mais également en suisse-allemand, facilitent bien évidemment l'interaction. Mais elles ne se bornent pas à permettre la transmission du sens, elles sont également importantes en amont de l'interaction car l'individu qui se sait compétent aura plus de facilité à s'engager dans l'interaction car il ressentira un moindre niveau d'incertitude et d'anxiété, ainsi que le postule Gudykunst dans son axiome n° 41<sup>117</sup>. Il est donc important d'évaluer non seulement les compétences dont dispose l'individu, mais également sa propre perception de ses compétences, auto-évaluation qui peut d'ailleurs également être une indication de l'estime de soi.

En filigrane derrière la question des représentations et attitudes devant les endogroupes et exogroupes se trouve la question de la *signification de la différence culturelle pour l'individu*: considère-t-il la différence comme un enrichissement ou au contraire comme une menace? Reconnaître des différences ou au contraire nier qu'il y en ait implique une orientation très différente devant l'interaction, comme le montre le modèle de Bennett (1994) du développement de la sensibilité interculturelle. Par exemple, une compétence qui revient très souvent dans la recherche sur les compétences de communication (interculturelle mais aussi interpersonnelle) est l'empathie, un concept venu de la psychothérapie

---

117 Cf. p. 90.



(Rogers, 1957) et qui désigne la capacité de ressentir les choses à partir du point de vue de l'autre et non plus à partir de son propre point de vue (ce qui est la sympathie) (voir par exemple Bennett, 1979; Broome, 1991; Redmond, 1989). Or, l'empathie démontrée par une personne qui a tendance à minimiser les différences culturelles ne prendra en compte que le cadre de référence individuel de son partenaire d'interaction, et négligera alors son cadre culturel de référence, risquant de ne pas prendre en compte des informations importantes. Il semble donc très important de chercher à définir quelles sont les conceptions de la différence qu'ont ces jeunes Romands, ce qui nous aidera à comprendre comment ils construisent leur expérience de l'échange.

## 2.2. Les dimensions de la personnalité

Alors qu'il écrivait sur un sujet proche, les stratégies identitaires des personnes en situation d'acculturation, Camilleri insistait à la fin de sa présentation sur la nécessité de mettre en relation les stratégies identitaires avec les «paramètres de la personnalité, dont le repérage et l'analyse sont encore largement à faire» (1990, p. 110). C'est à ce repérage que se sont attelées les recherches sur la compétence interculturelle, produisant des listes de caractéristiques de la personnalité favorables à la réussite de la communication interculturelle, dont un certain nombre sont reprises dans la théorie de Gudykunst (1995). Dans cette recherche, quatre dimensions de la personnalité en particulier ont été examinées, en cherchant à comprendre leur rôle dans la dynamique de la relation interculturelle:

Parmi ces dimensions de la personnalité, *l'estime de soi* tient une place importante et fait l'objet d'hypothèses fortes de la part de nombreux auteurs (dont notamment Chen & Starosta, 1996; Gallois et al., 1995; Gudykunst, 1995; Ting-Toomey, 1993). Pour tous ces auteurs, une bonne estime de soi permet d'aborder l'expérience interculturelle avec confiance en ses capacités à la gérer, et conduit ainsi à une meilleure efficacité dans l'interaction. L'estime de soi se devait donc de figurer en bonne place parmi les dimensions de la personnalité observées.

Une autre dimension très proche de l'estime de soi, et qu'il semble nécessaire d'observer, est ce que l'on peut appeler la *conscience de soi*, c'est-à-dire la mesure dans laquelle l'individu est conscient de son comportement dans une relation, de sa façon de penser et d'agir. C'est en



ayant conscience de son comportement que l'individu pourra l'adapter aux exigences du contexte. La conscience de soi correspond au concept de *mindfulness* de Gudykunst<sup>118</sup> et de *self-awareness* de Chen et Starosta<sup>119</sup>.

La troisième dimension de personnalité retenue, le *locus of control* interne ou externe, est un concept issu de la théorie de l'apprentissage social, développée par Rotter (1966). Il concerne l'attitude générale de l'individu vis-à-vis des événements auxquels il est confronté dans sa vie. Le *locus of control* examine les anticipations de l'individu quant à l'origine des événements qui agissent comme renforcements de son comportement: pense-t-il être un agent actif capable d'influer sur son environnement (internalité), ou se considère-t-il au contraire comme soumis à des forces externes sur lesquelles il n'a pas prise (externalité)? Cette dimension de personnalité permet ainsi de rendre compte de comment le répondant construit (activement ou non) son expérience interculturelle de l'échange.

La quatrième dimension de personnalité retenue est très proche du *locus of control* bien qu'elle ne s'y résume pas: il s'agit de *l'indépendance / interdépendance*, c'est-à-dire la mesure dans laquelle un individu a besoin des relations avec les autres et recherche donc plus ou moins activement le contact. On retrouve dans cette dimension ce que Gudykunst appelle le besoin de *group inclusion*<sup>120</sup> ainsi que le concept de *independent or interdependent self construals* que Gudykunst a emprunté à Markus et Kitayama (1991).

### 3 Démarche de recherche et récolte des données

Conformément à l'évolution des questions de recherche, la démarche de recherche a également continuellement évolué. Abandonnant l'illusion de la méthode expérimentale qui prétendait pouvoir comparer des groupes sur une variable «compétence interculturelle», la récolte et l'analyse des données se sont faites dans l'objectif de pouvoir retracer les expériences

---

118 Cf. p. 68.

119 Cf. p. 44.

120 Cf. p. 76.



individuelles des répondants au cours de leur échange en Suisse alémanique.

Cette prise de distance par rapport au paradigme positiviste classique de la recherche se retrouve également dans une remise en question de la conception du rôle du chercheur, que les canons de la recherche positiviste veulent neutre et extérieur à la situation observée, afin d'assurer l'objectivité de la recherche (Pourtois & Desmet, 1988). Mais fort heureusement, le paradigme positiviste n'est plus le seul qui soit légitime, il est notamment remis en question par les tenants de la psychologie culturelle (Greenfield, 1996) qui estiment au contraire qu'un *insider* est mieux à même d'interpréter les dires et les comportements de ses informateurs car il ne va pas leur appliquer un cadre de référence culturel extérieur et donc inadéquat. Or il est clair que dans cette recherche portant sur les relations entre Romands et Alémaniques, je ne pouvais prétendre à une position de neutralité culturelle. Si je cherche à définir la position qui est la mienne par rapport à ce contexte interculturel, il me faut distinguer entre ma position d'*insider* romande que j'ai occupée vis-à-vis de mes informateurs – Romands comme Alémaniques – pendant la recherche<sup>121</sup>, et dans une certaine mesure une position de «*culturally marginal person*» (Greenfield, 1996, p. 311) de par une partie importante de mes origines familiales alémaniques ainsi que quelques années vécues en Suisse alémanique. Cette position un peu ambiguë me permet d'appréhender la problématique des relations entre Romands et Alémaniques non seulement à partir d'un point de vue romand mais également, bien que dans une moindre mesure, à partir d'une perspective alémanique. Pourtant, cette double appartenance est restée inconnue des répondants, ceci afin de favoriser une certaine connivence pouvant faciliter l'expression de leurs représentations au sujet de la Suisse alémanique. L'absence de neutralité du chercheur peut ainsi avoir un rôle voulu dans le processus de recherche, ce qui explique également que je me sois limitée à travailler avec des Romands effectuant un échange en Suisse alémanique et non pas également avec leurs collègues alémaniques qui ont fait leur échange en Suisse romande, une situation dans laquelle je n'aurais pu assumer un rôle identique.

---

121 Position qu'indique sans ambiguïté mon style d'expression en allemand et encore plus en suisse-allemand.



La récolte des données a eu lieu à quatre moments de l'échange: avant (appelé *ante*), pendant l'échange (*in situ*), quelques semaines après l'échange (*post 1*) et une année et demi après l'échange (*post 2*). Le choix a été de combiner différents outils méthodologiques (entretiens semi-directifs, photo-langage, questionnaires, échelles de personnalité) ainsi que de multiplier les sources d'information (entretiens avec le participant, avec la famille d'accueil, l'enseignant ou le responsable des apprentis, observations du participant, textes écrits par le participant). Le but de cette diversité était de réaliser ce que Pourtois et Desmet appellent la triangulation et qui permet «d'atteindre la richesse et la complexité du comportement humain en l'étudiant sous plus d'un point de vue» (1988, p. 52). La triangulation permet également d'augmenter la validité des résultats, ce qui reste un souci constant, même (ou surtout) lorsqu'on privilégie une approche subjectiviste ou herméneutique.

Les données ont été récoltées entre mars 1996 et juin 1998, auprès de jeunes Romands effectuant un échange en Suisse alémanique, soit dans le cadre d'échanges organisés par l'entreprise romande BOBST SA pour ses apprentis<sup>122</sup>, soit dans le programme d'échange «inter-suisse» pour des élèves du secondaire post-obligatoire de l'organisation d'échange AFS. Cette phase de terrain a connu de nombreux problèmes d'organisation qui ont demandé d'incessantes modifications dans la démarche de recherche, ceci en raison des difficultés rencontrées par les organisateurs de ces programmes d'échange pour recruter des participants romands.

### 3.1. L'échange d'apprentis de BOBST

Les échanges d'apprentis organisés par l'entreprise BOBST (dont le siège est à Prilly, près de Lausanne) se font en règle générale avec une autre entreprise de l'industrie des machines, RIETER, basée à Winterthur. Cet échange existe depuis 1976 et a déjà permis à près de 300 apprentis de ces deux entreprises de faire un stage de quatre semaines dans l'autre région linguistique. Les objectifs de ces échanges pour les entreprises ont

---

122 L'apprentissage est un système de formation professionnelle très courant en Suisse, dans lequel les apprentis sont formés en entreprise et suivent des cours à l'école professionnelle.



été formulés de la façon suivante par un responsable de la formation des apprentis de l'entreprise partenaire:

Nous voulons donner aux apprentis la possibilité d'élargir leur horizon grâce à la rencontre et au contact avec des personnes de l'autre région linguistique de la Suisse, et ainsi de s'enrichir par ces nouvelles expériences dans le quotidien. En même temps, cela demande de s'aventurer dans un nouvel environnement et une autre culture, les connaissances linguistiques sont mises en application et s'améliorent et la compréhension mutuelle se renforce.<sup>123</sup>

L'échange entre les apprentis de l'entreprise BOBST et leurs collègues de RIETER à Winterthur a normalement lieu sur cinq semaines. Le séjour effectif dans l'autre région linguistique est en réalité de quatre semaines, les deux groupes d'apprentis passant ensemble la première semaine (à Winterthur) ainsi que la dernière semaine (à Prilly) de l'échange. Après une recherche exploratoire lors de l'échange du printemps 1995 avec les huit apprentis qui ont alors participé à l'échange (plus quatre apprentis ne faisant pas l'échange), la récolte des données s'est déroulée lors de l'échange du printemps 96. Une particularité de l'échange de l'année 96 a été que les responsables de ces échanges ont eu de la peine à trouver des candidats qui n'étaient pas plus de six: Bastien<sup>124</sup>, Benoît, Bernard, Bill, Boris et Brian. Peu de temps avant le départ, Bernard et Bill n'ont finalement pas pu partir: ils devaient faire leur échange dans une autre entreprise partenaire qui a finalement renoncé pour cause de restructuration. Ne restaient ainsi plus que quatre apprentis pour l'échange du printemps 96. Finalement, j'ai pu également travailler avec une apprentie de commerce, Brigitte, qui a fait un échange dans le canton de Berne de trois semaines en octobre 96. Les questionnaires *ante* légèrement modifiés ont également été envoyés aux 47 autres apprentis de troisième année qui

---

123 «Wir wollen den Lehrlingen die Möglichkeit geben, ihren Horizont durch Begegnungen und Kontakte mit Menschen aus dem anderssprachigen Teil der Schweiz zu erweitern und durch neue Erfahrungen im Alltag zu bereichern. Gleichzeitig muss ein Schritt in ein neues Umfeld und in eine andere Kultur hinein erfolgen, dabei werden vorhandene Sprachkenntnisse anwendungsfähig geschliffen und das Verständnis für einander gestärkt.»

124 Les prénoms sont fictifs afin de garantir l'anonymat des répondants. Pour qu'il soit possible de repérer les participants au long de l'analyse, les apprentis ont reçu des prénoms fictifs commençant par B (comme BOBST) et les collégiens des prénoms commençant par A (comme AFS).



n’avaient pas souhaité faire l’échange; les 20 qui ont répondu constituent le «grand groupe» auquel sont rapportés les résultats des répondants du «groupe restreint». Des entretiens ont été réalisés avec six d’entre eux qui apparaissaient dans les questionnaires comme les moins favorables à la Suisse alémanique.

La récolte des données pour BOBST 96 s’est ainsi déroulée selon le schéma suivant:

Entretien + quest. <i>ante</i> avec Bastien, Benoît, Bernard, Bill, Boris, Brian (6-7.3.96)	Entr. + quest. <i>ante</i> avec Brigitte (11.10.96)	Non-participants Envoi des questionnaires (18.3.96) 20 réponses sur 47
Bastien, Benoît, Boris, Brian Visite dans l’entreprise d’accueil (10-11-12.4.96)		
Bastien, Benoît, Boris, Brian Entretiens téléphoniques avec les responsable de stages (mai 96)		
Bastien, Benoît, Boris, Brian Entretien + quest. <i>Post</i> 1 (11.6.96)	Brigitte Entr. + quest. <i>post</i> 1 (13.11.96)	Non-participants 6 entretiens (juin 96)
Bastien, Benoît, Boris, Brian Quest. <i>post</i> 2 décembre 97	Brigitte Quest. <i>post</i> 2 juin 98	

Figure n° X: Déroulement de la récolte de données pour l’échange d’apprentis

La visite *in situ* a eu lieu lors de la deuxième semaine de séjour à Winterthur, l’idée étant de retrouver les participants au milieu de leur processus d’adaptation. Mais cela ne faisait en réalité que quelques jours qu’ils se trouvaient répartis dans leurs ateliers respectifs, la première semaine les ayant tous vus réunis dans un même atelier. Ils avaient ainsi déjà eu le temps de se faire expliquer le travail à faire mais n’avaient pas encore établi beaucoup de contacts, l’observation pendant qu’ils travaillaient n’a donc pas été particulièrement riche et la grille d’observation préparée s’est avérée peu utile. Un entretien a été réalisé avec chacun des quatre appren-



tis, ainsi qu'avec leurs responsables de stage (en allemand), avec qui j'ai eu une deuxième entretien téléphonique quelques jours après la fin de l'échange. Aucune observation ni entretiens n'ont été réalisés hors du contexte de l'entreprise: deux apprentis logeaient dans une famille d'accueil mais les deux autres vivaient dans un foyer pour apprentis. Pour les quatre apprentis de l'échange avec RIETER, j'ai pu obtenir une copie du rapport demandé par leur entreprise, rapport dans lequel il leur était notamment demandé d'écrire quelques lignes au sujet des différences entre Romands et Alémaniques, ainsi que leurs impressions sur les personnes rencontrées pendant l'échange.

### 3.2. L'échange «intersuisse» d'AFS

Le comité suisse de l'organisation internationale d'échange de jeunes AFS offre un programme «intersuisse» qui propose à des jeunes collégiens ou gymnasiens de 15 à 18 ans de passer deux mois dans une autre région linguistique de la Suisse. Tous les échanges se déroulent aux mêmes dates, commençant par une journée d'introduction qui réunit tous les participants avant leur départ dans leurs familles d'accueil respectives, et se terminant par une journée d'évaluation. Pendant ces deux mois, les participants fréquentent l'école de leur partenaire.

Le programme inter-suisse a commencé en 1976 avec une dizaine de participants. Depuis les années 80, le nombre de participants oscille entre 30 et 60. En 1995, l'échange intersuisse a dû être annulé au dernier moment (ainsi donc que la deuxième partie de la recherche exploratoire), faute de participants romands: 70 jeunes Alémaniques s'étaient inscrits pour seulement 7 Romands. La situation s'est provisoirement améliorée l'année suivante, puisque 55 jeunes participèrent à l'échange 96, soit 26 Romands et 29 Alémaniques (deux allant au Tessin). Mais ce succès en Suisse romande était avant tout un succès valaisan: sur les 26 participants romands, 18 étaient Valaisans. Malheureusement, 1997 fut une répétition de l'échec de 1995: un mois avant le début de l'échange et cela malgré les efforts de promotion en Suisse romande, seule une inscription romande était annoncée pour 57 inscriptions alémaniques. En conséquence, le co-



mité suisse d'AFS a décidé de renoncer à son programme d'échange «intersuisse» et 1996 a donc été la dernière année de ce programme<sup>125</sup>.

L'échange AFS étant différent dans sa conception de l'échange BOBST, la récolte des données a également dû suivre un déroulement différent comme on le voit dans le schéma suivant:

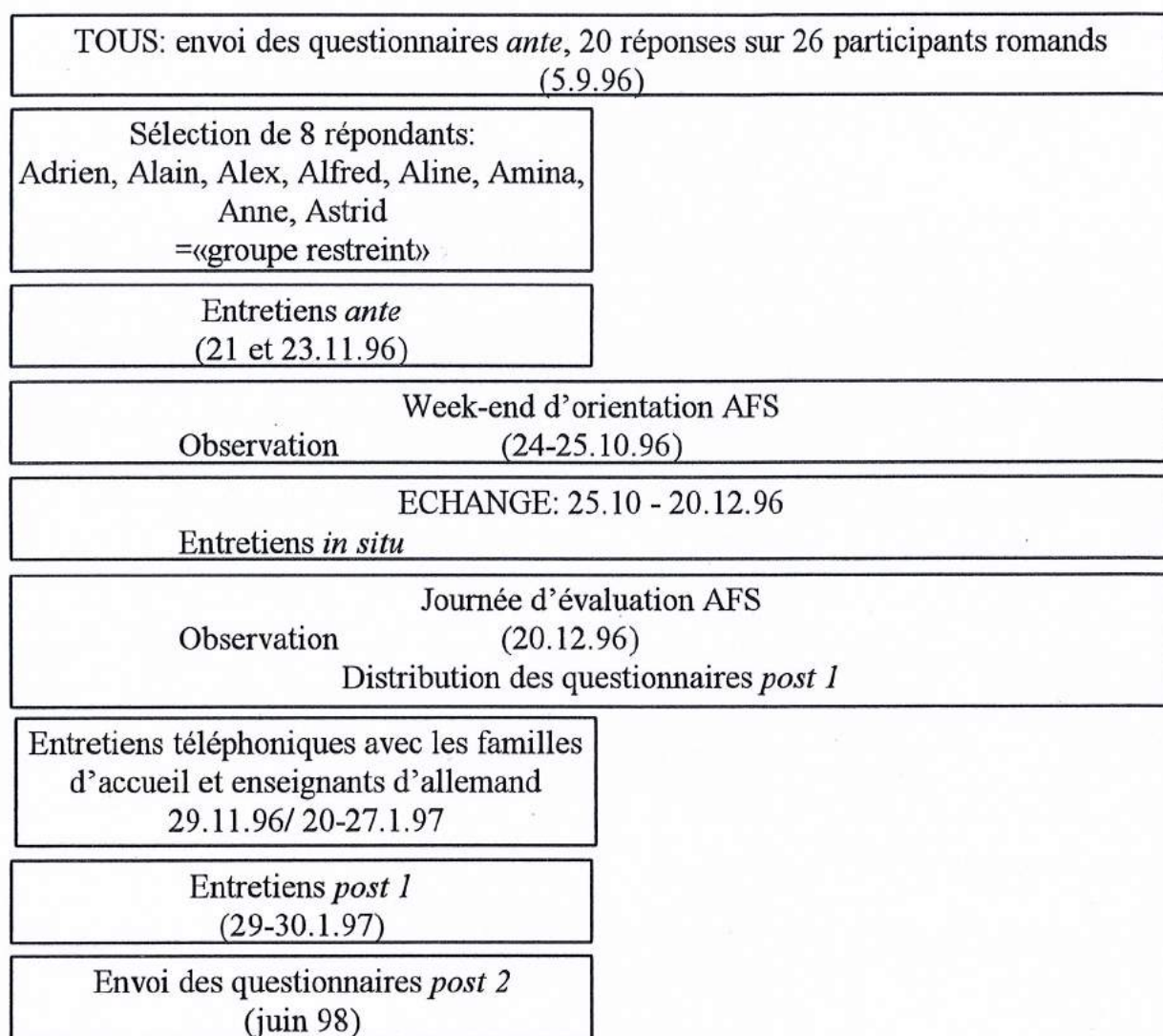


Figure n° XI: Déroulement de la récolte de données pour l'échange de col-légiens

125 Le fait qu'il soit si difficile de recruter des participants romands pour ces échanges peut être vu comme une indication du bien-fondé de la thèse de la nature problématique des relations entre Romands et Alémaniques!



Ainsi, le «grand groupe» est constitué pour AFS de jeunes qui ont tous participé à l'échange et qui ont renvoyé leurs questionnaires *ante*<sup>126</sup>. C'est sur la base des réponses aux questionnaires *ante* qu'ont été sélectionnés les 8 répondants du «groupe restreint» avec lesquels ont été réalisés les entretiens et observations. Les critères de sélection étaient les suivants:

- tous les questionnaires avaient été retournés dûment complétés.
- lieu de résidence et lieu d'accueil: dans le but de maintenir les déplacements nécessaires pour la recherche dans une limite raisonnable, les répondants venaient tous du Valais (dont provenaient presque tous les participants romands) et avaient des lieux d'accueil pas trop éloignés.
- sexe: les participants au programme AFS étaient essentiellement des participantes (41, c'est-à-dire 75%), une situation à l'opposé de celle de l'échange d'apprentis. Dans le but de constituer un «groupe restreint» AFS équilibré, des dossiers féminins – correspondant pourtant aux autres critères – ont été écartés au profit de candidats masculins.
- niveau de formation ou socio-culturel proche de celui des apprentis: dans un souci de comparaison des données recueillies auprès des collégiens avec celles recueillies dans le cadre des échanges d'apprentis, ont été écartés ceux qui venaient de familles de niveau socio-culturel élevé et choisis ceux dont les parents avaient une formation de niveau apprentissage.
- potentialité de développement de compétences interculturelles: l'idée étant de suivre la progression des compétences de communication en contexte interculturel au cours de l'expérience de l'échange, ont été sélectionnés les répondants qui semblaient avoir le plus de potentialités pour un tel développement, c'est-à-dire avec le moins de compétences initiales. C'est pourquoi ont été écartés ceux qui avaient déjà une solide expérience des contacts interculturels ou connaissaient déjà bien la Suisse alémanique.<sup>127</sup>

---

126 Pour *post 1*, 15 de ces 20 participants ont renvoyé les questionnaires, malheureusement souvent remplis de façon lacunaire.

127 Ce n'est par contre que pendant les entretiens *ante* que j'ai découvert qu'une bonne partie des participants valaisans suivaient une maturité bilingue français-allemand.



Pour ce «groupe restreint», en plus des questionnaires et entretiens *ante* et *post 1*, des observations ont pu être réalisées pendant le week-end d'orientation et la journée d'évaluation organisés par AFS. Une visite *in situ* a également été effectuée afin d'avoir un entretien avec les participants dans leur école d'accueil. Les entretiens avec les enseignants (généralement l'enseignant d'allemand) ainsi qu'avec les familles d'accueil ont généralement été réalisés par téléphone (et en allemand) dans la semaine suivant la fin de l'échange afin de permettre une certaine prise de distance.

### 3.3. Instruments de récolte de données

On l'a vu dans le cadre théorique, les facteurs intervenant dans le processus de la communication interculturelle sont innombrables. Pour tenter d'approcher la dynamique interculturelle dans ces situations d'échange en Suisse alémanique, un éventail d'instruments – la plupart *ad hoc* – a été mis sur pied dans l'espoir de pouvoir ainsi réunir des faisceaux d'éléments permettant d'approcher l'interaction interculturelle sans trahir sa complexité. Les contenus sur lesquels portent ces instruments ont été définis à partir des modèles de la communication interculturelle de Gudykunst et de Giles et al.<sup>128</sup>. D'autres éléments apparus dans le cadre théorique ont également été intégrés, comme par exemple le modèle du développement de la sensibilité interculturelle de Bennett (1986). Le tableau suivant récapitule les différents instruments utilisés:

	<i>ante</i>	<i>in situ</i>	<i>post 1</i>	<i>post 2</i>
entretien semi-directif (grille d'entretien et d'observation)	x	x (+ enseignant et parent d'accueil)	x	
photo-langage	x		x	
cartes de sensibilité interculturelle	x		x	

128 Mais dans les versions dont je disposais à cette époque (Gallois, Franklin-Stokes, Giles & Coupland, 1988; Gudykunst, 1993).



	<i>ante</i>	<i>in situ</i>	<i>post 1</i>	<i>post 2</i>
questionnaire n°1: données biographi- ques, contacts inter- culturels, utilisation des médias	x			
questionnaire n°2: motivations et objec- tifs pour l'échange	x		x (évaluation)	x (évaluation)
questionnaire n°3: compétences linguis- tiques (auto-évaluation, éva- luation de la compré- hension écrite, et de l'expression écrite)	x		x	x
questionnaire n°4: attitudes et connais- sances culturelles (mots associés, textes libres, liste d'adjectifs, connaissances sur la Suisse et sur le monde)	x		x	x
questionnaire n°5: personnalité ( <i>locus of control</i> , estime de soi)	x		x	x

Tableau n° VIII: Liste récapitulative des instruments utilisés pour la récolte de données

Un grand nombre d'informations ont été réunies sur chaque répondant lors d'entretiens semi-directifs ainsi que par questionnaires, l'objectif étant de réaliser des études de cas approfondies permettant de saisir la dynamique propre à chaque répondant. Ainsi, pour toutes les données quantitatives fournies par les différents éléments des questionnaires, l'objectif



de l'analyse n'a pas été d'agréger les données individuelles pour travailler sur des comparaisons de moyennes entre des groupes de participants, mais bien au contraire de toujours conserver la dimension individuelle et de situer les différents scores des participants par rapport à leurs autres collègues.

### 3.3.1. *Les entretiens*

Les entretiens avec les répondants ont eu lieu dans l'entreprise ou à l'école d'origine comme d'accueil. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs selon une grille d'entretien prédéfinie prévoyant les thèmes suivants:

- pour *ante*: informations pour situer le répondant, compétences sociales et communicatives, motivations et attentes devant l'échange, identité ethnolinguistique et relations avec la Suisse alémanique, opinion sur les étrangers vivant en Suisse et les autres cultures en général.
- pour *post 1*: évaluation de l'échange, aspects linguistiques, perception de la Suisse alémanique et des Alémaniques et identité ethnolinguistique, lien entre expérience de l'échange et perception de la situation des étrangers en Suisse.

Les observations du comportement du répondant pendant les entretiens ont été rapportées sur une grille d'observation portant principalement sur le comportement relationnel et de communication.. Les entretiens ont été enregistrés et ont fait l'objet d'une transcription standard en vue d'une analyse de contenu. Les entretiens en allemand avec les familles d'accueil et les enseignants ont également été enregistrés et ont fait l'objet de compte-rendus écrits (en français).

### *Critique de l'instrument «entretien»*

La validité de tout entretien est menacée par la désirabilité sociale qui peut pousser le répondant à donner des réponses qui reflètent avant tout ce qu'il croit être la réponse que l'on attend de lui ou une réponse socialement acceptable. La dynamique de la communication est très complexe dans un entretien et de nombreux éléments comme les différentes motivations et attentes de l'intervieweur et du répondant interviennent entre la question posée et la réponse obtenue. Les thématiques proposées dans le cadre de cette recherche (les relations entre Romands et Alémaniques, les attitudes par rapport aux étrangers) sont bien sûr très critiques de ce point



de vue. J'ai essayé par mon attitude pendant les entretiens d'assurer les répondants que toutes les réponses, même les plus stéréotypées ou les plus négatives, étaient valables. Devant la réticence de certains à s'exprimer sur les différences culturelles entre Romands et Alémaniques, j'ai parfois laissé entendre que je pourrais partager des préjugés négatifs, afin de les encourager à les exprimer s'ils les ressentaient. Ce qui m'a valu de passer parfois pour une personne cherchant à exacerber les conflits interculturels! Mais les protestations de certains répondants étaient autant de précieuses informations. J'ai également multiplié les angles d'approche, revenant à plusieurs reprises mais par des biais différents sur les mêmes questions. Ces répétitions permettent de voir la constance du répondant dans ses déclarations et sont une autre façon de s'assurer de la validité des informations recueillies dans les entretiens.

### 3.3.2. *Le photo-langage*

Le photo-langage venait s'insérer dans l'entretien, amenant un changement de rythme et de registre parfois bienvenu. En présentant une série de photographies sur la Suisse alémanique et une autre série sur les étrangers en Suisse, l'objectif était d'obtenir des indications supplémentaires sur les attitudes des répondants grâce à une activité créative et non-directive.

Les deux séries de dix photos ont été constituées lors de la recherche pilote pendant laquelle j'ai demandé aux douze participants de réagir à deux séries de vingt photos. Seules les photos ayant suscité le plus de réactions ont été conservées. Pour BOBST 96 et AFS 96, la démarche a été la suivante: à *ante* j'ai demandé aux répondants de choisir cinq photos par série sur lesquelles ils allaient me «dire quelque chose». A *post 1*, je leur ai présenté à nouveau ces mêmes cinq photos. La consigne était de laisser parler son imagination, de dire ses réactions, ses impressions, éventuellement d'imaginer l'histoire des personnages représentés dans la photo. Les réponses des répondants au photo-langage n'ont pas fait l'objet d'une analyse particulière et ont simplement été introduites dans l'analyse de contenu en complément des informations obtenues pendant les entretiens, les photos remplissant le rôle de stimulus d'une autre nature capable de provoquer d'autres types de réponses.



### *Critique de l'instrument «photo-langage»*

Le photo-langage fait partie des techniques projectives, qui conviennent mieux à certains répondants qu'à d'autres. Certains se sont montrés peu inspirés mais aussi peut-être inquiets devant cette technique très «psy». Cependant, plusieurs répondants ont fait des déclarations lors du photo-langage extrêmement intéressantes, que les questions pendant l'entretien n'avaient pas réussi à susciter. Le problème principal a été de trouver des photos qui illustrent la Suisse alémanique, sans pour autant tomber dans des images trop lourdement stéréotypées. Les photos sur la Suisse alémanique n'ont donc souvent pas beaucoup inspiré les répondants. Par contre la série sur les étrangers en Suisse a apporté des éléments souvent très intéressants. Malheureusement, le photo-langage n'a pas toujours pu être réalisé car c'est en premier cet élément qui a dû être supprimé lorsque le temps manquait, ce qui a été souvent le cas pour l'entretien après l'échange.

#### *3.3.3. Les cartes de «sensibilité interculturelle»<sup>129</sup>*

Tout comme le photo-langage, les cartes de «sensibilité interculturelle» s'intercalaient dans l'entretien et permettaient un changement de rythme. L'objectif était de situer les répondants par rapport au modèle développemental de la sensibilité interculturelle de Bennett (1994). En l'absence d'un instrument développé par cet auteur, j'ai rédigé une phrase pour chaque stade défini par Bennett. Chaque phrase a été reportée sur une carte et la série de cartes a été présentée au répondant comme des «opinions», en lui demandant de choisir la carte qu'il préférerait, la deuxième carte qu'il préférerait, la carte qu'il aimait le moins et la deuxième carte qu'il aimait le moins, puis de les commenter. La même opération a été répétée lors de l'entretien *post 1*. Après la phase de recherche pilote qui a permis de tester ces «opinions», une série a été retenue pour la récolte des données avec les participants de BOBST 96. Ces «opinions» ont encore subi quelques modifications pour AFS 96 (et pour Brigitte). Les réponses n'ont pas fait l'objet d'analyses particulières mais ont été simplement intégrées dans l'analyse de contenu des entretiens.

---

129 Cf. annexe 1.



### *Critique de l'instrument «cartes de sensibilité interculturelle»*

Il ne s'agit en fait que d'une ébauche d'instrument et il faudrait encore beaucoup de travail pour trouver les «opinions» qui soient des indicateurs fidèles des différents stades définis par Bennett (1994). En l'état, il n'est pas possible de considérer ces cartes comme autre chose qu'un autre type de stimulus permettant de recueillir des informations à croiser avec celles récoltées dans les entretiens et questionnaires. Ce n'est pas parce qu'un répondant a choisi l'opinion x que l'on peut dire qu'il est au stade x du développement de la sensibilité interculturelle. Cela d'autant moins que les commentaires donnés par les répondants indiquaient souvent une autre attitude que celle de laquelle la carte était censée relever. Par contre, ces cartes ont permis de recueillir des réactions très intéressantes, qui ont été intégrées à l'analyse de contenu.

#### *3.3.4. Le questionnaire 1: données biographiques, contacts interculturels, utilisation des médias<sup>130</sup>*

Le questionnaire 1 comportait d'une part les informations biographiques habituelles ainsi que plusieurs questions dont l'objectif était d'apprécier la nature et la fréquence des contacts du participant avec des personnes de Suisse alémanique et d'ailleurs. Une dernière partie portait sur l'utilisation de différents médias en différentes langues. Ce questionnaire n'a été passé que à *ante*, certains éléments ont été repris dans le questionnaire 2 à *post 1* et *post 2*. Les informations récoltées grâce à ce questionnaire ont été introduites telles quelles dans les analyses de cas.

#### *3.3.5. Le questionnaire 2: motivations et objectifs pour l'échange<sup>131</sup>*

##### *Motivations*

A *ante*, le questionnaire 2 commençait par une série de questions ouvertes et fermées afin de sonder les motivations des participants par rapport à l'échange, certaines questions étant d'ailleurs reprises dans l'entretien *ante*. Les informations récoltées ont été introduites telles quelles dans les

---

130 Cf. annexe 2.

131 Cf. annexe 3.



analyses de cas où elles peuvent être comparées aux réponses données dans les entretiens.

### *Liste d'objectifs*

La deuxième partie du questionnaire proposait aux répondants une liste d'objectifs possibles pour un échange, leur demandant d'évaluer leur importance. Cette liste ne comportait que douze objectifs pour BOBST 96, elle a été augmentée à quinze pour AFS afin d'équilibrer le nombre d'items sur les cinq dimensions retenues:

- Dimension 1: «pour le plaisir et pour changer d'air» (items n°11, 12, 15).
- Dimension 2: «pour l'expérience et l'enrichissement personnel» (items n°1, 10, 14).
- Dimension 3: «pour la découverte d'une autre culture» (items n°2, 7, 13).
- Dimension 4: «pour le plus de formation» (items n°4, 5, 8).
- Dimension 5: «pour le plus linguistique» (items n°3, 6, 9).

Ces objectifs ont été légèrement modifiés dans leur formulation et proposés dans les questionnaires *post 1* et *post 2* en demandant aux répondants de les évaluer comme apports de l'échange. On peut ainsi comparer les objectifs du participant avant l'échange et les apports qu'il estime avoir trouvés dans cet échange. Pour l'analyse, des tableaux comparatifs entre *ante*, *post 1* et *post 2* ont été établis et intégrés aux études de cas, montrant les items ayant obtenu l'évaluation la plus élevée (les objectifs et les apports les plus importants).

### *Critique de l'instrument «liste d'objectifs»*

La partie du questionnaire 2 sur les objectifs mériterait d'être développée en respectant les critères habituels dans la construction de questionnaires (par exemple en ce qui concerne le choix des dimensions et des items), ce qui permettrait ensuite d'en faire une analyse quantitative plus élaborée que ce qui a pu être fait ici. D'autre part, il y a une difficulté à définir la relation entre la partie *ante* (les objectifs les plus importants d'un échange) et la partie *post* (les apports de l'échange): si un participant répond qu'il est «tout à fait d'accord» que cet échange lui a permis de découvrir une autre culture, ce «tout à fait d'accord» doit être interprété de



façon différente selon que cet apport effectif de l'échange faisait partie ou non de ses objectifs initiaux.

### 3.3.6. *Le questionnaire 3: compétences linguistiques*<sup>132</sup>

#### *Auto-évaluation*

La première partie de ce questionnaire portant sur l'auto-évaluation des compétences linguistiques s'inspire d'un instrument utilisé par Noels, Pon et Clément (1996). Les répondants évaluent eux-mêmes leurs compétences linguistiques en allemand (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), en suisse-allemand (compréhension et expression orales) ainsi que dans les autres langues qu'ils connaissent. Pour chaque répondant, un score d'auto-évaluation moyen résumant les auto-évaluations sur les différentes dimensions a été calculé pour l'allemand ainsi que pour le suisse-allemand. D'autre part, pour les participants qui ont fait l'objet d'études de cas, une comparaison de leurs scores pour *ante*, *post 1* et *post 2* le cas échéant a été réalisée sur les six éléments de l'auto-évaluation.

#### *Évaluation de la compréhension en allemand*

Dans le deuxième élément du questionnaire, les répondants ont passé à la mise en oeuvre de leurs compétences en allemand, ici pour la compréhension d'un texte écrit en allemand à traduire. Afin que ce test soit le plus proche possible des préoccupations des participants (ceci dans l'espoir qu'ils accepteraient d'y répondre), j'ai choisi des textes écrits par des apprentis suisses-alémaniques au sujet de leur échange en Suisse romande. Après la phase de recherche pilote qui a permis de sélectionner un texte de niveau adéquat ainsi que de formuler la consigne, le même texte a été utilisé pour les deux groupes de participants BOBST 96 et AFS 96, pour *ante* comme pour *post*, ceci afin de permettre une comparaison *ante/post*. L'objectif étant d'évaluer la quantité de sens que le répondant parvient à comprendre et à restituer, chaque phrase du texte a été divisée en autant d'unités de sens. Un score a été calculé représentant le nombre d'unités de sens restituées par rapport au nombre total d'unités de sens dans le texte.

---

132 Cf. annexe 4.



### *Critique de l'instrument «évaluation de la compréhension en allemand»*

Si on compare les scores des participants BOBST avec ceux des participants AFS, on constate que la dispersion des scores des participants AFS est beaucoup moins grande que celle des participants BOBST, les participants AFS obtenant en majorité des scores en-dessus de la moyenne, et les participants BOBST se trouvant majoritairement sous de la moyenne. Le test, élaboré lors de la phase pilote avec les apprentis de BOBST 95, se révèle ainsi trop facile pour les participants AFS<sup>133</sup> qu'il ne discrimine pas de façon satisfaisante, mais heureusement pas au point d'empêcher des gains *ante/post* qui peuvent malgré tout être constatés pour bon nombre d'entre eux.

### *Évaluation de l'expression en allemand*

Le dernier élément du questionnaire 3 portait sur l'expression écrite en allemand. Pour assurer le plus possible de réponses à un exercice peu susceptible d'enthousiasmer les participants, j'ai opté là-aussi pour un exercice qui soit le plus proche possible de la réalité de l'échange, cherchant à imaginer deux situations qui pourraient se produire pendant l'échange et qui demanderaient aux répondants d'écrire quelques lignes en allemand. La question s'est posée de choisir entre le souci de vraisemblance (des textes différents à *ante*, *post 1* et *post 2*, adaptés aux différents contextes temporels) et le souci de comparabilité (les mêmes textes à *ante*, *post 1* et *post 2*). Après avoir expérimenté dans BOBST 95 les difficultés de prendre des textes différents à *ante*, *post 1* et *post 2*, les participants de BOBST 96 ont eu le même texte à *ante* et à *post 1*, mais un texte différent à *post 2*, et les participants d'AFS ont eu trois fois les mêmes textes. D'autre part, de légères adaptations ont dû être faites entre les situations proposées aux apprentis et celles proposées aux collégiens.

Concernant l'évaluation de ces productions écrites, l'objectif n'était pas d'apprécier la qualité de l'apprentissage scolaire de l'allemand mais plutôt d'évaluer la capacité des répondants à faire passer un message dans une situation de la vie courante. Etant donné la très grande variation dans les productions des répondants (certains écrivant par exemple des textes

---

133 Les participants AFS ont très probablement de meilleures compétences en allemand que les apprentis de BOBST, d'autant plus que plusieurs parmi les premiers suivent une maturité bilingue.



relativement longs et riches mais remplis de fautes, ou d'autres se limitant au minimum mais sans la moindre faute), une évaluation sur trois dimensions a été effectuée: la quantité de sens transmise, la correction et la richesse de la phrase. Les productions des répondants ont été évaluées par trois juges: une enseignante d'allemand auprès de collégiens, une enseignante d'allemand auprès d'apprentis et moi-même. Ayant opté pour une évaluation individuelle purement qualitative (et donc sans distributions de scores), seules les productions *ante* et *post 1* des répondants des deux «groupes restreints» ont été évaluées. Les productions des apprentis étant généralement d'un niveau beaucoup plus faible que celles des collégiens, les productions des répondants de ces deux groupes ont été évaluées séparément afin que les apprentis ne se retrouvent pas systématiquement avec des évaluations mauvaises et les collégiens avec de bonnes évaluations.

*Critique de l'instrument «évaluation de l'expression en allemand»*

Un banal test d'allemand aurait peut-être donné des résultats plus parlants, notamment au niveau de la comparaison *ante/post* ainsi qu'entre les répondants. Mais le nombre de non-réponses aurait sans doute été bien plus grand car il n'aurait évalué que la dimension scolaire de la compétence linguistique en allemand, ce qui aurait probablement été mal ressenti par bon nombre de répondants.

3.3.7. *Le questionnaire 4: attitudes et connaissances culturelles*<sup>134</sup>

*Les «mots associés»*

La première partie du questionnaire 4 reprend une technique utilisée dans l'étude de l'UNESCO sur les stéréotypes culturels dans l'apprentissage des langues (Baruch et al., 1995): les mots associés, par lesquels on demande au répondant de donner une série d'adjectifs leur venant à l'esprit lorsqu'ils pensent à divers *stimuli*, ici des groupes culturels (la Suisse alémanique, la Suisse romande, les étrangers vivant en Suisse, les USA, l'Afrique). L'objectif est bien sûr d'avoir accès aux représentations du répondant. Contrairement aux chercheurs de l'étude de l'UNESCO qui ont analysé ce corpus en établissant onze catégories (voir Baruch et al., 1995, annexe 4), ces «mots associés» ont simplement été intégrés dans les

---

134 Cf. annexe 5.



études de cas lorsqu'ils semblaient significatifs: en effet, peu de répondants se sont aventurés au-delà des descriptions très neutres comme le paysage.

### *Les textes libres*

Le deuxième élément de ce questionnaire s'inspire également des instruments utilisés par l'étude de l'UNESCO (Baruch et al., 1995). Il s'agissait pour les répondants d'écrire quelques lignes afin de présenter la Suisse alémanique et ses habitants ainsi que la situation des étrangers en Suisse à une personne qui n'en aurait jamais entendu parler auparavant. Bien évidemment, il s'agit d'une tâche qui a inspiré très différemment les répondants, mais plusieurs ont produit des textes intéressants qui donnent un éclairage sur leurs représentations et complètent leurs dires pendant les entretiens. Tout comme les mots associés, les textes libres ont été intégrés dans les études de cas lorsqu'ils apportaient des éléments significatifs.

### *La liste d'adjectifs*

Le troisième élément du questionnaire proposait une liste d'adjectifs, un outil qui a été développé dans la tradition du différenciateur sémantique, technique d'évaluation des attitudes conçue dans le cadre de la psycholinguistique par Osgood (1957) dont l'objectif est la différenciation des impressions sémantiques. La liste d'adjectifs permet, par une démarche similaire au différenciateur sémantique mais avec un traitement simplifié, d'obtenir un portrait des impressions ou des connotations du *stimulus* pour le répondant. Il ne s'agit donc pas d'une description ou d'une définition précise et mûrement réfléchie, mais d'éléments subjectifs formant une impression. Pour ce faire, on demande au répondant d'exprimer son sentiment sur différents *stimuli* en notant ses appréciations sur des échelles composées par des paires d'adjectifs antonymes, qui sont les mêmes pour tous les *stimuli*. Henerson (1988 p. 90) note que la liste d'adjectifs est particulièrement utile lorsque les répondants ont de fortes réactions émotionnelles par rapport à un objet mais sans y avoir forcément beaucoup réfléchi.

Une liste d'adjectifs (avec pour *stimuli* les populations-cibles: les Suisses en général, les Suisses alémaniques, les Suisses romands, les étrangers en Suisse) a donc été intégrée dans le questionnaire 4. L'objectif était d'obtenir une représentation des impressions plus ou moins positives des



participants au sujet des différents groupes-cibles. La liste d'adjectifs a été développée à partir d'un des éléments de la vaste étude réalisée par Frei et collaborateurs (1983) dans le cadre des examens pédagogiques des recrues. Cette étude questionnait les recrues sur leur image de la Suisse et de ses relations avec le reste du monde. Un des items du questionnaire (auquel ont répondu 32'544 recrues!) proposait quatre séries (pour les *stimuli*: les Suisses, les Suisses alémaniques, les Suisses romands ainsi que les Tessinois) de huit adjectifs. Pour l'analyse, les auteurs ont calculé un indice de stéréotypisation positive ou négative des différentes régions linguistiques. On retrouve la même technique de la liste d'adjectifs<sup>135</sup> (mais sans le calcul d'un indice de stéréotypisation) dans l'étude de Müller (1986) sur le bilinguisme dans la ville de Bienne, qui utilise une liste de neuf paires d'adjectifs.

La liste d'adjectifs du questionnaire de Frei a été reprise dans le questionnaire 4, après lui avoir fait reprendre la forme complète des paires d'adjectifs antonymes et en demandant aux répondants de noter leurs impressions sur une échelle allant de -3 à +3. Comme chez Frei, le sens de quatre items a été inversé, afin d'éviter les biais que pourrait favoriser une présentation où les adjectifs positifs se trouvent sur un seul et même côté. Pour la traduction des adjectifs de l'étude de Frei, je me suis référée à celle qui avait été donnée par Kreis (1992 p. 1264).

On pourrait bien sûr critiquer le choix de ces adjectifs. Malheureusement, malgré les démarches entreprises, il ne m'a pas été possible de consulter les données originales de l'étude de Frei, en particulier celles concernant l'échantillonnage des items. En effet, la liste d'adjectifs est utilisée dans l'objectif de rendre compte de l'attitude des répondants envers les populations-cibles; mais avant de tirer des conclusions sur la base des résultats obtenus, il conviendrait de s'assurer que les adjectifs choisis permettent effectivement de rendre compte de ces représentations.

Et effectivement, des problèmes sont apparus suite à la première passation de la liste d'adjectifs (Bobst 96), pour cause de choix malheureux dans la traduction de deux adjectifs de la liste de Frei. En effet, deux paires se sont révélées problématiques:

- la paire «arrogants – soumis», trop proche de la paire «vaniteux – modestes» mais qui pose surtout le problème de la difficulté de définir

---

135 Qu'il appelle «différenciateur sémantique»



- quel est l'adjectif positif et quel est l'adjectif négatif (ce qui rend difficile le calcul de l'indice de positivité). Le problème ne se serait pas posé avec la traduction «autoritaires – conciliants».
- la paire «réservés – audacieux» dont il est également difficile d'en considérer un comme positif et l'autre négatif. Le problème ne se serait pas posé avec la traduction «rétrogrades – progressistes».

L'instrument n'a cependant pas été modifié pour AFS 96, ceci afin de préserver la possibilité de traiter tous les scores ensemble. Par contre, ces deux items problématiques ont été écartés pour le calcul de l'indice de positivité.

Sur la base des résultats obtenus à *ante* (N=45), le calcul des corrélations inter-items (pour chacune des quatre populations-cibles) a montré que la liste d'adjectifs ne posait pas de problèmes de variance commune (des items qui seraient en redondance). Pour évaluer la fidélité de l'échantillonnage des items (c'est-à-dire pour s'assurer que les items choisis évaluent bien un même domaine et que la sélection qui a été faite n'éloigne pas trop le score obtenu du «score vrai» qui aurait été obtenu si tous les items du domaine avaient été utilisés dans le test), le coefficient  $\alpha$  de Cronbach a été calculé pour les quatre populations-cibles, en prenant en compte les huit items du test puis, dans un deuxième calcul, sans les deux items problématiques:

<i>Populations-cibles:</i>	<i><math>\alpha</math> (8 items)</i>	<i><math>\alpha</math> (6 items)</i>
<i>Suisses</i>	0.49	0.58
<i>Suisses alémaniques</i>	0.58	0.63
<i>Suisses romands</i>	0.51	0.68
<i>Etrangers en Suisse</i>	0.68	0.70

Tableau n° IX: Liste d'adjectifs. Coefficients  $\alpha$  de Cronbach pour les quatre populations-cibles.

On estime généralement qu'un bon coefficient est  $\alpha \geq 0.80$ . Mais étant donné le très faible nombre d'items de ce test,  $\alpha \geq 0.50$  peut encore être considéré comme acceptable. L'amélioration du coefficient  $\alpha$  calculé sur les six items seulement semble indiquer qu'il est effectivement adéquat



d'écarter ces deux items problématiques et que le test peut alors être raisonnablement considéré comme adéquat pour rendre compte de l'attitude des répondants envers ces quatre populations-cibles.

La première étape de l'analyse des résultats a été d'établir les profils des évaluations de chaque répondant. Les réponses de chaque répondant ont été représentées sous forme de profils pour les quatre populations-cibles, en reprenant les scores donnés à chaque paire d'adjectifs<sup>136</sup>, comme on peut le voir dans l'exemple de graphique suivant:

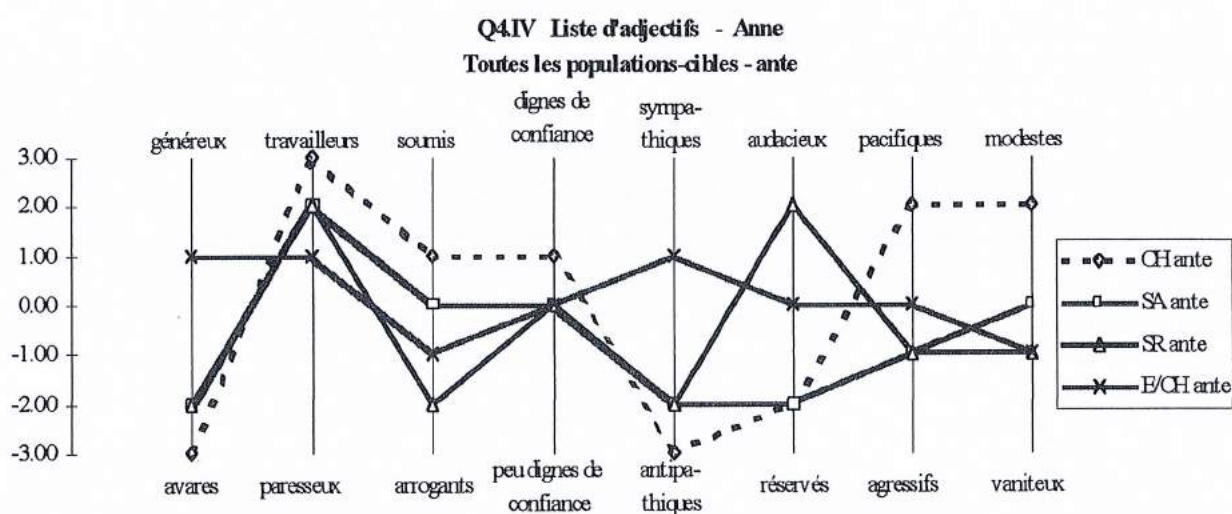


Figure n° XIII: Exemple d'un graphique représentant le profil d'un répondant à la liste d'adjectifs.

Ces graphiques permettaient de visualiser les réponses des répondants sur les différents adjectifs et de se rendre compte de la variation entre les quatre populations-cibles. Cependant, il s'est avéré nécessaire de simplifier cette trop grande diversité d'informations afin de pouvoir conduire les analyses souhaitées, ce qui a été réalisé grâce à une mesure résumant ces graphiques: l'indice de positivité.

Comme dans l'étude de Frei et al. (1983), un indice de positivité (IP) – indiquant de façon globale la direction de l'attitude envers les populations-cibles – a été calculé. Cet indice a été calculé sur les six paires d'adjectifs pour lesquelles il est acceptable de considérer les adjectifs

136 Les paires inversées ont été rétablies pour une meilleure lisibilité des profils.



comme étant positifs ou négatifs<sup>137</sup>, en additionnant les points que les répondants leur avaient attribués sur l'échelle allant du plus positif (+3) au moins positif (-3). Pour chaque répondant, des graphiques ont été établis qui donnent les indices de positivité *ante*, *post 1* et *post 2* le cas échéant, pour les quatre populations-cibles, comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessous:

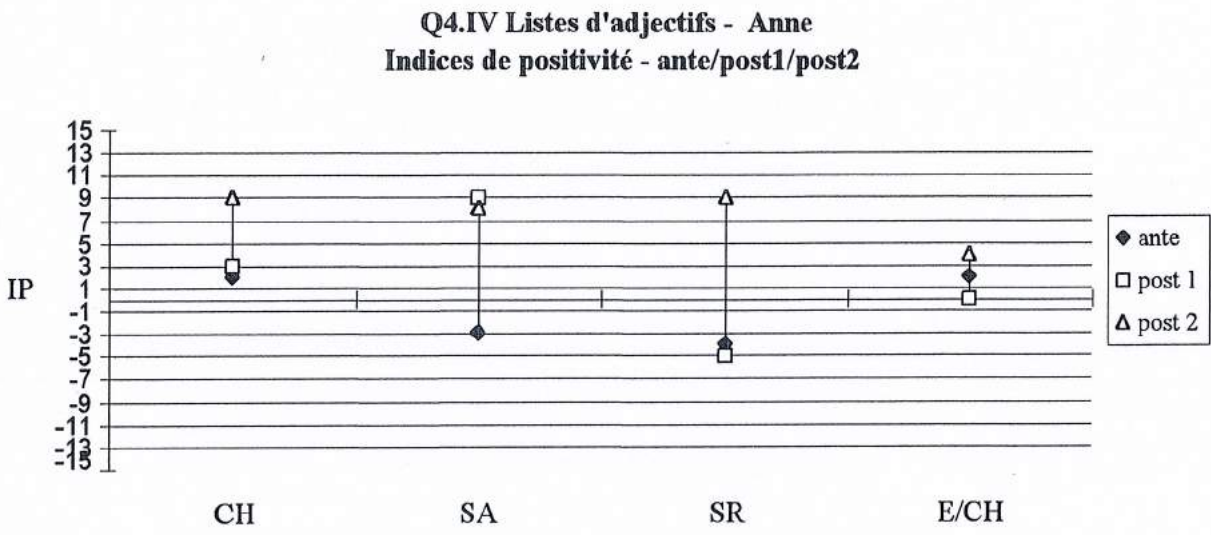


Figure n° XIV: Exemple d'un graphique représentant les indices de positivité d'un répondant à la liste d'adjectifs.

*Critique de l'instrument «liste d'adjectifs»*

La grande difficulté de cet instrument, pourtant très populaire dans la recherche, réside dans le fait qu'il demande aux répondants de donner leur image globale des populations cibles, donc de faire des généralisations. Or, il n'y a pas loin de la généralisation au stéréotype et les répondants sensibilisés à la question des stéréotypes ont mal accepté ce genre de tâches. Plusieurs ont refusé de le faire, particulièrement chez les collégiens, arguant que chaque individu est différent de l'autre et qu'on ne peut pas généraliser sur toute une population. Ce refus, qui indique un certain ni-

137 «généreux – avarés», «travailleurs - paresseux», «dignes de confiance - peu dignes de confiance», «sympathiques - antipathiques», «pacifiques - agressifs», «modestes - vaniteux».



veau de sensibilité interculturelle, pose des problèmes importants si on souhaite appliquer cet instrument dans une démarche quantitative car on aura alors un taux important de non-réponses et donc des échantillons trop restreints pour pouvoir en tirer des analyses valables. Par contre, une démarche qualitative rend la chose beaucoup moins problématique, une non-réponse à cet instrument donnant également une information importante sur l'attitude du répondant devant les différences culturelles.

Un autre point se révèle problématique dans cette technique: l'indice de positivité. Si cette procédure permet d'obtenir une image globale de l'attitude du répondant envers la population-cible, elle repose néanmoins sur le présupposé critiquable que certaines qualités peuvent être jugées unilatéralement comme positives ou négatives. En effet, la méthode postule que les adjectifs sont «en soi» positifs ou négatifs et qu'il est donc possible de les traduire en valeurs positives ou négatives et de calculer des indices: S'il est vrai que de nombreux adjectifs peuvent être sans difficulté évalués comme positifs ou négatifs («sympathiques – antipathiques»; «dignes de confiance – peu dignes de confiance»), d'autres paires d'adjectifs sont plus équivoques et l'évaluation que l'on peut en faire pourrait changer selon le contexte culturel auquel on se réfère (par exemple la paire «modestes – vaniteux»).

#### *La carte de la Suisse*

La suite du questionnaire 4 avait pour objet d'évaluer les connaissances des répondants à propos de la Suisse alémanique ou des autres cultures en général. Ceci dans l'idée que les connaissances dont on dispose sur un sujet sont également un reflet de l'intérêt et de l'attitude pour ce même sujet. Dans la quatrième partie du questionnaire 4, il a donc été demandé aux répondants de nommer et de situer les cantons de la Suisse sur une carte. La même chose a été tentée avec une carte du monde, mais cet élément a finalement été abandonné car il posait trop de problèmes à la passation et pour l'évaluation (les résultats des répondants dépendent au moins autant de leurs connaissances de la géographie mondiale que de leur patience voire abnégation. Ce problème n'est bien sûr pas inexistant pour la carte de Suisse, mais dans une mesure moindre).



### *Critique de l'instrument «carte de la Suisse»*

Les scores des répondants obtenus à cet instrument sont difficiles à interpréter. En effet, il est difficile de déterminer quelle est la signification d'un bon score: est-ce la conséquence de l'intérêt (qui pourrait être lié à une attitude positive) du répondant pour la Suisse, ou simplement le signe d'un bon apprentissage scolaire? D'autre part se pose un problème de différence dans les conditions de passation pour les collégiens et les apprentis: la distribution bimodale des scores à *ante* semble indiquer en effet un problème avec cet instrument: un nombre important de participants se trouve à  $-1\sigma$  et un autre groupe de participants à  $+1\sigma$ . On peut faire l'hypothèse que les participants qui se retrouvent autour de  $-1\sigma$  ont répondu sans aide extérieure (ce que semble indiquer les très faibles scores des participants du groupe restreint de BOBST qui ont répondu aux questionnaires en ma présence) et qu'une certaine partie des excellents scores devrait donc être considérée avec circonspection. Devant ces incertitudes, les résultats des participants à cet instrument n'ont finalement pas été pris en considération dans l'analyse.

### *Les questions de connaissances*

Toujours dans l'idée d'un lien entre connaissances et attitude, la dernière partie du questionnaire 4 proposait aux participants une série de questions afin d'évaluer leurs connaissances sur la Suisse alémanique et le monde en général. La difficulté bien sûr était de composer une liste de questions qui puisse être considérée comme un indicateur suffisamment fiable des connaissances réelles des participants. Les questions ne devaient pas être trop difficiles (ni trop nombreuses!) car alors les participants refuseraient d'y répondre, mais d'autre part elles devaient permettre de bien différencier les répondants. D'autre part, les domaines de la connaissance sont innombrables, les questions ne peuvent tous les aborder et il est donc nécessaire d'effectuer un choix en sélectionnant les domaines pour lesquels tous les répondants sont susceptibles d'avoir les mêmes chances au départ.

Deux séries de trente questions (une série sur la Suisse et l'autre sur le monde en général) ont tout d'abord été établies, puis testées et réduites à vingt puis à quinze questions suite à une analyse d'items. Pour BOBST 96, seuls les quinze items figurant dans la version finale AFS du test ont



été retenus pour le calcul du score, afin de pouvoir considérer ensemble les scores des répondants de ces deux groupes.

### *Critique de l'instrument «questions de connaissance»*

L'interprétation des scores exige la même prudence qu'avec la carte de Suisse, bien que la bimodalité des distributions des scores soit ici moins évidente. La question qui se pose pour cet instrument n'est pas vraiment que les scores pourraient n'indiquer que de bons apprentissages scolaires, mais c'est l'échantillonnage des items et des domaines qu'ils touchent qui pose problème car il n'est pas forcément représentatif d'une connaissance générale. Devant ces incertitudes, les résultats des répondants à cet instrument n'ont finalement pas été pris en considération dans l'analyse.

### 3.3.8. *Le questionnaire 5: personnalité*<sup>138</sup>

Deux des quatre dimensions de personnalité définies dans la problématique ont été évaluées dans le questionnaire 5:

#### *Le «locus of control»*

Suite aux travaux de Rotter (1966) sur le *locus of control* et à son échelle I-E<sup>139</sup>, de nombreux chercheurs ont cherché à remédier aux défauts de ce premier instrument et plusieurs autres ont été développés, dont on trouvera une présentation par exemple par Robinson, Shaver et Wrightsman (1991) ainsi que Lefcourt (1982). Celui qui a été intégré dans le questionnaire 5 est le ICI (*Internal Control Index*) développé par Duttweiler (1984), qui a été traduit en français et utilisé depuis de nombreuses années dans la consultation en orientation scolaire et professionnelle de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne. Le ICI est constitué de vingt-huit items que le participant évalue en utilisant une échelle en cinq points.

#### *L'estime de soi*

Parmi les nombreuses mesures existant pour l'évaluation de l'estime de soi (voir Blascovich & Tomaka, 1991), l'échelle de Rosenberg (1965) – qui a été conçue pour évaluer le sentiment global de valeur de soi et d'acceptation de soi chez des adolescents – s'est imposée, notamment

138 Cf. annexe 6.

139 Cf. p. 169.



parce qu'elle ne comporte que dix items, ce qui était un grand avantage car cet élément était le dernier de la série de questionnaires et une échelle trop longue aurait démotivé les participants. N'ayant pu trouver de version française de cette échelle au moment de la conception de l'instrumentation, elle a été traduite de l'anglais.

### 3.4. Remarques sur les conditions de passation des questionnaires et les analyses réalisées

Répondre aux cinq questionnaires demandait à chaque fois (*ante*, *post 1* et *post 2*) au moins une heure et demie et l'entretien durait au moins une heure; tout cela représentait un assez gros investissement et beaucoup de bonne volonté de la part des répondants. Préserver cette bonne volonté était un souci constant et j'ai parfois dû renoncer à certaines choses qui auraient pourtant été utiles ou très souhaitables sur le plan de l'intérêt et de la rigueur scientifiques. Par exemple, il aurait été souhaitable que les questionnaires fussent toujours répondus dans les mêmes conditions, dans l'idéal en ma présence, particulièrement pour les parties des questionnaires 3 et 4 impliquant des connaissances. Mais la disponibilité des répondants ainsi que les différences dans l'organisation des deux programmes d'échange ne l'ont pas toujours permis. On peut certes regretter qu'il n'y ait pas toujours eu de contrôle des conditions de passation des questionnaires. Malheureusement, les conditions du terrain étaient telles (difficulté de trouver des répondants pour participer à la récolte de données) qu'il n'était pas possible de mettre sur pied un dispositif permettant réellement ce contrôle, car le risque aurait alors été trop grand de ne trouver aucun partenaire pour cette recherche qui serait alors devenue trop lourde. La seule solution était alors de faire confiance aux répondants en leur expliquant bien l'objectif des questionnaires et en abordant le problème directement avec eux.

La récolte des données s'étant faite auprès de deux populations différentes, il aurait été tentant de comparer les résultats des apprentis avec ceux des collégiens. Mais une telle comparaison serait abusive car, outre le problème des conditions de passation différentes, les sujets n'ont pas été sélectionnés dans cette optique; les deux groupes sont dissemblables sur plusieurs dimensions et si l'on s'aventurait à les comparer, on ne sau-



rait à quelle dimension attribuer l'explication de la différence (apprentis-collégiens? Vaudois-Valaisans?). En outre, les deux programmes d'échange sont très différents et ont donc probablement des «effets» différents et, surtout, l'échantillon *ante* de AFS est composé de tous les candidats à l'échange alors que l'échantillon *ante* de BOBST96 est composé des sept apprentis ayant fait ou souhaité faire l'échange ainsi que des apprentis n'ayant pas souhaité y participer.

Une autre comparaison tentante (et, cette fois, sensée) aurait été de comparer les moyennes du «grand groupe» formé par tous les participants entre *ante*, *post 1* et *post 2*, afin de voir un effet global de l'échange. Cette comparaison est malheureusement également impossible, car la composition du groupe a changé au cours des diverses phases pour finir avec un tout petit nombre de participants ayant répondu aux questionnaires à *post 2*. Par contre, cette comparaison a néanmoins pu être faite au niveau individuel grâce au calcul des gains entre *ante*, *post 1* et *post 2* le cas échéant, qui permet de voir quel participant a modifié son score dans quelle direction, et s'il se différencie en cela des autres participants.



## TROISIÈME PARTIE

L'échange en Suisse alémanique:  
émergence de dynamiques  
interculturelles variées



## Chapitre 1

# Des études de cas pour saisir les dynamiques individuelles

### 1 Démarche adoptée pour les études de cas

Cherchant à saisir l'expérience propre à chacun des participants à ces échanges, la première étape dans l'analyse a été de réunir dans des études de cas la grande diversité d'informations fournie par les différents instruments utilisés ainsi que les différentes sources d'information – le participant, l'enseignant d'accueil et la famille d'accueil – et ceci avant, pendant et après l'échange.

Sur les treize répondants des deux «groupes restreints», huit ont été sélectionnés pour une étude de cas. Après avoir écarté ceux pour lesquels manquaient trop de données (Boris, Brian, Alex), j'ai encore écarté Aline et Adrien dont les scores étaient très souvent à la moyenne et qui avaient été particulièrement peu loquaces pendant les entretiens. Les répondants retenus présentent tous à un titre ou à un autre un intérêt particulier:

- Bastien est le seul à aborder son échange sans avoir comme objectif de progresser en allemand. Son discours sur les cultures est ambivalent, Bastien étant partagé entre un discours universaliste chrétien minimisant les différences et un discours sur la diversité comme enrichissement, bien que l'on sente derrière ces discours une représentation assez négative des Suisses alémaniques ainsi que des étrangers en Suisse.
- Benoît est le répondant au *locus of control* le plus interne des répondants du «grand groupe».
- Brigitte a le score au *locus of control* le plus externe de tous les répondants, à l'exception d'un répondant du grand groupe de AFS. D'autre part, le questionnaire d'estime de soi lui attribue une estime de soi plutôt mauvaise. Le contexte de son échange n'est pas favorable et l'atti-



tude négative de Brigitte envers les Alémaniques se renforce suite à l'échange.

- Alain se démarque par son style relationnel entreprenant, ainsi que par son évolution d'objectifs uniquement linguistiques vers la difficulté d'appréhender la différence culturelle.
- Amina constitue un cas intéressant en raison de ses scores au questionnaire d'estime de soi, qui indiquent une très bonne estime de soi à *ante* et la plus importante baisse à *post 1*. Ses scores au *locus of control* sont également intrigants: contrairement à la tendance du groupe, Amina a un score plus externe après l'échange qu'avant l'échange. Mais l'élément le plus intéressant peut-être est la non-correspondance entre l'évaluation qu'Amina fait de son échange et celle qu'en fait sa mère d'accueil et, dans une moindre mesure, l'enseignante d'allemand de l'école d'accueil.
- Alfred: son importante anxiété m'a frappée dès le premier entretien, il était dès lors très intéressant de suivre le déroulement de son échange car Alfred permet ainsi de discuter un aspect fondamental de la théorie de Gudykunst. Autres raisons: ses nombreuses contradictions sur les différences culturelles entre la Suisse alémanique et la Suisse romande, ainsi que l'importante amélioration de son estime de soi suite à l'échange.
- Anne: le cas d'Anne est intéressant à plusieurs titres, à commencer par celui d'être particulièrement interne et autonome. D'autre part, elle n'a pas hésité à donner des évaluations très différenciées dans la liste d'adjectifs et s'est exprimée de façon plutôt originale sur la question des relations entre Romands et Alémaniques. De plus, son estime de soi a baissé après l'échange, contrairement à la plupart de ses collègues.
- Astrid: avant l'échange Astrid a une estime de soi plutôt mauvaise qui est encore moins bonne à *post 1* où Astrid est le sujet qui a la plus mauvaise estime de soi. Elle a eu de la difficulté à entrer en contact avec ses camarades de classe pendant l'échange et se remet beaucoup en question.

Les études de cas ont été réalisées dans l'objectif de décrire le parcours des répondants au long de leur échange, en synthétisant et systématisant les informations provenant des questionnaires ainsi que des différents en-



tretiens. Les études de cas complètes ne sauraient trouver de place dans cette publication où ne pourront être données que les synthèses<sup>140</sup>.

## 2 Dynamiques individuelles dans l'échange

Les études de cas ont mis en évidence la diversité des parcours de ces huit adolescents dans leur échange en Suisse alémanique. Différentes dynamiques se sont fait jour, dont on pourra apprécier ci-dessous les spécificités comme les recoupements. Les synthèses des cas sont présentées non pas dans un arbitraire ordre alphabétique mais dans l'ordre donné par l'évaluation de la «réussite» de l'échange, en combinant l'évaluation donnée par les participants eux-mêmes et l'évaluation par la famille d'accueil ainsi que par le professeur d'allemand ou le responsable du stage de l'apprenti. Cette évaluation de la «réussite» est ainsi une évaluation de la satisfaction suscitée par l'échange, elle correspond à la conception qui prévaut dans les modèles de la compétence interculturelle et qui considère que l'évaluation de la réussite d'une interaction doit être un jugement réciproque d'adéquation et d'efficacité<sup>141</sup>. La réussite des échanges a été évaluée de la façon suivante:

	Auto-évaluation:		
	<i>parfait</i>	<i>mitigé</i>	<i>échec</i>
<i>Hétéro-évaluation parfait</i>	Alain	Bastien, Anne	
<i>Hétéro-évaluation: mitigé</i>	Benoît, Alfred	Astrid	
<i>Hétéro-évaluation: échec</i>	Amina		Brigitte <sup>142</sup>

Tableau n° X: Évaluation de la réussite des échanges selon les critères des modèles de la communication interculturelle

140 Les études de cas complètes sont publiées dans Ogay (1999).

141 Cf. p. 38.

142 Il n'y a pas d'hétéro-évaluation pour Brigitte mais on peut sans grand risque faire l'hypothèse qu'elle serait négative.



## 2.1. Alain

Il est amusant de constater que le participant dont l'échange est jugé comme une réussite totale (accord parfait entre auto- et hétéro-évaluation) contredit deux hypothèses sur les variables de personnalité que l'on trouve dans la littérature sur la communication interculturelle: en effet, Alain aborde cet échange avec une estime de soi plutôt faible par rapport aux autres sujets, ainsi qu'un *locus of control* plutôt externe. De plus il n'est pas intéressé par la Suisse alémanique, son seul intérêt au départ étant de faire des progrès en allemand. Heureusement, son grand atout est sa personnalité extravertie, qui le fait activement rechercher les contacts pendant son échange. Mais surtout, il a la chance de se retrouver dans un contexte tout à fait favorable à la réalisation de ses attentes: les membres de sa famille d'accueil comme ses camarades de classe l'accueillent chaleureusement et réagissent positivement à ses tentatives d'établir le contact. Il peut ainsi développer les relations interpersonnelles positives dont il a besoin (la raison de son anxiété avant le départ). D'autre part, il peut ainsi beaucoup pratiquer l'allemand, ce qui lui permet de réaliser son objectif principal. C'est probablement cette forte motivation à apprendre l'allemand qui fait qu'Alain ne recherche pas du tout le contact avec les francophones pendant son échange (par exemple avec Amina qui était dans la même école). Cette expérience positive se traduit par une amélioration importante de l'estime de soi suite à l'échange.

Alain est arrivé dans une famille d'accueil qui tenait le même discours que lui sur les différences entre Romands et Alémaniques («nous sommes tous des Suisses»). Ses contacts positifs avec des Alémaniques semblent l'avoir rassuré par rapport aux attentes négatives qu'il avait auparavant sans pour autant les reconnaître, et il rentre de son échange confirmé dans son discours sur l'absence de différences (bien qu'il ait eu l'impression d'avoir vécu «dans un autre monde»). L'échange s'étant déroulé selon ses attentes, il n'a pas eu besoin de se remettre en question ni de prendre des initiatives particulières, il n'a pas non plus eu besoin de s'interroger sur la dimension interculturelle et son attitude plutôt négative envers la Suisse alémanique ne se modifie pas vraiment suite à l'échange, le discours sur l'absence de différences permettant de la dissimuler ou de la neutraliser.



## 2.2. Bastien

Bastien n'a pas non plus une estime de soi particulièrement bonne (il se situe à la moyenne du groupe) ni un *locus of control* interne (il se situe également à la moyenne). Pourtant son échange est également une réussite, le seul point négatif dans son auto-évaluation étant le travail qui ne l'a pas intéressé. Sans cela, il est très satisfait de son échange et le responsable de son stage l'est également. Tout comme Alain, Bastien a besoin des contacts avec les autres et son comportement relationnel fait penser en plusieurs points à celui d'Alain. A la différence que Bastien n'approfondit pas particulièrement ses contacts avec ses collègues de travail alémaniques et qu'il se satisfait de ses contacts avec ses collègues romands en échange comme lui. Contrairement à Alain, Bastien n'avait pas au départ l'objectif de progresser en allemand pendant son échange, il ne s'était donc pas donné comme consigne de parler le plus possible en allemand et ce n'est que pendant son échange qu'il s'est aperçu de ses compétences en allemand et qu'il a pris du plaisir à parler allemand. Une autre différence d'avec Alain est l'attachement assez fort de Bastien à la Suisse romande ce qui peut l'avoir conduit à rechercher le contact avec ses collègues romands. Mais n'oublions pas surtout que le contexte fourni par l'échange proposé par BOBST semble beaucoup moins propice à l'établissement de contacts exogroupes que l'échange d'AFS, les apprentis se retrouvant ensemble dans une même entreprise et pour une durée nettement plus courte que leurs collègues collégiens.

Bastien est parti en échange en s'imaginant les Alémaniques comme plus «carrés», et c'est également l'impression avec laquelle il revient de son séjour à Winterthur. Mais Bastien a aussi montré que sa vision du monde est universaliste, une vision du monde où la différence est minimisée. En s'impliquant peu dans le contact avec l'Autre, il est possible de concevoir des différences, même défavorables à l'Autre, et en même temps de les minimiser, de dire que ce ne sont pas ces différences qui doivent empêcher la vie en commun. Bastien a abordé cet échange sans attentes particulières par rapport à l'apprentissage de l'allemand et encore moins par rapport à la découverte interculturelle, il s'est retrouvé dans un contexte favorable qui ne lui demandait qu'un faible investissement dans les relations exogroupes et, de plus, il s'est découvert des capacités linguistiques qu'il ne soupçonnait pas. Il n'avait donc aucune nécessité de



réfléchir à son propre comportement ni de prendre des initiatives particulières pour assurer la réussite de son échange, et ses contacts assez superficiels avec les Alémaniques pouvaient fort bien s'accomoder d'images plutôt négatives car celles-ci n'ont pas été thématiques mais au contraire neutralisées dans un discours sur le dépassement des différences. Il est ainsi frappant de voir que Bastien réfute le *Röstigraben* en disant que lui n'a subi aucune discrimination pendant son échange du fait qu'il était Romand, ne se demandant pas si le *Röstigraben* ne serait pas plutôt ou aussi la discrimination qu'un Suisse alémanique peut subir en Suisse Romande, du fait des images négatives que de nombreux Romands ont au sujet des Alémaniques, comme par exemple d'être plus «carrés»...

Ainsi, Bastien n'ayant pas d'attentes particulières vis-à-vis de son échange et le contexte favorable dans lequel il s'est retrouvé ne lui ayant pas demandé d'empoigner la dimension interculturelle, son échange a pu être une expérience très positive, malgré les images négatives de Bastien sur les Suisses alémaniques (après son échange, Bastien garde par exemple une attitude négative envers le dialecte suisse-alémanique, tout comme Alain).

### 2.3. Anne

L'échange d'Anne peut également être considéré comme réussi, si ce n'est les quelques bémols qu'Anne y apporte elle-même car elle aurait souhaité progresser encore plus en allemand et se reproche également de n'avoir pas profité de son échange pour apprendre le suisse-allemand dont elle a découvert l'intérêt un peu tard. Ces bémols sont l'illustration de la personnalité d'Anne, très exigeante et très interne. Anne ayant également une bonne estime de soi à *ante*, elle va dans le sens des hypothèses alliant internalité et bonne estime de soi à l'efficacité en contexte interculturel.

Anne avait des attentes importantes par rapport à son échange, toutes n'ont pas été totalement satisfaites et Anne a été très sensible aux difficultés qu'elle a pu éprouver à l'école, pour s'intégrer dans la classe ainsi que pour suivre les cours dont les programmes étaient très différents. Peut-être est-ce pour cela que l'échange ne se traduit pas par un gain d'estime de soi comme chez Bastien et Alain, mais au contraire par une très légère baisse. En effet, le contexte relationnel à l'école n'est pas très favorable au début de l'échange et Anne doit déployer pas mal d'efforts



pour que de bonnes relations s'établissent entre elle et ses camarades de classe alémaniques. En effet, développer des relations interpersonnelles est un objectif important pour Anne, lié à la pratique de l'allemand. Elle s'y applique, même si elle éprouve quelques difficultés au début et bien qu'elle n'ait en fait pas tant besoin que ça de relations sociales, étant très autonome et indépendante.

Anne n'est pas uniquement motivée par la langue comme Alain, elle est également intéressée par la Suisse alémanique, dont elle a une image positive au départ bien qu'elle fasse une distinction entre ville et campagne et adopte l'image du paysan alémanique rétrograde, stéréotype qu'elle abandonnera suite à l'échange. Alors que Bastien et Alain conçoivent des différences entre Romands et Alémaniques mais s'en défendent et cherchent à les minimiser, Anne n'a aucune réticence à donner des différences, que cela soit avant ou après son échange. Mais ces différences sont toujours à l'avantage des Alémaniques, et donc au désavantage des Romands dont Anne fait un portrait très peu flatteur. Cette idéalisation de l'exogroupe correspond à ce que Bennett décrit comme le «renversement»<sup>143</sup>. Cette attitude résolument positive envers les Alémaniques pousse Anne à rechercher activement le contact avec des Alémaniques malgré les difficultés qu'elle peut éprouver dans son école, et malgré le fait qu'elle pourrait fort bien se passer de contacts. Son attitude résolument négative envers la Suisse Romande fait qu'elle évite le contact avec les francophones de son école d'accueil, et notamment avec Aline et Adrien (et qui sont eux tout le temps ensemble).

Anne n'ayant aucune réticence à donner des différences entre Romands et Alémaniques, elle a profité de son échange pour faire de très intéressantes observations, qu'aucun autre des huit participants n'a faites. D'autre part elle a abandonné sa vision négative des Suisses alémaniques de la campagne, et son attitude initialement très négative envers le suisse-allemand a beaucoup évolué, Anne ayant envie de retourner en Suisse alémanique pour y apprendre le dialecte. On pourrait donc considérer que son échange est une réussite au niveau de l'apprentissage interculturel: amélioration des attitudes et des connaissances sur l'exogroupe. Mais il ne faut pas oublier que tout ceci se fait au détriment de l'endogroupe des Romands et des Valaisans, Anne se montrant très critique voire même

---

143 Cf. p. 120.



parfois méprisante envers eux. Ce renversement, au sens où l'entend Bennett, constitue probablement une étape dans le processus de la découverte de la dynamique interculturelle mais il ne procure qu'un équilibre fragile et ne peut assurément pas être considéré comme une attitude d'ouverture envers la différence culturelle. Anne devra encore trouver le moyen d'apprécier l'un sans avoir à dévaloriser l'autre, car ce «renversement» est une position intenable à terme pour l'identité sociale et donc pour l'estime de soi<sup>144</sup>.

#### 2.4. Benoît

Si Benoît est lui parfaitement satisfait de son échange, l'évaluation par le responsable de son stage est un tout petit peu moins enthousiaste par le fait que Benoît n'a pas eu beaucoup d'interactions avec ses collègues alémaniques et que le responsable de son stage n'a pas vraiment constaté de progrès en allemand chez Benoît. Cette différence entre l'auto-évaluation et l'hétéro-évaluation signale peut-être un manque d'attention au contexte de la part de Benoît, mais elle n'est cependant pas problématique, contrairement au cas de Alfred comme on le verra plus loin.

Comme Anne, Benoît a une estime de soi plutôt bonne et un *locus of control* interne. Benoît est même le deuxième répondant le plus interne du groupe (le fait qu'il ait déjà vingt-trois ans n'y est sûrement pas étranger). Comme Anne également, Benoît est également intéressé par la Suisse alémanique, mais ce n'est pas dans l'objectif de découvrir les particularités de la Suisse alémanique mais au contraire pour prouver qu'il n'y a pas de différences et ainsi réfuter le *Röstigraben*. Malgré cet intérêt et le fait que Benoît soit quelqu'un de très sociable, il n'a pas activement recherché le contact avec les Alémaniques et n'a pas cherché à développer les relations avec ses collègues de travail ainsi qu'avec les amis de son partenaire d'échange qui lui avaient été présentés. Et bien qu'il ait énormément apprécié le contact très positif qu'il a eu avec sa famille d'accueil, il n'a pas souhaité rester un week-end avec elle. L'«immersion culturelle» que Be-

---

144 On voit bien d'ailleurs que cela lui pose problème lorsqu'elle s'irrite des moqueries des enseignants alémaniques envers les Romands et les Valaisans («quand les profs me rabaissaient comme ça le Valais, et tout, l'enseignement du Valais et tout, ça voulait dire que j'étais autant conne que les autres.»).



noît et son collègue Bastien ont eue au cours de l'échange est restée assez superficielle et ne leur a pas permis d'observer grand chose, il ne leur était alors pas difficile dans ces conditions de confirmer leurs attentes quant à l'absence de différences. Que Benoît ait une bonne estime de soi, un *locus of control* très interne et une assez bonne conscience de soi, tout cela ne semble pas faire de différence: le contexte de l'échange est tellement favorable ou facile qu'il ne demande pas la mise en oeuvre des compétences que ces qualités de personnalité seraient censées permettre, l'expérience de l'échange ne provoque aucune déstabilisation, donc aucun changement. Par contre, l'internalité a même peut-être été un frein dans les contacts de Benoît avec ses collègues alémaniques, Benoît ayant préféré trouver lui-même les solutions aux problèmes qu'il pouvait rencontrer dans son travail plutôt que de demander à ses collègues ou à son responsable de stage, ce qui fait qu'il n'a pas autant exercé ses compétences en allemand que Bastien.

## 2.5. Alfred

Avec Alfred, on entre dans une dynamique nettement plus problématique, qui se lit dans le hiatus entre l'auto-évaluation très positive et l'hétéro-évaluation nettement plus critique. Comme Alain, Alfred se trouve avant l'échange parmi les sujets qui ont une estime de soi plutôt faible ainsi qu'un *locus of control* plutôt externe. Mais contrairement à Alain qui ne montrait qu'un peu d'anxiété et se montrait quand même assez confiant dans sa capacité à entrer en contact avec les gens, Alfred se distingue par un très fort niveau d'anxiété en général et par rapport à cet échange en particulier. Contenir son anxiété semble être le seul objectif qui le guide pendant tout son échange, ce qui se ressent dans son implication dans les contacts. Par exemple, alors qu'il a besoin du contact avec les autres, ce n'est pas lui qui prend l'initiative, à la différence d'Alain. Heureusement pour lui, sa famille d'accueil se montre très compréhensive et une très bonne relation se développe avec la mère d'accueil en particulier; d'autre part, les élèves de sa classe déploient beaucoup d'efforts pour l'intégrer. Ainsi, Alfred est rassuré et soulagé, «il n'y a aucun problème» devient son *leitmotiv* et l'échange se traduira par une très importante amélioration de l'estime de soi.



L'échange d'Alfred serait une réussite si l'on ne prenait en compte que son auto-évaluation. Mais Alfred n'est pas allé plus loin que la maîtrise de son anxiété et il ne s'est pas aventuré très loin dans la découverte interculturelle, ne recherchant pas activement le contact avec des Alémaniques et passant au contraire beaucoup de temps avec des Romands. Il ne s'est pas rendu compte du fait que sa satisfaction n'était pas partagée et que par exemple les élèves de sa classe étaient déçus de son manque de répondant, ou que sa famille d'accueil aurait souhaité qu'il se montre plus intéressé à leur région plutôt que de toujours aller voir ses collègues valaisans. Il semble également avoir surestimé ses compétences en allemand ainsi qu'en suisse-allemand.

Il semble que le contexte favorable dans lequel il s'est trouvé (une famille d'accueil ainsi qu'une classe bienveillantes) lui ait permis de calmer son anxiété et qu'il ait ensuite maintenu un niveau d'engagement minimum dans son échange qui lui permette de maintenir ce bas niveau d'anxiété, évitant les situations anxiogènes comme de s'impliquer dans des contacts avec des Alémaniques. Ce comportement lui a permis de repartir rassuré et satisfait, par contre il a engendré de l'insatisfaction chez ses partenaires d'échange qui auraient attendu plus de la part de sa part.

Le manque de conscience de soi et de remise en question de son propre comportement est frappant en ce qui concerne l'attitude envers les Alémaniques, Alfred racontant souvent des «gags» sur les Alémaniques et les relations entre Romands et Alémaniques, et ne se demandant pas si ses «gags» sont toujours bien appréciés ni si ses interlocuteurs sont vraiment toujours aussi intéressés par ses fréquents discours sur le Valais. L'attitude de d'Alfred envers les Alémaniques est en effet très ambiguë, hésitant entre de forts préjugés qu'il pense neutraliser par l'humour, et une attitude positive qui se traduit par un intérêt pour le suisse-allemand et un réel effort pour l'apprendre ainsi qu'un discours sur l'absence de différences. Comme il s'est peu impliqué dans ses contacts avec des Alémaniques pendant son échange (à l'exception de sa mère d'accueil) et qu'il montre une très faible conscience de soi, Alfred n'a pas beaucoup progressé après son échange dans sa réflexion sur la Suisse alémanique et l'existence ou non de différences culturelles, et il continuera certainement à raconter des «gags» sur les Alémaniques tout en pensant être «neutre». L'échange de Alfred illustre parfaitement à quel point une trop forte anxiété peut blo-



quer l'engagement dans les relations interpersonnelles et, surtout, exogroupes. Il nous rappelle également que la proclamation d'une forte confiance en soi (comme Alfred le fait après l'échange) peut aussi être une défense, une façon de se protéger.

## 2.6. Astrid

Si Astrid tire un bilan un peu mitigé de son échange, c'est essentiellement à cause des difficultés qu'elle a eues à entrer en contact avec ses camarades de classe dont l'accueil fut plutôt froid, ainsi que parce qu'elle n'a pu réaliser pendant son échange les attentes très importantes qu'elle avait par rapport à l'apprentissage de l'allemand. L'hétéro-évaluation est également mitigée, la mère d'accueil s'étant montrée moins enthousiaste qu'Astrid sur la qualité de leur relation et le professeur d'allemand ayant trouvé Astrid très passive en classe et isolée.

Il y a beaucoup de parallèles à tirer entre le cas d'Astrid et celui d'Anne. Tout d'abord Astrid a également un *locus of control* interne, bien que moins nettement qu'Anne. Toutes deux font preuve d'une forte conscience de soi, qui les porte à analyser leur comportement et à se remettre en question. Mais contrairement à Anne, Astrid a une estime de soi plutôt faible et bien qu'elle fasse preuve d'autonomie, elle semble également avoir beaucoup besoin du contact avec les autres. Tout comme Anne, le contexte relationnel dans la classe de Astrid est difficile. Alors qu'Anne parvient finalement à développer de bonnes relations avec ses camarades de classe alémaniques, Astrid restera toujours isolée dans sa classe et ne réussira pas véritablement à briser la glace. Pendant le week-end d'orientation d'AFS, nous avons pu observer le comportement très différent d'Anne et Astrid dans la recherche de contacts: alors qu'Anne avait activement recherché le contact avec des Alémaniques, Astrid s'était montrée beaucoup plus réservée et prudente. Peut-être est-ce dû à sa faible estime de soi? De plus, comme Astrid est beaucoup moins indépendante qu'Anne, son échec dans le développement de relations positives avec ses camarades de classe est d'autant plus pénible, ce qui se manifeste par la deuxième plus importante baisse de l'estime de soi après Amina, Anne ayant même la plus faible estime de soi des dix-huit répondants au *post 1*.

Concernant l'attitude envers les Alémaniques, Astrid montre la même attitude résolument positive voire même d'idéalisation qu'Anne et se mon-



tre donc également très critique envers les Romands. Mais la définition de sa propre identité culturelle est très différente: alors qu'Anne ne montrait qu'une faible dépendance et solidarité envers les Suisses ainsi que les Romands et était extrêmement négative envers les Valaisans, Astrid se dit au contraire attachée à la Suisse ainsi qu'au Valais. Elle ne s'identifie pas à la Suisse romande et ce n'est donc pas son endogroupe qu'elle dévalorise lorsqu'elle oppose les Romands et les Alémaniques, qu'elle voit d'ailleurs comme très semblables aux Valaisans. Mais son envie de valoriser les Alémaniques se heurte à son refus de principe de faire des généralisations et d'établir des différences, Astrid voulant privilégier une perception individualisée plutôt que catégorielle, ce qui l'amène à faire plusieurs déclarations très contradictoires sur l'existence ou non de différences entre Romands et Alémaniques. Cette perception individualisée lui permet de ne pas modifier son image initiale très positive des Alémaniques suite aux contacts difficiles avec ses camarades de classe. Au lieu de leur attribuer cet échec, Astrid remet en question son propre comportement (elle se rend compte qu'elle n'a pas été suffisamment active dans sa recherche de contacts) et fait preuve d'empathie. Elle ne reproche pas non plus à ses camarades de classe ainsi qu'à sa famille d'accueil de lui avoir beaucoup parlé en suisse-allemand et non pas en allemand et décide d'adapter ses objectifs et d'apprendre le suisse-allemand. C'est ainsi que cette expérience difficile se traduit par une baisse de l'estime de soi, Astrid se considérant comme responsable de ses difficultés, mais elle ne se traduit pas par une péjoration de l'attitude envers les Alémaniques.

## 2.7. Amina

Le cas d'Amina est un peu cruel dans le sens où Amina est très contente de son échange alors que sa mère d'accueil et, dans une moindre mesure, son professeur d'allemand sont très loin de partager cette satisfaction. Ce hiatus entre l'auto-évaluation et l'hétéro-évaluation est symptomatique d'un des aspects de la personnalité d'Amina qui est son manque d'introspection et de conscience de soi. A plusieurs reprises, Amina dit ne pas se poser de questions et prendre les choses comme elles viennent (son *locus of control* est à la moyenne); avant l'échange elle fait preuve d'une très bonne estime de soi, ou plutôt, au test d'estime de soi Amina obtient un score qui indique l'estime de soi la plus positive des huit répondants ayant



fait l'objet des études de cas. Après un petit moment d'anxiété au début, Amina vit son échange «sur [s]on petit nuage», contente d'elle-même et du déroulement de son échange, tout à fait satisfaite de ses relations avec ses camarades de classe et sa famille d'accueil, sans remarquer la frustration de sa famille d'accueil en particulier qui aurait attendu qu'Amina montre un peu plus d'initiative dans les contacts. Mais la très importante baisse de l'estime de soi suite à l'échange laisse penser qu'il y avait quand même quelques ombres dans le tableau idyllique qu'elle a dressé de son échange lors des entretiens.

Le cas d'Amina rappelle celui d'Alfred pour qui il y a également un hiatus important entre auto- et hétéro-évaluation. Comme Alfred, Amina avoue avoir ressenti une certaine anxiété à la perspective de faire cet échange, elle s'est même demandé si cela ne serait pas trop difficile pour elle car elle se sait timide. Mais dans le questionnaire d'estime de soi avant l'échange, Amina obtient un score qui indique une très bonne estime de soi alors que Alfred se trouve parmi les sujets qui ont une estime de soi plutôt faible. Cependant, tous deux ont le même type de comportement pendant leur échange: ils s'impliquent très peu dans les contacts avec des Alémaniques mais recherchent la compagnie de Romands, et surtout, ils sont très contents de leur échange et ne perçoivent pas l'insatisfaction de leurs partenaires d'échange, ils ne semblent pas s'interroger sur l'adéquation de leur comportement. On peut alors se demander si le très bon score d'estime de soi obtenu par Amina avant l'échange n'est pas avant tout une défense contre une anxiété latente, Amina cherchant à se persuader qu'elle est capable de faire face à cette expérience anxiogène que représente l'échange.

Le contexte dans lequel se sont retrouvés Amina et Alfred pendant l'échange est différent et a suscité un «traitement» différent de l'anxiété: alors que Alfred a eu la chance d'être accueilli par une famille d'accueil et une classe bienveillantes qui l'ont aidé à dominer son anxiété et lui ont pardonné son manque d'attention au processus de la relation, la mère d'accueil de Amina est beaucoup moins compréhensive et même plutôt exigeante. Si Alfred a pu se confier à sa mère d'accueil qui l'a beaucoup soutenu, Amina par contre n'a pas eu cette relation de confiance avec sa mère d'accueil, elle s'est alors accrochée à son «petit nuage» et a traversé son échange sans se poser de questions. Après l'échange, Alfred améliore



de façon importante son estime de soi, atteignant le score qu'avait Amina à *ante*, alors que celle-ci connaît la plus importante baisse de tous les sujets et atteint le score qu'avait Alfred à *ante*.

Le rapport aux endogroupes est également différent: alors qu'Alfred manifeste une forte dépendance envers les endogroupes des Suisses, des Romands et plus particulièrement des Valaisans, Amina ne s'y montre pas particulièrement attachée. Elle n'a donc pas de conflit de loyauté lorsqu'elle exprime une attitude positive envers les Alémaniques. Comme Alfred, elle s'implique peu dans les contacts avec des Alémaniques et la personne avec qui elle a le plus de contacts est une camarade de classe d'origine romande, ce qui lui permet d'éviter l'anxiété. Amina s'impliquant peu dans ses relations avec des Alémaniques et, selon ses propres dires, ne se posant pas trop de questions, elle n'en sait pas beaucoup plus sur la Suisse alémanique après son échange alors qu'elle était partie dans l'intention de découvrir cette partie de la Suisse qu'elle ne connaissait pas et qu'elle imaginait un peu différente de la Suisse Romande. Mais elle revient de son échange en pensant qu'il n'y a finalement pas de différences et privilégie la diversité interindividuelle, ce qui ne l'empêche pas de dire avoir une attitude encore plus positive envers la Suisse alémanique.

## 2.8. Brigitte

L'échange de Brigitte est une histoire qui commence et se termine mal. Tous les ingrédients conduisant à l'échec étaient réunis dès le départ: des attentes irréalistes de Brigitte qui s'imaginait faire des progrès fulgurants en allemand, une attitude envers les Alémaniques déjà négative et stéréotypée qui fait écho à un attachement fort à l'endogroupe des Romands, une anxiété importante générant des attentes négatives, et pour couronner le tout un contexte de l'échange très difficile marqué par des difficultés relationnelles très importantes avec la partenaire d'échange, ainsi que par la stratégie du maintien de l'utilisation du suisse-allemand par la famille d'accueil et les collègues.

Dans ces conditions, il était difficile d'espérer une réussite de l'échange. Peut-être qu'une personne interne et volontaire comme Anne ou éventuellement Astrid aurait pu tirer son épingle du jeu d'une telle situation, Astrid ayant par exemple également été confrontée au «problème» du suisse-allemand et ayant modifié ses objectifs en conséquence. Mais Bri-



gitte, qui a comme Astrid une mauvaise estime de soi, est par contre très externe et de plus elle ne manifeste pas de conscience de soi: elle semble subir le contexte difficile et ne prend pas d'initiative pour l'améliorer ni ne se remet en question elle-même.

La conséquence de cette dynamique de l'échec est catastrophique au niveau des attitudes: Brigitte revient de son échange avec une attitude encore plus négative qu'auparavant où elle essayait quand même d'être neutre. Ses attentes quant à l'existence de différences entre Romands et Alémaniques se sont confirmées et elle est plus pessimiste qu'avant son échange sur la possibilité de vivre ensemble dans le même pays.

### 3 Bilan des dynamiques individuelles

Après l'examen de ces différentes dynamiques individuelles dans le parcours de l'échange, il serait tentant d'établir une typologie qui lierait un certain nombre de dimensions, comme les caractéristiques de la personnalité et les attitudes envers les endo- et exo-groupes, à différents parcours dans l'expérience de l'échange. C'est d'ailleurs ce qu'ont fait bon nombre de théories «typologistes» (voir Dinges, 1983) qui ont cherché à définir différents types de séjournants selon leurs caractéristiques de personnalité et compétences de communication. Mais ce qui ressort de l'analyse des dynamiques de chacun des répondants, c'est plutôt la grande diversité des expériences qu'ils ont eues dans leur échange en Suisse alémanique et aucun type ne semble se dégager: certains répondants se ressemblent bien sur certaines dimensions mais pas du tout sur d'autres et ils connaissent des évolutions souvent très différentes (comme Alain et Brigitte qui ont tous deux un *locus of control* externe et une faible estime de soi, alors que l'échange d'Alain est qualifié de réussite totale et celui de Brigitte d'échec). On ne voit ainsi pas se dessiner de logiques communes, logiques qui relieraient dimensions de personnalité, attitudes envers les endo- et exogroupes et réussite de l'échange.

Dinges (1983) reprochait aux approches typologistes de trop souvent évacuer l'importance du contexte dans lequel se déroule l'interaction; or c'est justement le contexte de l'échange ainsi que les motivations et attentes des participants à l'échange qui ressortent de l'analyse de ces dynamiques comme des dimensions incontournables, sortes d'aiguillages fai-



sant prendre des directions opposées à des répondants qui étaient au départ très semblables sur les dimensions de personnalité ou sur les attitudes envers les endo- et exo-groupes.

En effet, lorsque l'on considère ces huit expériences d'échange en Suisse alémanique, on remarque que les divers contextes dans lesquels les participants ont vécu leur échange en Suisse alémanique leur ont posé des enjeux différents, certains se retrouvant dans des situations difficiles leur demandant beaucoup et d'autres dans des situations plus faciles dans lesquelles ils n'avaient pas à faire d'efforts particuliers pour que leur échange se passe bien. D'autre part, il n'y a pas que les enjeux posés par le contexte qui fassent une différence mais également les objectifs que les participants se donnent à eux-mêmes, accentuant ou au contraire diminuant la difficulté de leur échange: certains abordent leur échange sans attentes particulières ou sans se donner d'objectifs particulièrement exigeants (par exemple sur l'apprentissage de l'allemand ou les contacts à développer avec des Alémaniques), alors que d'autres abordent leur échange avec des attentes importantes, réalistes mais aussi parfois irréalistes. Les huit répondants peuvent être situés de la façon suivante sur ces deux dimensions:

	<i>Contexte de l'échange</i>	
	<i>facile</i>	<i>difficile</i>
<i>Attentes importantes</i>	Alain	Anne, Astrid Brigitte
<i>Attentes faibles</i>	Alfred, Bastien, Benoît,	Amina

Tableau n° XI: Les échanges sur les dimensions «Facilité du contexte de l'échange» et «Attentes du participant»

La conjonction de ces deux dimensions produit des conditions de base de l'échange très différentes, dans lesquelles les répondants vont se «débrouiller» chacun à sa façon, selon ses caractéristiques de personnalité et ses représentations de la rencontre avec des Alémaniques. Ainsi par exemple, Alain a des attentes importantes vis-à-vis de son échange (ap-



prendre l'allemand et se faire des amis), il peut les réaliser sans trop de peine car il se retrouve dans un contexte très favorable et son échange est une parfaite réussite à ses yeux comme aux yeux de ses partenaires d'échange. On ne peut en revanche savoir comment il se serait débrouillé dans le contexte difficile qu'ont connu Astrid et Brigitte où leurs partenaires d'échange ont persisté à leur parler en suisse-allemand et non en allemand (Alain tout comme Brigitte a et garde une attitude négative envers le suisse-allemand). De même, on peut imaginer que si Brigitte s'était retrouvée dans le contexte très favorable de l'échange d'Alain, son échange aurait pu prendre une tournure très différente et elle serait probablement revenue avec une attitude plus positive envers les Alémaniques plutôt que confirmée dans ses images négatives comme cela a été le cas.

L'analyse des dynamiques individuelles vient donc remettre en question l'évaluation de la «réussite» de l'échange seulement en tant que satisfaction du séjournant et de ses partenaires d'interaction quant à l'efficacité et l'adéquation de son comportement<sup>145</sup>. En effet, l'efficacité a été définie dans les modèles de la compétence interculturelle comme la réalisation des objectifs du participant, or il conviendrait d'accorder plus d'attention à ce que sont ces objectifs: le participant se donne-t-il comme objectif de faire de son échange une véritable occasion d'apprentissage interculturel (au sens où le définit Thomas, 1988)<sup>146</sup> ou a-t-il pour seul objectif d'éviter tout problème et de passer un séjour agréable? Et quels sont les objectifs des partenaires de l'échange (famille d'accueil, école d'accueil, institution organisant l'échange)? En effet, il ressort bien des dynamiques individuelles que des échanges peuvent être considérés comme des «réussites» et susciter la satisfaction des différents acteurs tout en étant très décevants par rapport à la qualité de l'apprentissage interculturel (Alain, Bastien). Si l'on prenait la qualité de l'apprentissage interculturel comme critère sur lequel organiser le classement des dynamiques individuelles, c'est à un classement bien différent que l'on arriverait, avec Anne et Astrid aux premières places et Alain par exemple ne serait de loin pas aussi bien placé que dans le classement sur le seul critère de la satisfaction.

---

145 Cf. p. 38.

146 Cf. p. 122.



Les attentes importantes ou faibles des répondants, notamment par rapport à l'apprentissage interculturel, pourraient être une base pour construire une typologie; par contre il faudrait pouvoir construire cette typologie à partir de l'observation de situations interculturelles comparables au niveau des exigences qu'elles posent aux répondants. Or cet échantillon de huit cas est trop limité pour pouvoir faire apparaître des types dans ces deux conditions (contexte facile et difficile), les quatre participants qui se retrouvent dans chacune de ces conditions ayant des dynamiques très différentes, parfois très proches sur certains points mais très différentes sur d'autres.



## Chapitre 2

# Analyse transversale des études de cas

L'objectif de l'analyse transversale est de croiser les données fournies par les études de cas afin de faire émerger les recoupements ou logiques communes, tout d'abord par rapport aux représentations et attitudes devant les endogroupes et exogroupes, puis par rapport aux dimensions de la personnalité. Pour chacun de ces deux domaines, des analyses quantitatives ont été réalisées pour les données qui s'y prêtaient. Mais là n'était pas l'objectif de la recherche et c'est bien l'analyse qualitative sur la base des études de cas qui a de loin fourni les enseignements les plus riches<sup>147</sup>. Il convient cependant de rester conscients des limites d'une telle démarche: si la richesse des informations sur chaque cas est très grande et permet de saisir au plus près l'expérience propre à chaque répondant, le nombre de cas est très limité<sup>148</sup> et demande de rester prudents quant à la généralisabilité des résultats de l'analyse. C'est pourquoi les conclusions que l'on peut faire à partir des comparaisons entre les cas ont été formulées sous formes de thèses, qui pourraient être les hypothèses de futures recherches qui travailleraient avec les méthodes et les échantillons adéquats afin de pouvoir les vérifier.

### 1 Les représentations et attitudes devant les endogroupes et exogroupes

Les données ayant été récoltées auprès d'adolescents s'apprêtant à effectuer un échange en Suisse alémanique, on peut se douter que ceux-ci n'ont pas *a priori* une attitude farouchement négative envers la Suisse

---

147 Les analyses quantitatives figurent dans la publication complète de la recherche (Ogay, 1999).

148 N'oublions pas cependant qu'une grande partie des informations ayant servi à l'établissement des études de cas ont été rapportées pour chaque dimension à un ensemble plus large de répondants.



alémanique<sup>149</sup>. Néanmoins, les études de cas ont mis en valeur une diversité importante dans les façons dont les participants abordent l'échange et se représentent les endogroupes des Romands et des Suisses ainsi que les exogroupes que sont les Alémaniques et les étrangers en Suisse. Il est très complexe d'analyser et de comparer ces attitudes et représentations, d'autant plus que de manière générale, les questions sur les groupes culturels ont posé beaucoup de difficultés et ont suscité passablement de réponses contradictoires et de réticences. N'oublions pas non plus que les participants à ces échanges sont tous des adolescents (à l'exception de Benoît qui est plus âgé) et qu'il est peut-être un peu tôt pour leur demander d'avoir un avis cohérent sur la question (si tant est que l'on puisse en avoir jamais). Pour la plupart, il m'a semblé qu'ils n'avaient soit pas encore commencé à se poser ces questions sur les relations interculturelles, soit alors qu'ils se trouvaient en plein dans cette réflexion complexe.

Tous les répondants cherchent à produire avant de partir en échange un discours sur la Suisse alémanique et les relations entre Romands et Alémaniques qui soit *interculturally correct* et qui soit donc en phase avec leur décision de faire un échange en Suisse alémanique<sup>150</sup>. Il ne faut pas y voir uniquement la faute du biais de désirabilité sociale qui affecte chaque situation d'entretien car il n'y a justement pas de position en la matière que l'on puisse considérer comme socialement désirable: dans le contexte qui nous occupe, si je conçois qu'il y a des différences entre Romands et Alémaniques, je prends le risque de constater une inégalité, de préférer certaines caractéristiques à d'autres et donc un groupe par rapport à l'autre, ce qui peut menacer la vie en commun. Mais si je réfute l'existence de différences et que je considère que nous sommes tous iden-

---

149 Ce n'est d'ailleurs pas non plus tellement le cas pour les six apprentis de BOBST qui ont refusé de faire l'échange et avec qui j'ai eu un entretien. En fait, un seul exprimait une attitude négative envers les Alémaniques, proche des propos tenus par Brigitte après son échange. Pour les cinq autres, ce qui ressort est plutôt une indifférence vis-à-vis de la Suisse alémanique, considérée comme trop semblable à la Suisse romande pour qu'il soit intéressant d'y aller, la seule différence qu'ils reconnaissent étant la langue, le suisse-allemand, qu'ils n'apprécient pas. Alors pourquoi aller dans une région pas le moins du monde exotique et dont les habitants parlent une langue que l'on considère comme une sous-langue aux sonorités pénibles?

150 Y compris Brigitte, malgré ses forts préjugés.



tiques, j'ôte à la rencontre tout intérêt et je prends le risque de priver l'Autre d'une part de son identité.

A sa manière, chacun de ces adolescents cherche à répondre à ce dilemme, il est intéressant de voir comment se construit ce discours et comment il évolue au cours de l'expérience de l'échange, et de voir peut-être quels sont les discours et les attitudes les plus favorables à un apprentissage interculturel ou, en d'autres mots, à la découverte de l'Autre, ce qui est l'objectif social le plus important de ces échanges.

Astrid et Benoît par exemple font preuve d'une forte solidarité et dépendance envers la Suisse en général, ils sont donc particulièrement préoccupés par les mauvaises relations entre Romands et Alémaniques, qu'ils voient comme une menace pour l'unité du pays. Ils ne montrent pas de solidarité ni de dépendance envers les Romands, qu'ils voient comme responsables du *Röstigraben*. Astrid s'identifie par contre au Valais, qu'elle considère comme très proche de la Suisse alémanique, par exemple en ce qui concerne certaines valeurs comme la famille, la tradition, alors que Benoît s'identifie à un endogroupe que l'on pourrait considérer comme «transversal» à la Suisse: les gens de la campagne. Ils peuvent ainsi valoriser les Alémaniques sans pour autant dévaloriser leur endogroupe. Leur attachement à la Suisse et à son unité les pousse à minimiser les différences entre Romands et Alémaniques, tous deux refusent les généralisations et privilégient la diversité interindividuelle, cherchant même à prouver lors de leur échange qu'il n'y a pas de différences entre la Suisse Romande et la Suisse alémanique. Mais cela ne les empêche pas de donner des différences lorsque celles-ci sont à l'avantage des Alémaniques et permettent donc de réfuter les préjugés négatifs des Romands envers les Alémaniques, ce qui les pousse à tenir un discours contradictoire qui est amplement reflété dans les propos d'Astrid.

Ce discours contradictoire sur les différences, que l'on retrouve chez tous les répondants (à des degrés divers et pour des motivations diverses), dépasse la problématique des relations entre Romands et Alémaniques et relève d'un dilemme entre une conception de la différence comme un danger pour la vie en commun (Benoît utilise «problème» comme synonyme de «différence») et une conception de la différence comme un enrichissement (on parle alors plus souvent de «diversité»), conception à laquelle



Astrid fait référence à plusieurs reprises et à laquelle on sent qu'elle souhaiterait pouvoir adhérer.

*Thèse 1: Le souci de tenir un discours «interculturally correct» conduit à produire un discours contradictoire où la différence culturelle est considérée tantôt comme une menace et donc minimisée, tantôt comme un enrichissement et donc valorisée. Ce discours «interculturally correct» bloque la réflexion et donc la possibilité de l'apprentissage interculturel.*

Malgré leur décision de faire un échange en Suisse alémanique, certains participants ne sont pas particulièrement intéressés par la Suisse alémanique et n'y font un échange que parce que c'est la seule destination qui leur ait été proposée: c'est le cas d'Alain, de Bastien et de Brigitte. Alain et Brigitte auraient préféré partir en Allemagne car ils pensent qu'ils pourraient mieux y apprendre l'allemand, ce qui est leur seule motivation pour faire cet échange. Quant à Bastien, il considère cet échange comme une bonne occasion de changer d'environnement, il va volontiers en Suisse alémanique mais aurait été plus intéressé par une destination plus exotique. Ce manque d'intérêt pour la Suisse alémanique se traduit par l'absence de motivation à apprendre le suisse-allemand, qui est considéré comme un obstacle ou une complication inutile plutôt que comme une richesse culturelle. Il n'est donc pas très étonnant qu'ils ne fassent aucun effort particulier pour apprendre le suisse-allemand pendant leur échange. Heureusement pour Alain et Bastien, le contexte de leur échange était facile et ne leur a pas posé de problèmes par rapport au suisse-allemand comme cela a été le cas pour Brigitte. Ainsi, Alain et Bastien peuvent être satisfaits de leur échange alors même qu'ils ont conservé leur attitude négative envers le suisse-allemand; cela n'est pas un problème à leurs yeux étant donné qu'ils n'avaient pas d'attentes au niveau de l'apprentissage interculturel. Pour Brigitte par contre, son attitude initiale négative s'est renforcée suite aux difficultés relationnelles qu'elle a vécues pendant son échange où l'utilisation du suisse-allemand par ses partenaires d'échange a constitué une difficulté importante. Il est intéressant de noter qu'Alain, Bastien et Brigitte sont également les seuls des huit répondants dont l'attitude envers la Suisse alémanique ne se soit pas améliorée suite à



l'échange et qui ont donc conservé une attitude plutôt négative envers la Suisse alémanique.

Tout comme Brigitte, Astrid s'est retrouvée dans un contexte difficile, avec des partenaires d'échange qui lui parlaient en dialecte et non en allemand, l'empêchant ainsi de réaliser l'objectif le plus important de son échange. Mais Astrid n'aborde pas le dialecte avec une attitude négative comme Brigitte, au contraire elle envisage déjà avant l'échange la possibilité de l'apprendre car cela peut être utile. Elle tempère donc son envie de progresser en allemand et se met à apprendre le suisse-allemand. Le cas d'Anne est également intéressant: avant de partir en Suisse alémanique, Anne avait une attitude plutôt négative envers le dialecte mais se disait quand même prête à essayer de l'apprendre car, selon ses propres termes, si le suisse-allemand n'est pas une belle langue, c'est néanmoins une langue utile. Pendant son échange, Anne découvre l'importance du suisse-allemand et regrette de ne pas avoir suffisamment mis à profit son séjour pour l'apprendre; suite à son échange, son attitude envers le dialecte s'est considérablement améliorée, de même que son attitude envers la Suisse alémanique qui était pourtant déjà positive. Quant à Alfred, il était dès le début très décidé à apprendre le dialecte, ceci malgré une attitude plutôt négative envers les Alémaniques qu'il cache derrière ce qu'il dit être de l'humour. Pendant son échange, il est très enthousiaste par rapport à l'apprentissage du dialecte, surestimant même ses compétences. Après son échange, son attitude envers la Suisse alémanique s'est également améliorée, même s'il persiste à raconter des «gags» sur les Alémaniques.

*Thèse 2: Pour un échange en Suisse alémanique, un certain intérêt pour la Suisse alémanique ainsi qu'une orientation positive envers l'apprentissage du suisse-allemand favorisent une amélioration de l'attitude envers la Suisse alémanique. Une motivation uniquement basée sur l'apprentissage de l'allemand risque d'être contre-productive (à l'apprentissage interculturel et même à l'apprentissage linguistique), particulièrement lorsque le contexte est difficile.*

Alain, Amina et Anne font preuve d'une faible solidarité et dépendance envers la Suisse romande comme envers la Suisse. Pour Alain et Amina, les Romands ne valent ni plus ni moins que les Alémaniques et la Suisse



n'est pas un pays meilleur que les autres; ils privilégient d'un même mouvement la diversité interindividuelle, l'égalité entre toutes les cultures et l'unité de la Suisse. Alain et Amina refusent un discours sur les groupes culturels, arguant que chaque individu est différent et minimisant la portée des différences qui pourraient exister entre Romands et Alémaniques. Tous deux réfutent le *Röstigraben* et regrettent que les Romands critiquent les Alémaniques et créent ainsi des «frontières à l'intérieur du pays». Le cas d'Anne qui fait également preuve d'une faible dépendance et solidarité envers les Suisses et les Romands est très différent car cette faible solidarité et dépendance ressort de ce que Bennett (1994) appelle le «renversement», c'est-à-dire le dénigrement de son endogroupe (les Suisses, les Romands, les Valaisans) et l'idéalisation des exogroupes (les Orientaux, les étrangers en Suisse, les Alémaniques). Contrairement à Alain et Amina, Anne a une orientation intergroupe, mais en valorisant les exogroupes et non pas les endogroupes: elle est intarissable sur les qualités des Alémaniques, et par conséquent sur les défauts des Romands et plus particulièrement des Valaisans.

Bastien, Brigitte et Alfred montrent au contraire une forte dépendance et solidarité envers les endogroupes des Suisses et des Romands, à quoi il faut ajouter les Valaisans pour Alfred. Cette dépendance se lit également dans le fait que ce sont également eux qui ont ressenti un certain ennui de la Suisse romande pendant leur échange ainsi qu'un renforcement de leur identification à la Suisse romande. Tous trois ont une attitude plutôt négative envers les Alémaniques, attitude qu'ils laissent transparaître plus ou moins clairement, Alfred utilisant par exemple l'humour pour camoufler ses préjugés. La solidarité avec l'endogroupe leur pose des conflits de loyauté lorsqu'ils cherchent à valoriser l'exogroupe afin de produire un discours *interculturally correct*. Avant l'échange, tous les trois essaient la stratégie de la minimisation des différences culturelles et de la perception individualisée afin de neutraliser leur attitude négative. Mais cette stratégie entre en contradiction avec leur besoin de valoriser l'endogroupe des Romands et débouche sur des énoncés contradictoires dont Alfred donne de nombreux exemples. Brigitte ayant d'importantes difficultés relationnelles pendant son échange, elle abandonne rapidement le discours de minimisation des différences et exprime assez clairement ses préjugés négatifs qui sortent renforcés de son expérience négative.



*Thèse 3: Une dépendance et solidarité faible envers l'endogroupe favorise une orientation interpersonnelle et la minimisation des différences culturelles, à moins que la faible dépendance et solidarité envers l'endogroupe relève d'une attitude de renversement, auquel cas une orientation intergroupe est privilégiée. Une forte dépendance et solidarité envers l'endogroupe favorise une orientation intergroupe et la perception des différences culturelles, à moins que celle-ci ne soit neutralisée par une minimisation des différences du fait du désir de produire un discours «interculturally correct», minimisation des différences qui entre alors en contradiction avec le besoin de valoriser l'endogroupe.*

Pour rester fidèles à leur orientation interpersonnelle selon laquelle chaque individu est singulier et qu'il est impossible de déduire des traits culturels à partir de comportements individuels, Alain, Amina, Alfred, Bastien et Benoît ne font que très peu d'observations pendant leur échange ou se refusent à en tirer des généralisations. Ainsi, ils reviennent de leur échange en disant qu'il n'y a aucune différence culturelle entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. Cependant, la famille d'Amina est déçue que celle-ci ne s'intéresse pas plus à son environnement, et Alain n'a pas modifié son attitude négative envers le suisse-allemand. De même, Alfred a réussi à maintenir contre vents et marées son discours contradictoire sur les différences entre Romands et Alémaniques et rentre de son échange satisfait, confirmé dans son discours sur l'absence de différences bien qu'il ne renonce pas pour autant à raconter des «gags» sur les Alémaniques. Quant à Bastien, il a connu comme Benoît un contexte de l'échange facile dans lequel il n'a pas eu à thématiser la dimension interculturelle, il en revient avec la même attitude plutôt négative avec laquelle il était parti, et Benoît n'a quant à lui guère profité d'établir des relations interpersonnelles avec des Alémaniques malgré son attitude très positive. On peut donc douter de la valeur de la stratégie de minimisation des différences pour l'apprentissage interculturel. En effet, même si ces répondants s'expriment positivement au sujet des Alémaniques, leur attitude relève plus d'une attitude positive de principe (servant éventuellement à neutraliser des sentiments négatifs) que d'une véritable connaissance et reconnaissance de l'Autre basées sur une observation attentive. Tout se passe



comme s'ils avaient décidé d'éviter les réflexions potentiellement dangereuses sur les différences entre Romands et Alémaniques; ils affirment alors que seule la diversité interpersonnelle existe et qu'il est impossible d'en abstraire une diversité interculturelle. Mais la minimisation des différences est aussi une façon de ne pas s'intéresser à l'Autre et de rendre l'indifférence honorable, qui se résoud alors rapidement par l'affirmation «on est tous pareils». L'Autre étant semblable à moi, il n'y a donc pas de raison de s'intéresser à lui et d'entrer en interaction, je peux donc m'éloigner toujours plus de lui en toute bonne conscience.

A l'opposé, Anne – qui ne manifeste pas les mêmes réticences sur la question des différences culturelles – a mis à profit son échange pour faire le maximum d'observations sur la Suisse alémanique dont elle revient avec une perception considérablement plus informée que les autres participants et une attitude encore plus positive. Le contexte de l'échange qu'a connu Anne n'a pas été facile, mais celle-ci bénéficiait des ressources de personnalité nécessaires qui lui ont permis de positiver les difficultés qu'elle a rencontrées, ainsi que de faire face à la dévalorisation de l'endogroupe qu'implique la stratégie de renversement qu'elle a adoptée. Les choses se sont par contre beaucoup moins bien passées pour Brigitte, fortement attachée à l'endogroupe des Romands et à la personnalité plus fragile: si Brigitte a assez rapidement adopté une perception catégorielle, le résultat a été une confirmation de ses préjugés négatifs et non pas une vision plus différenciée de la Suisse alémanique.

*Thèse 4: La minimisation des différences culturelles permet éventuellement de neutraliser des sentiments négatifs envers l'exogroupe mais elle limite l'observation et donc la possibilité de l'apprentissage interculturel. La minimisation des différences risque de conduire à une indifférence polie envers l'Autre. L'acceptation de la possibilité des différences favorise l'observation et l'apprentissage interculturel, du moins lorsque le séjournant a les ressources de personnalité nécessaires pour faire face à un contexte difficile et/ou à la dévalorisation de l'endogroupe produite par la stratégie du renversement. Lorsque ces conditions ne sont pas remplies, l'orientation intergroupe favorise un renforcement des attitudes négatives.*



La plupart des répondants tiennent le même type de discours sur la différence culturelle, que cela soit à propos des Romands et Alémaniques, des étrangers en Suisse ou des autres cultures en général. La réticence à parler de différence culturelle se fait par exemple autant sentir dans le discours d'Astrid et Benoît sur les Alémaniques que dans leur discours à propos des étrangers en Suisse comme des autres cultures en général, ces deux répondants faisant appel à des valeurs universalistes et regrettant que les Suisses ne soient pas plus ouverts aux autres cultures et fassent des différences entre les personnes selon leurs origines culturelles. Mais il est intéressant de voir qu'Alain et Alfred appréhendent la question des différences culturelles différemment lorsqu'ils parlent des relations entre Romands et Alémaniques ou lorsqu'ils parlent des étrangers, se montrant plus positifs par rapport aux étrangers et aux autres cultures en général que par rapport aux Alémaniques. Ainsi, Alain tient un discours sur l'enrichissement apporté par la diversité lorsqu'il parle des cultures en général mais il n'applique pas ce discours à la Suisse alémanique et conserve une attitude négative envers le suisse-allemand et toutes ses variétés régionales. Mais surtout, le discours d'Alfred sur les étrangers en Suisse et les relations entre étrangers et Suisses est très positif, frisant même l'angélisme, et ce discours est en grand contraste avec son discours sur les Alémaniques et les préjugés qui y transparaissent. Alfred ne semble pas avoir de préjugés négatifs envers les étrangers à dissimuler par de l'humour ou par une minimisation des différences, au contraire il prêche pour l'enrichissement dû à la diversité des cultures apportées par les étrangers, alors que concernant les relations Romands - Alémaniques, il dit qu'il ne faut pas trop insister sur les différences car c'est une source de tensions.

On peut se demander dès lors s'il n'est pas plus facile d'avoir une attitude positive envers l'altérité de certains exogroupes que d'autres, par exemple avec un exogroupe subordonné comme celui des étrangers en Suisse<sup>151</sup>, ou encore mieux, avec des cultures lointaines, qui ne menacent pas la position de notre propre endogroupe, plutôt qu'avec un exogroupe au statut dominant comme celui des Alémaniques. Les relations avec des exogroupes proches, avec lesquels le contact est fréquent et / ou repré-

---

151 Ce que semble indiquer un certain paternalisme souvent présent dans le discours des répondants à propos des étrangers.



sente un enjeu pour le statut de l'endogroupe, sont probablement plus complexes à gérer que des relations avec des exogroupes éloignés et / ou sans grand enjeu pour le statut de l'endogroupe, groupes dont il est donc plus facile de considérer les différences comme enrichissantes. Il s'agirait donc de tenir compte dans l'étude de la communication interculturelle non seulement de l'importance des différences culturelles entre les deux groupes, différences qui pourraient provoquer des incompréhensions du fait de codes de signification et d'interprétation différents, mais également des enjeux de la relation intergroupe et de leur influence sur l'attitude des acteurs de la relation par rapport à l'exogroupe et à la différence culturelle en soi.

*Thèse 5: Les relations avec des exogroupes proches et / ou impliquant des enjeux pour le statut de l'endogroupe sont plus complexes que les relations avec des exogroupes éloignés et / ou non-menaçants pour le statut de l'endogroupe. Dans une situation de proximité et de conflit de statut, la différence culturelle de l'exogroupe est plus difficilement ressentie comme enrichissante.*

## 2 Les dimensions de la personnalité

L'analyse permet d'observer des liens intéressants entre les données obtenues par les tests du *locus of control* et de l'estime de soi et les nombreuses données qualitatives recueillies. On voit tout d'abord que Anne et Astrid sont parmi les participants les plus internes et que leur échange a été une véritable occasion d'apprentissage interculturel. Par contre Benoît, qui est le deuxième sujet le plus interne de tout l'échantillon, n'a pas profité de son échange du point de vue de l'apprentissage interculturel. Quant à Alain, Alfred et Brigitte, tous les trois externes, leur échange en Suisse alémanique a été très décevant pour ce qui est de l'apprentissage interculturel, mais cela n'a pas pour autant empêché Alain de faire un échange que lui-même ainsi que ses partenaires d'échange jugent très satisfaisant.

Que retirer de tout cela? En tous cas que le lien entre l'internalité et la réussite d'un échange (au niveau de la satisfaction des acteurs et de l'apprentissage interculturel) n'est assurément pas direct. Y interviennent



en effet la dimension du contexte plus ou moins difficile ainsi que les attentes plus ou moins exigeantes des participants et de leurs partenaires d'échange: Alain s'est retrouvé dans un contexte facile, favorable à la réalisation de ses attentes d'ordre linguistique et non pas d'apprentissage interculturel, ce qui lui a permis de réaliser un échange considéré comme réussi par lui-même et ses partenaires, ceci tout en étant externe. Par contre, Brigitte a connu un contexte particulièrement difficile dans lequel la réalisation de ses objectifs uniquement linguistiques était une tâche qui aurait demandé une personnalité très interne afin de pouvoir contourner les obstacles posés par ce contexte peu favorable, or Brigitte a le deuxième score le plus externe de tout l'échantillon. Quant à Anne et Astrid, elles se sont retrouvées dans un contexte difficile tout en ayant des attentes importantes, également sur le plan de l'apprentissage interculturel. Leur internalité leur a été alors très utile pour faire face à ce contexte et «prendre les choses en main» afin de pouvoir réaliser leurs attentes; l'auto-évaluation mitigée qu'elles font de leur échange est probablement également un reflet de leur internalité qui les pousse à s'attribuer la responsabilité de leurs difficultés. Benoît s'est lui retrouvé dans un contexte facile, il n'avait de plus pas réellement d'objectifs au niveau de l'apprentissage interculturel, étant donné sa volonté de démontrer qu'il n'y avait pas de différences culturelles entre la Suisse romande et la Suisse alémanique. Sa très forte internalité pourrait même avoir été défavorable au développement de relations interpersonnelles, Benoît préférant trouver tout seul les solutions à ses problèmes dans son travail plutôt que de demander l'aide de ses collègues alémaniques.

*Thèse 6: Lorsque le contexte est difficile, les sujets au locus of control interne seront mieux à même que les sujets au locus of control externe de réaliser un échange qui favorise un apprentissage interculturel. Par contre lorsque le contexte est facile, une forte internalité peut être défavorable à l'établissement de relations interpersonnelles.*

Pour l'estime de soi, on ne trouve pas parmi les huit répondants de lien direct entre une bonne estime de soi à *ante* et la réussite de l'échange (que l'on considère la satisfaction des acteurs ou la qualité de l'apprentissage interculturel) comme le prédisent pourtant de nombreuses théories de la



communication interculturelle; au contraire, deux cas viennent fortement contredire cette hypothèse: Astrid, qui a une mauvaise estime de soi à *ante* mais dont l'échange est positif (moyennement au niveau de la satisfaction mais surtout au niveau de la qualité de l'apprentissage interculturel), et Amina, qui a le meilleur score d'estime de soi des huit répondants à *ante* mais dont l'échange est très problématique (tant par rapport à la satisfaction des attentes des acteurs que par rapport à l'apprentissage interculturel). Il convient ainsi de se demander ce que peut cacher un très bon score d'estime de soi comme celui d'Amina: on peut fort bien imaginer qu'un tel score corresponde en fait à un besoin de se protéger d'une trop grande anxiété. Il s'agirait alors plutôt d'une estime de soi positive «proclamée» qui peut servir d'oeillères et de protection mais ne correspond pas au sentiment véritable d'estime de soi. Quoiqu'il en soit, si l'on ne peut confirmer l'hypothèse qui lie estime de soi positive avec réussite de l'échange, on ne peut pas non plus l'infirmer: en effet, Anne a une bonne estime de soi et réalise effectivement un échange réussi, et Brigitte a la plus mauvaise estime de soi des huit répondants et son échange est loin d'être une réussite. Ce ne sont donc pas nécessairement les sujets qui ont une bonne estime de soi à *ante* qui réalisent un échange qui suscite la satisfaction de tous et favorise l'apprentissage interculturel, mais ce ne sont pas non plus nécessairement ceux qui ont une faible estime de soi. L'estime de soi ne semble donc pas être une variable capable de prédire à elle seule la réussite ou l'échec de l'échange.

*Thèse 7: Une bonne estime de soi avant l'interaction ne favorise pas nécessairement la réussite de l'interaction interculturelle (au niveau de la satisfaction des acteurs comme de l'apprentissage interculturel), mais la réussite de l'interaction interculturelle n'est pas pour autant plus assurée avec une faible estime de soi.*

Il y a pourtant bien un lien entre la satisfaction engendrée par l'échange et l'estime de soi, mais il s'établit dans l'autre sens et dépend du caractère plus ou moins facile du contexte de l'échange: les participants qui ont connu un contexte de l'échange facile se sont tous dits très satisfaits de leur échange et leur estime de soi est devenue plus positive suite à l'échange. Par contre, Amina, Anne, Astrid et Brigitte, qui ont connu un



contexte de l'échange difficile, ont évalué leur échange de façon moins positive et ont vu leur estime de soi baisser suite à l'échange.

*Thèse 8: Un contexte de l'échange facile favorise la satisfaction des acteurs et donc une amélioration de l'estime de soi du participant suite à l'échange, alors qu'un contexte de l'échange difficile engendre une évaluation moins positive de l'échange et favorise une baisse de l'estime de soi.*

Il n'y a pas que l'estime de soi qui distingue Astrid d'Amina: tout au long de son échange, Amina n'a montré aucune conscience de son comportement et n'a donc pu s'adapter aux attentes de sa famille d'accueil, ce qui est la raison pour laquelle l'échange d'Amina peut être considéré comme un échec. Parmi les huit répondants, les seules pour lesquels j'ai pu constater une très bonne conscience de soi avant l'échange (Anne et Astrid) sont celles pour qui l'échange a vraiment constitué une occasion d'apprentissage interculturel. A l'inverse, parmi les répondants pour lesquels je n'ai pas pu constater de conscience de soi avant l'échange se trouvent Brigitte, Alfred et Amina dont l'échange a été très problématique. Quant à Bastien, Alain et Benoît (qui avait lui pourtant fait preuve d'une certaine conscience de soi avant l'échange), ils ont bénéficié d'un contexte de l'échange particulièrement favorable qui ne demandait donc pas particulièrement d'être attentif à son propre comportement. La conscience de soi se dessine comme une dimension importante pour la réussite de l'échange comme apprentissage interculturel, elle semble liée à l'internalité (Anne, Astrid sont parmi les répondants les plus internes). Elle peut être combinée à une estime de soi positive comme pour Anne, auquel cas la satisfaction semble encore meilleure, mais également à une estime de soi négative comme pour Astrid. Mais une estime de soi positive qui ne s'accompagne pas d'une bonne conscience de soi comme pour Amina est problématique, d'autant plus lorsque le contexte est difficile.

*Thèse 9: Une bonne conscience de soi est indispensable à la réussite de l'échange comme occasion d'apprentissage interculturel, particulièrement lorsque le contexte est difficile. Elle est liée à l'internalité.*



La quatrième dimension de personnalité considérée est l'interdépendance, c'est-à-dire la mesure dans laquelle l'individu a besoin des autres ou au contraire se suffit à lui-même. Cette dimension ne correspond pas au *locus of control*: par exemple Anne et Benoît sont tous deux très internes mais la première est indépendante alors que le second est interdépendant. Il n'y a pas non plus de lien direct entre l'interdépendance et le développement de relations interpersonnelles positives avec des Alémaniques pendant l'échange: par exemple Alain comme Brigitte (tous deux externes) ont grand besoin du contact avec les autres mais ils ne connaissent pas la même fortune dans leurs relations avec des Alémaniques pendant l'échange. D'un autre côté, Bastien et Benoît sont interdépendants comme Alain, mais ils développent très peu de relations avec des Alémaniques pendant leur séjour à Winterthur, préférant se voir entre Romands. L'interdépendance semble jouer un rôle favorable ou au contraire défavorable à l'établissement de relations interpersonnelles avec des Alémaniques suivant la combinaison qui s'opère entre les attentes des participants par rapport à l'échange et la nature difficile ou facile du contexte. Ainsi, Alain a des attentes importantes par rapport à son échange et il tient à entrer en contact avec des Alémaniques afin de progresser en allemand, le contexte est favorable et les contacts avec les Alémaniques s'établissent très rapidement et sans difficulté. Bastien et Benoît par contre n'ont pas d'attentes importantes et ne se donnent pas comme objectif de développer des relations avec des Alémaniques, leur interdépendance les conduit même à rester tout le temps ensemble et les éloigne des contacts qu'ils auraient pu avoir avec des Alémaniques (comme par exemple Benoît qui ne souhaite pas rester un week-end avec sa famille d'accueil avec qui il s'entend pourtant très bien.) Mais tout comme pour Alain, le contexte de l'échange de Bastien et Benoît est facile et pardonne même le manque de contacts avec des Alémaniques. Dans un contexte difficile par contre, l'interdépendance, lorsqu'elle est alliée à l'externalité et donc à une certaine passivité dans les relations avec les autres, peut conduire à l'échec comme pour Brigitte qui attendait beaucoup de son échange et a considérablement plus souffert qu'Amina qui est assez indépendante et n'avait pas d'attentes importantes par rapport à son échange. Comme Amina, Anne est indépendante mais cela ne l'empêche pas de développer des relations interpersonnelles positives avec des Alémaniques: Anne a des atten-



tes importantes par rapport à son échange, elle veut progresser en allemand et apprendre à connaître la Suisse alémanique et ses habitants. Bien qu'elle pourrait se passer de relations interpersonnelles, elle tient à réaliser ses objectifs et prend sur elle d'établir ces contacts. Sa bonne estime de soi l'aide probablement à persévérer malgré le contexte difficile. Ce qui amène la thèse suivante:

*Thèse 10: L'interdépendance ne suffit pas à l'établissement de relations interpersonnelles exogroupes. Il faut encore que le séjournant se soit donné comme objectif d'établir ces relations exogroupes et ne satisfasse pas son interdépendance avec les contacts endogroupes qu'il peut trouver sur son lieu de séjour. Particulièrement lorsque le contexte est difficile, l'internalité ainsi que l'estime de soi positive aident le séjournant à persévérer dans sa recherche de relations interpersonnelles positives avec des membres de l'exogroupe.*

### 3 Bilan de l'analyse transversale

On le voit, les thématiques soulevées par cette expérience apparemment anodine d'un échange de quelques semaines en Suisse alémanique sont très nombreuses, et chacune d'elles gagnerait à être encore approfondie par des recherches complémentaires. Il convient en effet de rester modeste car la dynamique interculturelle est un phénomène extrêmement complexe qui ne peut se révéler complètement à la première approche! On peut regretter par exemple que les deux groupes de thèses ne soient pas reliés entre eux. Cela n'a pas été possible à partir des données à disposition car il aurait fallu pour cela disposer de considérablement plus de cas, sélectionnés sur des critères précis et permettant de faire varier les variables une à une afin d'explorer de façon plus systématique leurs interrelations. Or il s'agit ici d'une recherche exploratoire dont le but était justement de faire ressortir ces différentes variables.

La démarche qualitative n'est certes pas la panacée et elle doit notamment répondre à la critique que lui font les adeptes des analyses quantitatives quant à la généralisabilité de ses résultats (pour un exposé de ces critiques, voir Miles & Huberman, 1994; Pourtois & Desmet, 1988).



Dans le cas de cette recherche, on peut effectivement s'interroger sur le petit nombre d'études de cas et sur la portée que l'on peut donner aux analyses générées à partir d'un échantillon aussi limité. L'idéal méthodologique pour tout chercheur serait effectivement de pouvoir récolter un maximum de données sur un maximum de sujets. Devant l'extrême difficulté pratique à réaliser cet idéal, les deux approches, qualitative comme quantitative, font des compromis entre le principe de plaisir et le principe de réalité: le quantitativiste travaille avec un maximum de sujets mais simplifie les données recueillies (notamment grâce à des scores sur des tests), leur appliquant des analyses statistiques dont le principe fondamental est la réduction de la complexité; quant au chercheur qualitatif, il travaille avec un maximum de données complexes mais limitées à un nombre restreint de répondants.

On aurait également pu imaginer de faire passer les questionnaires à un grand nombre de sujets et d'analyser quantitativement leurs réponses<sup>152</sup>. Si cet échantillon de sujets avait été sélectionné selon des critères assurant sa représentativité, les résultats auraient pu être considérés comme généralisables à tous les jeunes Romands effectuant un échange en Suisse alémanique. Mais la centralité de la conception de la différence culturelle aurait-elle pu émerger d'une telle démarche? On peut en douter, et probablement fallait-il passer par une recherche exploratoire sur un petit nombre de sujets pour que cette dimension puisse émerger et s'imposer. Comme le propose Vasquez (1992), c'est en multipliant les études et en mettant à l'épreuve leurs interprétations que l'on pourra se faire une idée de la portée des analyses issues de l'observation de faits particuliers relevés dans des contextes particuliers.

Ainsi, les thèses formulées ici demandent à être confrontées à d'autres contextes, dans des recherches qui chercheraient à vérifier leur pertinence. En attendant ces futures recherches, il est maintenant temps de discuter ces thèses de façon approfondie, en confrontant les enseignements tirés de l'analyse avec les éléments présentés dans le cadre théorique, dans l'objectif d'approfondir la réflexion sur la dynamique interculturelle.

---

152 Une telle démarche était de toutes façons impossible étant donné le peu de jeunes qui s'intéressent à ces échanges, et particulièrement, le peu de Romands prêts à effectuer un échange en Suisse alémanique (rappelons que le programme inter-suisse d'AFS a été supprimé par faute de manque de participants romands).



## Chapitre 3

# Les théories de la communication interculturelle à l'épreuve du contexte interculturel observé

### 1 La conception de la différence culturelle, au coeur de la dynamique interculturelle

Une question fondamentale a traversé toute cette recherche et se retrouve en filigrane des différentes thèses qui ont été formulées suite à l'analyse: en suivant ces jeunes Romands dans leur échange en Suisse alémanique, la thématique initiale de la compétence interculturelle est apparue comme inadéquate ou du moins, prématurée, et c'est la problématique de la différence culturelle et de la représentation qu'en ont les acteurs de l'interaction qui s'est imposée comme étant au coeur de la dynamique interculturelle. En effet, des discours souvent contradictoires des répondants quant aux différences culturelles entre Romands et Alémaniques, il ressort que c'est bien la différence – ou plutôt, la conception de la différence – qui est au coeur de la dynamique interculturelle: reconnaître l'Autre comme différent, concevoir son altérité, s'interroger sur sa vision du monde et ses références culturelles, ou au contraire le considérer comme semblable, égal, définit l'interaction et la possibilité de la découverte de l'Autre. Quant aux dimensions de la personnalité, elles apparaissent comme autant de ressources dont l'individu dispose pour réaliser avec plus ou moins de bonheur les attentes et objectifs qu'il s'est donnés dans l'interaction avec l'Autre (en fonction notamment de sa conception de la différence), interaction qui se déroule elle-même dans un contexte plus ou moins difficile (notamment de par les attentes des partenaires de la relation), et exigeant donc plus ou moins de compétences de communication de la part de l'individu.



### 1.1. Les contradictions du discours des participants sur la différence culturelle entre Romands et Alémaniques

En préparant cette recherche, je m'étais attendue à ce que les répondants partagent au moins en partie les préjugés défavorables aux Suisses alémaniques qu'il n'est pas rare de rencontrer en Suisse romande, que ce soit dans les médias ou dans les discussions privées. Une partie de l'entretien *ante* avait par exemple pour objectif d'évaluer si les participants ressentaient un sentiment de «privation relative» au sujet de la position de la Suisse romande par rapport à la Suisse alémanique, selon un concept élaboré en psychologie sociale par des auteurs travaillant sur l'action collective et les mouvements sociaux (voir Guimond & Tougas, 1994). Le défi devant lequel je croyais me trouver était d'ordre méthodologique: comment susciter une relation de confiance qui permette l'expression de ces préjugés, au-delà de la pression de la désidérabilité sociale à laquelle les répondants ne manqueraient pas de vouloir se conformer? Mais la grande résistance de presque tous les répondants à parler de différences culturelles entre Romands et Alémaniques, leur insistance à affirmer «nous sommes tous des Suisses» tout en prétendant les différences «enrichissantes», tout cela m'a amenée peu à peu à comprendre qu'il y avait là une problématique qui dépassait le biais de la désidérabilité sociale et la difficulté de la recherche sur les stéréotypes et préjugés. Dans leurs discours contradictoires sur l'existence ou non de différences culturelles entre Romands et Alémaniques m'est apparue l'impossibilité même de définir les réponses que pourrait souffler la désidérabilité sociale («il n'y a aucune différence» ou «leur culture est tellement riche»?); dans leurs difficultés à construire un discours sur la différence culturelle me sont apparues les contradictions de mon propre discours sur la différence et, finalement, les contradictions du discours social et scientifique en général sur cette question.

Comme on a pu le voir dans les études de cas et l'analyse transversale, les répondants essaient de produire un discours sur les différences entre Romands et Alémaniques qui soit *interculturally correct*, c'est-à-dire un discours qui, comme le discours *politically correct* qui s'est imposé aux



États-Unis pour toutes les questions ayant trait aux minorités<sup>153</sup>, essaie de trouver une forme socialement acceptable pour parler de la différence sans menacer l'unité et la vie en commun. Ce type de discours n'est finalement pas très étonnant de la part de jeunes Romands qui ont décidé de faire un échange en Suisse alémanique: dans le contexte culturel romand où les préjugés défavorables aux Suisses alémaniques sont fréquents<sup>154</sup>, la décision de ces jeunes les singularise. Beaucoup se sentent investis d'une mission: démontrer que ces préjugés sont inadéquats<sup>155</sup>. Peut-être sont-ils parfois d'autant plus véhéments dans leur discours de refus des préjugés qu'ils sentent bien qu'ils les partagent au moins en partie et qu'ils cherchent donc à se persuader eux-mêmes que ces pensées qu'ils pensent inadmissibles sont erronées<sup>156</sup>. Dans un tel contexte, parler de différences culturelles, c'est-à-dire tout simplement, parler de «cultures», est ressenti comme menaçant et donc éludé.

Comment se construit ce discours *interculturally correct*? Comme le formule la première thèse issue de l'analyse transversale des études de cas, les répondants utilisent deux stratégies, dont la combinaison produit un discours contradictoire sur les différences entre Romands et Alémaniques, discours que l'on peut représenter schématiquement de la façon suivante:

---

153 Et dont les excès sont volontiers tournés en ridicule par les milieux conservateurs qui s'en servent habilement pour décrier la politique de promotion des minorités (*affirmative action*).

154 Comme on a pu le voir dans l'analyse de la littérature.

155 Benoît le dit par exemple clairement.

156 C'est clairement le cas pour Alain et Bastien; par contre Brigitte se distingue par le fait qu'elle ne cherche pas longtemps à tenir un discours *interculturally correct* et exprime ouvertement et sans retenue ses préjugés négatifs.



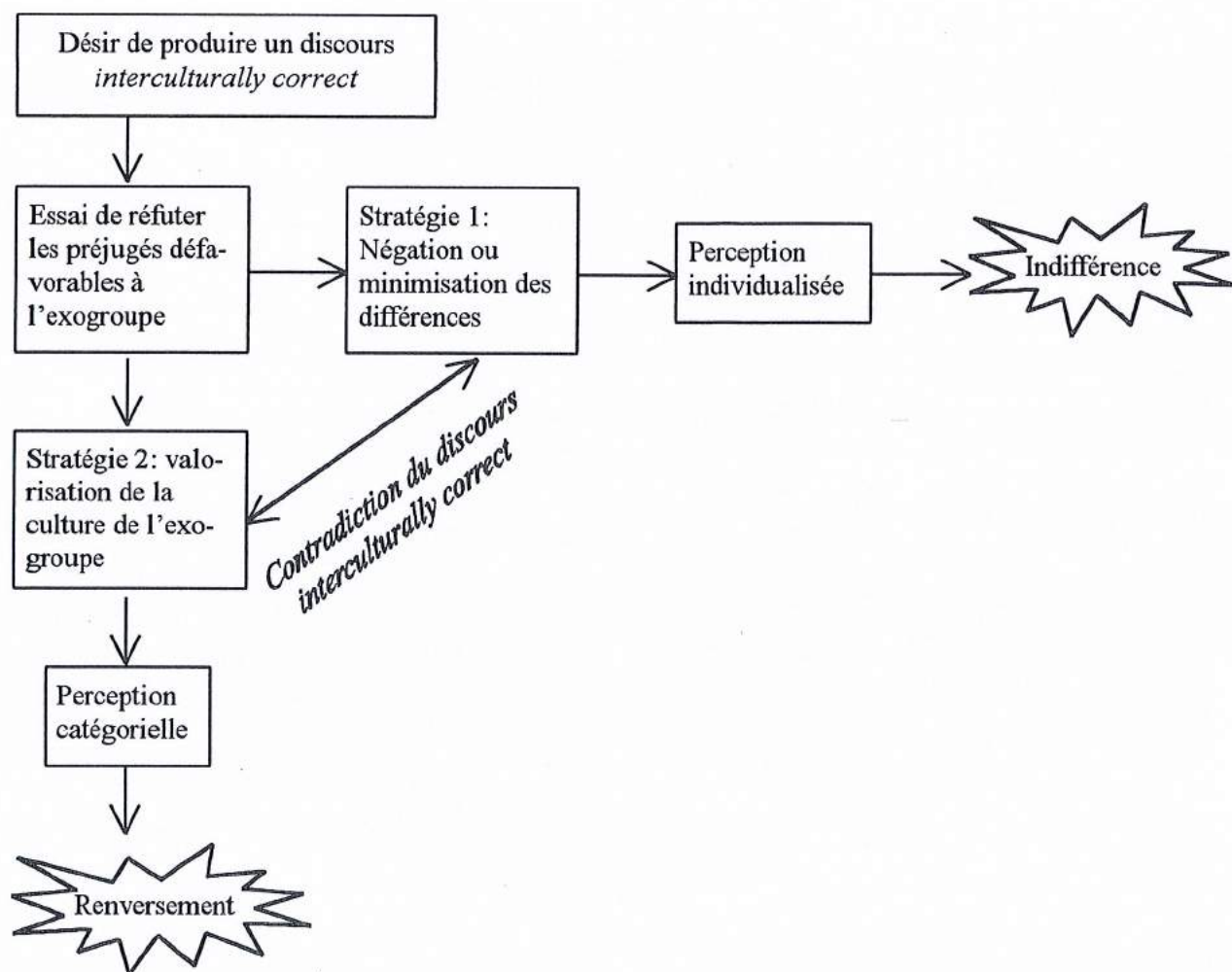


Figure n° XV: Construction et contradiction du discours *interculturally correct*

Les répondants font usage des deux stratégies et se contredisent ainsi à différents moments de leurs discours sur la valeur de la différence, décrite parfois comme une menace pour la vie en commun (stratégie 1) et parfois comme un enrichissement (stratégie 2). Ces stratégies favorisent des modes de perception de la réalité sociale difficilement conciliables: la stratégie de valorisation de l'exogroupe demande une perception catégorielle, c'est-à-dire que l'individu reconnaît l'existence de groupes (de catégories) qui réunissent des individus partageant un certain nombre de qualités communes. Par contre, la négation ou la minimisation de la différence favorise une perception individualisée, qui refuse les généralisations d'un individu à un groupe d'individus et veut considérer chaque individu pour soi.



Outre le problème de la contradiction résultant de l'utilisation conjointe des deux stratégies, chacune d'elles comporte un risque qui rend difficile l'apprentissage interculturel au sens où le définit Thomas (1988)<sup>157</sup>:

- la négation ou la minimisation des différences n'est pas favorable à la découverte de l'Autre car elle émousse la capacité d'observation et aboutit à une sorte de tabou de la différence. Ainsi, en n'étant pas différent, l'Autre devient également indifférent et donc inintéressant: la minimisation des différences risque donc de conduire à l'indifférence envers l'Autre.
- la valorisation à tout prix de l'exogroupe peut conduire à dévaloriser l'endogroupe et ainsi à adopter une attitude devant la différence culturelle que Bennett (1994) appelle le «renversement». Or on peut douter que le déni de sa propre culture puisse conduire à cette «synthèse entre les systèmes d'orientation culturels divergents, synthèse qui permet l'action fructueuse dans sa propre culture comme dans la culture autre.» (Thomas, 1988, p. 47).

Même si l'on trouve dans le discours des répondants des reflets des deux stratégies utilisées conjointement et aboutissant ainsi à ce discours *interculturally correct* contradictoire, c'est néanmoins la stratégie de la minimisation des différences qui est la plus utilisée par les répondants et qui retiendra particulièrement mon attention dans la suite de cette discussion. Ainsi ceux-ci considèrent pour la plupart qu'il est malsain de parler de différences culturelles entre Romands et Alémaniques et que tous appartiennent au même groupe des Suisses, au sein duquel il s'agit de ne pas faire de différenciations mais au contraire de considérer chaque individu pour soi, dans son originalité propre. On retrouve ici une position vis-à-vis de la différence culturelle tout à fait similaire à la cinquième «orientation d'acculturation» – l'individualisme – définie par Bourhis (Bourhis & Bougie, 1998; Bourhis, Moïse & Perreault, 1998) dans le cadre de ses recherches qui relient les préférences en matière d'acculturation des populations migrantes avec celles des sociétés d'accueil:

Les individualistes se définissent et définissent les autres en tant qu'individus plutôt que comme membres de catégories sociales ou de groupes ethnoculturels.

---

157 Cf. p. 122.



Dans cette optique non collectiviste, ce sont les caractéristiques personnelles qui comptent le plus et non le fait d'appartenir à tel ou tel groupe culturel, linguistique ou religieux. Par conséquent, pour les individualistes, peu importe que les immigrants conservent leur culture d'origine ou adoptent la culture d'accueil, seules comptent les relations interpersonnelles. Etant donné l'importance des caractéristiques personnelles, les individualistes seront portés à interagir avec les immigrants de la même façon qu'avec n'importe quel autre membre de la communauté d'accueil.» (Bourhis & Bougie, 1998, p. 86)

Que l'on parle d'orientation individualiste ou de stratégie de minimisation des différences, il est important de s'interroger sur les conséquences d'une telle perception sur la dynamique interculturelle. Comme on le voit dans ces échanges en Suisse alémanique, s'il y a refus de considérer la dimension catégorielle et centration sur la seule dimension individuelle, il devient dès lors impossible de parler de culture romande ou alémanique, il est impossible de mettre à profit l'échange pour observer des particularités de la vie en Suisse alémanique, pour découvrir une «culture alémanique»: plusieurs répondants affirment n'avoir aucune représentation de la Suisse alémanique et de ses habitants avant l'échange, et ils n'en ont pas plus après l'échange. Comment dès lors parler d'échange culturel si la différence culturelle, si la notion même de culture, est taboue? Comment réaliser dans ces conditions ce slogan pourtant fréquemment revendiqué en Suisse «ce sont nos différences qui nous unissent»?

## 1.2. La différence culturelle et les théories de la communication interculturelle

Quelle place les théories de la communication interculturelle – et plus particulièrement la théorie de la Gestion de l'anxiété et de l'incertitude (AUM) de Gudykunst (1995) ainsi que la théorie de l'Accommodation de la communication (CAT) de Gallois et al. (1995) – donnent-elles à cette question de la différence culturelle et quelle contribution ces modèles peuvent-ils apporter à la discussion des conséquences de la perception individualisée vs. catégorielle pour l'apprentissage interculturel?

Comme déjà souligné dans le cadre théorique<sup>158</sup>, les théories nord-américaines de la communication interculturelle ne sont pas très explicites sur la question de la différence culturelle et des différentes perceptions

---

158 Cf. p. 116.



que peuvent en avoir les acteurs d'une interaction. Peut-être cela est-il dû au fait que ces théories ont été élaborées à partir de contextes interculturels où la différence culturelle était importante et où ce que l'on craignait le plus était la réaction de discrimination, de rejet de l'Autre, et non pas le refus de prendre en compte la dimension culturelle. C'est ainsi que les théories de la compétence interculturelle en particulier se préoccupent plus de la bonne entente entre les partenaires de l'interaction<sup>159</sup> que de la qualité de l'apprentissage interculturel, deux objectifs qui ne vont pas nécessairement de pair.

### 1.2.1. *La théorie de la Gestion de l'incertitude et de l'anxiété*

Pour Gudykunst<sup>160</sup>, c'est la gestion de l'incertitude et de l'anxiété qui est au coeur de la communication. Or l'incertitude et l'anxiété ressenties lors d'une interaction dépendent de son degré d'étrangeté, c'est-à-dire de la mesure dans laquelle on partage ou non des références communes avec l'Autre, donc de la différence que l'on perçoit entre soi et son partenaire d'interaction. Pour que la communication soit efficace – c'est-à-dire, selon la définition qu'en donne Gudykunst (1995, p. 15), pour que le sens décodé par le receveur soit le plus proche du sens que l'émetteur voulait transmettre – le niveau d'anxiété et d'incertitude ressenti doit se situer entre les seuils maximaux et minimaux de tolérance de l'anxiété et de l'incertitude: une trop forte anxiété et incertitude rend l'interaction trop menaçante et produit des réactions d'évitement, d'autre part, une trop faible anxiété et incertitude fait perdre tout intérêt à la rencontre et amène un fonctionnement en «pilote automatique» ou «*mindless*» car l'on croit tout connaître de son interlocuteur au point de n'avoir pas besoin de porter intérêt à ce qui se passe dans la relation.

Gudykunst place ainsi la différence au coeur de la dynamique interculturelle, et la notion du seuil minimal d'incertitude et d'anxiété en particulier offre des perspectives intéressantes pour examiner l'attitude de minimisation des différences et ses conséquences dans le comportement de communication. Malheureusement, dans la suite de la théorie et notamment dans les quarante-sept axiomes formulés, cette deuxième cause d'inefficacité dans la communication est occultée au profit de la situation

---

159 Sans oublier l'efficacité de la communication!

160 Cf p. 65.



(plus courante et plus «brûlante» il est vrai) où la différence est perçue et a pour conséquence une forte incertitude et anxiété. On en viendrait même à oublier l'avertissement donné par cette idée de seuil minimal, ce qui pourrait conduire à conclure de façon trop simpliste à partir de la suite de la théorie AUM que moins l'on perçoit de différences entre soi et l'Autre, moins il y a d'anxiété et d'incertitude, et donc mieux cela vaut pour la communication<sup>161</sup>. Ainsi, Gudykunst n'explique pas pour quelles raisons une interaction peut produire un niveau d'anxiété et d'incertitude en-dessous du seuil minimal et se montre donc incapable d'entretenir suffisamment d'intérêt et de motivation pour la poursuite de la relation: est-ce parce que les différences entre soi et l'Autre sont en soi trop faibles pour donner une interaction intéressante<sup>162</sup>, ou pourrait-on aussi imaginer que la non-perception de différences et donc le maintien d'un bas niveau d'anxiété et d'incertitude soit en fait un refoulement de la différence, que l'on ne sait pas comment gérer<sup>163</sup>?

La question de la différence culturelle que l'on perçoit ou non entre soi et l'Autre revient en fait à la question de comment on définit l'Autre et à quel(s) groupe(s) on le rattache, c'est-à-dire à la question de la catégorisation sociale que Gudykunst examine dans les axiomes 19 à 25, où il rappelle qu'une communication efficace avec l'Autre demande de comprendre tant les différences que les ressemblances entre soi et l'Autre. Il évoque alors (1995, p. 29) la possibilité de ne pas tenir compte des identités sociales de l'Autre dans l'interaction, mais il considère que cette non-reconnaissance de la dimension sociale de l'identité n'est problématique que dans le cas où l'Autre s'identifie fortement à son groupe d'appartenance, cette non-reconnaissance pouvant être alors ressentie par l'Autre comme un déni d'identité. Si au contraire l'Autre ne s'identifie pas fortement à son groupe d'appartenance, il ne serait d'après Gudy-

---

161 C'est à ce type de conclusion qu'aboutit par exemple la notion de *positive similarity-attraction relationship* (Byrne, 1971; Sunnafrank, 1983), selon laquelle nous serions attirés par les personnes (et souhaitons développer une relation avec elles) que nous percevons comme semblables à nous. En effet, la similarité a pour conséquence de réduire l'anxiété car elle permet de prédire le comportement de l'Autre.

162 Ce qui viendrait alors contredire la *positive similarity-attraction relationship*!

163 C'est ce que le cas d'Alfred en particulier semble indiquer.



kunst pas aussi important de prendre en compte ses identités sociales dans la relation.

Ce dernier point pose le même problème qui avait déjà été relevé<sup>164</sup> à propos des approches subjectivistes de la communication interculturelle (Collier & Thomas, 1988): est-ce vraiment la seule perception des interactants qui définit si l'interaction engage également des identités culturelles différentes ou uniquement les identités personnelles? Gudykunst se préoccupe ici de la reconnaissance mutuelle du concept de soi (auquel contribuent également les identités sociales et culturelles) des partenaires de l'interaction et soutient qu'il est important de reconnaître la dimension sociale de l'identité de son partenaire d'interaction lorsque celui-ci y attache de l'importance. Mais le besoin de reconnaissance identitaire n'est qu'une des raisons qui font qu'il convient de tenir compte également des appartenances de groupes dans l'interaction; une autre raison – encore plus critique et qui reste valable au-delà de la perception des sujets – est qu'en occultant cette dimension de l'Autre, nous risquons de percevoir et d'interpréter son comportement en nous basant sur nos propres références culturelles, de façon ethnocentrique et bien loin de l'empathie recommandée par l'axiome 16 de la théorie AUM. N'oublions pas non plus que l'orientation interpersonnelle et universaliste, typique du *independent self construal* qui prévaut dans les sociétés occidentales individualistes (Markus & Kitayama, 1991) est liée à l'erreur fondamentale d'attribution (Ross, 1977) qui nous porte à surestimer les facteurs internes (psychologie de l'individu) dans l'explication du comportement, aux dépens des facteurs externes (influence du contexte, donc de la culture) (voir Gudykunst & Bond, 1997, p. 137-139; Moghaddam et al., 1993, p. 56-60).

La perception uniquement en termes interpersonnels est insuffisante pour qu'il puisse y avoir efficacité de la communication, Gudykunst le dit lui-même plus loin dans sa présentation de la théorie AUM: «Des prédictions ou explications exactes du comportement de l'Autre nécessitent que nous utilisions des informations culturelles, sociales et personnelles.»<sup>165</sup> (1995, p. 31), parce que «l'identité sociale est le mécanisme générateur principal pour le comportement intergroupe, alors que l'identité person-

---

164 Cf. 118.

165 «Accurate predictions or explanations of strangers' behavior require that we use cultural, social and personal information.»



nelle est le mécanisme générateur principal pour le comportement interpersonnel. Cependant, ces deux formes de l'identité influencent le comportement dans presque toutes les interactions.»<sup>166</sup> (p. 19-20). Si Gudykunst insiste sur l'information personnelle, c'est parce que son discours est construit autour de la situation où les interactants ont tendance à ne se baser que sur leurs stéréotypes et leurs perceptions catégorielles dans leurs interactions et à négliger l'information individualisée. Or l'assimilation ethnocentrique de l'Autre à soi et la mise à l'écart de ses appartenances culturelles et sociales que favorise l'orientation exclusivement interpersonnelle prêteraient autant la communication efficace que le fait l'utilisation exclusive de l'information catégorielle, toutes deux ne permettant pas au récepteur de saisir l'entier du sens que voulait transmettre l'émetteur. Cette lecture égocentrique et ethnocentrique du comportement de l'Autre, c'est ce qui arrive lorsque les interactants ne sont pas attentifs au processus de la communication par la faute d'une anxiété et incertitude trop faibles, ils agissent alors *mindlessly* et non *mindfully*: «Si nous sommes consciemment ouverts à l'information nouvelle, nous voyons les différences subtiles qui peuvent exister entre notre comportement et celui de l'Autre. [...] Lorsque nous sommes *mindful*, nous reconnaissons que les Autres interprètent nos messages différemment de nous.»<sup>167</sup> (Gudykunst, 1995, p. 16-17).

On le voit, la théorie AUM de Gudykunst, tout en plaçant la perception de la différence au centre, n'est pas très explicite sur l'attitude que l'on peut avoir vis-à-vis de la différence et elle est même parfois contradictoire sur ce point. Peut-être cela est-il dû au fait qu'en voulant intégrer dans sa théorie toute une série de concepts provenant d'une multitude de recherches différentes, Gudykunst n'a pas suffisamment pris le temps d'en explorer toutes les implications au niveau de la conception de la différence, du type de perception induit et donc des conséquences sur l'anxiété et l'incertitude? Pourtant, la théorie AUM me semble néanmoins

---

166 «Social identity is the major generative mechanism for intergroup behavior, while personal identity is the major mechanism for interpersonal behavior. Both forms of identity, however, influence behavior in virtually all interactions.»

167 «If we are consciously open to new information, we see the subtle differences in our own and strangers' behavior that may take place. [...] When we are mindful, we recognize that strangers interpret our messages differently than we do.»



très prometteuse pour saisir la dynamique interculturelle car elle s'articule bien autour de la perception de la différence; il conviendrait cependant de la reformuler et de la développer en portant plus d'attention aux interactions entre perception individualisée ou catégorielle, niveau d'anxiété et d'incertitude, *mindfulness* et efficacité de la communication.

### 1.2.2. La théorie de l'Accommodation de la Communication

Par rapport à la théorie AUM, la théorie de l'Accommodation de la Communication de Gallois, Giles et al. (1995) a l'avantage de placer explicitement l'interaction dans le contexte socioculturel plus large et permet ainsi de situer l'interaction dans l'histoire des relations entre les groupes d'appartenance des partenaires de l'interaction. L'analyse du contexte des relations entre Romands et Alémaniques a montré que ces relations sont souvent considérées comme problématiques en Suisse romande surtout et représentent bien un thème de réflexion important, il semble dès lors effectivement indispensable de situer les données recueillies dans leur contexte socioculturel. La Théorie de l'Accommodation de la Communication fournit des concepts intéressants, comme celui de la vitalité ethnolinguistique objective et subjective<sup>168</sup> et qui mériterait à lui seul de faire l'objet de recherches en Suisse.

Un aspect qui rend la CAT particulièrement intéressante lorsqu'on s'intéresse au cas helvétique est l'importance centrale qui y est donnée à la langue comme marqueur privilégié de l'identité sociale, permettant de se distancer ou au contraire de se rapprocher des exogroupes. Or c'est bien l'importance de l'identité ethnolinguistique, du rapport à la langue (le français, l'allemand, le suisse-allemand) qui ressort des analyses des linguistes (Lüdi et al., 1995) mais aussi des sociologues (Windisch, 1992), comme on a pu le voir dans la deuxième partie. Le lien fort entre l'attitude envers l'exogroupe et la disposition à apprendre et à parler la langue de l'Autre que Lüdi, Py et al. (1995) ont trouvé chez les Romands «émigrés» en Suisse alémanique est également manifeste chez les répondants (voir la deuxième thèse). Cependant, comme on l'a vu dans l'analyse de la littérature sur les relations entre Romands et Alémaniques, le dialecte suisse-alémanique joue un rôle très particulier et fait de la situation helvétique

---

168 Cf. p. 101.



une sorte de défi pour la psychologie sociale du langage. En effet, la situation classique considérée par la psychologie sociale du langage est généralement celle d'un groupe majoritaire parlant une langue standard et d'un groupe minoritaire parlant une variation de la langue standard (un dialecte, un accent particulier) ou une autre langue au prestige social moindre et que le groupe minoritaire s'attache à défendre. Or en Suisse, la minorité romande parle une langue standard qu'elle considère comme prestigieuse alors que les patois romands ont quasiment disparu (voir Lüdi et al., 1995); la situation est inverse chez la majorité alémanique, qui se distancie de sa propre langue standard<sup>169</sup> et lui préfère ses variations régionales, les nombreux dialectes alémaniques qui jouissent d'un plus fort prestige que l'allemand (ce qui fait dire à Hogg, Joyce et Abrams (1984) que la Suisse alémanique ne constitue pas une véritable situation de diglossie). Mais en Suisse romande, ces mêmes dialectes alémaniques jouissent d'un faible prestige et les Romands, forts de l'aura de la langue française, ont tendance à considérer le suisse-allemand comme une «sous-langue» (Lüdi et al., 1995; Schläpfer et al., 1991) et ne montrent que peu d'intérêt à l'apprendre, préférant consacrer leurs efforts à l'apprentissage de l'allemand, considéré lui comme une «vraie» langue au même titre que le français<sup>170</sup>.

On se trouve donc dans la situation originale et fort complexe où la minorité est fière de sa langue et de son prestige international, méprise et refuse d'apprendre la langue à laquelle s'identifie la majorité, préférant apprendre la langue que justement la majorité rejette, celle-ci préférant quant à elle souvent parler la langue du minoritaire, le français, dans ses interactions avec celui-ci, plutôt que l'allemand<sup>171</sup>.

Cette configuration particulière des rapports aux langues de l'endogroupe et de l'exogroupe se retrouve chez les répondants, dont très peu considèrent les dialectes alémaniques comme l'expression d'une culture, d'une histoire, et donc comme dignes d'intérêt. Il est frappant de voir que

---

169 C'est en effet l'allemand et non le suisse-allemand qui est considéré comme langue nationale.

170 Il ne faut pas non plus oublier que l'allemand est une matière sélective à l'école.

171 Cette situation suisse comporte plusieurs similitudes avec celle de la Belgique (voir Deprez & Persoons, 1984), avec laquelle il serait intéressant de faire des études comparatives.



la langue, le dialecte alémanique, est souvent la seule différence entre la Suisse romande et la Suisse alémanique que les répondants mentionnent volontiers, probablement parce qu'ils considèrent que la différence linguistique est un fait objectif et neutre, et non pas également de l'ordre du culturel et du symbolique. Et il n'est sûrement pas insignifiant que beaucoup, participants à l'échange comme non-participants, expriment une attitude négative envers cette unique différence qu'ils mentionnent, comme si le caractère «horrible» (Bastien), «pénible» (Benoît), «déformé» (Alain), «désagréable» (un non-participant) et «agressif» (un non-participant) du suisse-allemand était un fait objectif et avéré, que l'on peut donc énoncer tout en se prétendant neutre envers l'exogroupe. Le suisse-allemand semble remplir le rôle de bouc émissaire (Kolde, 1986) bien pratique pour les Romands car il permet d'exprimer sans (se) l'avouer une attitude négative envers la Suisse alémanique. Pour plusieurs non-participants, il permet de justifier de façon convenable leur décision de ne pas faire d'échange en Suisse alémanique: pourquoi se rendre dans une région qui ne présente aucun intérêt de découverte interculturelle (étant donné qu'il n'y a pas de différence) et où de plus l'on ne va pas apprendre l'allemand mais au contraire une langue pervertie?

Attitudes envers la langue et attitudes envers les locuteurs sont donc intimement liées, si l'on veut changer quelque chose dans l'attitude des Romands envers la Suisse alémanique, c'est aussi et peut-être surtout par leur attitude envers le dialecte alémanique qu'il faudrait commencer, comme le relevait déjà Windisch (1992)<sup>172</sup>. En effet, que penser de la qualité de l'apprentissage interculturel permise par un échange en Suisse alémanique dont le seul objectif est d'apprendre l'allemand (et non pas le suisse-allemand, et encore moins de découvrir des aspects culturels), une langue que les Alémaniques eux-mêmes rejettent? Il y a sans nul doute ici une réflexion qui mériterait d'être poursuivie, tant par les chercheurs que par celles et ceux qui veulent promouvoir les échanges entre Romands et Alémaniques.

Mais qu'en est-il de la place de la différence culturelle dans la CAT? Le cadre théorique de référence sur lequel repose la CAT est celui de la Théorie de l'Identité Sociale de Tajfel et Turner (1979); or cette théorie fondamentale de la psychologie sociale explique les relations intergroupes

---

172 Cf. p. 152.



par les besoins socio-psychologiques des membres des groupes sociaux, besoins qui les conduisent à manifester plus ou moins leurs appartenances sociales dans l'interaction. En établissant le lien entre ces besoins socio-psychologiques et le comportement de communication, c'est en quelque sorte également la différence et la perception qu'en ont les partenaires de l'interaction qui est au centre de la CAT.

Ainsi la CAT définit-elle trois motivations que poursuivent les acteurs d'une communication<sup>173</sup>: gagner l'approbation de l'Autre, montrer sa différence et réaliser une bonne communication. La CAT cherche à prédire laquelle de ces trois motivations sera dominante pour les interactants selon leur perception des enjeux de la relation intergroupe (par exemple leur analyse de la vitalité ethnolinguistique de leur groupe d'appartenance), et donc quelle stratégie (la convergence, la divergence ou le maintien) les interactants suivront dans l'accommodation de leur comportement de communication aux caractéristiques personnelles et / ou groupales de leur partenaire d'interaction. Les propositions formulées par la CAT examinent le rôle d'une série de facteurs liés tant au contexte sociohistorique, à la personnalité des interactants qu'à la situation d'interaction dans l'adoption d'une perception de la situation en termes plutôt interpersonnels ou intergroupes.

Plus spécifiquement, la Théorie de l'Identité Ethnolinguistique (qui a été intégrée dans la CAT) examine les conditions pour que les interactants cherchent à manifester ou non dans leur comportement de communication leur identité ethnolinguistique, et donc accentuent ou non la différence d'identité sociale ou culturelle<sup>174</sup>. La troisième thèse qui lie une faible dépendance et solidarité envers l'endogroupe avec une orientation interpersonnelle et une forte dépendance et solidarité envers l'endogroupe avec une orientation intergroupe rejoint tout à fait la TIEL et sa reformulation dans les propositions 6 et 8 de la CAT (Gallois et al., 1988).

Si la CAT permet de prédire quelle saillance dans l'interaction auront les dimensions interpersonnelles et intergroupes en fonction de la plus ou moins forte dépendance et solidarité envers l'endogroupe, elle n'est pas explicite sur les conséquences pour la qualité de la communication et de l'apprentissage interculturel de cette perception plutôt intergroupe ou in-

---

173 Cf. p. 98.

174 Cf. p. 100.



terpersonnelle et des stratégies de convergence ou de divergence qui sont adoptées<sup>175</sup>, conséquences qui sont au contraire examinées dans la quatrième thèse. Ce dont la CAT semble avant tout tenir compte comme critère d'évaluation, c'est plutôt de la satisfaction des acteurs de la communication. Or cette satisfaction a été liée empiriquement à la stratégie de convergence (proposition 15)<sup>176</sup>: les auteurs de la CAT font référence à toute une série de recherches (Giles et al., 1991, p.18-19) qui ont montré, dans la lignée des travaux sur la relation entre la similarité et l'attraction également repris par Gudykunst<sup>177</sup>, que les personnes qui adoptent la stratégie de convergence et cherchent donc à se rendre plus semblables à leurs partenaires d'interaction sont perçues plus favorablement que celles qui adoptent la stratégie de divergence et tiennent à marquer leur différence. Il semblerait donc que pour la CAT, plus il y a convergence et adaptation à l'Autre (et donc moins la dimension intergroupe intervient dans la relation), meilleure est l'entente entre les partenaires de l'interaction. C'est aussi ce que conclut Gudykunst dans son axiome 17 où il reprend la CAT dans sa théorie AUM: plus l'Autre s'adapte à notre comportement, moins nous ressentons d'anxiété et plus notre confiance dans la prédiction de son comportement augmente<sup>178</sup>.

Une telle conception de la communication idéale sonnerait le glas de l'identité sociale et culturelle, pourtant à la base de la Théorie de l'Identité Sociale. Mais Giles, Coupland et Coupland (1991) signalent bien les coûts de la convergence<sup>179</sup>: si celle-ci permet d'obtenir l'approbation et la coopération du partenaire d'interaction, elle peut conduire à la perte d'identité personnelle et sociale. Il y aurait donc un niveau optimal de convergence à adopter, ni trop ni trop peu, c'est-à-dire un équilibre entre la convergence qui permet de se rapprocher de son interlocuteur et la divergence qui permet de réaliser ce sentiment de *positive distinctiveness* (p. 27) si nécessaire à l'identité sociale. Cette mise au point sur les coûts

---

175 Les chercheurs qui ont travaillé sur l'hypothèse de contact (voir Corneille, 1994) s'inquiètent par exemple de la limite que représente la perception interpersonnelle pour la généralisation aux autres membres de l'exogroupe de l'attitude positive développée grâce au contact avec un des membres de ce groupe.

176 Cf. p. 114.

177 Cf. p. 86.

178 Cf. p. 80.

179 Cf. p. 98.



de la convergence n'est malheureusement pas explicite dans la plus récente formulation de la CAT (Gallois et al., 1995), d'où le risque d'en tirer des conclusions erronées sur les «méfaits» de la différence.

En fait, la CAT et particulièrement sa présentation la plus récente (Gallois et al., 1995) établit un raccourci malheureux (particulièrement dans les propositions 1 et 8) entre l'orientation intergroupe et la stratégie de la divergence, ainsi qu'entre l'orientation interpersonnelle et la stratégie de la convergence. La divergence serait alors de l'ordre de l'intergroupe et du conflit, et la convergence de l'ordre de l'interpersonnel et de l'harmonie; adopter une perception intergroupe serait donc nécessairement rechercher le conflit. Or les propositions 12 et 13 le montrent bien, la convergence ne se limite pas aux situations interpersonnelles, on peut fort bien chercher à converger vers l'Autre et ses caractéristiques sociales et culturelles lorsque l'on perçoit la situation en termes intergroupes. Pour éviter les confusions, ces deux propositions devraient être représentées sous forme d'un tableau à double entrée qui nous donne quatre modes d'accommodation et non plus seulement deux:

	<i>Motivation: se rapprocher de l'Autre (12a)</i>	<i>Motivation: montrer sa différence (12b)</i>
<i>Saillance de la dimension interpersonnelle (13a)</i>	convergence vers les caractéristiques personnelles de l'Autre	divergence par rapport aux caractéristiques personnelles de l'Autre
<i>Saillance de la dimension intergroupe / inter- culturelle (13b)</i>	convergence vers les caractéristiques sociales / culturelles de l'Autre	divergence par rapport aux caractéristiques sociales / culturelles de l'Autre

Tableau n° XII: Modes d'acomodation selon la motivation et la saillance de la dimension intergroupe ou interpersonnelle

Un autre regret que l'on peut formuler par rapport à la dernière version de la CAT (Gallois et al., 1995) est justement qu'elle soit formulée en des termes qui tendent à opposer la dimension interpersonnelle à la dimension intergroupe, adoptant ainsi le continuum bipolaire de la TIS repris également par Gudykunst, alors que la version antérieure de la CAT (Gallois et



al., 1988) s'en était pourtant distancée en lui préférant deux axes orthogonaux<sup>180</sup> qui permettent de concevoir des interactions qui seraient à la fois interpersonnelles *et* interculturelles. En ne reprenant pas explicitement cette idée dans la formulation de la CAT, ses auteurs retombent dans l'opposition binaire (classique en psychologie sociale) entre l'interpersonnel et l'intergroupe qui a pour inconvénient de présenter la perception intergroupe comme opposée à la perception interpersonnelle, alors qu'on pourrait se demander si elles ne pourraient pas être complémentaires.

Si l'on définissait la situation rencontrée par les participants romands pendant leur séjour en Suisse alémanique comme une situation à la fois interpersonnelle *et* intergroupe, cela impliquerait que le séjournant qui souhaiterait se rapprocher de son partenaire d'échange devrait alors réaliser une convergence tant vers les caractéristiques personnelles que vers les caractéristiques sociales et culturelles de ses partenaires d'échange. Ainsi, un participant qui ne prendrait en compte que la dimension interpersonnelle et nierait les différences culturelles ne réaliserait qu'une demi-accommodation. En exploitant jusqu'au bout cette idée de l'orthogonalité des dimensions interpersonnelle et intergroupe, la CAT pourrait éviter l'écueil déjà examiné plus haut à propos de la théorie AUM: l'opposition stérile entre l'interpersonnel et l'intergroupe, ainsi que la responsabilité de la définition de l'interaction en termes interpersonnels ou intergroupes laissée aux seuls acteurs de l'interaction en fonction de leurs besoins socio-psychologiques, ce qui leur laisse toute latitude de nier la dimension culturelle si celle-ci les incommode. En considérant qu'une interaction peut mettre en jeu tant les identités personnelles des acteurs que leurs identités sociales, on pourrait s'interroger sur les conséquences d'une perception qui nierait une de ces dimensions, ainsi que sur les moyens pour réussir à réconcilier l'interpersonnel et l'intergroupe et réaliser une communication qui soit véritablement efficace, c'est-à-dire une communication qui prenne en compte tant les identités personnelles que sociales et culturelles.

Ainsi, en tirant une grande part de leur inspiration de la Théorie de l'Identité Sociale de Tajfel, la théorie AUM et la CAT ont fini par ne con-

---

180 Cf. p. 96.



sidérer plus que les besoins socio-psychologiques des individus qui les amènent à privilégier la dimension interpersonnelle ou intergroupe, et donc à percevoir ou non les différences sociales et culturelles. Or cette centration sur les seuls besoins socio-psychologiques des interactants revient à effet balayer un peu rapidement les nombreux travaux sur les dimensions de variabilité culturelle et leurs influences sur le processus de la communication<sup>181</sup>, influences qui opèrent sans même que les interactants en soient conscients.

Mais surtout, il est frappant de voir que tant la CAT que la théorie AUM, pourtant très riches et complexes et qui placent d'une façon ou d'une autre la différence au centre de leur modèle, se révèlent insatisfaisantes dans leur réflexion sur la différence culturelle. Toutes deux proposent pourtant des concepts (le seuil minimal de tolérance de l'anxiété et de l'incertitude pour la théorie AUM, les deux axes orthogonaux interpersonnels et intergroupes pour la CAT) qui pourraient s'avérer forts utiles pour cette réflexion, mais ne les exploitent pas suffisamment. Ce faisant, elles ne se révèlent finalement pas d'une grande aide pour analyser la situation rencontrée lors de ces échanges en Suisse alémanique: le refus de parler de différences culturelles et les conséquences que ce refus peut avoir sur la possibilité de l'apprentissage interculturel. En fait, la théorie AUM comme la CAT semblent elles-mêmes prises dans les contradictions du discours sur la différence culturelle, reprenant à leur compte et sans l'explicitier la contradiction de la Théorie de l'Identité Sociale qui associe perception catégorielle et conflit et semble donc privilégier la perception individualisée, mais qui insiste également sur la nécessité de reconnaître également les identités sociales et culturelles, nécessaires au concept de soi comme le sont les identités personnelles.

Le modèle du développement de la sensibilité interculturelle de Bennett (1994)<sup>182</sup> fait à ce titre figure d'exception parmi la littérature nord-américaine sur la communication interculturelle car il traite explicitement de la difficulté de concevoir la différence culturelle. Bien sûr, on peut regretter sa formulation linéaire en termes de stades: par exemple, la position du «renversement» qui dans l'analyse s'est imposée pour caractériser

---

181 Comme l'ont documenté les travaux sur les dimensions de variabilité interculturelle, cf. p. 28.

182 Cf. p. 119.



le discours d'Anne serait selon Bennett une des variantes du stade de défense, un stade inférieur dans le développement de la sensibilité interculturelle au stade de la minimisation qui serait lui le dernier stade ethnocentrique avant le saut paradigmatique dans les stades ethnorelatifs. Or, lorsqu'on compare le discours d'Anne avec celui de ses collègues plutôt adeptes de la minimisation des différences, il est difficile de croire que ceux-ci soient plus «avancés» qu'elle dans leur réflexion sur la différence culturelle. Quoiqu'il en soit, il me semble que les modèles de la communication interculturelle gagneraient à intégrer les idées développées par Bennett sur la perception même de la différence.

Dans ce débat sur l'attitude par rapport à la différence<sup>183</sup>, il conviendrait encore de tenir compte d'un facteur qui n'est quasiment jamais mentionné par les auteurs: l'âge des répondants. En effet, une part de la confusion dans les discours des répondants au sujet de l'existence ou non de différences culturelles entre Suisse romande et Suisse alémanique peut probablement être attribuée au fait qu'ils se trouvent dans un âge où l'on commence seulement à se poser sérieusement ces questions sur l'identité personnelle, sociale et culturelle, sur le rapport avec l'Autre. Phinney par exemple (1990; 1989) conçoit trois stades dans la formation de l'identité «ethnique»: d'après ce modèle, les jeunes adolescents qui n'ont jamais été confrontés avec la problématique de l'identité «ethnique» (culturelle) se trouvent au premier stade, celui de «l'identité ethnique non-examinée» où les individus ne montrent pas d'intérêt pour l'ethnicité, n'y pensent pas particulièrement et n'ont donc pas d'avis bien élaboré lorsqu'on les interroge sur cette question. Puis suit un stade d'exploration de sa propre culture («recherche de l'identité ethnique») généralement suscité par une expérience particulière (comme un échange par exemple?) qui contraint l'adolescent à s'interroger sur ses appartenances. Cette exploration permet d'atteindre le troisième stade, celui de «l'identité ethnique réalisée»<sup>184</sup>, c'est-à-dire «une compréhension et appréciation profonde de leur ethnicité» (Phinney, 1990, p. 503) permettant à l'individu d'intégrer cette dimension «ethnique» de son identité dans son concept de soi. Comme le relève l'auteur lui-même, le terme d'«identité ethnique réalisée» n'est peut-être pas très heureux étant donné que ce processus d'exploration et

---

183 Mais aussi pour la question des dimensions de personnalité!

184 «achieved ethnic identity».



de réévaluation du sens et du rôle de l'identité «ethnique» comme de l'identité personnelle continue tout au long de la vie. En ce qui concerne les répondants, il serait sûrement très intéressant de pouvoir les interroger dans quelques années sur ces questions de différences culturelles entre Romands et Alémaniques, le délai d'une année et demie entre l'échange et le *post 2* n'ayant manifestement pas été assez long pour pouvoir constater d'évolution notable dans leur réflexion à ce sujet.

### 1.3. Les discours individuels sur la différence comme reproduction du discours public

Si, comme on l'a vu plus haut, une partie de la confusion dans le discours des répondants sur la différence culturelle peut être attribuée à la période d'adolescence qu'ils traversent, il me semble néanmoins que leur discours hésitant et contradictoire est également un reflet du discours public en général sur la différence, qui connaît les mêmes difficultés à concilier l'unité avec la diversité, l'individuel avec le collectif. En effet, ces adolescents se débattent avec les mêmes contradictions qui affectent les enseignants confrontés «aux racismes» que nous décrit Tapernoux (1997), c'est-à-dire aux contradictions du discours antiraciste lui-même, comme l'expose brillamment Taguieff (1988): faut-il valoriser la culture de l'Autre comme une création sociale originale et remarquable, méritant une reconnaissance voire même un traitement particulier, ou faut-il au contraire s'abstenir de percevoir les différences, considérer tous les êtres humains comme absolument semblables et donc repousser l'idée même de «cultures», ceci afin d'assurer à tous un traitement égal? Comme le formule Taylor:

Les deux politiques (de la dignité égalitaire et de la différence), toutes deux fondées sur la notion de respect égal, entrent ainsi en conflit. Pour l'une, le principe de respect égal implique que nous traitons tout le monde en étant aveugles aux différences. L'intuition fondamentale – les humains commandent ce respect – s'attache à ce qui est identique en tous. Pour l'autre, on doit reconnaître et même favoriser la particularité. Le reproche que la première politique fait à la seconde est de violer le principe de non-discrimination. La seconde reproche à la première de nier toute identité en imposant aux gens un monde homogène qui ne leur est pas adapté. (Taylor, 1997, p. 62-63)



Ainsi, concevoir «l'un et le multiple», expliquer la diversité des cultures tout en conservant l'unité du genre humain est une question fondamentale non seulement pour l'anthropologie (Journet, 1998) mais également pour les sciences sociales en général (voir par exemple Cuche, 1996; Hily & Lefebvre, 1999; Taguieff, 1988; Todorov, 1989; Wieviorka, 1996b). Ce devrait également être une question incontournable lorsque l'on souhaite travailler sur la communication interculturelle.

En tant que pays qui fonde son identité justement sur la diversité et non pas sur une recherche d'unité nationale comme le font les Etats-nations, on pourrait attendre de la Suisse qu'elle soit particulièrement avancée dans la réflexion sur l'unité dans la diversité et la diversité dans l'unité. Ce n'est pourtant qu'à la fin des années 80 qu'un programme national de recherche est explicitement consacré à la question du «pluralisme culturel et identité nationale» (Kreis, 1994). Mais la question est encore loin d'être résolue avec ce seul programme de recherche, et les «Commissions de la compréhension du Conseil national et du Conseil des Etats» soulignent bien dans leur rapport (1993) la difficulté à penser et à vivre les différences culturelles en Suisse:

Les différences culturelles ne peuvent pas être éliminées, par des décisions politiques par exemple, mais il est évident aussi que vivre ensemble sera de plus en plus difficile si les citoyens des différentes régions ne voient plus leur avenir converger. Pourtant la Suisse doit (re-)devenir consciente de la chance, de l'enrichissement que constitue le fait de voir cohabiter plusieurs cultures, car les cultures vivent aussi de l'échange, de la découverte de l'autre, de la curiosité de l'autre [...] Ce qui apparaît préoccupant depuis le 6 décembre, ce ne sont pas ces différences qui ont toujours existé, mais le fait qu'elles ne sont désormais plus perçues sous l'angle du complémentaire, mais sous l'angle du contraire, autrement dit qu'elles ne sont plus vécues sous l'angle de ce qu'elles peuvent s'apporter mutuellement, mais sous l'angle de ce qui les oppose. (Commissions de la compréhension du Conseil national et du Conseil des Etats, 1993, p. 9)

Dès lors que les différences culturelles sont perçues non plus comme un enrichissement mais comme un facteur de division et risquent donc de devenir un problème social important, deux «solutions» sont possibles pour qui veut préserver l'entente entre les groupes culturels en question: essayer de réinstaurer une perception positive de la différence, ou alors tenter de renforcer l'unité en insistant sur les similitudes et donc en minimisant



les différences. On l'a vu<sup>185</sup>, historiquement c'est plutôt la deuxième solution qui a été appliquée en Suisse, les différences entre les régions linguistiques n'ayant de place que neutralisées dans le mythe national de l'unité dans la diversité, et le discours public se caractérisant par ce que du Bois (1983a) appelle «la rhétorique des bons sentiments, que commande d'une certaine manière le surmoi helvétique» (p. 73), une rhétorique dans laquelle on ne parle des différences culturelles entre les régions linguistiques que pour encenser le mythe fondateur, mais où toute tentative de thématiser ces différences est perçue comme incongrue:

Toute évocation de dissentiment, de clivage atteindrait en quelque sorte aux mythes unificateurs qui président aux destinées de la Confédération. J'ai toujours été frappé par les (auto)censures conscientes ou inconscientes qui entravent la discussion de thèmes qui passent pour scabreux. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois est de ceux-là. (du Bois, 1983a, p. 7)

Ironiquement, Favez (1983) intitule son article consacré aux relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois pendant la Deuxième Guerre mondiale avec un vers tiré de la «Prière patriotique» de Emile Jaques-Dalcroze: «Tu m'as dit d'aimer, j'obéis ...», ce qui illustre bien cette relation faite de bons sentiments plus contraints qu'authentiques.

Ainsi, tout en s'enorgueillissant de sa diversité linguistique et culturelle, la Suisse a conçu un système d'organisation politique, le fédéralisme, censé respecter la diversité mais qui, au lieu de favoriser le dialogue et le débat (ce qui serait l'enrichissement que représente la différence), permet surtout à chacun de vivre dans son coin de pays en ignorant ce qui préoccupe l'Autre (Kriesi, 1993)<sup>186</sup>. Le manque de communication découlant de ce fédéralisme qui neutralise la différence plutôt qu'il ne la thématise conduit à cet aphorisme bien connu: «on s'entend bien parce qu'on ne se comprend pas», ce qui ne peut pas vraiment être considéré comme un modèle pour une société interculturelle. Or la communication est essentielle à la société pluriculturelle, comme le formule Ellul (1993): «[...] une société ne peut être dite pluriculturelle que si une véritable communication peut s'établir. Tant qu'il n'y a pas de communication, il peut y avoir coexistence (à la rigueur pacifique), il n'y a pas de

---

185 Cf. p. 144.

186 Cf. p. 147.



«pluriculturel»». (p.497)<sup>187</sup>. Et une des cinq conditions qu'Ellul donne pour qu'il puisse y avoir communication dans une société pluriculturelle, c'est justement qu'il y ait différence entre les groupes culturels et que cette différence soit reconnue:

Il faut, autrement dit, pour que la communication ait lieu dans une société pluriculturelle qu'il y ait un minimum de données culturelles communes, mais aussi, et c'est le troisième facteur, qu'il existe des éléments de reconnaissance réciproque. C'est-à-dire simplement que chacun reconnaisse l'Autre, en tant qu'Autre, sans chercher à le nier, ce qui est évidemment une disposition d'ouverture et d'interrogation. (Ellul, 1993, p. 498)

Il est vrai que la Suisse a jusqu'à aujourd'hui quand même assez bien réussi à gérer sa diversité, raison pour laquelle elle est souvent donnée en exemple dans la littérature, comme on vient de le voir avec Ellul<sup>188</sup>. Cependant plusieurs signes (relevés notamment par les recherches dont il a été fait état dans la revue de la littérature) indiquent que la gestion helvétique de la diversité culturelle ne suffit plus et doit être repensée. C'est ce que recommandent Kriesi, Wernli, Sciarini et Gianni (1995), mais aussi Windisch (1983) qui réclame une remise en question fondamentale du fédéralisme et de la pratique du pluralisme:

[...] je voudrais insister sur la nécessité de reconsidérer les rapports entre identité et différence, entre identité et différence culturelle, entre le Même et l'Autre.[...] Un comportement authentiquement fédéraliste ne peut être défini une fois pour toutes. Il ne peut devenir tel que par une mise en pratique à tous les niveaux de la réalité quotidienne. De la non-activité, de l'absence de contact avec l'Autre naît l'entropie, la mort, l'autisme et par conséquent la négation, voire, dans les cas limites, la destruction de l'Autre et de soi. D'une pratique fédéraliste pluraliste constante, peut, en revanche, naître la faculté de vivre avec la complexité et les différences actuelles; voire de la gérer, de les coordonner; la possibilité de s'enrichir au contact de la différence, même radicale, de l'Autre. (Windisch, 1983, p. 215-216)

---

187 Remarquons que le regard d'*outsider* que porte Ellul sur la Suisse est par contre bien plus optimiste étant donné qu'il considère la Suisse comme «la seule société pluriculturelle qui ait réussi» du fait de «la volonté par-dessus tout de vivre ensemble, qui provient d'une vraie communication et de la conscience d'être un «modèle»!» (1993, p. 497).

188 Mais ces évaluations positives sont rarement basées sur de véritables enquêtes ou recherches!



Le problème n'est bien sûr de loin pas uniquement celui de la Suisse: pour Markus et Kitayama (1994), cette difficulté à penser la différence culturelle, à concilier l'individuel et le collectif est une caractéristique des sociétés occidentales individualistes, et également de la psychologie (même de la psychologie sociale!) qui s'y est développée. En effet, les sociétés individualistes – comme on a pu le voir avec l'orientation d'acculturation individualiste définie par Bourhis et Bougie (1998)<sup>189</sup> – conçoivent l'individu comme un être unique, indépendant, autonome, et non pas interdépendant, inséré dans un réseau de relations sociales, comme le conçoivent les sociétés collectivistes. Le comportement social, culturel, est présenté comme opposé au comportement individuel, et le souci est que le social, le culturel, ne vienne pas compromettre l'autonomie de l'individu, l'influence des autres sur l'individu étant considérée comme une faiblesse, un échec de l'individu (la peur de l'aliénation!). Il y a ainsi une grande réticence à concevoir et à admettre la dimension sociale et culturelle de l'individu et l'on préfère adopter une perception individualisée, comme l'ont fait la majorité des répondants. Cette vision individualiste, cette conception du soi comme indépendant (*independent self construal*) conduit à ce que Markus et Kitayama appellent la peur du collectif. Même la Théorie de l'Identité Sociale, que l'on présente pourtant comme faisant le lien entre l'individuel et le collectif, véhicule cette peur du collectif en opposant l'interpersonnel à l'intergroupe et en associant l'intergroupe avec la discrimination et le conflit. D'après Markus et Kitayama, les psychologues occidentaux seraient bien inspirés de s'intéresser à la conception du soi dans les sociétés collectivistes<sup>190</sup>, ce qui leur permettrait de concevoir des théories mieux à même de rendre compte de la relation entre l'individuel et le collectif, car finalement cette séparation entre l'individu et son contexte ne correspond pas non plus à la réalité sociale telle qu'elle est vécue dans les pays occidentaux.

Une vision de l'identité qui réconcilie l'individuel et le collectif nous est proposée exemple par l'écrivain Maalouf (1998) qui définit le caractère unique de l'individu non pas par une essence individuelle libérée des appartenances mais au contraire par la constellation à chaque fois origi-

---

189 Cf. p. 237.

190 Ainsi qu'à des courants de la psychologie comme l'école historico-culturelle de Vygotsky qui mériteraient une plus large considération.



nale de ses diverses appartenances sociales: «[...] grâce à chacune de mes appartenances, prise séparément, j'ai une certaine parenté avec un grand nombre de mes semblables; grâce aux mêmes critères, pris tous ensemble, j'ai mon identité propre, qui ne se confond avec aucune autre.» (1998, p. 29). Ainsi le collectif, le culturel ne s'oppose-t-il pas à l'individuel, comme le conçoit trop souvent la psychologie occidentale; au contraire le collectif est constitutif de l'individuel et c'est par la multiplicité de ses appartenances qu'il ne partage jamais totalement avec aucun autre être humain que l'individu réalise son identité, qu'il est un être unique et néanmoins interdépendant, relié au contexte social. En s'élevant contre la réduction si fréquente de l'identité sociale à une seule appartenance (culturelle, ethnique, religieuse) qui conduit à ce qu'il appelle les «identités meurtrières», Maalouf rejoint Taguieff (1988) dans la revendication de la reconnaissance des appartenances multiples, ou en d'autres termes, de l'identité plurielle:

Une telle conception de l'identité comme plurielle et en perpétuel état de déséquilibre / rééquilibration a l'avantage d'éviter les deux principaux écueils, péchés d'abstraction symétriques, de toute définition de l'identité individuelle: soit l'ineffabilité de la singularité pure (l'individu insulaire comme abstraction dont on ne peut rien dire), soit l'unidimensionnalité de la détermination collective (ou le monocausalisme de tel cercle d'appartenance privilégié arbitrairement). Il faut penser la pluri-appartenance. (Taguieff, 1988, p. 278)

Sans aller jusqu'à se plonger dans les philosophies et psychologies orientales, une source d'inspiration très riche pour chercher à se réconcilier avec le collectif et la différence culturelle se trouve à nos portes puisqu'il s'agit des travaux de l'Office franco-allemand de la Jeunesse (OFAJ) sur les échanges de jeunes entre Français et Allemands<sup>191</sup>. Dans ces rencontres franco-allemandes, le même type d'arguments que ceux qui ont été utilisés par les répondants pour évacuer la dimension culturelle ont été décrits: le tabou de la différence, du culturel, du collectif, produit un discours<sup>192</sup> sur les situations de rencontre interculturelle où «[...] les aspects universels de la condition humaine – «Nous sommes tous des hommes» – et les aspects diversifiés des personnes – «Chacun est unique» – sont utili-

---

191 Cf. p. 123.

192 Que Taguieff (1988, p. 18) appelle «individuo-universaliste».



sés pour un double jeu d'évitement.» (Demorgon, 1989, p. 55), comme s'il n'y avait aucune place pour le culturel entre l'universel et l'individuel.

Si la réalisation d'une rencontre interculturelle qui soit plus qu'un sympathique exercice diplomatique demande que les participants reconnaissent la possibilité de la différence, du culturel, il ne s'agit pas pour autant de chercher à remplacer l'individualisme de la vision universaliste par le «traditio-communautarisme» (Taguieff, 1988, p. 18) du relativisme culturel: cela reviendrait à remplacer la négation des différences culturelles par une focalisation sur ces différences, ce qui serait également paralysant pour la dynamique interculturelle. Ainsi, même si les publications de l'OFAJ réservent une place importante à la dénonciation du tabou de la différence, la philosophie de l'OFAJ n'est pas pour autant celle d'un différentialisme culturel conduisant à ce que certains auteurs appellent le «tribalisme» (Maffesoli, 1988; Wieviorka, 1996a) ou à «l'intégrisme de la différence» (Taguieff, 1988, p. 16), mais bien de rechercher les moyens pour favoriser une dynamique de la rencontre qui permette à chacun de progresser dans la démarche paradoxale que représente la dynamique interculturelle: reconnaître l'Autre à la fois comme semblable et différent, et ceci à la fois dans sa dimension singulière et collective.

Mais c'est là une démarche complexe et il s'agit de ne pas tomber dans les contradictions du discours antiraciste (qui correspond avec ce que j'avais nommé le discours *interculturally correct*), relevées sans complaisance par Taguieff:

C'est alors qu'apparaît, dans le camp antiraciste, une contradiction fondamentale dans le dispositif des exigences et prescriptions: les antiracistes demandent à la fois le respect absolu des différences collectives, revendiquant donc le droit à la différence, et le passage à l'acte du goût du mélange interethnique et interculturel, réclamant ainsi le droit à l'indifférence communautaire, et parfois affirmant le devoir impératif d'effacer les différences, supposées sources de racisme. (Taguieff, 1988, p. 18)

Le chemin est étroit, et il n'existe pas d'itinéraire prêt à l'emploi. Les risques des choix univoques (le choix de l'universalisme ou du relativisme culturel) sont longuement décrits notamment par Taguieff (1988), mais aussi par les auteurs de l'ouvrage édité par Wieviorka (1996b) ainsi que par Todorov (1989). D'un autre côté, la réunion des deux logiques au sein du même discours conduit – comme l'expose la citation ci-dessus – à ce que Taguieff (1988, p. 381) appelle la «contradiction théorique majeure



de la vulgate antiraciste contemporaine.» Plutôt que de chercher à tenir ensemble dans un même discours deux logiques qui s'opposent, Todorov et Taguieff proposent en quelque sorte de relativiser l'universalisme: le premier parle d'«humanisme critique» (Todorov, 1989, p. 513) et le second d'un «universalisme éthique» (Taguieff, 1988, p. 475). Camilleri propose quant à lui plutôt un relativisme «émergé», permettant aux individus de se sentir légitimés dans leur culture mais aussi de s'en distancer afin de pouvoir entrer en dialogue avec les Autres pour atteindre une «association «dialectique», où l'acceptation d'un minimum d'uniformité dans les représentations / valeurs et de contraintes dans les règles à observer est la condition pour obtenir le contraire: le maximum de diversité dans les représentations / valeurs et de liberté dans leurs comportements.» (Camilleri, 1993, p. 50). Quant à Tabboni (1996), elle doute de la possibilité d'une troisième voie permettant de dépasser le paradoxe et propose plutôt de se préparer à accepter et assumer l'ambiguïté:

Au lieu de l'intégration des fronts opposés, qui pose un dilemme insurmontable, la forme sociale de l'étranger propose la reconnaissance de déséquilibres continuels et maintenus à l'intérieur d'un champ de tensions, des résultats instables par définition. L'ambivalence engendre des processus «autonomes», oscillatoires et qui ne permettent pas de préfigurer une solution «optimale» du dilemme.

L'ambivalence qui constitue le noyau de la forme de l'étranger invite à être reconnue et gérée; ni contournée, ni éliminée. Admettre que certaines options ne peuvent être faites, qu'entre elles il n'y a qu'exceptionnellement médiation, se traduit du point de vue de la vie démocratique par l'engagement à maintenir en vie un dialogue et une confrontation incessants entre des inspirations qui restent et qui doivent rester opposées, qui ne doivent jamais remporter une victoire complète. L'inspiration opposée doit survivre, doit pouvoir se réorganiser après la défaite, en continuant à animer le champ de tensions et à alimenter des processus engendrés par les équilibres changeants qui s'y créent.» (Tabboni, 1996, p. 249-250)

Cet appel à assumer l'ambivalence et l'ambiguïté de la dynamique interculturelle, oscillant sans cesse entre la différence et l'égalité, entre la dimension singulière et collective de l'individu, fait écho à la notion de seuil de tolérance de l'incertitude et de l'anxiété de la théorie AUM de Gudykunst (1995) et nous amène à la discussion du rôle joué par les différentes dimensions de personnalité dans la dynamique interculturelle.



## 2 Les dimensions de la personnalité, quelle contribution à la dynamique interculturelle?

Dans les questions de recherche, j'avais estimé utile d'examiner le rôle dans la dynamique interculturelle de quatre dimensions de la personnalité (l'estime de soi, la conscience de soi, le *locus of control* interne ou externe et l'indépendance / interdépendance)<sup>193</sup>, ceci dans un souci encore proche des préoccupations de la recherche sur la compétence de communication interculturelle et qui est également encore présent dans la théorie AUM: dessiner les contours de la personnalité idéale pour la communication interculturelle. Or, on l'a vu dans l'analyse et dans les thèses 6 à 10 qui en sont issues, il est impossible de discuter du rôle des dimensions de personnalité sans tenir compte du contexte de l'interaction (et notamment de son caractère plus ou moins exigeant et difficile) dans lequel elles sont mises en oeuvre. L'alchimie entre ces quatre dimensions de personnalité et le caractère plus ou moins facile du contexte est très subtile, les combinaisons possibles sont nombreuses et les huit cas qui ont été étudiés ne les recouvrent bien évidemment pas toutes. Mais outre la question du nombre de cas nécessaires pour cette analyse, il me semble qu'on ne peut définitivement pas chercher à percer le secret de la dynamique interculturelle en produisant – comme le font les modèles de la compétence interculturelle – des listes de caractéristiques de la personnalité qu'il s'agirait de posséder toutes et le plus possible: l'estime de soi la plus positive possible, la conscience de soi la plus aiguë, l'internalité et l'interdépendance les plus fortes. Il s'agit au contraire de trouver les équilibres subtils entre ces ressources de la personnalité qui permettent de répondre aux exigences du contexte, formé notamment par la combinaison des attentes des partenaires de l'échange et des attentes du participant lui-même.

---

193 Dont on se rend compte que toutes s'articulent d'une façon ou d'une autre autour de l'identité et donc de la différence, c'est-à-dire comment l'individu se définit lui-même par rapport à ses partenaires d'interaction et au contexte de l'interaction.



## 2.1. L'estime de soi et la conscience de soi

Des quatre dimensions de personnalité prises en compte, celle de l'estime de soi (d'après Blascovich & Tomaka, 1991, l'évaluation affective générale de sa propre valeur ou importance) se révèle particulièrement problématique et intéressante.

Tout d'abord, l'estime de soi est problématique au niveau de son évaluation, pour laquelle j'ai adopté rappelons-le l'échelle la plus fréquemment utilisée (d'après Blascovich et Tomaka, 1991): l'échelle de Rosenberg (1965). En effet, l'estime de soi – contrairement aux autres dimensions de personnalité considérées – ne peut être évaluée que par auto-évaluation: il est difficile d'imaginer une mesure comportementale ou physiologique de l'estime de soi! Ceci pose bien évidemment le problème de la désirabilité sociale et donc de l'honnêteté du répondant dans ses réponses, d'autant plus que les intentions de l'échelle de Rosenberg sont tout à fait transparentes.

Mais au-delà de la désirabilité sociale, il faut encore se demander ce que signifie réellement un score indiquant une estime de soi élevée. Par exemple dans le cas d'Amina, plusieurs interprétations peuvent être données au fait qu'elle soit passée d'un score indiquant une très bonne estime de soi à *ante* à un score indiquant une plutôt mauvaise estime de soi à *post 1*:

- Amina est une personne qui a une très bonne estime de soi; mais l'expérience de l'échange est difficile (même si elle prétend le contraire) et son estime de soi baisse considérablement;
- Amina cherche à se rassurer avant l'échange et à (se) donner l'image d'une personne ayant une bonne estime de soi; l'expérience de l'échange est difficile (même si elle prétend le contraire) et son estime de soi baisse considérablement;
- Amina cherche à se rassurer avant l'échange et à (se) donner l'image d'une personne ayant une bonne estime de soi; après l'échange elle ne ressent plus le besoin de se protéger et révèle sa «véritable» estime de soi.

Une estime de soi élevée rapportée dans une auto-évaluation peut en effet être une réaction de défense consciente ou inconsciente contre un sentiment de menace du soi, causé par exemple par une peur de l'échec, com-



me le rappellent Blascovich et Tomaka (1991). D'autre part, les psychologues considèrent l'estime de soi comme un trait de personnalité constant dans le temps, que l'on peut donc évaluer en soi, indépendamment du contexte. Mais la nature évaluative et affective de l'estime de soi interroge quant à la possibilité de cette évaluation a-contextualisée: en effet, peut-on vraiment répondre aux dix questions de l'échelle de Rosenberg en général, sans penser à un contexte ou à une situation ni se laisser influencer par le contexte particulier dans lequel on répond à ces questions? Les scores des répondants reflètent-ils leur estime de soi «véritable» ou plutôt leur évaluation affective de leur propre valeur alors qu'ils s'apprêtent à partir pour plusieurs semaines en Suisse alémanique ou qu'ils en sont revenus? A ce titre, il est regrettable que l'on ne puisse tirer aucune conclusion (par la faute du manque de comparabilité entre les groupes) d'un des résultats de l'analyse quantitative (voir Ogay, 1999) qui indique que les scores en estime de soi des participants à l'échange sont très significativement différents (une estime de soi plus négative) des scores du groupe des non-participants. Si les groupes avaient été comparables, une telle différence aurait pu indiquer que la perspective de partir pour un échange se traduit par une évaluation plus négative de l'estime de soi (cette perspective suscitant une interrogation quant à ses compétences à faire face à une telle expérience), ce qui reviendrait à dire que l'évaluation de l'estime de soi est affectée par la situation, par le contexte<sup>194</sup>. En tous cas, la différence significative trouvée chez les participants entre la moyenne des scores pour l'estime de soi à *ante* et la moyenne à *post 1* (dans le sens d'une amélioration de l'estime de soi suite à l'échange) interroge quant au caractère stable de ce que les psychologues présentent comme un trait de personnalité.

A part ce problème méthodologique de l'évaluation, la question du rôle de l'estime de soi dans la dynamique interculturelle est également intéressante parce que la littérature sur la communication interculturelle établit généralement un lien fort entre une estime de soi positive et la disposition de l'individu à rencontrer l'Autre, à se confronter<sup>195</sup> à la différence. Ainsi

---

194 Une autre interprétation également possible mais guère crédible serait que le test évalue bien la «véritable» estime de soi des répondants et que ce sont les individus qui ont une estime de soi plutôt faible qui s'intéressent à faire un échange.

195 Ou, de façon plus positive, à la rencontrer!



Gudykunst stipule-t-il dans son axiome 5<sup>196</sup> que plus l'estime de soi est positive, meilleur est le traitement de l'information et donc meilleure est la gestion de l'anxiété dans l'interaction avec l'Autre. Il rejoint en cela Chen et Starosta (1996)<sup>197</sup> et Ting-Toomey (1993), et tous trois font appel à un grand nombre de travaux pour étayer leurs affirmations. Pourtant, on peut se demander si une excellente estime de soi ne pourrait pas également porter ombrage à l'attention que l'on porte à l'Autre – c'est-à-dire à cette autre dimension de personnalité examinée dans cette recherche, la conscience de soi – et rendre difficile les nécessaires remises en question de soi que comporte toute interaction, et *a fortiori* toute interaction interculturelle. Ainsi, Luthanen et Crocker (1992) font référence à plusieurs auteurs qui brossent un portrait moins flatteur des individus qui ont une estime de soi élevée:

Des données récentes indiquent que l'estime de soi personnelle est un important modérateur de la tendance à la mise en valeur de soi, et que ce sont les individus qui ont une estime de soi élevée qui sont les plus susceptibles d'user de biais favorisant leur soi. [...] Contrairement aux personnes avec une faible estime de soi, ils tendent à avoir une vision excessivement positive d'eux-mêmes, l'illusion du contrôle et un optimisme pour l'avenir peu réaliste [...] Par opposition, les individus avec une faible estime de soi ont été décrits comme se protégeant plus.<sup>198</sup> (Luthanen & Crocker, 1992, p. 303)

Dans le même ordre d'idées, on peut aussi rappeler la recherche de Ruben et Kealey (1979)<sup>199</sup> qui a réhabilité le choc culturel en montrant que ce sont souvent les personnes qui ressentent le plus de choc culturel au début de leur séjour qui souffrent le plus mais qui se révèlent finalement les plus efficaces. La description qu'ils donnent de ces personnes sensibles au choc culturel suppose une bonne conscience de soi mais par contre une

---

196 Cf. p. 75.

197 Cf. p. 41.

198 «Recent evidence indicates that personal self-esteem is an important moderator of this (self-enhancement) tendency and that it is individuals who are high in self-esteem who are most likely to engage in self-enhancement or self-serving biases [...]. Unlike low-self-esteem individuals, they tend to show unrealistically positive views of the self, illusions of control, and unrealistic optimism for the future [...]. Low-self-esteem individuals, in contrast, have been argued to be more self-protective.»

199 Cf. p. 32.



estime de soi pas trop élevée, qui laisse la place au doute, notamment quant à la validité dans d'autres contextes de ses propres valeurs et connaissances.

L'analyse transversale des études de cas donne des résultats mitigés en ce qui concerne l'estime de soi et ne confirme en tous cas pas l'axiome 5 de la théorie AUM: ce ne sont pas forcément les participants bénéficiant d'une forte estime de soi qui ont connu le succès dans leur échange (que ce soit au niveau de la satisfaction des acteurs ou de la qualité de l'apprentissage interculturel), mais on ne peut pas non plus faire l'hypothèse inverse, c'est-à-dire que la réussite de l'interaction interculturelle demanderait une estime de soi plutôt faible, ceci afin d'être capable de se remettre en question et de s'adapter (thèse 7). Ce résultat mitigé mi-raisin m'amène à reprendre pour l'estime de soi l'idée des seuils maximaux et minimaux que Gudykunst applique à l'incertitude et à l'anxiété, et qui revient à appliquer la solution du «juste milieu»: une estime de soi ni trop bonne ni trop mauvaise. Mais Gudykunst rejette cette idée d'un seuil maximal pour l'estime de soi:

Je ne considère pas des niveaux élevés d'estime de soi et de sécurité comme problématiques. Au contraire, ce qui est problématique c'est lorsque une personne s'identifie fortement avec un groupe mais que cette identité n'est pas solide. Si les personnes s'identifient fortement et sont sûres de cette identité, alors elles se sentent en sécurité pour adopter la perspective de l'Autre.<sup>200</sup> (Gudykunst, communication personnelle, juin 1998).

En fait, Gudykunst ne parle ici pas vraiment de son axiome 5 mais fait intervenir la dimension sociale de l'estime de soi, que Luthanen et Crocker (1992) appellent l'estime de soi collective, c'est-à-dire le versant de l'estime de soi qui provient des appartenances sociales (et qui correspond au concept d'identité sociale de Tajfel et Turner, 1979). Mais que l'on se situe au niveau personnel ou au niveau collectif de l'estime de soi, la théorie AUM stipule que la satisfaction dans l'interaction du besoin de sécurité (concernant l'identité personnelle comme les identités sociales) permet de diminuer l'anxiété (axiome 11), le besoin de sécurité au niveau des

---

200 «I do not see high levels of self-esteem and security as problematic. If someone strongly identifies with a group, but is not secure in that identity, in contrast, is problematic. If people strongly identify and are secure, they feel «safe» taking perspective of other.»



identités sociales étant particulièrement important dans les interactions intergroupes (axiome 1) et pour les individus fortement dépendants de leur endogroupe qui y trouvent la source principale de leur estime de soi (axiome 4). Ce sentiment de sécurité dans ses identités personnelles et sociales (ou, en d'autres termes, l'estime de soi personnelle et collective positive) est rendu possible par la confirmation du concept de soi par le partenaire d'interaction, confirmation qui permet de faire baisser l'anxiété (axiome 9). Ainsi, il ne semble pas d'après Gudykunst qu'une personne puisse se sentir trop sûre de ses identités personnelles et sociales, il ne semble pas que l'estime de soi – qu'elle soit individuelle ou collective – puisse être trop positive et finalement porter préjudice à la conscience de soi et donc à la qualité de la communication.

Pourtant, en refusant l'idée d'une estime de soi qui pourrait être trop positive, Gudykunst me semble trahir une fois de plus son idée du seuil minimal d'anxiété: si la communication efficace est menacée par une anxiété trop élevée (ce qui serait effectivement le cas par la faute d'une trop mauvaise estime de soi), elle l'est aussi par une anxiété trop faible (qui pourrait être provoquée par une trop bonne estime de soi). On l'a vu plus haut, certaines recherches citées par Blascovich et Tomaka (1991) voient l'estime de soi comme un moyen pour l'individu de se protéger des stress provenant de l'environnement, il ne semble pas excessif d'imaginer qu'une trop bonne protection de soi soit aussi dommageable à la communication avec l'Autre qu'une trop grande vulnérabilité. Rappelons encore qu'un niveau d'anxiété trop faible amène d'après Gudykunst un fonctionnement *mindless*, c'est-à-dire un manque d'attention au processus de la communication et à son propre comportement dans la relation à l'Autre. Or ceci correspond au manque de conscience de soi qui apparaît dans la thèse 9 comme une dimension critique pour la réussite de l'échange comme apprentissage interculturel, et c'est également à la notion de *awareness* que font appel Ruben et Kealey (1979) pour expliquer le lien entre le choc culturel et l'efficacité dans la relation interculturelle. Il me semble dès lors possible d'affirmer – en contradiction avec la théorie AUM – qu'autant une trop mauvaise estime de soi peut susciter une anxiété excessive et ainsi conduire l'individu à un fonctionnement *mindless* dans lequel il ne montre aucune conscience de soi ni remise en question de son propre comportement (comme cela a été le cas pour Alfred), autant une



estime de soi trop élevée peut être un moyen plus ou moins conscient de se protéger de l'environnement et ainsi de maintenir un faible niveau d'anxiété, et aboutir finalement au même résultat d'un comportement *mindless* sans conscience de soi et remise en question de son comportement dans la communication (comme l'a montré Amina).

Une des difficultés de ce débat sur l'estime de soi et la conscience de soi provient sans doute de la grande abondance de concepts sur ces questions du soi et de l'identité que nous donne la psychologie, et sur le manque de précision et d'accord entre les différents auteurs sur les définitions de ces concepts – souvent utilisés même dans la recherche francophone dans leur formulation en anglais («*self-esteem*», «*self-image*», «*self-concept*», «*self-construal*», «*identity*», ...) – ainsi que sur les qualificatifs qui leur sont donnés («positive», «bonne», «forte», «sûre», ...). Ainsi, Deprez et Persoons (1984) s'interrogent-ils sur le qualificatif de «positive» que la Théorie de l'Identité Sociale décerne à l'identification avec l'endogroupe:

A notre avis, à un niveau psychologique plus profond, ces qualificatifs peuvent ne pas représenter du tout la qualité de l'identité. [...] Une identification positive n'est pas synonyme de et n'implique même pas une «identité positive». [...] Ce que Tajfel et Giles appellent un «sens positif de l'identité» peut souvent n'être qu'un mécanisme de défense servant à cacher un soi incertain et vulnérable. L'identité ne devrait alors pas être appelée positive mais défensive.<sup>201</sup> (Deprez & Persoons, 1984, p. 280-281)

Plutôt que ces qualificatifs qui ressemblent surtout à des jugements de valeur et sous lesquels chacun peut entendre ce qu'il souhaite, il conviendrait d'en rechercher d'autres plus significatifs. Par exemple Bolzman (1992), en s'interrogeant sur l'adaptation à l'exil de migrants chiliens en Suisse, ne mentionne pas une image de soi qui se contenterait d'être «bonne» ou «positive», mais une image de soi «structurée» et «flexible»:

---

201 «In our opinion, at a deeper psychological level these qualifications may not reflect the quality of the identity at all. [...] a positive identification is not synonymous with, and does not even have to imply «positive identity». (...) What Tajfel and Giles call a «positive sense of identity» may oftentimes be just a defence mechanism that serves to hide an uncertain and vulnerable self. The identity then should not be called positive but defensive.»



D'après des auteurs comme Marris (1974) et Back (1980) les réponses des individus aux situations de destruction de la vie quotidienne dépendent surtout de facteurs psycho-sociaux, à savoir le degré de structuration de leur image de soi et leur flexibilité. Une forte structuration de l'image de soi mais peu de flexibilité amènent l'individu à se figer dans une attitude conservatrice qui l'empêche de répondre aux événements de manière créative. A l'autre extrême, une faible structuration de l'image de soi et une grande flexibilité entraînent une plus grande capacité d'adaptation à de nouvelles situations mais avec une faible continuité identitaire. Un bon équilibre entre continuité et adaptation dépendrait ainsi d'une image de soi à la fois bien structurée et flexible. (Bolzman, 1992, p. 70)

## 2.2. L'indépendance / interdépendance

Le même problème d'imprécision dans la définition des concepts se pose pour la dimension de personnalité que j'ai appelée «indépendance/-interdépendance», ce par quoi j'entendais «la mesure dans laquelle un individu a besoin des relations avec les autres et recherche donc plus ou moins activement le contact»<sup>202</sup>. Dans les études de cas, il s'agit d'une évaluation de la sociabilité des participants, mise en relation avec leur comportement social pendant l'échange (principalement les contacts établis avec des Alémaniques ou des Romands). Mais l'analyse transversale (thèse 10) a montré que cette sociabilité se combine avec toute une série d'autres facteurs, dont notamment les attentes et objectifs des répondants dans l'échange, et que ce ne sont pas forcément les répondants qui ont été évalués comme interdépendants qui établissent le plus de relations avec des Alémaniques pendant leur échange. Pour permettre une discussion approfondie, cette dimension de personnalité aurait sans doute mérité d'être définie de façon plus précise: par exemple la théorie AUM fait appel pour cette question à trois concepts dont il serait intéressant d'étudier de plus près les interactions et les influences sur l'établissement de contacts exogroupes: le concept de soi indépendant / interdépendant que Gudykunst emprunte à Markus et Kitayama (1991) et qui nous amène, soit à considérer chaque être humain comme unique et indépendant des autres, soit à considérer les êtres humains dans leurs relations aux autres; la dépendance et solidarité avec l'endogroupe que Gudykunst emprunte à la

---

202 Cf. p. 169.



CAT et qui préfigure les contacts que l'individu entretiendra avec les membres d'exogroupes, et le besoin d'appartenance sociale (*group inclusion*)<sup>203</sup> qui doit être satisfait dans la relation. Le concept de soi indépendant étant associé avec la perception individualisée si forte parmi les répondants, il aurait peut-être été intéressant d'adapter l'instrument que propose Singelis (1994) afin de voir comment se situent par rapport à ce concept les participants qui minimisent ou nient l'existence de différences culturelles.

### 2.3. Le locus of control

Quant au *locus of control* qui, rappelons-le, est défini comme un trait de personnalité amenant les individus à considérer que leur action a (pour les internes) ou n'a pas (pour les externes) d'influence sur ce qui leur arrive (voir Dubois, 1987; Joe, 1971; Lefcourt, 1982), il apparaît dans l'analyse surtout comme une variable intervenant dans la maîtrise de l'expérience de l'échange et de ses difficultés (thèse 6) et moins comme une variable intervenant directement dans la communication ou la dynamique interculturelle. Certes, ce concept – qui a connu un grand succès dans les années 60-70 – a été mis en relation avec le comportement de communication (Davis & Phares, 1967; Phares, 1968), montrant par exemple des différences entre internes et externes dans le comportement de recherche et d'utilisation de l'information. Mais la littérature sur la communication interculturelle parle très peu du *locus of control*, et pour cause: les recherches comparatives qui ont été faites (dont Dubois, 1987; ainsi que Hui, 1982 présentent une revue critique) amènent à mettre en doute la validité transculturelle du concept de *locus of control* hors du contexte occidental dans lequel il a été développé. Beauvois et Dubois (1994) expliquent cette non-généralisabilité du concept de *locus of control* aux sociétés non-occidentales par le fait que l'internalité est présentée par les travaux sur le *locus of control* comme le *summum* universel du développement de la personne, alors que l'internalité correspond en réalité à une norme sociale des sociétés occidentales individualistes, récompensant l'autonomie et la réalisation de soi. Dans ces sociétés, ce sont effectivement les personnes qui se conforment à cette norme d'internalité qui réus-

---

203 Cf. p. 76.



sissent, mais il n'en va pas nécessairement de même dans les autres sociétés. Finalement, je n'ai pu trouver que deux recherches en communication interculturelle qui ont utilisé le concept de *locus of control*: la première, de Noels, Pon et Clément (1996), examine chez des immigrants chinois au Canada les liens entre l'identité ethnique, le comportement linguistique (notamment la confiance en ses compétences linguistiques dans la langue du pays d'accueil) et l'ajustement psychologique dans lequel les auteurs ont inclus notamment le *locus of control* ainsi que l'estime de soi. Si les auteurs concluent effectivement que l'acculturation est meilleure lorsqu'il y a un *locus of control* interne, cette question est plutôt annexe dans leur recherche. La deuxième recherche porte explicitement sur le rôle du *locus of control* dans la communication interculturelle mais elle pose le problème de l'application de ce concept à des populations non-occidentales: en effet, Yum (1988) examine le lien entre le *locus of control* et les modes de communication interculturelle chez des immigrants de différentes origines à Hawaïi. L'auteur vérifie partiellement son hypothèse liant le contrôle interne à l'engagement dans des contacts interculturels (son hypothèse est que la communication interculturelle demandant une participation active dans le nouveau contexte social, cette participation sera plus importante lorsque l'individu croit qu'il a un certain contrôle sur son environnement, c'est-à-dire lorsqu'il a un *locus of control* interne).

Certes, la question de la validité transculturelle du concept de *locus of control* n'est en soi pas un véritable problème pour cette recherche portant sur le contexte suisse dans lequel il n'est pas très risqué de faire l'hypothèse que domine également la norme d'internalité. Mais il aurait néanmoins peut-être été plus adéquat d'adopter un autre concept, considéré dans la littérature comme non-problématique du point de vue de la validité transculturelle, et qui semble intervenir plus directement dans la dynamique interculturelle: le style cognitif de la dépendance / indépendance à l'égard du champ (Huteau, 1987; Witkin, Dyk, Paterson, Goodenough & Karp, 1962). Tout d'abord appliquée au champ de la perception et de l'orientation spatiale, la tendance à se référer au cadre de référence interne ou externe que décrit la dépendance / indépendance à l'égard du champ a ensuite été élargie aux comportements cognitifs et sociaux et ainsi consi-



dérée comme un style cognitif utilisé par l'individu dans son appréhension du monde:

Par rapport à certains comportements sociaux, les personnes dépendantes du champ ont tendance à montrer plus de sensibilité aux indices contextuels et semblent être plus sensibles et empathiques que les personnes indépendantes du champ. Ceux-ci, au contraire, ont tendance à être plus autonomes, orientés sur soi et même distants.<sup>204</sup> (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990, p. 141).

En ce qui concerne plus particulièrement la communication interculturelle, la dépendance à l'égard du champ est considérée comme un prédicteur de l'efficacité dans les relations interculturelles car elle est associée avec la compétence interpersonnelle et l'intérêt pour le contexte de l'interaction (Kealey, 1989).

Il est cependant étonnant de voir à quel point il y a des parallèles dans la littérature sur la dépendance / indépendance à l'égard du champ et la littérature sur le *locus of control* dans leurs descriptions des profils psychologiques des individus, avec cependant des hypothèses inverses par rapport à l'efficacité dans la communication interculturelle: en effet la description des individus au *locus of control* interne est très semblable à celle des individus indépendants du champ, pourtant l'internalité est liée à l'établissement de relations interculturelles par Yum (1988), alors que les indépendants du champ sont considérés comme moins compétents interculturellement par Kealey (1989). Pour que le tableau soit complet, il faudrait encore mentionner les théories de l'attribution (Deschamps & Clémence, 1990) qui décrivent également des «internes» (des personnes qui tendent à expliquer les événements en faisant des attributions internes, c'est-à-dire en faisant appel à la personnalité des acteurs) et des «externes» (des personnes qui tendent à expliquer les événements en faisant appel au contexte). Comme le montrent Beauvois et Dubois (1994) pour l'attribution et le *locus of control*, ces télescopes de différentes traditions de recherche sont pour le moins perturbants et demanderaient des recherches comparatives, cette fois non pas entre cultures différentes, mais entre traditions de recherche.

---

204 «With respect to certain social behaviors, field-dependent persons tend to display more sensitivity to contextual cues and seem to be more sensitive and empathic than field-independent persons. They, in contrast, tend to be more autonomous, self-oriented, even distant.»



On le voit bien, la définition de ces dimensions de personnalité est très problématique, la psychologie nous offrant une profusion de concepts dont les définitions varient selon les auteurs. Débattre de ces questions demande donc au préalable un important travail de clarification des concepts, ce que ne font pas de façon satisfaisante les modèles de la communication interculturelle – notamment celui de Gudykunst – qui ressemblent souvent à des *patchworks* faits de nombreuses pièces dont la cohérence ne semble pas toujours assurée.

Plus profondément que ce problème de définition des concepts, on peut se demander s'il n'est pas illusoire de vouloir examiner le rôle des dimensions de la personnalité dans la communication interculturelle sans tenir compte du contexte dans lequel se construit la relation interculturelle. C'est le concept même de dimensions de la personnalité (ou traits, ou dispositions, ou compétences), qui existeraient en soi dans un état «pur» chez l'individu et qui seraient observables et mesurables hors-contexte, qui doit être remis en question, comme le fait Lahire (1998) dans sa réflexion sur la pluralité de l'acteur social à travers les contextes. Ainsi, selon cet auteur, le concept de dispositions est-il très risqué:

Par exemple, on va avoir ordinairement – et parfois aussi scientifiquement – la tentation de réifier en traits de personnalité, les comportements ou les attitudes d'un acteur qui sont le produit d'une socialisation passée et de la situation dans laquelle le passé incorporé s'actualise. On dira ainsi de quelqu'un qu'il est «calme», «anxieux», «méprisant», «agressif», etc., alors que ces «dispositions» ne sont pas des propriétés inscrites en lui mais des réalités relationnelles (d'inter-actions) qui *ne s'observent que* dans la rencontre entre lui et quelque chose ou quelqu'un. [...] Dès lors que l'on glisse des dispositions sous condition aux dispositions permanentes, généralisables et transposables quelle que soit la situation, c'est-à-dire dès que l'on néglige la clause «sous certaines conditions», on diminue sérieusement – et parfois même on élimine – le rôle du contexte. (Lahire, 1998, p. 67)

La communication interculturelle, traditionnellement très influencée par une certaine psychologie fondant sa scientificité sur la volonté de mesure et de généralisabilité, saura-t-elle remettre en question ses certitudes simplificatrices et appréhender la complexité posée par la pluralité? Il s'agit là un changement de paradigme considérable pour le champ de la communication interculturelle, qui aura probablement besoin d'apports



extérieurs (d'autres traditions scientifiques, d'autres contextes culturels que le contexte nord-américain) pour espérer pouvoir le réaliser.

### 3 Quelle pédagogie des échanges pour un véritable apprentissage interculturel?

Pour conclure ce chapitre, il me semble opportun de faire quelques remarques au sujet de la pédagogie des échanges. La première remarque concerne les objectifs assignés à l'échange (par les participants eux-mêmes, par les organisateurs, par les politiques et décideurs qui souhaitent promouvoir de tels échanges): si l'on souhaite aller plus loin qu'un sympathique exercice de diplomatie bien intentionnée ou qu'une «adaptation superficielle et compréhension amicale distante»<sup>205</sup> (Winter, 1983, p. 51) et que l'on espère au contraire que les échanges de jeunes soient une véritable occasion d'apprentissage interculturel<sup>206</sup> et donc une contribution à l'amélioration des relations interculturelles, il convient d'accepter la dimension de la différence culturelle et de reconnaître la valeur pédagogique du conflit suscité par l'expérience de la différence. La qualité ou la réussite de l'échange ne devrait donc pas se mesurer à l'aune de l'absence de «problèmes», bien au contraire: c'est justement souvent ces «problèmes» qui permettent le déclenchement d'une réflexion sur l'altérité (celle de l'Autre mais aussi la sienne propre). Ainsi, pour Müller «la survalorisation d'un idéal de communication empêchera le vécu de certaines contradictions» (in Müller, Demorgon & Nicklas, 1993, s.n.), ce qui implique que le souci de la communication efficace (du moins lorsque celle-ci est définie comme étant la satisfaction à court terme des acteurs) peut se trouver en opposition avec l'apprentissage interculturel et nous faire passer à côté de la rencontre de l'altérité en favorisant une sorte de simulacre de communication où l'on évite la différence par le déni et le refoulement.

Si vraiment l'objectif de l'échange est l'apprentissage interculturel, il faut alors se donner les moyens de ses ambitions et mettre en place une réelle pédagogie de l'échange qui accompagne les participants dans ce dif-

205 «*oberflächliche Anpassung und distanziert-freundliche Verständigung*»

206 Au sens où le définit Thomas, *cf.* p. 122.



ficile processus, le simple laisser-faire s'avérant insuffisant (Baumgratz-Gangl, 1993; Demorgon, 1989; Saudan, 1997). Pour Müller (et dans la philosophie de l'OFAJ en général), cette pédagogie de l'échange se doit d'être une pédagogie active:

Organiser une rencontre interculturelle ne consiste pas tant à préparer et à transmettre des contenus d'apprentissage mais à aménager des espaces de rencontre (au sens propre comme au sens figuré) [...]. Il s'agit d'une pédagogie indirecte qui arrange, organise, crée des occasions plutôt que d'une pédagogie directe de transmission et d'acquisition de savoirs. (in Müller et al., 1993, s.n.)

Plutôt que de se préoccuper de développer les compétences interculturelles des participants (ce qui pourrait sous-entendre que l'on souhaite obtenir une rencontre sans «problèmes» ni conflits), la pédagogie de l'échange devrait au contraire thématiser la question de la différence. Cette thématisation devrait se faire non pas en suivant le modèle de l'approche culturaliste décrite par Abdallah-Pretceille (1997), approche qui s'est contentée d'illustrer les singularités culturelles à la façon de E.T. Hall, mais en favorisant une recherche commune sur les préjugés et les désaccords, et soutenir ainsi les participants dans leur confrontation avec les paradoxes de la dynamique interculturelle, ou, selon les termes d'Abdallah-Pretceille, «développer une pragmatique de la culturalité qui permettrait de tenir compte des processus, des dynamiques, des contextes, des intentionnalités et des intersubjectivités» (p. 382). La rencontre interculturelle doit être une occasion de vivre et d'apprendre à vivre les incertitudes qui naissent inmanquablement de la rencontre avec l'Autre, et ainsi «d'accepter et de vivre la complexité et les contradictions des rapports qui existent effectivement entre les problématiques personnelles, les problématiques sociales, les problématiques intra et internationales, intra et interculturelles.» (Demorgon, 1989, p. 71) S'il y a une compétence que la pédagogie de l'échange devrait chercher à développer dans la rencontre, c'est celle que Demorgon appelle la «fonction méta» de la communication, c'est-à-dire la capacité à prendre de la distance par rapport à son comportement, à ses automatismes, afin d'émerger de son point de vue particulier sur la situation d'interaction et de négocier un sens commun avec les partenaires de l'interaction:

La rencontre internationale et interculturelle ne peut pas avoir lieu vraiment si chacun en reste, dans cette rencontre, à son niveau habituel d'existence,



d'expérience, de développement. Elle n'aura lieu que si les circonstances naturelles ou des dispositifs institutionnels et pédagogiques conduisent les participants à mettre en oeuvre, si peu que ce soit au début, leur propre fonction «méta». [...]

Elle conduit les participants à s'arrêter sur leurs affirmations rapides, sur leurs négations brutales. Elle les conduit à réfléchir sur les manières de formuler leurs pensées, sur toutes leurs différences liées aux langues, aux idéologies et aux cultures. (Demorgon, 1989, p. 140-141, 142-143)

D'autre part, les travaux de l'OFAJ relèvent avec insistance l'insuffisance du «faire ensemble» reposant sur la croyance un peu naïve dans les vertus du simple contact qui suffirait à lui seul à faire disparaître les préjugés. En cela, ils rejoignent les conclusions des psychologues sociaux qui ont travaillé sur «l'hypothèse de contact» (voir Corneille, 1994; Drozda-Senkowska, Gouinguenet & Pelet, 1995). Parmi ces chercheurs, Hewstone et Brown (1986) ont montré que, même lorsque le contact se montre capable de susciter une amélioration de l'attitude envers le partenaire d'interaction, se pose le problème de la généralisation de cette attitude positive au groupe d'appartenance en général: pour qu'il puisse y avoir généralisation, il est important que l'interaction soit perçue dans sa dimension intergroupe (c'est-à-dire que le partenaire d'interaction soit perçu comme un membre typique de son groupe d'appartenance) et non pas uniquement dans sa dimension interpersonnelle. Ceci vient encore renforcer la position de l'OFAJ et des chercheurs qui y sont actifs selon laquelle il ne suffit pas d'aménager des rencontres «diplomatiques» mais qu'il convient d'accompagner l'échange de mesures pédagogiques afin que les participants puissent thématiser les différences culturelles et progresser ensemble dans leur apprentissage interculturel.

Dans la littérature sur la communication interculturelle, on considère en général que plus la différence culturelle entre les partenaires de l'interaction est importante, plus la communication sera difficile<sup>207</sup>. Pourtant, si l'on se pose la question de l'apprentissage interculturel, on peut se demander si ce n'est pas plutôt la situation de proximité culturelle qui rend l'apprentissage interculturel plus hasardeux, car il en devient plus subtil mais également plus facilement contournable ou évitable. Il est en effet

207 Par exemple chez Gudykunst avec le degré de *strangeness* contenu dans l'interaction. Cf. p. 65.



plus facile d'échapper au choc culturel et à une remise en question de ses représentations lorsque les différences ne sont pas assez importantes pour menacer sérieusement la communication; elles peuvent alors très bien être ignorées afin de préserver l'harmonie de surface de la relation. Comme le relève Baumgratz-Gangl pour les échanges franco-allemands (1993, p. 102): «la proximité même des sociétés allemande et française appelle à une certaine vigilance en ce qui concerne l'identification trop rapide de similarités». La conséquence est qu'il faudrait d'autant plus donner un accompagnement pédagogique à l'échange qu'il y a proximité culturelle car on peut alors moins compter sur le choc culturel pour déclencher «naturellement» le processus de remise en question conduisant à l'apprentissage interculturel.

De plus, la proximité peut avoir des conséquences paradoxales et donc difficiles à gérer (comme on l'a vu avec la thèse 5): d'une part elle peut poser le problème du manque de motivation à rencontrer l'Autre, relevé notamment par Windisch (1992) et qui se traduirait par une trop faible anxiété et incertitude selon les termes de la théorie de la Gestion de l'anxiété et de l'incertitude de Gudykunst (1995). Mais d'un autre côté, des pays ou des régions proches ont de très fortes chances d'être engagés dans des relations, ce qui fait entrer dans l'interaction des enjeux qui la dépassent, les interactants ayant dans l'interaction des motivations qui ont trait au statut de leurs groupes respectifs (comme on l'a vu avec la Théorie de l'accommodation de la communication). Ainsi, pour Drozda-Senkowska, Gouinguenet et Pelet (1995), plus les interactants perçoivent leurs groupes comme proches et plus ils peuvent vouloir s'en distancer:

[...] l'expérience d'une forte proximité, de contacts et d'échanges intenses entre les groupes, contrairement à l'impression, peut plus facilement conduire à l'idée qu'on ressemble trop aux autres. Ce sentiment déclenche souvent diverses tentatives ayant pour objectif de préserver ou de rétablir les différences entre les siens et les autres. (Drozda-Senkowska et al., 1995, p. 418)

Dans des contextes de relations interculturelles historiquement «chargées» comme le sont celles de la France et de l'Allemagne mais aussi, dans une moindre mesure heureusement, celles de la Suisse romande et de la Suisse alémanique, ce désir de se distancer de cet Autre trop semblable peut être réfréné par ce que du Bois (1983a) appelle pour la Suisse le «surmoi helvétique» qui tente d'imposer une idéologie de la bonne entente diplomati-



que refoulant l'expression des différences. Ainsi, on le voit bien, entre le peu de motivation à découvrir une Suisse alémanique trop semblable, le souci de s'en différencier et l'impératif de la bonne entente confédérale, les contradictions ne manquent pas pour faire d'un échange entre régions linguistiques une expérience complexe, pour laquelle un réel accompagnement pédagogique ne serait sûrement pas superflu.

La dernière remarque a trait à la conséquence logique de cette complexité: il s'agit de la question de la durée de l'échange pour que puisse réellement se développer un processus d'apprentissage interculturel. Il y a bien sûr pour les organisateurs d'échanges des compromis à faire avec les contraintes du contexte (les questions financières, la longueur des congés qui peuvent être accordés à l'école ou sur la place d'apprentissage, mais aussi la difficulté probablement encore plus grande à trouver des candidats pour des échanges d'une durée conséquente). On n'est cependant pas surpris quand les chercheurs de l'OFAJ insistent sur l'importance de la durée du contact, qui devrait même idéalement se répéter à différents moments, et donc à différentes phases de maturation (Demorgon, 1989). Ce n'est effectivement que si le contact se déroule en plusieurs épisodes qu'il sera vraiment possible d'offrir un accompagnement pédagogique qui corresponde au vécu et aux interrogations des participants. Les chercheurs de l'OFAJ ont pu le constater dans leurs activités, l'émergence des différences prend du temps et leur élaboration encore plus; cela ne peut avoir lieu dans des rencontres brèves où l'absence de conflits exprimés fait croire à l'illusion de la bonne entente mais au sujet desquelles «on peut se demander si des rencontres trop courtes et ponctuelles ne sont pas l'un des meilleurs moyens d'empêcher d'exercer son regard et d'apprendre à <voir>, d'occulter tout ce qui pourrait se révéler comme difficile à vivre.» (OFAJ, 1987, p. 34). Finalement, ce n'est que dans la durée que le conflit peut être réhabilité comme un des moteurs du processus de l'apprentissage interculturel:

L'apprentissage interculturel s'accomplit au cours d'un processus traversé de crises, processus qui doit être conçu sur la longue durée, où l'on fera l'expérience de phases critiques qui ne doivent pas être comprises comme des échecs. Les concepts de réussite et d'échec s'inversent souvent dans l'apprentissage interculturel. Ce qui apparaît comme «réussi», dans un programme qui suit son cours sans friction et sans conflit, peut indiquer que les zones névralgiques de l'interculturalité n'ont pas encore été abordées. Inverse-



ment, ce qui devrait être interprété comme «l'échec» d'un programme selon une psychologie d'apprentissage de type behavioriste peut signifier que les problèmes cruciaux qui sont l'enjeu de l'interculturel ont été abordés.» (H. Niklas, in Müller et al., 1993, s.n.)

Toutes ces remarques sur la pédagogie des échanges démontrent à quel point il est nécessaire de se donner les moyens de ses ambitions lorsque l'on souhaite promouvoir des échanges qui ne se résument pas à un simple séjour de tourisme agréable ou à une visite diplomatique, mais qui soient bien une occasion de promouvoir l'apprentissage interculturel. Il semble ainsi indispensable d'offrir un accompagnement pédagogique qui soutiennent les participants dans leur découverte de la complexité de la dynamique interculturelle.



## Conclusion et perspectives

Parvenue au terme de ce travail et me trouvant devant la difficile tâche de formuler une conclusion à cette approche de la dynamique interculturelle créée lors d'un échange de jeunes Romands en Suisse alémanique, deux impressions contradictoires dominent: la première est d'avoir parcouru un chemin considérable entre les interrogations initiales sur la compétence de communication interculturelle et les questionnements sur la conception de la différence culturelle qui se sont peu à peu imposés en chemin; la seconde impression est que ce point d'arrivée que devrait représenter cette conclusion n'est en fait qu'un nouveau point de départ dans ma réflexion sur la dynamique interculturelle, pour laquelle s'ouvrent de nouvelles perspectives.

Au niveau des cadres théoriques de référence, cette recherche a été l'occasion de plusieurs «traversées de l'Atlantique», entre les approches anglophones principalement nord-américaines et les approches francophones ou, plus largement, européennes de la dynamique interculturelle. De cet exercice de communication interculturelle entre traditions de recherche différentes, je retire une conviction: la nécessité d'un dialogue constructif entre ces deux traditions aux richesses complémentaires. En effet, autant les travaux des auteurs anglophones sont séduisants par leur rigueur méthodologique et par les modèles qu'ils proposent, très utiles pour analyser des situations d'interaction et très riches conceptuellement par la quantité de résultats de recherches empiriques de psychologie mais aussi d'anthropologie qui y sont intégrés, autant les travaux francophones me semblent indispensables par la profondeur qu'ils apportent dans la réflexion sur la dynamique interculturelle.

Alors que je m'étais au départ tournée avec beaucoup d'espoir vers les modèles nord-américains de la compétence interculturelle, la première expérience du «terrain» m'a rapidement amenée à critiquer leur caractère trop statique et centré sur un individu détaché de son contexte. En effet, la recherche a montré qu'il était vain de vouloir évaluer les compétences interculturelles des participants dans l'abstrait, sans tenir compte du contexte de l'interaction et notamment des compétences mais aussi des at-



tentes des partenaires de l'échange. Les modèles plus dynamiques proposés par Gudykunst (1995) (la Théorie de la Gestion de l'anxiété et de l'incertitude) et par Gallois, Giles et al. (1995) (la Théorie de l'Accommodation de la communication), modèles qui portent non plus sur la compétence interculturelle mais sur le processus de la communication interculturelle, me sont alors apparus comme très intéressants à bien des égards et mériter d'être mieux connus des chercheurs francophones, raison pour laquelle ils sont présentés en détail dans la partie théorique. Pourtant, ces modèles ne se sont pas non plus montrés totalement satisfaisants pour la compréhension en profondeur de l'expérience des répondants romands pendant leur échange en Suisse alémanique: en effet, les auteurs de ces modèles passent comme chat sur braise sur la question de la différence culturelle et des différentes conceptions que l'on peut en avoir. Or cette question s'est révélée comme étant au coeur de la dynamique interculturelle et méritant une réflexion en profondeur, sans laquelle la réflexion sur les compétences ou sur les dimensions de personnalité impliquées dans la communication interculturelle n'a que peu de sens.

Ainsi, plutôt que de chercher tout de suite à définir des compétences ou des traits de personnalité permettant d'affronter, voire même d'éviter, les difficultés inhérentes à la communication en contexte interculturel, ce travail a montré qu'il était indispensable que la recherche sur la communication interculturelle prenne un peu de hauteur et intègre une réflexion philosophique et éthique sur les relations interculturelles, notamment sur la question de la différence culturelle qui peut être perçue autant comme un enrichissement que comme une menace. C'est ainsi qu'en partant de la problématique psychologique de la compétence interculturelle, avec un regard centré sur l'individu, j'en suis arrivée à amorcer une réflexion sur la société en général et les différents choix que celle-ci opère (et que les individus portent tant bien que mal) afin de concilier la diversité des cultures et l'unité du genre humain. Cette réflexion appelle à être poursuivie encore et un certain nombre de perspectives seront dessinées ici avant de mettre un point final qui ne pourra être que provisoire.

Avant d'en arriver à ces perspectives, le bilan ne saurait être complet sans une réflexion sur la démarche et la méthodologie de la recherche. En effet, cette quête tout au long de la recherche de cadres théoriques pertinents, sans cesse remis en question par la complexité toujours plus grande de la



dynamique interculturelle révélée par le «terrain», est allée de pair avec une remise en question de la conception de la recherche positiviste dans laquelle ma formation classique de psychologue m'avait enculturée et avec laquelle j'avais commencé ce travail, une vision positiviste de la recherche qui correspond d'ailleurs au paradigme dominant dans la recherche anglophone sur la communication interculturelle. Ainsi, peu à peu, derrière le caractère séduisant de modèles tels que ceux de Gudykunst (1995) ou de Gallois et al. (1995), m'est apparue la rigidité de la démarche hypothético-déductive typique d'une certaine psychologie se voulant scientifique, démarche dans laquelle il est parfois si difficile de faire entrer la complexité du «terrain». J'ai alors voulu adopter une démarche plus inductive, de type herméneutique, centrée sur la compréhension du sens et attentive au contexte (voir par exemple Dosse, 1995; Pourtois & Desmet, 1988; Vasquez, 1992).

Mais à l'heure des bilans, il me faut bien constater que ce changement paradigmatique n'a pas vraiment été complètement réalisé et qu'il reste dans mon travail une certaine ambivalence entre ces deux visions de la recherche. Vasquez (1992), dans un article où elle retrace son parcours entre les certitudes de sa formation initiale de psychologue et les remises en question qui lui ont fait adopter une perspective ethnographique pour étudier des élèves étrangers à l'école française, rappelle que «nous sommes culturellement formés dans une certaine conception de la connaissance, de la recherche et de notre rôle en tant que chercheurs, qui crée des blocages psychologiques dans l'acceptation du caractère complexe et mouvant de la réalité.» (p.54). Il n'est en effet pas évident d'assumer et d'accepter la complexité et l'incertitude d'un objet de recherche qui se construit en même temps que se construit la démarche de recherche. Conserver jusqu'à la fin la question des dimensions de personnalité, évaluées par des questionnaires permettant d'obtenir des scores, multiplier les instruments au risque peut-être de se disperser, tout cela a sans doute été une façon pour moi d'échapper à l'incertitude du saut dans l'inconnu que représente la démarche herméneutique qui demande de s'avancer dans le terrain sans catégories définies *a priori*. Une des conséquences de ce saut paradigmatique inachevé est que la problématique de la différence culturelle a eu de la peine lors de la phase de récolte des données à faire son chemin parmi toutes les autres préoccupations que l'on pourrait maintenant qualifier



d'annexes. Il serait souhaitable, maintenant que cette recherche exploratoire a permis de mettre le doigt sur la centralité de la problématique de la conception de la différence culturelle, d'y consacrer une nouvelle recherche qui se donnerait pleinement les moyens de saisir les différents discours individuels mais aussi sociaux sur la différence culturelle et leurs implications pour la possibilité de l'apprentissage interculturel.

Ces dernières années, il m'a été souvent demandé: «alors, le *Röstigraben*, ça existe oui ou non?». Or, en choisissant de travailler avec de jeunes Romands qui ont fait le choix d'effectuer un échange en Suisse alémanique, mon objectif ne pouvait être de répondre à cette question, si ce n'est que la grande difficulté à trouver des candidats en Suisse romande pour de tels échanges peut démontrer *a contrario* que les relations entre Romands et Alémaniques ne sont pas aussi idéales que l'image d'Epinal que l'on voudrait parfois leur donner. L'intérêt de travailler avec ces jeunes qui ont justement voulu dépasser ce fameux *Röstigraben* est ailleurs: il a permis de voir que, même pour des personnes qui disent valoriser la rencontre de l'Autre et rejeter les préjugés négatifs, il est difficile de concevoir la différence culturelle. On a pu voir ainsi que derrière un discours *interculturally correct* se cachent de nombreuses contradictions et souvent la tentative de neutraliser la différence, l'altérité de l'Autre, c'est-à-dire de le rendre semblable et donc «indifférent» à soi. Les études de cas l'ont montré, le discours *interculturally correct* et les contradictions qu'il induit rendent difficile la réalisation de l'apprentissage interculturel parce qu'ils bloquent la pensée et la réflexion sur un sujet perçu comme dérangeant si ce n'est pas dangereux. D'autre part, la survalorisation d'un idéal de communication harmonieuse, sans conflits, peut être défavorable à l'apprentissage interculturel car elle peut conduire à une relation superficielle et une implication minimale dans la relation afin d'éviter tout désaccord qui impliquerait la constatation de différences. Au contraire, s'engager dans un processus d'apprentissage interculturel suppose de s'impliquer dans la relation à l'Autre, y compris dans ce qu'elle pourrait avoir de déstabilisant, et donc de prendre le risque d'une satisfaction à court terme moins grande que ne l'est la satisfaction de celui qui rentre de son échange soulagé de n'avoir rencontré «aucun problème».

Ainsi, chercher à combler le *Röstigraben* en minimisant ou en niant les différences culturelles entre Romands et Alémaniques (par exemple avec



des échanges organisés de façon à éviter l'apparition de difficultés ou de conflits) risque de ne favoriser qu'une indifférence polie entre ces communautés; c'est au contraire en thématissant ces différences et en faisant de cet échange une véritable occasion d'apprentissage interculturel que l'on pourra rendre un échange en Suisse alémanique aussi intéressant qu'un échange aux États-Unis, et ainsi peut-être favoriser une réelle communication entre les habitants des différentes régions linguistiques du pays. Mais pour cela, encore faut-il avoir le courage de passer par l'expression des désaccords, des positions différentes, c'est-à-dire par une phase où l'on va avoir l'impression de ne plus s'entendre justement parce que l'on a commencé à se comprendre, avant de pouvoir négocier un réel contrat d'association basé sur une communication authentique. Une porte d'entrée privilégiée pour initier ce processus de réflexion sur les différences culturelles entre Romands et Alémaniques me semble être la question linguistique et plus particulièrement la question du dialecte suisse-alémanique, dont les études de cas mais également l'analyse de la littérature sur les relations entre Romands et Alémaniques ont montré le rôle particulier. Ainsi, au lieu d'être occultée pudiquement (les échanges en Suisse alémanique sont généralement «vendus» aux jeunes Romands uniquement comme une occasion de parfaire leur allemand), la question du suisse-allemand pourrait être utilisée dans le cadre de l'accompagnement pédagogique de ces échanges comme un levier pour l'apprentissage interculturel, le lien entre identité linguistique et culturelle étant particulièrement aisé à favoriser.

La recherche sur la communication interculturelle se trouve devant un défi considérable: après avoir cherché à décrire et à analyser les problèmes et difficultés de la communication en contexte interculturel, après aussi avoir cherché à définir les compétences qui pourraient permettre aux individus de surmonter ces difficultés et de se montrer plus efficaces dans leurs interactions interculturelles, elle a maintenant à aborder le cœur du problème en cherchant à répondre au désarroi que l'on ressent au moment de vivre et de se construire dans l'expérience de l'interculturalité. En effet, le travail effectué dans le cadre de cette recherche l'a montré, nous nous trouvons très démunis devant le paradoxe fondamental qui constitue la relation à l'Autre: reconnaître à l'Autre son altérité, sa différence, tout en reconnaissant également ce qui nous unit et nous rassemble, et ceci tant



sur la dimension singulière de l'individu que sur la dimension collective des appartenances culturelles et sociales. Or les chercheurs travaillant sur la communication interculturelle sont eux-mêmes aux prises avec cette difficulté à penser l'unité et la diversité, et les modèles qui nous sont proposés sont souvent ambigus voire contradictoires sur cette question de la différence culturelle, qui semble là aussi bien souvent représenter un tabou.

Il faudrait ainsi que les chercheurs travaillant sur la communication interculturelle osent maintenant affronter la question de la différence, sans essayer de la dissimuler sous des termes plus séduisants comme «diversité» ou «altérité». Il y a en effet une sorte de coquetterie qui répugne à utiliser ce terme de «différence» ou à admettre la généralisation d'une caractéristique à un ensemble d'individus, alors que l'on trouve tout à fait normal de parler de cultures et d'identités culturelles. En rejetant le mot de «différence», on oublie que la différence ne fait somme toute que figurer la relation entre les cultures qui pour être multiples doivent nécessairement être différentes, au moins sur quelques points. Bien sûr, le terme de différence culturelle est lourdement connoté et je n'oublie pas qu'il est utilisé par des auteurs et des mouvements qui prônent un racisme différentialiste, utilisant la différence culturelle pour justifier la séparation des êtres humains en races<sup>208</sup> et le traitement discriminatoire de ceux qui n'appartiendraient pas à la «bonne» race. Mais pour pouvoir contrer ce type de discours, peut-être faudrait-il avoir le courage d'entrer dans le débat et de parler également de la différence, non pas en figeant les cultures dans des différences définitives mais au contraire en cherchant à dynamiser la représentation que l'on a des cultures et des différences entre elles. C'est ainsi que lorsque je dis qu'il faudrait thématiser les différences plutôt que chercher à éviter les questions qu'elles nous posent, cette thématisation ne se situe pas au niveau des traits culturels que l'on chercherait à définir en montrant combien telle culture est différente d'une autre (ce qui reviendrait à échanger la peste contre le choléra, c'est-à-dire la négation de la différence pour la focalisation sur la différence), mais bien au niveau d'une thématisation des questions que la confrontation avec la complexité de la différence culturelle pose aux individus.

---

208 Ou cultures, ce concept étant aujourd'hui souvent utilisé en lieu et place de celui de race, dont l'inadéquation a été démontrée par la génétique des populations.



Malheureusement et comme on a pu le voir au cours de ce travail, les modèles de la communication interculturelle n'aident pas beaucoup à penser cette complexité. Leur volonté de modéliser la communication interculturelle les a amenés à vouloir simplifier la dynamique interculturelle, ce qui introduit une certaine rigidité. Ainsi, le cadre théorique de la Théorie de l'Identité Sociale de Tajfel, dont s'inspirent nombre de théories de la communication interculturelle, mériterait une sérieuse remise en question de ce point de vue. La simplification la plus importante et probablement la plus problématique est que l'on a coutume, par raison de commodité intellectuelle mais aussi graphique lorsqu'il s'agit de dessiner des modèles, de représenter la relation interculturelle comme une relation entre un individu «a», membre de la culture «A», interagissant avec un individu «b», membre de la culture «B», la relation comportant ainsi une dimension interindividuelle (a-b) et une dimension intergroupe (A-B):

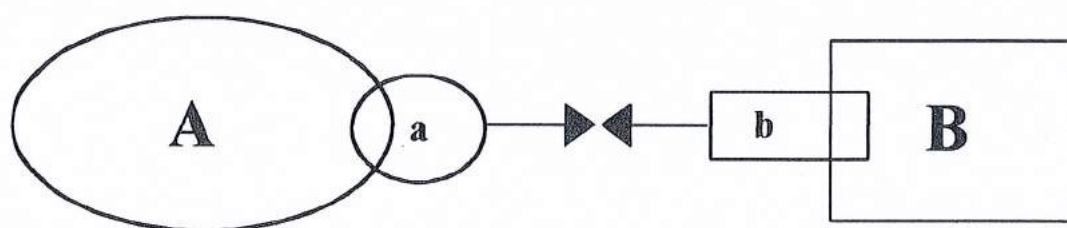


Figure n° XVI: Représentation classique de la relation interculturelle

Or cette simplification comporte trois désavantages majeurs: les limites des groupes apparaissent comme rigides et bien délimitées, comme si les appartenances aux groupes sociaux pouvaient se définir facilement et de façon permanente; la diversité des identifications sociales et culturelles possibles sont réduites à une seule appartenance, sur laquelle vont alors se cristalliser les conflits et les rivalités; l'individu est conçu de façon dichotomique (l'individu disposant selon la Théorie de l'identité sociale d'une identité personnelle et d'une identité sociale), ce qui a pour conséquence d'opposer le collectif à l'individuel et de présenter même le collectif comme une menace pour l'individuel, au risque de faire ainsi de l'identité culturelle un tabou (parce que reconnaître la dimension culturelle de l'Autre serait lui renier son individualité).



Le défi est dès lors de pouvoir concevoir une autre articulation entre l'individuel et le collectif, qui ne les oppose plus mais au contraire permette de les penser ensemble dans leur complémentarité. Cette nouvelle articulation passe par la reconnaissance des appartenances plurielles ainsi que du caractère non défini des groupes sociaux et culturels, dont les limites ne sont jamais aussi évidentes et étanches que les représentent les modèles classiques. Ainsi, plutôt que de chercher à éviter le conflit intergroupe en évacuant la dimension collective et en considérant chaque individu pour soi, uniquement dans la dimension de son identité individuelle, on mettrait au contraire en évidence la diversité des appartenances car c'est en multipliant à l'infini les dimensions de diversité que l'on peut atteindre la spécificité de l'individu.

Avec cette recherche d'une nouvelle articulation entre l'individuel et le collectif, les perspectives pour la recherche sur la communication interculturelle sont nombreuses. Il serait notamment essentiel d'analyser de près les discours sur la différence culturelle (et ceci notamment dans des contextes non-occidentaux où la problématique de l'individuel et du collectif se considère différemment) et d'examiner leurs influences sur le développement de relations interculturelles. On pourrait alors également s'intéresser de nouveau à la question des compétences, non pas en se focalisant sur un seul individu mais en mettant en relation les compétences des différents partenaires de l'interaction ainsi que le contexte de cette interaction. Toutefois il s'agirait cette fois-ci non pas des compétences censées permettre de surmonter ou d'éviter les difficultés dues à la communication en contexte interculturel, mais bien des compétences qui permettent de mieux gérer l'expérience de la différence culturelle et de ses contradictions. Des compétences comme l'empathie, la tolérance de l'ambiguïté et de l'incertitude ainsi que la fonction «méta» dont parle Demorgon (1989) y trouveraient probablement une place importante.



# Annexes

## 1. Cartes de sensibilité interculturelle

Cartes proposées aux répondants de AFS 96:

Pour la Suisse alémanique:

Déni / séparation	Je n'ai rien contre les Suisses allemands, tant qu'ils restent chez eux et nous laissent tranquilles
Défense / dénigrement	Il faut quand même bien le dire, les Suisses allemands sont bornés et sans imagination.
Défense / supériorité	Même avec la crise économique, la vie en Suisse romande est bien plus agréable qu'en Suisse allemande, ils ne savent pas profiter de la vie et s'amuser!
Défense / renversement	Les Romands ne valent pas grand chose, heureusement qu'il y a les Alémaniques pour faire marcher le pays.
Minimisation	C'est vrai qu'il y a quelques différences entre Alémaniques et Romands, mais ce n'est finalement pas très important, nous sommes tous des Suisses.
Acceptation	Il est vrai que les Alémaniques sont différents des Romands, qu'ils ne voient pas toujours les choses comme nous, mais c'est leur droit et nous n'avons pas à les juger.
Adaptation	Qu'il y ait des différences entre Alémaniques et Romands n'est pas un problème, au contraire c'est un enrichissement, comme ça nous pouvons apprendre les uns des autres et découvrir d'autres façons de voir
Intégration	Je me sens autant Suisse romand que Suisse allemand, ces deux cultures font partie de moi et je me réfère tant à l'une qu'à l'autre, selon le contexte dans lequel je me trouve.



Pour les autres cultures en général:

<b>Déni / séparation</b>	En général, il est préférable de ne pas trop mêler les races et les cultures, il vaut mieux pour tout le monde que chaque culture vive de son côté.
<b>Défense / déni-grement</b>	La plupart des pays dans le monde sont mal gérés, rien ne fonctionne, et les gens ne font rien pour que ça change
<b>Défense / supériorité</b>	Si on regarde les différents pays dans le monde, les Suisses ont bien des raisons d'être fiers de leur pays
<b>Défense / renversement</b>	En Suisse, nous ne savons plus ce qu'est la vraie vie, ce que sont les vraies valeurs. Pour les retrouver, il faudrait aller vivre avec les Indiens des forêts amazoniennes, c'est un des rares peuples à n'avoir pas perdu son âme.
<b>Minimisation</b>	Ce n'est pas important de dire que l'on est Suisse, ou Italien, ou Chinois, ou Ghanéen, finalement nous sommes tous des êtres humains, tous nous devons manger, boire, procréer et mourir.
<b>Acceptation</b>	Les personnes d'autres pays ne voient pas forcément les choses comme nous, chacun a sa perception du monde, il n'en a aucune qui soit meilleure qu'une autre.
<b>Adaptation</b>	Les différences entre cultures sont un enrichissement, il faut aller vers les autres, il y a toujours quelque chose à apprendre de la différence.
<b>Intégration</b>	J'appartiens à plusieurs cultures en même temps, suivant le contexte dans lequel je suis, je me réfère tantôt à l'une, tantôt à l'autre, ma personnalité est ainsi plus riche car je peux adopter différentes perspectives.



2. Questionnaire 1

Evaluation ante (BOBST 96)

Questionnaire n° 1

Nom:

Nom:

Prénom:

Date de naissance:

Sexe: ☐ masculin  
☐ féminin

Nombre de frères:  
Nombre de sœurs:

Adresse:

N° de téléphone:

I. Formation

a. Apprentissage de:

Entreprise:

b. Année d'apprentissage:

c. Ecole ou type de formation suivie avant d'entrer en apprentissage:

d. Avez-vous redoublé une année d'école ? Si oui, à quel âge ?

e. D'après vous, vous avez été un(e) élève:

- ☐ très faible
- ☐ faible
- ☐ moyen
- ☐ plutôt bon(ne)
- ☐ très bon(ne)

f. Formation de votre père:

Activité professionnelle exercée actuellement par votre père:

g. Formation de votre mère:

Activité professionnelle exercée actuellement par votre mère:

II. Nationalité et contacts interculturels

1. Quelle est votre nationalité ?

2. Avez-vous un ou d'autres passeports ? si oui, lesquels ?

3. Les membres de votre famille du côté de votre père vivent:

- en Suisse romande: ☐ tous ☐ la plupart ☐ certains
- en Suisse alémanique: ☐ tous ☐ la plupart ☐ certains
- en Suisse italienne ou romanche ☐ tous ☐ la plupart ☐ certains
- à l'étranger ☐ tous ☐ la plupart ☐ certains

4. Les membres de votre famille du côté de votre mère vivent:

- en Suisse romande: ☐ tous ☐ la plupart ☐ certains
- en Suisse alémanique: ☐ tous ☐ la plupart ☐ certains
- en Suisse italienne ou romanche ☐ tous ☐ la plupart ☐ certains
- à l'étranger ☐ tous ☐ la plupart ☐ certains

5. Quelle langue parlez-vous à la maison ?

- ☐ français uniquement
- ☐ français et .....
- ☐ ..... uniquement

6. Avez-vous vécu en Suisse alémanique ?  
si oui, combien de temps et à quel âge ?

7. Avez-vous vécu à l'étranger ?

si oui, combien de temps et à quel âge ?

8. Si vous êtes de nationalité étrangère ou suisse d'origine étrangère, veuillez répondre aux deux questions suivantes:

8a. Vous vous rendez dans votre pays d'origine:

- ☐ jamais
- ☐ vous n'y êtes allé(e) qu'une fois dans votre vie
- ☐ une fois tous les 4-5 ans
- ☐ une fois tous les 2-3 ans
- ☐ une fois par année
- ☐ plusieurs fois par année

8b. Vous avez des contacts téléphoniques ou par écrit avec votre pays d'origine:

- ☐ jamais
- ☐ rarement (une fois par année ou moins)
- ☐ env. une fois tous les 6 mois
- ☐ env. une fois tous les 2 mois
- ☐ env. une fois par mois
- ☐ env. toutes les semaines

9. En moyenne, vous allez en Suisse alémanique:

- ☐ jamais
- ☐ vous n'y êtes allé(e) en tout que deux ou trois fois dans votre vie
- ☐ une fois tous les deux-trois ans
- ☐ une fois par an
- ☐ une fois tous les six mois
- ☐ une fois tous les trois mois
- ☐ une fois tous les mois
- ☐ plusieurs fois par mois



3

10. En moyenne, vous allez à l'étranger (sans compter les séjours dans votre pays d'origine si vous êtes d'origine étrangère):

- ☐ jamais
- ☐ vous n'y êtes allé(e) en tout que deux ou trois fois dans votre vie
- ☐ une fois tous les deux-trois ans
- ☐ une fois par an
- ☐ plus d'une fois par an

11. Vous connaissez personnellement à peu près

- ☐ 0 personnes vivant en Suisse alémanique
- ☐ 1 "
- ☐ 2 à 5 "
- ☐ 6 à 10 "
- ☐ 11 à 15 "
- ☐ 16 et plus "

12. Vous connaissez personnellement à peu près

- ☐ 0 personnes vivant à l'étranger
- ☐ 1 "
- ☐ 2 à 5 "
- ☐ 6 à 10 "
- ☐ 11 à 15 "
- ☐ 16 et plus "

13. Vos amis en Suisse sont: ☐ dans la grande majorité des Suisses d'origine  
☐ autant des Suisses que des étrangers vivant en Suisse  
☐ dans la grande majorité des étrangers vivant en Suisse

III. Médias

	jamaïs	parfois	au moins une fois par semaine	en général chaque jour
1. Vous regardez le téléjournal romand:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vous regardez la télévision alémanique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Vous lisez la presse romande (quotidiens, hebdomadaires non spécialisés):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Vous lisez la presse alémanique (quotidiens, hebdomadaires non spécialisés):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Vous lisez la presse étrangère de langue française (quotidiens, hebdomadaires non spécialisés):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Vous lisez la presse étrangère de langue allemande (quotidiens, hebdomadaires non spécialisés):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Vous lisez la presse étrangère dans une autre langue que le français ou l'allemand (quotidiens, hebdomadaires non spécialisés):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



# Questionnaire n° 2

## I. Motivations

- Pourquoi avez-vous décidé de faire cet échange avec la Suisse alémanique ?
- Connaissez-vous d'autres personnes qui ont fait un échange en Suisse alémanique ? Que vous ont-elles raconté ?
- Si vous en aviez la possibilité, feriez-vous un séjour plus long en Suisse alémanique (6 mois, une année) ? Expliquez pourquoi.
- Si vous en aviez la possibilité, feriez-vous un échange de 6 mois ou une année dans un pays étranger ?  
(cochez les destinations où vous seriez d'accord d'aller)  
☐ Europe  
☐ USA, au Canada  
☐ Australie et Nouvelle-Zélande  
☐ Asie  
☐ Amérique latine  
☐ Afrique
- Par rapport à cet échange en Suisse alémanique, vous êtes :  
☐ très motivé(e)  
☐ moyennement motivé(e)  
☐ peu motivé(e)  
☐ pas motivé(e)
- Vous attendez-vous à vivre des moments difficiles pendant cet échange ?  
☐ non, je crois que tout se passera très bien et sans problèmes  
☐ peut-être, mais je n'y pense pas  
☐ oui, je crois que ça ne sera pas drôle tous les jours
- Pensez-vous que cet échange va changer quelque chose dans votre vie future ?  
☐ oui, beaucoup, je ne serai plus le même après  
☐ oui, un peu  
☐ non, pas vraiment  
☐ non, sûrement pas

Nom:

## II. Objectifs

Évaluez l'importance qu'ont pour vous les différents objectifs que l'on peut donner à un échange:

- Par cet échange, j'aimerais:
- |   | très important        | assez important       | pas vraiment important | pas du tout important |
|---|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| 1. apprendre à me débrouiller par moi-même dans un contexte inconnu   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 2. découvrir une autre culture, d'autres façons de faire, d'autres habitudes et coutumes                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 3. améliorer mes résultats scolaires en allemand  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 4. faire une expérience en Suisse allemande, et pourquoi pas après ma formation aller y vivre et y travailler             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 5. découvrir d'autres façons de travailler et d'apprendre, ce qui pourrait être positif pour ma formation                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 6. pratiquer l'allemand et développer mes compétences dans cette langue   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 7. aller voir par moi-même comment est la Suisse alémanique, plutôt que de me fier à ce que l'on en dit en Suisse romande | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 8. avoir un plus dans ma formation qui me sera peut-être utile sur le marché de l'emploi:                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 9. avoir plus confiance en moi quand je parle en allemand   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 10. réfléchir sur moi-même, sur ma façon d'être, remettre en question mes habitudes                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 11. voir autre chose  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 12. m'éloigner de ma famille  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 13. me familiariser avec la culture suisse alémanique, comprendre certains aspects de cette culture                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 14. rencontrer d'autres personnes, me faire de nouveaux amis  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |
| 15. faire quelques semaines de vacances agréables et bien m'amuser  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/> |

Autres objectifs:



III. Attentes par rapport aux journées d'orientation avant l'échange

	très important	assez important	pas vraiment important	pas du tout important
a. J'aimerais que cette orientation me donne des informations sur la Suisse alémanique et la région où je vais habiter:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. J'aimerais que cette orientation me permette de faire des progrès en allemand afin que je sache mieux m'exprimer lorsque j'arriverai en Suisse alémanique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. J'aimerais que cette orientation me donne des "trucs" pour me permettre d'éviter des problèmes ou difficultés pendant l'échange:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. J'aimerais que cette orientation me prépare à résoudre les difficultés que je pourrais rencontrer pendant l'échange:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. J'aimerais que cette orientation me permette de mieux comprendre ce que je vivrai pendant mon échange, que je pourrai mieux analyser les situations, mon comportement ainsi que celui des autres:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. J'aimerais que cette orientation me permette de ressentir moins de stress et d'anxiété à la perspective de cet échange:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. J'aimerais que cette orientation m'aide à faire de mon échange une expérience enrichissante pour le développement de ma personnalité:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. J'aimerais que cette orientation m'aide à mieux communiquer avec des personnes d'autres cultures:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Nom:

Questionnaire n° 3

4. Questionnaire 3

I. Évaluez vous-même vos compétences en allemand:

1. lorsque vous écoutez quelqu'un parler en allemand standard, vous comprenez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

2. lorsque vous écoutez quelqu'un parler en suisse-allemand, vous comprenez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

3. lorsque vous lisez un texte écrit en allemand, vous comprenez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

4. lorsque vous parlez en allemand standard, vous vous exprimez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

5. lorsque vous parlez en suisse-allemand, vous vous exprimez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

6. lorsque vous écrivez en allemand, vous vous exprimez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

2. lorsque vous lisez un texte écrit en suisse-allemand, vous comprenez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

3. lorsque vous parlez en suisse-allemand, vous vous exprimez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

4. lorsque vous écrivez en suisse-allemand, vous vous exprimez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

L'anglais, l'italien, etc.)

1. lorsque vous écoutez quelqu'un parler en anglais, vous comprenez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

2. lorsque vous lisez un texte écrit en anglais, vous comprenez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

3. lorsque vous parlez en anglais, vous vous exprimez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

4. lorsque vous écrivez en anglais, vous vous exprimez:

très bien

parfaitement

plutôt bien

plutôt mal

très mal

rien

☐

☐

☐

☐

☐

☐

Continuez à la page suivante svp !



### III. Comprendre un texte écrit en allemand

Voici un extrait d'un texte qui a été écrit par une jeune fille suisse-allemanique au sujet de l'échange qu'elle a effectué à Delémont. Traduisez ce que vous pouvez, sans utiliser de dictionnaire, bien entendu ! Ce qui est important, ce n'est pas de faire "tout juste", mais que nous puissions avoir une idée la plus réaliste et la plus fidèle possible de comment vous vous débrouillez pour comprendre l'allemand. Merci de jouer le jeu !!

"Ich kam um 19.00 Uhr hier in Delémont bei der Familie Galeuchet an. Ich hatte noch einwenig Angst vor dem fremden Ort dessen Sprache ich nicht gut konnte. Obwohl die Familie sehr nett zu mir war, fühlte ich mich nicht besonders wohl. Wir gingen zu einer Tante von Sandra die Geburtstag hatte und ein grosses Gartenfest veranstaltete. Es gefiel mir jedoch nicht sonderlich dort. Es waren viele fremde Menschen dort. Wieder im Hause Galeuchet ging ich früh schlafen, damit ich dann am Montag bei vollen Kräften sei. Aber ich schlief schlecht und hatte schreckliche Alpträume vor meinem ersten Schultag."

Votre traduction:

### II. S'exprimer par écrit en allemand

Imaginons que vous êtes en séjour dans votre famille en Suisse allemandique. Un soir, au retour du travail, vous ne trouvez personne à la maison. Vous avez prévu de sortir ce soir avec un groupe d'amis. Afin d'éviter que la famille ne s'inquiète de votre absence, vous décidez de leur écrire un mot pour les informer de vos activités de ce soir et de l'heure à laquelle vous comptez rentrer.

Imaginons que vous êtes seul(e) un jour à midi à la maison. Le téléphone sonne: c'est la grand-mère de la famille qui demande à sa fille d'aller chercher elle-même ses enfants de l'école à 16 heures, car la grand-mère doit se rendre chez le médecin à cette heure. Vous prenez le message pour votre mère d'accueil et rédigez la note suivante pour l'informer de cet appel:



Nom:

2

5. Questionnaire 4

II. Sur cette demi-page, rédigez un texte dans lequel vous présentez la Suisse alémanique et ses habitants à une personne qui n'en aurait jamais entendu parler auparavant.

I. Ecrivez les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez

Indiquez à côté de chaque mot si vous le trouvez positif (+), neutre (=), ou négatif (-)

a) à la Suisse alémanique: .....  
.....  
.....  
.....

b) à la Suisse romande: .....  
.....  
.....  
.....

c) aux étrangers vivant en Suisse: .....  
.....  
.....  
.....

d) aux USA: .....  
.....  
.....  
.....

e) à l'Afrique: .....  
.....  
.....  
.....

III. Sur cette demi-page, rédigez un texte dans lequel vous expliquez à cette même personne la situation des étrangers qui vivent en Suisse.



**IV.** Pour quatre différents groupes, vous allez trouver une liste de paires d'adjectifs antonymes. Sur l'échelle, indiquez dans quelle mesure ces adjectifs vous semblent s'appliquer au groupe en question.

Répondez rapidement, en suivant votre première impression, ce sont vos impressions qui nous intéressent, et non pas des réponses bien pensées et mesurées !

a) Les Suisses sont souvent:

généreux	<input type="radio"/>	avares	<input type="radio"/>
travailleurs	<input type="radio"/>	pareseux	<input type="radio"/>
arrogants	<input type="radio"/>	soumis	<input type="radio"/>
peu dignes	<input type="radio"/>	dignes de confiance	<input type="radio"/>
de confiance	<input type="radio"/>	antipathiques	<input type="radio"/>
sympathiques	<input type="radio"/>	audacieux	<input type="radio"/>
réservés	<input type="radio"/>	agressifs	<input type="radio"/>
pacifiques	<input type="radio"/>	modestes	<input type="radio"/>
vaniteux	<input type="radio"/>		

b) Les Suisses-alsaciens sont souvent:

généreux	†	avares
travailleurs	○	parasseux
arrogants	○	soumis
peu dignes	○	dignes de
de confiance	○	confiance
sympathiques	○	antipathiques
réservés	○	audacieux
pacifiques	○	agressifs
vaniteux	○	modestes

c) Les Suisses romands sont souvent:

[illegible]

)) Les étrangers en Suisse sont souvent:

	avares	parasseux	soumis	dignes de confiance	antipathiques	audacieux	agressifs
généreux	+	○	○	○	○	○	○
travailleurs	+	○	○	○	○	○	○
irrigants	+	○	○	○	○	○	○
peu dignes	+	○	○	○	○	○	○
de confiance	+	○	○	○	○	○	○
sympathiques	+	○	○	○	○	○	○
réservés	+	○	○	○	○	○	○
vaci- fiques	+	○	○	○	○	○	○

V. Voici une carte de la Suisse avec les différents cantons. Dans la liste ci-dessous, nommez le plus de cantons possible

(veillez à ce que les chiffres de la liste correspondent aux chiffres de la carte !)



1.	16.
2.	17.
3.	18.
4.	19.
5.	20.
6.	21.
7.	22.
8.	23.
9.	24.
10.	25.
11.	26.
12.	
13.	
14.	
15.	

**VI.** Voici une carte du monde. Pour chaque continent, complétez la liste avec le plus possible de noms de pays

(veillez à ce que les chiffres des listes correspondent aux chiffres de la carte !)



6

VIII. Répondez aux questions suivantes

1. Le Ramadan, période de jeûne pendant la journée dans la religion musulmane dure :  
☐ 2 jours  
☐ 15 jours  
☐ 1 mois
2. Quel est le pays connu également sous le nom d'"Empire du Soleil levant" ?
3. Comment se nomme le pasteur américain, militant en faveur des droits civiques, assassiné en 1968 ?
4. Qui fut le champion de la non-violence en Inde entre 1930 et 1950 ?
5. Quelle est la capitale de la Hongrie ?
6. Quel océan touche l'Angola ?
7. Quelle est la langue officielle du Brésil ?
8. De quel pays viennent les Tamouls ?
9. Quel est le canal qui relie la Mer Rouge à la Mer Méditerranée ?
10. "Algèbre" est un mot d'origine :  
☐ grecque  
☐ indienne  
☐ arabe
11. Sur quel continent se trouve le Botswana ?
12. Qu'est-ce que le Dalai Lama ?  
☐ une montagne en Asie  
☐ un chef religieux  
☐ un animal mythique
13. Comment se nomme la ville sainte principale de l'Islam, lieu célèbre de pèlerinage ?
14. Le Pakistan est un pays essentiellement  
☐ islamique  
☐ hindouiste  
☐ chrétien
15. De quelle année date la "chute du Mur" ?

5

VII. Répondez aux questions suivantes

1. Quelles sont les deux couleurs du drapeau du canton de Zürich ?
2. Qu'est-ce que la "Pierre d'Unspunnen" ?
3. La ville de Soleure est :  
☐ près de Bienne  
☐ près de Lucerne
4. Quelle est la devise nationale suisse ?  
☐ "Tous pour un, un pour tous"  
☐ "Honnori soit qui mal y pense"  
☐ "Honneur et labeur"
5. Qu'est-ce que le Rigi ?
6. Qui était Ulrich Zwingli ?  
☐ un écrivain et auteur dramatique  
☐ un Conseiller fédéral  
☐ un réformateur religieux
7. A quel canton appartient la ville de Bienne ?
8. Dans quelle ville le cirque Knie tient-il ses quartiers d'hiver ?
9. La ville d'Interlaken se trouve entre les lacs de Brienz et de ..... ?
10. Quel est le nom allemand du Cervin ?
11. Pourquoi parle-t-on de "cantons de la Suisse primitive" ?
12. Dans quel canton se trouve la Haute-Engadine ?
13. Dans le canton de Berne, on peut admirer trois montagnes célèbres côte-à-côte : l'Eiger, le Mönch et .....
14. Qu'est-ce qu'une "landschmeide" ?
15. Comment appelle-t-on en français le lac "Bodensee" ?



Questionnaire n° 5

Nom:

I. Veuillez lire chacune des affirmations ci-dessous. Indiquez quel serait votre comportement (ou attitude, sentiment) habituel

- 1 habituellement: plus de 90% du temps
- 2 fréquemment: environ 70% du temps
- 3 parfois: environ 50% du temps
- 4 occasionnellement: environ 30% du temps
- 5 rarement: moins de 10% du temps

1. Quand je rencontre un problème, j'essaie de l'oublier.	1	2	3	4	5
2. J'ai besoin d'encouragements renouvelés des autres pour pouvoir poursuivre un travail difficile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. J'aime les travaux pour lesquels je peux prendre des décisions et des responsabilités personnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je change d'opinion si quelqu'un que j'admire ne partage pas mon point de vue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Si je désire quelque chose, je travaille dur pour l'obtenir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Je préfère apprendre par les autres les faits relatifs à une chose plutôt que d'avoir à les découvrir par moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. J'accepterai des emplois me demandant de diriger les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. J'ai de la peine à dire "non" à quelqu'un qui essaie de me vendre quelque chose que je ne désire pas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. J'apprécie d'avoir mon mot à dire dans les décisions prises au sein de groupes dont je fais partie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Face à un problème, j'examine tous les aspects à prendre en compte avant de prendre une décision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ce que pensent les autres a une grande influence sur mon comportement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Si quelque chose de bon m'arrive, j'ai l'impression que c'est parce que je l'ai mérité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. J'aime les situations où je peux commander et diriger les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. J'ai besoin que quelqu'un d'autre me fasse des compliments au sujet de mon travail avant de pouvoir être satisfait de ce que j'ai fait.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Je suis sûr de mes opinions pour essayer d'influencer les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Quand quelque chose va me toucher, me concerner, j'apprends tout ce que je peux à ce sujet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Questionnaire 5

	1	2	3	4	5
17. Je décide d'agir sous l'impulsion du moment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Pour moi, le fait de savoir que j'ai fait quelque chose de bien est plus important que d'être complimenté par quelqu'un.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Je me plie aux demandes des autres gens qui m'empêchent de faire les choses que j'aimerais faire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Je m'en tiens à mes opinions quand quelqu'un n'est pas d'accord avec moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Je fais ce que j'ai envie de faire et non ce que les autres gens pensent que je devrais faire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Je me décourage quand je fais quelque chose qui prend du temps pour parvenir à des résultats.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Dans un groupe, je préfère laisser les autres gens prendre les décisions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Quand j'ai un problème, je suis les conseils des amis et de la parenté.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. J'aime mieux essayer d'accomplir des tâches difficiles plutôt que des tâches faciles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Je préfère les situations où je peux compter sur la compétence de quelqu'un d'autre plutôt que sur la mienne uniquement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Si quelqu'un d'important me dit que j'ai fait du bon travail, c'est plus important pour moi que le sentiment d'avoir effectué du bon travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Quand je suis impliqué dans quelque chose, j'essaie de comprendre tout ce que je peux à propos de ce qui se passe, même si quelqu'un d'autre en a la responsabilité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



3

II Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	vraiment pas d'accord
1. J'ai l'impression d'être quelqu'un de bien, au moins autant que les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Je crois que j'ai beaucoup de bonnes qualités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. En général, j'ai plutôt l'impression d'être un raté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Je crois qu'il n'y a pas grand chose dont je puisse être fier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. J'ai une attitude positive envers moi-même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. En gros, je suis content de moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. J'aimerais pouvoir avoir plus de respect pour moi-même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Je me sens parfois inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. J'ai parfois l'impression que je ne suis bon à rien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



# Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Du bon usage des malentendus culturels: pour une pragmatique de la culturalité. *Revue suisse de sociologie*, 23(2), 375-388.
- Abdallah-Pretceille, M., & Camilleri, C. (1994). La communication interculturelle. In C. Labat & G. Vermès (Ed.), *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction* (pp. 47-51). Paris: L'Harmattan.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (Ed.). (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abe, H. (1983). A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 7, 53-67.
- Abelson, R. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J. Carroll & J. Payne (Ed.), *Cognition and social behavior* (pp. 33-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Adler, P. S. (1974). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In R. W. Brislin (Ed.), *Topics in culture learning: concepts, applications and research* (pp. 23-40). Honolulu: East West Center.
- Adler, R. B., & Towne, N. (1993). *Looking out / looking in*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ady, J. C. (1995). Toward a differential demand model of sojourner adjustment. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 92-114). Thousand Oaks: Sage.
- Allemann-Ghionda, C. (Ed.). (1994). *Multikultur und Bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe. Actes du congrès Inter93, 18-20 mars 1993, Berne*. Berne: Peter Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Education et diversité socio-culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Altermatt, U. (1996). *Das Fanal von Sarajevo. Ethno-nationalismus in Europa*. Zürich: NZZ.
- Angels-Viladot, M., & Siguan, M. (1992). Aproximacion empirica de la teoria de la identidad etnolingüística en el contexto catalan. *Anuario de Psicología*, 52(1), 79-93.



- Applegate, J., & Sypher, H. (1988). A constructivist theory of communication and culture. In Y. Kim & W. B. Gudykunst (Ed.), *Theories in intercultural communication* (pp. 41-65). Newbury Park, CA: Sage.
- Arnet, M. (1997). Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik im Rahmen der EDK. Wo stehen wir, und wie geht es weiter? *Bulletin SSRE/SGBF*, 1, 14-18.
- Asante, M. K., Newmark, E., & Blake, C. A. (1979). The field of Intercultural Communication. In M. K. Asante, E. Newmark, & C. A. Blake (Ed.), *Handbook of intercultural communication* (pp. 11-22). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bachner, D. J., Zeuschel, U., & Shannon, D. (1993). Methodological issues in researching the effects of US-German educational youth exchange. A case study. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 41-71.
- Banks, J. A., & Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London, [etc.]: Holt Education.
- Barblan, P. (1993). Berufliche Ausbildung und interkulturelle Kontakte: Ein Gespann mit Zukunft. *Schweizer Monatshefte*, 7/8, 549-596.
- Baruch, M., Cain, A., De Pietro, J.-F., Ginter, K., Regnier, J.-P., Simeonova, Y., Stefanova, P., & Tzaneva, R. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission nationale française pour l'UNESCO.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Baylon, C., & Mignot, X. (1994). *La communication*. Paris: Nathan.
- Beauvois, J.-L., & Dubois, N. (1994). Croyances internes et croyances externes. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale des relations à autrui* (pp. 163-180). Paris: Nathan Université.
- Beebe, L. M., & Giles, H. (1984). Speech accomodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 5-32.
- Bennett, M. J. (1979). Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook* (Vol. 3, pp. 407-422). Washington DC: International Communication Association.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1994). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.



- Berger, C. R., & Calabrese, R. (1975). Some explorations in initial interactions and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1, 99-112.
- Berry, J. (1999). Acculturation et adaptation. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Ed.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques* (pp. 177-196). Paris: L'Harmattan.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., & Pandey, J. (Ed.). (1997). *Handbook of cross-cultural psychology. Theory and method* (2 ed.) (Vol. 1). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Dasen, P. R., & Saraswathi, T. S. (Ed.). (1997). *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes and human development* (2 ed.) (Vol. 2). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Segall, M. H., & Kagitçibasi, C. (Ed.). (1997). *Handbook of cross-cultural psychology. Social behavior and applications* (2 ed.) (Vol. 3). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Billigmeier, R. H. (1979). *A crisis in swiss pluralism. The Romansh and their relations with the German- and Italian-Swiss in the perspective of a millennium*. The Hague: Mouton Publishers.
- Biucchi, B. M. (1983). Le Tessin et la Suisse alémanique. In P. du Bois (Ed.), *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIXe et XXe siècles* (pp. 201-212). Lausanne: L'Aire.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Ed.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115-160). San Diego, CA: Academic Press.
- Blomart, J., & Krewer, B. (Ed.). (1994). *Perspectives de l'interculturel. Actes du IVe congrès de l'ARIC, Liège*. Paris: L'Harmattan.
- Bochner, S. (Ed.). (1981). *The mediating person: bridges between cultures*. Cambridge, MA: Schenkman.
- Boltanski, L. (1966). *Le bonheur suisse*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bolzmann, C. (1992). *Exil, dynamique socio-culturelle et participation sociale. Le cas de la migration chilienne en Suisse*. Thèse. Université de Genève.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Le Seuil.
- Bourhis, R. Y., & Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif: une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 19(3), 75-114.
- Bourhis, R. Y., Giles, H., Leyens, J. P., & Tajfel, H. (1979). Psycholinguistic distinctiveness: language divergence in Belgium. In H. Giles & R. St.



- Clair (Ed.), *Language and Social Psychology* (pp. 158-185). Oxford: Blackwell.
- Bourhis, R. Y., & Leyens, J.-P. (Ed.). (1994). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège: Mardaga.
- Bourhis, R. Y., Moïse, C. L., & Perreault, S. (1998). Immigration et intégration: vers un modèle d'acculturation interactif. *UQAM: Cahiers des conférences et séminaires scientifiques*, 6.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters. Face-to-face interaction*. New York: Pergamon.
- Brislin, R. W., & Yoshida, T. (1994). *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Broome, B. J. (1991). Building shared meaning: implications of a relational approach to empathy for teaching intercultural communication. *Communication Education*, 40, 235-248.
- Burleson, B. R. (1987). Cognitive complexity. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Ed.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 305-349). Newbury Park, CA: Sage.
- Burns, D. D. (1989). *The feeling good handbook*. New York: William Morrow.
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.
- Camilleri, C. (1989). La communication dans la perspective interculturelle. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Ed.), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 363-398). Paris: L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris: PUF.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 43-50.
- Camilleri, C., & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Carbaugh, D. (Ed.). (1990). *Cultural communication and intercultural contact*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carbaugh, D. (1993). Competence as cultural pragmatics. Reflections on some Soviet and American encounters. In R. L. Wiseman & J. Koester (Ed.), *Intercultural communication competence* (pp. 168-183). Newbury Park, CA: Sage.



- Cargile, A. C., Giles, H., Ryan, E. B., & Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: a conceptual model and new directions. *Language & Communication*, 14(3), 211-236.
- CDIP. (1984). *L'école, trait d'union entre les régions linguistiques de la Suisse. actes du colloque sur les échanges d'élèves et d'enseignants en Suisse*. Berne: CDIP.
- CDIP (1998). *Concept général pour l'enseignement des langues*. Berne: CDIP.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1993). Ethnolinguistic vitality, social networks and motivation in second language acquisition. Some data from the Basque country. *Language, Culture and Curriculum*, 6(2), 113-127.
- Centlivres, P., & Furter, P. (1986). *Les sciences sociales face à l'identité régionale: cinq approches*. Berne: P. Haupt.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. In B. B. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook* (Vol. 19, pp. 353-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chini, M. (1992). Italien et suisse allemand dans des familles bilingues au Tessin: contact pacifique ou conflit latent. *Multilingua*, 11(1), 75-100.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Clark Oropeza, B. A., Fitzgibbon, M., & Baron, A. (1991). Managing mental health crises of foreign college students. *Journal of counseling & development*, 69, 280-284.
- Clément, R., & Noels, K. A. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: the effects of status on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology*, 11, 203-232.
- Clément, R., & Noels, K. A. (1994). Langage et communication intergroupe. In R. Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Ed.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 233-259). Liège: Mardaga.
- Cohen-Emerique, M. (1994). Ebauche de comparaisons entre les travaux de recherche de l'IACCP et de l'ARIC sur le thème Individualisme / Collectivisme. *Bulletin de l'ARIC*, 24, 9-38.
- Colin, L., & Müller, B. (Ed.). (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris: Anthropos.
- Collier, M. J. (1988). A comparison of conversations among and between domestic culture groups: How intra- and intercultural competencies vary. *Communication Quarterly*, 36(2), 122-144.



- Collier, M. J., Ribeau, S. A., & Hecht, M. L. (1986). Intracultural communication rules and outcomes within three domestic cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 439-457.
- Collier, M. J., & Thomas, M. (1988). Cultural identity: an interpretive perspective. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Ed.), *Theories in intercultural communication* (pp. 99-120). Newbury Park, CA: Sage.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *L'Education. Un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO / Odile Jacob.
- Commission romande pour l'Enseignement de l'Allemand. (1992). *L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande. Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/d'apprentissage*. Neuchâtel: IRDP-CREA, Ouvertures.
- Commissions de la compréhension du Conseil national et du Conseil des Etats. (1993). *"... nous soucier de nos incompréhensions": rapport des Commissions de la compréhension*. Berne: Services du Parlement.
- Cooley, R. E., & Roach, D. A. (1984). A conceptual framework. In R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication: a multidisciplinary approach* (pp. 11-32). Beverly Hills, CA: Sage.
- Corneille, O. (1994). Le contact comme mode de résolution du conflit intergroupes: une hypothèse toujours bien vivante. *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 23, 40-60.
- Côté, P., & Clément, R. (1994). Language attitudes an interactive situated approach. *Language & Communication*, 14(3), 237-251.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural interactions: a practical guide*. (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Dasen, P. R. (sous presse). Intégration, assimilation et stress acculturatif. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Lanza, & P. R. Dasen (Ed.), *Intégrations et migrations: regards pluridisciplinaires*. Lausanne: Payot.
- Dasen, P. R., & Ogay, T. (sous presse). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In M.-A. Hily, J. Costa-Lascoux, & G. Vermès (Ed.), *Hommage à C. Camilleri*. Paris: L'Harmattan.
- Davis, W. L., & Phares, E. J. (1967). Internal-external control as a determinant of information-seeking in a social influence situation. *Journal of Personality*, 35, 547-561.



- De Pietro, J.-F. (1994). Une variable négligée: les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. *Education et recherche*, 1, 89-111.
- Demorgon, J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Colin.
- Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
- Demorgon, J. (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris: Anthropos.
- Demorgon, J., & Lipiansky, E.-M. (Ed.). (1999). *Le guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Département fédéral de l'intérieur. (1989). *Le quadrilinguisme en Suisse – présent et futur. Analyse, propositions et recommandations d'un groupe de travail du DFI*. Berne: DFI, OFCIM.
- Deprez, K., & Persoons, K. (1984). On the identity of Flemish high school students in Brussels. *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 273-296.
- Deschamps, J.-C., & Beauvois, J.-L. (Ed.). (1996). *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. (La psychologie sociale, Vol. II). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Deschamps, J.-C., & Clémence, A. (1990). La notion d'attribution en psychologie sociale. In J.-C. Deschamps & A. Clémence (Ed.), *L'attribution. Causalité et explication au quotidien* (pp. 17-43). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Detweiler, R. A. (1980). Intercultural interaction and the categorization process: a conceptual analysis and behavioral outcome. *International Journal of Intercultural Relations*, 4, 275-293.
- Devine, P. (1989). Stereotype and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dinges, N. (1983). Intercultural competence. In D. Landis & R. W. Brislin (Ed.), *Handbook of intercultural training* (Vol. 1, pp. 176-202). New York: Pergamon.
- Doise, W., Sinclair, A., & Bourhis, R. Y. (1976). Evaluation of accent convergence and divergence in cooperative and competitive intergroup situations. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 15, 247-252.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris: La Découverte.



- Drozda-Senkowska, E., Gouinguenet, F., & Pelet, M. (1995). La proximité des groupes et la perception des similitudes. *Bulletin de Psychologie*, tome XLVIII(419), 409-420.
- du Bois, P. (1983a). Mythe et réalité du fossé pendant la Première Guerre mondiale. In P. du Bois (Ed.), *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIXe et XXe siècles* (pp. 65-91). Lausanne: Editions de l'Aire.
- du Bois, P. (Ed.). (1983b). *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIXe et XXe siècles*. Lausanne: Editions de l'Aire.
- du Bois, P. (1999). *Alémaniques et Romands, entre unité et discorde. Histoire et actualité*. Lausanne: Favre.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle: croyances internes et externes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Duttweiler, P. C. (1984). The internal control index: a newly developed measure of locus of control. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 209-221.
- Ellingsworth, H. (1977). Conceptualizing intercultural communication. In R. Ruben (Ed.), *Communication Yearbook* (Vol. 1, pp. 99-106). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Ellingsworth, H. W. (1988). A theory of adaptation in intercultural dyads. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Ed.), *Theories in intercultural communication* (pp. 259-279). Newbury Park, CA: Sage.
- Ellul, J. (1993). Rôle de la communication dans une société pluriculturelle. In L. Sfez (Ed.), *Dictionnaire critique de la communication* (Vol. 1, pp. 494-500). Paris: PUF.
- Epstein, S. (1976). Anxiety arousal and the self-concept. In I. Sarason & C. Spielberger (Ed.), *Stress and anxiety* (Vol. 3, pp. 185-224). New York: John Wiley.
- Favez, J.-C. (1983). "Tu m'as dit d'aimer, j'obéis..." Quelques remarques sur les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois durant la Seconde Guerre mondiale. In P. du Bois (Ed.), *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIXe et XXe siècles* (pp. 93-112). Lausanne: Editions de l'Aire.
- Feldhendler, D. (1999). Formation à la relation interculturelle par des approches psychodramatiques et dramaturgiques. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Education et diversité socio-culturelle* (pp. 249-264). Paris: L'Harmattan.



- Fischer, H., & Trier, U. P. (1962). *Das Verhältnis zwischen Deutschschweizer und Westschweizer: eine sozialpsychologische Untersuchung*. Bern: Huber.
- Fiske, A. P. (1991). *Structures of social life: The four elementary forms of human relations*. New York: Free Press.
- Fourier, M., & Vermes, G. (Ed.). (1994). *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*. Paris: L'Harmattan.
- Frei, D., Meier, W., Saxer, U., Luchsinger, K., & Reimann, W. (1983). *Die Schweiz und ihre Nachbarn. Bericht über die im Rahmen der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1981 durchgeführte Befragung*. (Band 7). Aarau und Frankfurt am Main: Verlag Sauerländer.
- Fricker, Y. (1988). Les traits d'Helvetia. Quelques résultats d'enquêtes relatives à l'image de la Suisse. *Revue suisse de sociologie*, 1, 95-112.
- Fricker, Y. (1996). *Helvetia au miroir. Regards des autres et image de soi*. Genève: Georg.
- Furer, J.-J. (1997). Le romanche dans la région de langue romanche. In G. Lüdi, I. Werlen, & R. Franceschini (Ed.), *Le paysage linguistique de la Suisse. Recensement fédéral de la population 1990* (pp. 267-293). Berne: Office fédéral de la statistique.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Gallois, C., & Callan, V. J. (1991). Interethnic accommodation: the role of norms. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Ed.), *Contexts of accommodation: developments in applied sociolinguistics* (pp. 245-269). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallois, C., Franklin-Stokes, A., Giles, H., & Coupland, N. (1988). Communication accommodation in intercultural encounters. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Ed.), *Theories in intercultural communication* (pp. 157-185). Newbury Park, CA: Sage.
- Gallois, C., Giles, H., Jones, E., Cargile, A. C., & Ota, H. (1995). Accommodating to intercultural encounters. Elaborations and extensions. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 115-147). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley, MASS: Newbury House.
- Gauthey, F., & Ratiu, I. (1989). Impact des différences culturelles sur l'organisation et le management. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Ed.),



- Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 311-334). Paris: L'Harmattan.
- Giles, H. (1973). Accent mobility: A model and some data. *Anthropological Linguistics*, 15(2), 87-105.
- Giles, H., & Byrne, J. (1982). The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3(1), 17-40.
- Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: contexts and consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Giles, H., Coupland, N., & Coupland, J. (1991). Accomodation theory: communication, context, and consequence. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Ed.), *Contexts of accomodation: developments in applied sociolinguistics* (pp. 1-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H., & Johnson, P. (1986). Perceived threat, ethnic commitment, and interethnic language behavior. In Y. Y. Kim (Ed.), *Interethnic communication. Current research* (pp. 91-116). Newbury Park, CA: Sage.
- Giles, H., & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99.
- Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J., & Johnson, P. (1987). Speech accomodation theory: the first decade and beyond. In M. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook* (Vol. 10, pp. 13-48.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Giles, H., & Smith, P. (1979). Accomodation theory. In H. Giles & R. St. Clair (Ed.), *Language and social psychology* (pp. 45-65). Oxford, UK: Blackwell.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne: Peter Lang.
- Greenfield, P. M. (1996). Culture as process: empirical methodology for cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology* (2nd ed., Vol. 1, pp. 301-346). Boston: Allyn & Bacon.
- Grin, F. (1999). *Compétences linguistiques en Suisse: bénéfices privés, bénéfices sociaux et dépenses. Rapport de valorisation*. Berne et Aarau: PNR33 / CSRE.
- Grin, F., & Sfreddo, C. (1997). *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse: modèle théorique et estimations*. Genève: Département d'économie politique. Université de Genève.



- Grove, C. L. (1982). *Improving intercultural learning through the orientation of sojourners*. (Occasional Papers in Intercultural Learning, n°1). New York: AFS International/Intercultural Programs, Inc.
- Grove, C. L. (1989). *Orientation handbook for youth exchange programs*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- Grove, C. L., & Torbiörn, I. (1985). A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 205-233.
- Gudykunst, W. B. (Ed.). (1983). *Intercultural communication theory: current perspectives*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (1985). The influence of cultural similarity and type of relationship on uncertainty reduction processes. *Communication Monographs*, 52, 203-217.
- Gudykunst, W. B. (1988). Uncertainty and anxiety. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Ed.), *Theories in intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging differences. Effective intergroup communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. An anxiety/uncertainty management perspective. In R. L. Wiseman & J. Koester (Ed.), *Intercultural communication competence* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety / Uncertainty Management (AUM) Theory. Current status. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural Communication Theory* (pp. 8-58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B., & Bond, M. H. (1997). Intergroup relations across cultures. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitçibasi (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology. Social behavior and applications* (Vol. 3, pp. 119-161). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gudykunst, W. B., Chua, E., & Gray, A. (1987). Cultural dissimilarities and uncertainty reduction processes. *Communication Yearbook*, 10, 456-469.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers. An approach to intercultural communication*. (2 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1989). Theoretical perspectives for studying intercultural communication. In M. K. Asante & W. B. Gudykunst (Ed.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 17-46). Newbury Park, CA: Sage.



- Gudykunst, W. B., & Shapiro, R. B. (1996). Communication in everyday interpersonal and intergroup encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 19-45.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., & Nishida, T. (Ed.). (1996). *Communication in personal relationships across cultures*. London: Sage.
- Guimond, S., & Tougas, F. (1994). Sentiments d'injustice et actions collectives: la privation relative. In R. Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Ed.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 200-231). Liège: Mardaga.
- Gullahorn, J. T., & Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47.
- Gullotta, T. P., Adams, G. R., & Montemayor, R. (Ed.). (1990). *Developing social competency in adolescence*. (Advances in adolescent development, Vol. 3). Newbury Park, CA: Sage.
- Gumperz, J. (1992a). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Ed.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (pp. 229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1992b). Interviewing in intercultural situations. In P. Drew & J. Heritage (Ed.), *Talk at work: interaction in institutional settings* (pp. 302-327). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gyr, U. (1992a). *Das Welschlandjahr: Milieuwechsel und Alltagserfahrung von Volontärinnen*. Basel: Helbing & Lichtenhang.
- Gyr, U. (1992b). Le "Welschlandjahr" – rite de maturation et contacts culturels. In P. Hugger (Ed.), *Les Suisses: modes de vie, traditions, mentalités* (vol 1, pp. 119-128). Lausanne: Payot.
- Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée*. (1<sup>re</sup> édition en anglais: 1966, New York: Doubleday ed.). Paris: Seuil.
- Hall, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*. (1<sup>re</sup> édition en anglais: 1976, New York, Doubleday ed.). Paris: Seuil.
- Hall, E. T. (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. (1<sup>re</sup> édition en anglais: 1983, New York: Double Day / Anchor Books ed.). Paris: Seuil.
- Hammer, M. R. (1987). Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: a replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.
- Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: a review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.



- Harman, R. C., & Briggs, N. E. (1991). SIETAR survey: perceived contributions of the social sciences to intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 19-28.
- Harrison, J. K., Chadwick, M., & Scalles, M. (1996). The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 167-188.
- Hart, W. B. (1997). *A brief history of intercultural communication: a paradigmatic approach*. [Page Web].  
Accès: <http://www.unm.edu/~wbhart/histicc2.htm> . (02.03.98).
- Harwood, J., Giles, H., & Bourhis, R. Y. (1994). The genesis of Vitality Theory: Historical patterns and discorsal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 167-206.
- Henerson, M. E., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (1988). *How to measure attitudes*. (2 ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Hennig, J.-L. (1991). *Lettre ouverte aux Suisses si bons, si gros, si tristes*. Paris: Albin Michel.
- Hewstone, M., & Brown, R. (Ed.). (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hexel, D., & Pini, G. (1994). Les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand. Bilan d'une série de travaux réalisés au Cycle d'orientation de Genève. *Education et recherche*, 1, 112-129.
- Hily, M.-A., & Lefebvre, M.-L. (Ed.). (1999). *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hogg, M., Joyce, N., & Abrams, D. (1984). Diglossia in Switzerland? A social identity analysis of speaker evaluations. *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 185-196.
- Howell, W. (1982). *The empathic communicator*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Howell, W. S. (1979). Theoretical directions for intercultural communication. In M. K. Asante, E. Newmark, & C. A. Blake (Ed.), *Handbook of intercultural communication* (pp. 23-41). Beverly Hills, CA: Sage.
- Hui, C.-C. H. (1982). Locus of control. A review of cross-cultural research. *International Journal of Intercultural Relations*, 6, 301-323.
- Husband, C., & Saifullah Khan, V. (1982). The viability of ethnolinguistic vitality. Some creative doubts. *Journal of multilingual and multicultural development*, 3(3), 193-205.



- Huteau, M. (1987). *Style cognitif et personnalité. La dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication* (Traduction de textes datant de 1973 et 1982). Paris: Hatier-Crédif.
- Im Hof, U. (1991). *Mythos Schweiz. Identität - Nation - Geschichte 1291-1991*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Imahori, T. D., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Joe, V. C. (1971). Review of Internal-External control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- Johnstone, L., & Hewstone, M. (1991). Intergroup contact. In D. Abrams & M. Hogg (Ed.), *Social identity theory* (pp. 185-210). New York: Springer Verlag.
- Journet, N. (1998). L'un et le multiple. *Anthropologie. Nouveaux terrains. Nouveaux objets [Hors-série]. Sciences Humaines*, 23, 6-9.
- Joye, D., Busset, T., & Schuler, M. (1992). Clivages et différenciations géographiques de la Suisse. In P. Hugger (Ed.), *Les Suisses: modes de vie, traditions, mentalités* (Vol. 2, pp. 661-676). Lausanne: Payot.
- Katriel, T. (1995). From «context» to «contexts» in intercultural communication research. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (Vol. 29, pp. 271-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kealey, D. J. (1989). A study of cross-cultural effectiveness: theoretical issues, practical applications. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 397-428.
- Kealey, D. J., & Protheroe, D. R. (1996). The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: an assessment of the literature on the issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 141-165.
- Kealey, D. J., & Ruben, B. D. (1983). Cross-cultural personnel selection criteria, issues and methods. In D. Landis & R. W. Brislin (Ed.), *Handbook of intercultural training* (Vol. 1, pp. 155-175). New York: Pergamon.
- Kim, M.-S. (in press). Non-Western perspectives on human communication: implications for theory. In M. Asante, V. Millhouse, & P. O. Nwoso (Ed.), *The handbook of intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y. Y. (1988a). *Communication and cross-cultural adaptation: an interdisciplinary approach*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.



- Kim, Y. Y. (1988b). On theorizing intercultural communication. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Ed.), *Theories in intercultural communication* (pp. 11-21). Newbury Park, CA: Sage.
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence. A systems-theoretic view. In S. Ting-Toomey & F. Korzeny (Ed.), *Cross-cultural interpersonal communication* (pp. 259-275). Newbury Park, CA: Sage.
- Kim, Y. Y. (1995). Cross-cultural adaptation. An integrative theory. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 170-193). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y. Y., & Gudykunst, W. B. (Ed.). (1988). *Theories in intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kincaid, D. L. (1988). The convergence theory and intercultural communication. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Ed.), *Theories in intercultural communication* (pp. 280-298). Newbury Park, CA: Sage.
- Knapp, K., & Knapp-Potthoff, A. (1987). Conceptual issues in analyzing intercultural communication. In K. Knapp, W. Enninger, & A. Knapp-Potthoff (Ed.), *Analyzing intercultural communication* (pp. 1-13). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Knapp, K., & Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 62-93.
- Knapp, M. L., & Miller, G. R. (Ed.). (1994). *Handbook of interpersonal communication* (2 ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Knüsel, R. (1994). *Les minorités ethnolinguistiques autochtones à territoire: l'exemple du cas helvétique*. Lausanne: Payot.
- Koester, J., & Holmeberg, C. B. (1983). Returning to rhetoric. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Intercultural communication theory*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Koester, J., & Olebe, M. (1988). The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Koester, J., Wiseman, R. L., & Sanders, J. A. (1993). Multiple perspectives of intercultural communication competence. In R. L. Wiseman & J. Koester (Ed.), *Intercultural communication competence* (pp. 3-15). Newbury Park, CA: Sage.
- Kolde, G. (1980). Vergleichende Untersuchungen des Sprechverhaltens und der Spracheinstellungen von Jugendlichen in zwei gemischtsprachigen Schweizer Städten. In P. H. Nelde (Ed.), *Languages in contact and in conflict* (pp. 243-253). Wiesbaden: Steiner.



- Kolde, G. (1986). Des Schweizers Deutsch - das Deutsch der Schweizer. In H. Löffler (Ed.), *Das Deutsch der Schweizer* (pp. 131-149). Aarau: Sauerländer.
- Kraemer, R. (1992). Ethnolinguistic vitality perceptions in Israel in the wake of the Intifada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13(6), 487-503.
- Kraemer, R., & Olshtain, E. (1989). Perceived ethnolinguistic vitality and language attitudes: the Israeli setting. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(3), 197-212.
- Kraemer, R., Olshtain, E., & Badier, S. (1994). Ethnolinguistic vitality, attitudes, and networks of linguistic contact: the case of the Israeli Arab minority. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 79-95.
- Kreis, G. (1992). Stéréotypes - images de soi, images de l'autre. In P. Hugger (Ed.), *Les Suisses: modes de vie, traditions, mentalités* (vol. 3, pp. 1259-1273). Lausanne: Payot.
- Kreis, G. (1994). *La Suisse chemin faisant. Rapport de synthèse du Programme national de recherche 21 «Pluralisme culturel et identité»*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Krewer, B., & Dasen, P. R. (1993). La relation Psychisme-Culture: un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. In F. Tanon & G. Vermes (Ed.), *L'individu et ses cultures*. (pp. 53-61). Paris: L'Harmattan.
- Kriesi, H. (Ed.). (1993). *Citoyenneté et démocratie directe. Compétence, participation et décision des citoyens et citoyennes suisses*. Zürich: Editions Seismo.
- Kriesi, H., Wernli, B., Sciarini, P., & Gianni, M. (1995). *Le clivage linguistique: problèmes de compréhension entre les communautés linguistiques en Suisse* (Rapport pour la Chancellerie fédérale, l'Office fédéral de la statistique et l'Office fédéral de la culture). Université de Genève, Département de science politique.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Labat, C., & Vermes, G. (Ed.). (1994). *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction*. Paris: L'Harmattan.
- Ladmiral, J.-R., & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.



- Landis, D., & Bhagat, R. (Ed.). (1996). *Handbook of intercultural training* (2e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landry, R., & Allard, R. (1994a). The Acadians of New Brunswick: demolin-  
guistic realities and the vitality of the French language. *International  
Journal of the Sociology of Language*, 105/106, 181-215.
- Landry, R., & Allard, R. (1994b). Diglossia, ethnolinguistic vitality, and lan-  
guage behavior. *International journal of the sociology of language*, 108,  
15-42.
- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lavallée, M., Ouellet, F., & Larose, F. (Ed.). (1991). *Identité, culture et chan-  
gement social*. Paris: L'Harmattan.
- Leeds-Hurwitz, W. (1990). Notes in the history of intercultural communication:  
the Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training.  
*Quarterly Journal of Speech*, 76, 262-281.
- Leeds-Hurwitz, W., & Winkin, Y. (1989). Eléments pour une histoire sociale  
de la communication interculturelle américaine: la mission du *Foreign  
Service Institute*. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2-  
3, 23-41.
- Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of control: current trends in theory and re-  
search*. London: L. Erlbaum Associates.
- Lerch, F., & Simmen, A. (Ed.). (1991). *Der leergeglaubte Staat. Kulturboy-  
kott: gegen die 700-Jahr-Feier der Schweiz. Dokumentation einer De-  
batte*. Zürich: Rotpunkt-Verlag.
- Linville, P., Fisher, G., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the  
characteristics of in-group and out-group members. *Journal of  
Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
- Loetscher, H. (1991). *Si Dieu était Suisse...* (Gilbert Musy, trad). Paris: Librai-  
rie Fayard.
- Lorreyte, B. (1989). Français et immigrés: des miroirs ambigus. In C. Camille-  
ri & M. Cohen-Emerique (Ed.), *Chocs de cultures: concepts et enjeux  
pratiques de l'interculturel* (pp. 247-270). Paris: L'Harmattan.
- Luchtenberg, S. (1994). Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen  
Kompetenz. In S. Luchtenberg & W. Nieke (Ed.), *Interkulturelle Pädä-  
gogik und europäische Dimension* (pp. 49-66). Münster, New York:  
Waxmann.
- Lüdi, G., Py, B., de Pietro, J.-F., Franceschini, R., Matthey, M., Oesch-Serra,  
C., & Quiroga, C. (1995). *Changement de langage et langage du chan-  
gement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lau-  
sanne: L'Age d'Homme.



- Lüdi, G., Werlen, I., & Franceschini, R. (Ed.). (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse. Recensement fédéral de la population 1990*. Berne: Office fédéral de la statistique.
- Lurati, O. (1992). Les difficultés d'être Suisse de culture italienne. In P. Hugger (Ed.), *Les Suisses: modes de vie, traditions, mentalités* (Vol. 3, pp. 801-808). Lausanne: Payot.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (1993). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. New York: Harper Collins.
- Luthanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302-318.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Maffesoli, M. (1988). *Le Temps des tribus*. Klincksieck: Méridiens.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 2, 224-253.
- Markus, H. R., & Kityama, S. (1994). A collective fear of the collective: implications for selves and theories of selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 568-579.
- Martin, J. N. (1985). *The impact of a homestay abroad on relationships at home*. (Occasional Papers in Intercultural Learning, n°8). New York: AFS International/Intercultural Programs, Inc.
- Martin, J. N. (1986). Training issues in cross-cultural orientation. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 103-115.
- Martin, J. N. (Ed) (1989). Intercultural communication competence. [Special issue]. *International Journal of Intercultural Relations*, 13.
- Martin, J. N. (1993). Intercultural communication competence. A review. In R. L. Wiseman & J. Koester (Ed.), *Intercultural communication competence* (pp. 16-29). Newbury Park: Sage.
- Mauviel, M. (1984). Les Français et la diversité culturelle. *Education permanente*, 75, 67-82.
- Mauviel, M. (1987). La communication interculturelle: constitution d'une nouvelle discipline. *Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle*, 7, 45-68.
- Mc Rae, K. D. (1964). *Switzerland. Example of cultural coexistence*. Toronto: The Canadian Institute of International Affairs.
- McAndrew, M. (1999). L'éducation et la diversité socioculturelle: un champ de recherche et d'intervention en redéfinition? In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Ed.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques* (pp. 285-304). Paris: L'Harmattan.



- Meier, H.-P., & Rosenmund, M. (1982). *CH-Cement: das Bild der Schweiz im Schweizervolk*. Zürich: Eco-Verlag.
- Melich, A. (Ed.). (1991). *Les valeurs des Suisses*. Berne: Peter Lang.
- Merkt, G. (1981). Pour une intégration des dialectes alémaniques dans l'enseignement de la langue allemande en Suisse romande *Bulletin du CILA*, 33 (Le Schwyzertütsch: 5e langue nationale?), 73-86.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, J. G. (1997). Theoretical issues in cultural psychology. In J. W. Berry, Y. Poortinga, & J. Pandey (Ed.), *Handbook of cross-cultural psychology. Theory and method* (Vol. 1, pp. 85-128). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Moghaddam, F. M., Taylor, D. M., & Wright, S. C. (1993). *Social Psychology in cross-cultural perspective*. New York: Freeman & Co.
- Müller, B., Demorgon, J., & Nicklas, H. (1993). *Évaluation des rencontres internationales. Première mise en perspective du problème des méthodes d'évaluation dans le domaine des apprentissages interculturels*. [Page Web].  
Accès: <http://www.dfjw.org/paed/arbeitstexte.html>. (19.11.98).
- Müller, C. (1986). *Zweisprachigkeit in Bienne - Biel*. Zürich: Universität Zürich.
- Muller, N. (1994). *Frontière linguistique, stéréotypes et identité. Le Haut-Valais dans les représentations d'élèves de Sierre et de Sion*. Neuchâtel: IRDP.
- Muschg, A. (1990). *Die Schweiz am Ende, am Ende die Schweiz. Erinnerungen an mein Land vor 1991*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Nicolet, M. (1991). Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique. *Cahiers de psychologie*, 29, 61-88.
- Noels, K. A., Pon, G., & Clément, R. (1996). Language, identity and adjustment. The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of language and social psychology*, 15, 246-264.
- OFAJ. (1987). *Promouvoir les apprentissages interculturels: réflexions à propos d'une formation des animateurs et des responsables des programmes de rencontre*. Paris, Bad Honnef: OFAJ.
- OFAJ. (1990). *Rencontres franco-allemandes de jeunes. Préparation, réalisation, évaluation*. Paris, Bad Honnef: OFAJ.
- Ogay, T. (1992). *De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle. Les activités des organisations internationales: Conseil de*



- l'Europe, Communauté européenne, OCDE, UNESCO* (Document de base du colloque «Inter 93», Berne mars 1993 ). Berne: Office fédéral de l'éducation et de la science.
- Ogay, T. (1999). *De la compétence interculturelle à la dynamique interculturelle. Suivi de jeunes Suisses romands effectuant un échange en Suisse alémanique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Genève.
- O'Keefe, D., & Sypher, H. (1981). Cognitive complexity measures and the relationship of cognitive complexity to communication. *Human Communication Research*, 8, 72-92.
- Oriol, M. (1995). Le statut épistémologique des théories de l'identité. *Bulletin de Psychologie*, XLVIII(419), 260-263.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, ILL: University of Illinois Press.
- Ouellet, F. (1984). Education, compréhension et communication interculturelles: essai de clarification des concepts. *Education permanente*, 75, 47-65.
- Parks, M. R. (1985). Interpersonal communication and the quest for personal competence. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Ed.), *Handbook of Interpersonal communication* (pp. 171-201). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pearce, W. B., & Cronen, V. E. (1981). *Communication, action, and meaning*. New York: Praeger.
- Pearce, W. B., & Wiseman, R. L. (1983). Rules theories. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Intercultural communication theory*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Phares, E. J. (1968). Differential utilization of information as a function of internal-external control. *Journal of Personality*, 36, 649-662.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Pichard, A. (1978). *La Romandie n'existe pas. 6 portraits politiques: Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud*. Lausanne: Editions 24Heures.
- Pilotta, J. J. (1983). The phenomenological approach. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Intercultural communication theory*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Polli, M. (1994). *Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.



- Raffestin, C. (1993). Le puzzle helvétique, ou la mise en scène des paradoxes. In B. Voutat (Ed.), *Penser le politique. Regards sur la Suisse* (pp. 229-243). Université de Lausanne, Institut de Science Politique.
- Ratti, R., Ceschi, R., Bianconi, S., & Baggi, M. (1992). *Il Ticino regione aperta: problemi et significati sotto il profilo dell'identità regionale e nazionale*. (2e ed.). Locarno: A. Dadò.
- Redmond, M. V. (1989). The functions of empathy (decentering) in human relations. *Human Relations*, 42(7), 593-605.
- Reszler, A. (1986). *Mythes et identité de la Suisse*. Genève: Georg.
- Retschitzky, J., Bossel-Lagos, M., & Dasen, P. R. (Ed.). (1989). *La recherche interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Ribeaud, J. (1998). *Quand la Suisse disparaîtra*. Vevey: l'Aire.
- Ris, R. (1992). Les ethnies de Suisse alémanique. In P. Hugger (Ed.), *Les Suisses, modes de vie, traditions, mentalités* (Vol. 2, pp. 749-764). Lausanne: Payot.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, E. M., & Hart, W. B. (1998, ). *Edward T. Hall and the origins of the field of intercultural communication*. Paper presented at the National Communication Association, International and Intercultural Communication Division. New York, November 21-24 1998.
- Ros, M., Huici, C., & Cano, J. I. (1994). Ethnolinguistic vitality and social identity: their impact on ingroup bias and social attribution. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 145-166.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcoming. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 173-220). New York: Academic Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(609), (whole n°609).
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: traditions and contemporary issues. Overview of the special issue «Intercultural communication competence». *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.



- Ruben, B. D., & Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15-47.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1985). Social categorization and power differentials in group relations. *European Journal of Social Psychology*, 15, 415-434.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1991). Power and status differentials in minority/majority group relations. *European Journal of Social Psychology*, 21, 1-24.
- Samovar, L. A., & Porter, R. E. (Ed.). (1994). *Intercultural communication: a reader* (7 ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Saudan, V. (1997). "Après l'échange, c'est pas la même chose". Quelques résultats d'une recherche PNR33 sur le rôle des échanges dans l'enseignement du français L2 en Suisse alémanique. *Babylonia*, 3, 41-46.
- Scheff, T. J. (1990). *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schläpfer, R. (1985). *La Suisse aux quatre langues*. Genève: Zoé.
- Schläpfer, R., Gutzwiller, J., & Schmid, B. (1991). *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Sprach-einstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer*. (Série scientifique des examens pédagogiques des recrues, vol. 12). Aarau: Sauerländer.
- Schmid, C. L. (1981). *Conflict and consensus in Switzerland*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Schneider, S., & Barsoux, J.-L. (1997). *Managing across cultures*. London: Prentice Hall.
- Schwander, M. (1993). *Fondue und Röschi. Grenzgänge zwischen Deutsch- und Welschschweiz*. Zürich: Vontobel Holding.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 449-464.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1990). *Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology*. New York: Pergamon Press.
- Seiler, D.-L., & Knüsel, R. (Ed.). (1989). *Vous avez dit "Suisse romande"? Une identité contestée: 29 personnalités s'interrogent* (Nouv. éd. augmentée et actualisée). Lausanne: Ed. 24 Heures.
- Sfez, L. (Ed.). (1993). *Dictionnaire critique de la communication*. Paris: PUF.



- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 580-591.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 527-537.
- Spitteler, C. (1914). *Notre point de vue suisse. Conférence donnée le 14 décembre à Zurich, sous les auspices de la Nouvelle Société Helvétique* (Catherine Guillard, trad.). Zurich: Rascher & Cie.
- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.
- Spitzberg, B. H. (1994). A model of intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Ed.), *Intercultural communication. A reader* (7 ed., pp. 347-359). Belmont, CA: Wadsworth.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-166.
- Stevenson, P. (1989). Political culture and intergroup relations in plurilingual Switzerland. *Journal of multilingual and multicultural development*, 11(3), 227-255.
- Sunnafrank, M. (1983). Attitude similarity and interpersonal attraction in communication processes: in pursuit of an ephemeral influence. *Communication monographs*, 50, 273-284.
- Sunnafrank, M. (1986). Predicted outcome value during initial interactions. A reformulation of uncertainty reduction theory. *Human communication research*, 13(1), 3-33.
- Tabboni, S. (1996). Le multiculturalisme et l'ambivalence de l'étranger. In M. Wieviorka (Ed.), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat* (pp. 227-267). Paris: La Découverte.
- Taguieff, P.-A. (1988). *La force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: La Découverte.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1, pp. 272-302). Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (Ed.). (1978). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Ed.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-53). Belmont CA: Wadsworth.



- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Ed.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago, MI: Nelson-Hall.
- Tanon, F., & Vermes, G. (Ed.). (1993). *L'individu et ses cultures*. Paris: L'Harmattan.
- Tapernoux, P. (1997). *Les enseignants face aux racismes*. Paris: Anthropos.
- Taylor, C. (1997). *Multiculturalisme; différence et démocratie* (Canal, D.-A., trad.). (1e édition: Flammarion, 1997). Paris: Aubier.
- Thomas, A. (1985). Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln. Theoretische Grundlagen der Austauschforschung. *SSIP Bulletin*, 56.
- Thomas, A. (1988). Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. *SSIP Bulletin*, 58.
- Ting-Toomey, S. (1988). Intercultural conflict styles: a face-negotiation theory. In W. B. Gudykunst & Y. Y. Kim (Ed.), *Theories in intercultural communication* (pp. 213-236). Newbury Park, CA: Sage.
- Ting-Toomey, S. (1993). Communicative resourcefulness. An identity negotiation perspective. In R. L. Wiseman & J. Koester (Ed.), *Intercultural communication competence* (pp. 72-111). Newbury Park: Sage.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil.
- Triandis, H. C. (1988). Collectivism vs. individualism. In G. Verma & C. Bagley (Ed.), *Cross-cultural studies of personality, attitude, and cognition* (pp. 60-95). London: Macmillan.
- Triandis, H. C. (1994). Recherches récentes sur l'individualisme et le collectivisme. *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 23, 14-27.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder: Westview Press.
- Turner, J. C. (1987a). *Rediscovering the social group*. London: Basil Blackwell.
- Turner, J. H. (1987b). Toward a sociological theory of motivation. *American Sociological Review*, 52, 15-27.
- Turner, J. H. (1988). *A theory of social interaction*. Stanford: Stanford University.
- Vasquez, A. (1992). Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie*, 101, 45-58.
- Véronique, D., & Vion, R. (Ed.). (1995). *Des savoir-faire communicationnels*. Aix: Publications de l'Université de Provence.
- Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Paris: Armand Colin.
- Vouga, J.-P. (1978). *Romands, Alémaniques, Tessinois. Mieux nous écouter pour mieux nous comprendre*. Neuchâtel: Les Editions de la Baconnière.



- Weibel, E. (1983). Les relations entre Romands et Tessinois d'un point de vue économique, politique et culturel de 1848 à 1980. In P. du Bois (Ed.), *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIXe et XXe siècles* (pp. 185-200). Lausanne: Editions de l'Aire.
- Weibel, E., Monnier, C., & Béguin, M.-L. (1997). *La cohésion nationale menacée? Ist der nationale Zusammenhalt in Frage gestellt?* Université de Neuchâtel.
- Wieviorka, M. (1996a). Culture, société et démocratie. In M. Wieviorka (Ed.), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat* (pp. 11-60). Paris: La Découverte.
- Wieviorka, M. (Ed.). (1996b). *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte.
- Wildblood, R. (1990). *What makes Switzerland unique?* Lewes (Sussex, GB): The Book Guild.
- Wilder, D. A., & Shapiro, P. (1989). Effects of anxiety on impression formation in a group context. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 481-499.
- Williams, A., Giles, H., Coupland, N., Dalby, M., & Manasse, H. (1990). The communicative contexts of elderly social support and health: a theoretical model. *Health communication*, 2(3), 123-143.
- Windisch, U. (1983). D'un fédéralisme entropique à un fédéralisme de la complexité active. Dimensions culturelles des relations entre majoritaires et minoritaires. Le cas du Jura. In P. du Bois (Ed.), *Union et division des Suisses. Les relations entre Alémaniques, Romands et Tessinois aux XIXe et XXe siècles* (pp. 213-229). Lausanne: Editions de l'Aire.
- Windisch, U. (1992). *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands: les cantons bilingues de Fribourg et du Valais*. (2 vol.) Lausanne: Payot.
- Windisch, U. (1998). La Suisse plurilingue et pluriculturelle: une réalité culturelle et politique spécifique. In U. Windisch (Ed.), *La Suisse, clichés, délire, réalité* (pp. 3-26). Lausanne: L'Age d'Homme.
- Winkin, Y. (1987). Le développement de la «communication interculturelle» aux États-Unis: un aperçu critique. *Les Cahiers de SIETAR-France*, 2, 3-13.
- Winkin, Y. (1993). Communication interpersonnelle et interculturelle. In L. Sfez (Ed.), *Dictionnaire critique de la communication* (Vol. 1, pp. 413-515). Paris: PUF.



- Winkin, Y. (1994). Emergence et développement de la communication interculturelle aux États-Unis et en France. In K. Fall, D. Simeoni, & G. Vignaux (Ed.), *Mots, représentations. Enjeux dans les contacts interethniques et interculturels* (pp. 33-50). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Winkin, Y. (1997). Vers une anthropologie de la communication. *Sciences Humaines (Hors-série n°16)*, 20-23.
- Winter, G. (1983). Situationsanalyse und Kompetenz zu internationaler Kooperation. In A. Thomas (Ed.), *Erforschung interkultureller Beziehungen: Forschungsansätze und Perspektiven* (Vol. 51, pp. 51-67). Saarbrücken: Breitenbach.
- Wiseman, R. L., & Koester, J. (Ed.). (1993). *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Paterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. (1962). *Psychological differentiation*. New York: Wiley.
- Young, L., Bell, N., & Giles, H. (1988). Perceived vitality and context: a national majority in a minority situation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 285-289.
- Ytsma, J., Viladot, M. A., & Giles, H. (1994). Ethnolinguistic vitality and ethnic identity: some Catalan and Frisian data. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 63-78.
- Yum, J. O. (1988). Locus of control and communication patterns of immigrants. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural adaptation. Current approach*. Newbury Park: Sage.



# Index des concepts

- accommodation, 63, 93- 95, 97,  
99, 104, 106, 109, 112- 115,  
155, 160, 164, 238, 243, 246,  
248, 249, 275, 280
- adaptation, 25, 30- 32, 36, 44, 53,  
78, 79, 121, 122, 150, 173, 247,  
266, 267, 272, 287, 288
- allemand (langue), 136- 138, 142,  
148, 151, 154- 158, 160, 167,  
184- 186, 199, 202- 209, 212,  
214, 215, 220, 221, 230, 243-  
245, 283
- ambiguïté, 44, 72, 78, 80, 259, 286
- anxiété, 43, 63, 64, 66- 68, 72-93,  
115, 119, 164, 167, 200, 202,  
207, 208, 211, 212, 228, 238-  
240, 242, 247, 250, 259, 263-  
265, 275, 280
- apprentissage interculturel, 122,  
124, 205, 215, 216, 219- 221,  
223, 224, 226- 229, 237- 239,  
245, 246, 250, 264, 265, 272,  
274, 276, 277, 282, 283
- attentes, 29, 38, 51, 70, 76, 78, 81,  
84, 89, 91, 113, 164, 166, 179,  
202- 204, 207, 209, 212- 214,  
216, 220, 227- 230, 233, 260,  
267, 280
- attitude, 11, 31, 36, 38, 43, 77, 78,  
80, 82, 89, 93, 105, 119, 121,  
123, 125, 131, 133, 140, 148,  
151, 153- 156, 158, 159, 165,  
166, 167, 169, 178- 180, 182,  
187, 188, 190, 192, 193, 200,  
202, 204, 205, 208, 209, 212-  
215, 217, 219-225, 237, 239,  
242, 243, 245, 251, 267, 271,  
274
- attribution, 25, 27, 78, 83, 113,  
141, 241, 270
- catégorisation, 11, 61, 69, 70, 73,  
76, 79- 83, 90, 96, 101, 116,  
236, 237, 240, 281
- communication, 10, 12-17, 27-40,  
42, 44, 46, 48, 53, 56, 61, 65,  
67, 71, 72, 75, 76, 84, 85, 90,  
92- 95, 98, 103, 116- 118, 157,  
239, 243, 246, 247, 249, 250,  
254, 255, 265, 272, 273, 282,  
283
- communication  
interculturelle, 9, 12-19, 21-28,  
30, 32, 33, 39, 40, 43, 48, 51,  
52, 54- 65, 68, 93- 96, 116-  
118, 124, 131, 160, 164, 165,  
168, 177, 201, 202, 226, 228,  
238, 241, 250, 253, 262, 268,  
270, 271, 274, 280, 281, 283-  
286
- interpersonnelle, 12, 29, 37, 55,  
57, 60, 64, 65, 118
- compétence, 37, 38, 47, 52, 55, 56,  
62, 63, 71, 92, 94, 110, 112,  
167, 213, 233, 273, 286



- compétence  
 interculturelle, 16, 33, 35, 36,  
 38- 42, 46- 50, 53-58, 60- 63,  
 93, 163, 165, 168, 169, 176,  
 201, 215, 233, 239, 260, 273,  
 279, 280  
 interpersonnelle, 40, 46, 56, 58,  
 62, 270  
 linguistique, 45, 55, 153, 155,  
 159, 167, 172, 178, 184- 186,  
 207, 208, 269  
 sociale, 62, 179  
 concept de soi, 18, 42, 43, 72, 74-  
 77, 80, 96, 119, 123, 241, 250,  
 251, 265, 267  
 conflit, 37, 51, 105, 106, 149, 150,  
 161, 180, 212, 222, 226, 248,  
 250, 252, 256, 272, 273, 276,  
 282, 283, 285, 286  
 conscience de soi, 44, 168, 207-  
 210, 213, 229, 260, 263, 265,  
 266  
 contexte, 16, 18, 20, 28, 38, 49,  
 53, 56, 57, 60-63, 84, 85, 87,  
 93- 95, 97, 100, 105-107, 109,  
 115, 118, 119, 123, 157, 169,  
 199, 202- 216, 220- 224, 227-  
 231, 233, 241, 243, 246, 256,  
 257, 260, 262, 270, 271, 279,  
 281  
 contradiction, 140, 200, 219, 220,  
 222, 223, 233- 237, 250, 252,  
 258, 272, 273, 276, 282, 286  
 convergence / divergence, 79, 81,  
 98- 102, 106, 109, 110, 112,  
 114, 155, 246- 249  
 culture, 11, 18- 20, 23, 38, 40, 44,  
 52, 58, 121, 151, 152, 199, 235,  
 238, 241, 244, 253, 280, 284,  
 285  
 dialecte, 89, 90, 97, 105, 134, 141,  
 148, 151-155, 157- 160, 167,  
 184, 204, 205, 208, 210, 212,  
 215, 218, 221, 223, 225, 243-  
 245, 283  
 différence, 3, 17, 20, 28, 29, 42,  
 44, 51, 65, 71, 80, 81, 83, 98-  
 101, 103, 111, 112, 116, 118-  
 125, 131, 132, 138, 141, 157,  
 165, 167, 174, 180, 192, 199,  
 200, 202, 203, 205, 206, 208,  
 210, 212, 213, 218- 220, 222-  
 227, 232-240, 242, 245- 259,  
 262, 268, 272- 276, 279- 284,  
 286  
 dynamique, 33, 44, 53, 57, 61, 92,  
 96, 110, 111, 113, 116, 117,  
 121, 123, 124, 164- 168, 177,  
 201, 206, 207, 213, 215, 216,  
 231- 233, 238, 239, 243, 258-  
 260, 262, 268, 269, 273, 277,  
 280, 285  
 échange, 3, 32, 124, 125, 134, 135,  
 147, 152, 157, 158, 163, 165-  
 177, 179, 182, 183, 185, 196,  
 199-206, 208-215, 217- 221,  
 224, 226-232, 235, 245, 249-  
 251, 253, 257, 260-262, 264,  
 265, 267, 268, 272-277, 280,  
 282, 283  
 école, 15, 134, 142, 150, 154, 155,  
 157, 158, 202, 204, 205, 276,  
 281  
 efficacité, 10, 14, 16, 30, 32, 35,  
 36, 39, 41, 45, 53, 64, 66- 68,  
 70- 72, 81, 88, 89, 91, 92, 94,



- 110, 168, 201, 204, 215, 239-241, 243, 249, 265, 270
- empathie, 46, 59, 79, 122, 167, 210, 241, 286
- estime de soi, 42, 43, 73-75, 167, 168, 178, 194, 199, 200, 202-204, 206, 207, 209-213, 226-229, 231, 260-266, 269
- étranger, 98, 136, 138, 167, 179, 180, 186, 187, 199, 218, 222, 225, 259, 281
- formation, 9, 10, 14, 15, 17, 22, 23, 26, 28, 32, 33, 35, 39, 52, 60, 61, 64, 119, 120, 124, 125, 158, 163, 176, 272, 273, 277
- français (langue), 136-138, 148, 150, 154, 156, 243, 244
- Grisons, 3, 135, 150
- herméneutique, 11, 164, 171, 281
- identité, 17, 44, 46, 52, 76, 83, 94, 98, 99, 102, 106, 107, 113, 115-118, 122, 132, 138, 149, 152-154, 219, 241, 251, 252, 255-257, 264-266
- identité
  - culturelle, 11, 17, 19, 20, 43, 58, 117-120, 132, 150, 160, 165, 167, 210, 241, 246, 247, 249, 250, 283-285
  - ethnique, 19, 100, 102, 251, 252, 269
  - ethnolinguistique, 17, 94, 95, 100-102, 115, 151, 179, 243, 246, 283
  - nationale, 19, 73, 83, 138, 140, 145, 253
  - personnelle, 17, 58, 73, 75, 97, 105, 107, 123, 241, 242, 250, 252, 257, 264, 285, 286
  - sociale, 27, 58, 73, 74, 76, 80, 83, 96-100, 102, 105, 116, 119, 206, 240, 241, 243, 245-247, 249, 250, 256, 257, 264, 266, 285
- incertitude, 44, 45, 63-68, 72, 73, 75, 77, 79, 81, 82, 84-93, 115, 119, 164, 167, 238, 239, 242, 250, 259, 264, 275, 280, 281, 286
- indépendance / interdépendance, 74, 85-88, 169, 230, 231, 256, 260, 267
- indifférence, 218, 224, 237, 258, 283
- individualisme, 2, 28, 74, 75, 91, 105-108, 110, 237, 238, 241, 256, 258, 268
- interculturally correct*, 218, 220, 222, 223, 234-237, 258, 282
- italien (langue), 135, 136, 137
- locus of control*, 113, 169, 178, 194, 199, 200, 202-204, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 226, 227, 229-231, 241, 260, 268-270
- majorité, 107, 123, 133, 142, 143, 149-151, 159, 167, 244
- médias, 3, 101, 129, 131, 136, 145, 147, 178, 182, 234
- métacommunication, 59, 273, 286
- migration, 10, 14, 15, 17, 30, 52, 129, 138, 153, 154
- mindfulness*, 68-71, 82, 88-92, 169, 239, 242, 243, 265
- minimisation, 121, 203, 219, 222-225, 236-239, 251, 275, 282, 287, 288



- minorité, 17, 26, 98, 107, 123,  
 133, 135, 142, 143, 146, 148-  
 152, 159, 167, 235, 244  
 motivation, 48, 66, 67, 75, 76, 92,  
 95, 97, 98, 105, 106, 108, 164,  
 166, 178, 179, 182, 183, 202,  
 213, 220, 221, 240, 246, 248,  
 275, 276  
 négociation, 41, 53, 59, 117, 118  
 norme, 29, 38, 44, 105, 106, 109,  
 110, 112, 114, 154, 268, 269  
 paradoxe, 259, 273, 283  
 personnalité, 43, 49, 52, 116, 154,  
 166, 168, 169, 171, 178, 194,  
 202, 204, 207, 210, 213, 214,  
 217, 224, 227, 233, 246, 259-  
 263, 267, 268, 270, 271, 280,  
 281  
 plurilinguisme, 3, 140, 148, 150,  
 152, 161, 162  
 positivisme, 11, 19, 163, 164, 170,  
 281  
 préjugé, 43, 78, 79, 124, 125, 141,  
 144, 151, 180, 208, 219, 222,  
 224, 225, 234, 235, 273, 274,  
 282  
 proximité, 2, 149, 226, 274, 275  
 qualitatif / quantitatif, 11, 19, 20,  
 40, 178, 183, 186, 192, 217,  
 231, 262  
 racisme, 252, 258, 284  
 relativisme / universalisme, 18, 20,  
 121, 258  
 renversement, *reversal*, 120, 205,  
 206, 222-224, 237, 250, 287,  
 288  
 représentation, 17, 58, 62, 112,  
 116, 131, 138, 141, 143, 145,  
 148, 153, 154, 156-159, 165-  
 167, 170, 186-188, 199, 214,  
 217, 218, 233, 238, 259, 275,  
 284  
 romanche (langue), 135, 136, 137  
 Röstigraben, 140, 144, 145, 147,  
 148, 204, 206, 219, 222, 282  
 sensibilité interculturelle, 42, 120-  
 123, 164, 167, 177, 181, 182,  
 192, 250, 287  
 stéréotype, 59, 69, 76, 82, 89, 98,  
 139, 141, 142, 146, 148, 160,  
 186, 191, 205, 212, 234, 242  
 Suisse, 125, 129, 131, 133-145,  
 147, 150, 152, 155, 159-162,  
 167, 172, 178, 189, 193, 194,  
 210, 219, 225, 253-256, 275  
 Suisse alémanique / Suisse  
 romande, 117, 119, 129-133,  
 135, 136, 138-146, 148-155,  
 157-160, 163-168, 170, 171,  
 174, 177, 179, 180, 182, 186,  
 187, 189, 192, 193, 199, 200-  
 206, 208-214, 217-226, 230-  
 232, 234, 235, 237, 238, 243,  
 245, 249-251, 254, 267, 276,  
 282, 283, 287  
 tabou, 124, 237, 257, 258, 284,  
 285  
 Tessin, 3, 135, 141, 144, 146, 150,  
 154, 159, 174, 254  
 variabilité culturelle, 28, 29, 45,  
 91, 95, 105, 250



Communiquer, entrer en relation avec l'Autre tout en conservant la richesse de sensibilités différentes, voilà un des grands enjeux de nos sociétés modernes. L'ouvrage propose, après une présentation détaillée de la communication interculturelle telle qu'elle a été développée aux États-Unis, une critique de ces théories et porte le débat sur la conception de la différence culturelle et du rapport à l'Autre. En se basant sur des études de cas portant sur l'expérience de jeunes Suisses romands effectuant un échange en Suisse alémanique, l'auteure présente la complexité de la dynamique interculturelle. Encore peu étudié, ce contexte interculturel se révèle particulièrement intéressant par la subtilité des différences culturelles en jeu ainsi que par l'inscription de la relation interpersonnelle dans une réalité sociopolitique impliquant une majorité (les Suisses alémaniques) et une minorité (les Suisses romands) au sein d'un même espace national.

Tania Ogay est actuellement maître-assistante en approches interculturelles de l'éducation à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève où elle a effectué sa thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, après des études de psychologie à l'Université de Lausanne. Elle a obtenu une bourse du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique afin de poursuivre en Amérique du Nord ses travaux sur la dynamique interculturelle.

***transversales***

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

ISBN 3-906765-20-2

ISSN 1424-5868