Document generated on 08/09/2025 11:21 p.m.

Cahiers de la recherche en éducation

Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturation paradoxale

Edmond Marc Lipiansky

Volume 7, Number 3, 2000

L'interculturalité en milieu culturellement homogène : un défi pour la formation professionnelle

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1016927ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1016927ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)
2371-4999 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lipiansky, E. M. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturation paradoxale. *Cahiers de la recherche en éducation*, *7*(3), 359–373. https://doi.org/10.7202/1016927ar

Article abstract

This study is based on a process of "education-research" conducted with intercultural encounter groups. The study makes use of the concept of "identity strategy» to analyse a specific configuration, "paradoxical interculturation", on the basis of several testimonials. Paradoxical interculturation consists of a situation in which the individual is faced with two contradictory cultural models and cannot fully identify with either one. This configuration makes it impossible to build a stable cohesiveness for one's identity and stymies the search for recognition and affirmation. The study allows for an understanding of certain identity issues related to the consequences of colonization and to relations of dominance between cultures.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2000

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 7, nº 3, 2000, p. 359 à 373

CRÉ

Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturation paradoxale

Edmond Marc **Lipiansky**
Université de Paris X

Résumé – Cette étude s'appuie sur une démarche de « recherche-formation », celle des groupes de rencontre interculturelle. Faisant appel à la notion de « stratégie identitaire », elle cherche à analyser, à partir de plusieurs témoignages, une configuration particulière, « l'interculturation paradoxale ». Il s'agit d'une situation où l'individu est confronté à deux modèles culturels contradictoires et où il ne peut s'identifier pleinement ni à l'un, ni à l'autre. Cette configuration rend impossible la construction d'une cohérence identitaire stable et met en échec la recherche de reconnaissance et de valorisation. Elle permet de comprendre certaines problématiques identitaires liées notamment aux séquelles de la colonisation et aux rapports de domination entre cultures.

Introduction

Le développement des formations à l'interculturel résulte avant tout de la demande de praticiens (travailleurs sociaux, enseignants, cadres d'entreprise, commerciaux, etc.) qui sont confrontés, dans leurs activités professionnelles, à des situations d'hétérogénéité culturelle. Il est important que ces formations,

pour être opératoires, gardent un contact étroit avec les problématiques de terrain qui les induisent. Mais il est non moins nécessaire qu'elles se nourrissent aussi des recherches que suscite de plus en plus le domaine interculturel (Demorgon et Lipiansky, 1999). Le dialogue entre praticiens et chercheurs n'est pas toujours facile ; or, justement, la formation peut constituer un lieu de rencontre et d'échange où chacun peut tirer parti de l'expérience de l'autre.

Il est souhaité, dans cet article, s'appuyant sur une démarche de « recherche-formation », celle des « groupes de rencontre interculturels », d'explorer certaines dimensions de l'identité culturelle et des stratégies identitaires provoquées par des situations d'hétérogénéité culturelle.

1. Identité subjective et stratégies identitaires

Quelques remarques d'abord sur les notions que nous allons utiliser. L'identité culturelle a une double face : elle peut désigner les modes de sentir, de penser et d'agir que le sujet – individuel ou collectif – tire de ses appartenances culturelles. Elle peut renvoyer aussi au sentiment subjectif qu'a le sujet de ce qui l'identifie culturellement. Tout en étant liées, ces deux faces ne coïncident pas nécessairement, car elles se situent dans deux dimensions différentes (objective et subjective) et parce que la conscience de soi est un phénomène spécifique que l'on ne peut ramener au « reflet » ou à la résultante d'éléments objectifs.

L'identité subjective, l'axe de cet article, n'est pas conçue comme une réalité substantielle, sorte de cristallisation de la culture dans la conscience individuelle ; elle est envisagée comme un processus dynamique et interactif largement déterminé par le contexte dans lequel il s'inscrit. C'est cette perspective que cherche à traduire l'expression de « stratégie identitaire » (Camilleri, Kastersztein, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990).

La notion de stratégie implique l'idée d'un ensemble coordonné d'opérations et d'actions en vue d'atteindre un objectif ; elle recouvre aussi bien des stratégies cognitives que des conduites. Elle ne suppose pas nécessairement l'intervention d'un calcul rationnel et volontaire : une stratégie peut être intentionnelle ou non intentionnelle, consciente ou inconsciente. On peut parler de « stratégie identitaire » chaque fois qu'un sujet cherche à édifier, à affirmer, à défendre ou à faire reconnaître une certaine identité, à ses propres yeux et à ceux d'autrui. Une telle stratégie se déploie dans un contexte interactif où la conscience de soi est constamment influencée par le regard de l'autre, par les

modèles identificatoires proposés par le contexte, par les mécanismes de comparaison sociale et de catégorisation et par la recherche de reconnaissance, de valorisation et d'intégration (ou de différenciation).

Ayant déjà traité de ces stratégies sous l'angle du rapport à l'identité nationale, de l'identité subjective personnelle, de la dynamique identitaire dans la communication (Lipiansky, 1989, 1991, 1992a, 1992b), abordons ici un autre aspect : comment l'individu peut acquérir et maintenir un sentiment de cohérence face à une hétérogénéité culturelle de références identitaires lorsque ces référents culturels sont conflictuels.

2. Cohérence et conflits identitaires

D'autres recherches, comme celles de Camilleri (Camilleri *et al*., 1990), de Taboada-Leonetti (1990), de Malewska-Peyre (1990), ont porté sur ce type de problématique et ont étudié les stratégies identitaires de sujets confrontés à l'hétérogénéité culturelle. Camilleri (Camilleri *et al*., 1990) distingue, d'une part, les stratégies d'évitement des conflits par recherche d'une « cohérence simple », causée par l'investissement dominant d'un des codes culturels ou leur alternance clivée et, d'autre part, les stratégies menant à une « cohérence complexe », fondée sur le « syncrétisme », la « réappropriation », la « dissociation » ou l'« articulation organique des contraires ».

Cette notion de « cohérence complexe » se rapproche de celle d'« interculturation » proposée notamment par Clanet (1985, 1993). Il désigne par ce terme « l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes » (p. 72) ; si bien que le sujet « interculturé » ne relève ni pleinement de l'une, ni pleinement de l'autre, ni de l'addition des deux (c'est le cas, par exemple, de la deuxième génération issue de l'immigration). Concrétisons et approfondissons cette problématique de l'interculturation à travers quelques exemples [1].

1 Ces exemples proviennent d'expériences de « dynamique de groupes pluriculturels ». Il s'agit de petits groupes à visée formative, réunissant des participants appartenant à différentes nationalités ou à différentes cultures. Les participants sont conviés à explorer et à comprendre, à travers l'expérience vécue, la communication interpersonnelle et les processus de groupe en situation d'hétérogénéité culturelle. Le thème explicite de la rencontre peut être les contacts interculturels. Le groupe est animé de manière plutôt non directive par un ou plusieurs animateurs (pour une présentation détaillée de ce dispositif, voir Lipiansky, 1991, 1992a ou 1992b). Les noms utilisés sont fictifs.

3. Le déni de l'interculturalité

Le premier exemple est celui d'une jeune femme antillaise, Doris. Elle parle le français sans aucun accent particulier et se sent parfaitement assimilée. Seule la couleur de sa peau pourrait, de l'extérieur, la référer à une différence. Cependant, à travers plusieurs expériences groupales, elle prend conscience du refoulement de son identité. Parlant de son insertion dans la culture métropolitaine, elle évoque sa venue à l'âge de huit ans :

> *En effet, c'est à cet âge que je suis arrivée en Métropole pour y rejoindre ma mère. J'avais eu le sentiment d'y être bien intégrée et d'avoir eu et fait ma place, si bien que j'oubliais que j'étais noire. Ceci était renforcé à l'époque par le fait que ma mère m'interdisait de parler le créole. Mon identité était alors gommée, refoulée. Je n'ai jamais eu d'explication à ce sujet, mais j'avais le sentiment de ne plus appartenir à mon groupe d'appartenance. J'avais quitté une enveloppe pour aller dans une autre, mais je n'étais ni noire, ni blanche*[2].

Seul un léger « symptôme » peut être l'expression de ce « refoulement ». Doris a peur de s'exprimer en groupe ; elle a peur de « mal parler » (alors qu'objectivement il n'en est rien) :

> *Je craignais par-dessus tout le ridicule, le rejet, l'absence d'arguments, bref, de ne pas être « à la hauteur ». Je prêtais aux autres une meilleure capacité d'expression que la mienne et je leur laissais le pouvoir de la parole. Lorsqu'enfin j'essayais de parler, je bafouillais, j'écorchais les mots, je souffrais terriblement. Je souhaitais « bien parler ». L'effort que je déployais était important, j'allais contre moi-même. La difficulté était plus grande lorsque les personnes présentes ne m'étaient pas familières.*

En travaillant sur cette difficulté dans le groupe de formation, elle a pris conscience que cette inhibition était une protection de son identité refoulée et l'expression d'un conflit de culture :

> *Je comprenais que ce que je considérais être une difficulté d'expression n'en était pas vraiment une : je voulais bien parler le français tout simplement et effacer les traces, les sonorités de ma langue maternelle, le créole. J'avais besoin de maîtriser ma parole afin qu'elle soit bien reçue et j'essayais de véhiculer l'image la plus positive possible pour ne pas être rejetée.*

Elle découvre alors, aidée par la lecture de l'ouvrage de Bebel-Gisler (1985), *Les enfants de la Guadeloupe*, que sa propre histoire ne fait que répéter

2 Cette citation et les suivantes sont extraites de témoignages écrits, rédigés à l'issue de ces expériences groupales par les participants.

une histoire collective, où constamment la culture créole a été réprimée par le modèle de la culture métropolitaine, gage de réussite à l'école et dans la vie. Placée devant un conflit de valeurs, elle en a profondément intériorisé la hiérarchie et les enjeux : « De toute évidence, tout coïncidait dans mon attitude pour nier mes origines. » En cela, elle n'a fait que répondre au désir de sa mère, désir animé par la « bonne intention » de l'aider dans sa réussite sociale. Elle se retrouve tout à fait dans une réflexion de Cerba qu'elle-même cite : « La mère gomme le corps réel de l'enfant, empêche qu'il l'habite et le vive de l'intérieur comme le sien propre et assigne l'identité de l'enfant en un lieu de surface-accessoires auxquels elle s'accroche désespérément. » (Bebel-Gisler, 1985, p. 105)

L'exemple de Doris montre le passage d'une stratégie de « cohérence simple » amenant à dénier une partie de l'identité, à une « cohérence complexe » où les différents référents identitaires sont pris en compte jusque dans leur éventuelle conflictualité. Dans son cas, la conflictualité a été réduite du fait que le choix de la « cohérence simple » était celui de la mère. Mais elle peut être beaucoup plus forte lorsque la famille d'origine vit elle-même la dualité culturelle de façon antagoniste.

4. Conflit des modèles et des valeurs

L'exemple de Marianne, elle aussi Antillaise, est intéressant à l'égard du conflit des modèles et des valeurs. Comme Doris, elle est arrivée assez jeune (à sept ans) en Métropole et parle français sans le moindre accent. Mais sa famille revendique haut et fort son antillanité :

> *Dès notre arrivée en France, mon père avait entretenu le mythe du retour au pays. Il nous avait vivement appris à bien prendre en compte notre différence raciale et à savoir parer avec dignité aux attaques sur ce sujet. L'expérience qu'il avait acquise en un an lui permettait de dire qu'aucun rapprochement n'était possible entre Nous et le Blanc, sinon de manière fausse et hypocrite.*

Cette attitude familiale entraîne un conflit et un clivage culturel beaucoup plus grands :

> *J'évoluais en quelque sorte à travers deux mondes différents : l'un à l'extérieur du milieu familial, l'autre en son sein. Dans ce dernier, je recevais le poids de mes origines, dans l'autre, c'est-à-dire au collège, au lycée* […], *je me coulais dans un moule « blanc ». Cependant, hors de la maison, je restais toujours sur mes gardes, car, consciente de ma différence,*

> *j'écartais tout ce qui semblait m'éloigner de la culture de mes parents, ou encore, je restais attentive à tout ce qui m'assimilerait. Je tenais à rester fidèle à ceux de « mon groupe ».*

Cette notion de « fidélité » est une notion complexe ; elle mériterait d'être mieux explorée ; elle mêle des problématiques de filiation, d'identification, de groupe d'appartenance, de loyauté et de trahison, etc.

Le clivage culturel et le conflit sont un peu semblables, quoiqu'avec des différences chez Perle, jeune femme vietnamienne dont la famille s'est installée en France alors qu'elle avait neuf ans :

> *Mes parents voulaient qu'on réussisse notre vie en France. Ils nous poussaient à faire des études pour que nous ayons plus tard une vie aisée, un avenir professionnel meilleur que le leur. En même temps, ils avaient le souci de préserver intacte notre identité culturelle d'origine. Ce qui était problématique, car la société française, en tant que groupe social dominant, imposait puissamment ses codes, normes et valeurs. Pour nous, vivre au quotidien cette double influence conflictuelle était douloureux.*

En effet, elle est soumise à un double message parental qui lui enjoint de changer et de rester identique, situation proche de la communication paradoxale et du *double bind* mis en lumière par l'École de Palo Alto (Marc et Picard, 2000). Elle est prise entre l'attachement aux valeurs de sa famille et de sa culture – ce qui motive le projet de retourner plus tard au Vietnam en s'engageant dans l'action humanitaire et sociale –, et l'adhésion à des valeurs occidentales quant au statut de la femme et à sa formation (elle choisit de faire des études universitaires en sciences sociales) :

> *En faisant ce choix, j'ai délibérément refusé de me conformer au modèle féminin de ma culture d'origine. Ce modèle définit la femme dans un rôle et une fonction qu'il me semblait difficile d'accepter, car c'est le modèle d'une femme soumise, reléguée à ses fonctions maternelles et domestiques pour seul avenir. Dans ce modèle de différenciation sexuelle, c'est à l'homme que revient le droit de donner du sens par le dire : il commande, choisit, dirige, et la femme doit se tenir à sa place, silencieuse, en retrait. Cette supériorité des hommes m'exaspérait beaucoup déjà dans les relations entre frères et sœurs. Nous sommes six en tout : quatre filles et deux garçons. En ce qui a trait au nombre, les filles sont une majorité quantitative. Mais elles n'ont qu'un pouvoir relatif. Dans les faits, les garçons sont une majorité qualitative de par l'idéologie parentale qui donne préférence et pouvoir aux mâles. Il était difficile pour moi qui arrive en deuxième position d'accepter que mes deux petits frères soient ainsi valorisés. Pour me faire entendre et m'imposer, il me fallait prendre de force la parole, bravant l'autorité de mes parents. Je ne voulais pas me conformer au modèle de la femme au foyer. Et la réussite dans mes études m'a permis de*

m'en affranchir : je pouvais ainsi être une femme indépendante avec du pouvoir dans la société française.

Cette attitude au sein de la famille s'est actualisée dans l'expérience de groupe de formation par une recherche de pouvoir, une rivalité avec les hommes et une revendication de savoir. Perle a le sentiment que son parcours entre deux cultures aboutit chez elle à une construction identitaire spécifique où chaque modèle culturel se trouve remanié :

Un tel remaniement ne se fait pas sans douleur ni conflits moraux. Car cela oblige à incorporer et à harmoniser un certain nombre de modèles, de valeurs, de principes, de règles de conduite provenant de divers groupes de référence et d'appartenance acceptés et assumés. Entre toutes ces normes, il faut trouver un système plus ou moins stable et cohérent qui suffit à l'action quotidienne. Mais on n'y arrive pas toujours, car il peut y avoir incompatibilité entre les différents systèmes de normes groupales. L'apport culturel entraîne une réorganisation des éléments préexistants et l'apparition d'une structure originale. Je ne me sens ni tout à fait vietnamienne, ni tout à fait française dans mes pensées, comportements et attitudes. Je dirais que ma personnalité est le produit d'un double emprunt culturel. Chez moi, l'imitation du groupe social le plus puissant coexiste avec l'attachement aux valeurs de mon groupe d'origine, et le désir de changement, avec celui de maintenir les coutumes et traditions.

Le sentiment est semblable chez Marianne, dont nous avons parlé précédemment ; elle ne se sent ni tout à fait d'« ici », ni complètement de « là-bas ». Elle s'en rend compte quand, après ses études en Métropole, elle décide de « rentrer au pays » :

Cette prise de décision me paraissait d'une telle évidence que je ne me posais aucune question concernant une éventuelle adaptation à la vie des Antilles. Mais là-bas, je découvris très vite les subtilités d'une mentalité que j'étais bien loin de soupçonner et dans lesquelles j'avais du mal à me situer. Petit à petit, je percevais les contradictions sociales et culturelles extraordinaires de la société martiniquaise, à la limite de l'incohérence. On me fit surtout comprendre que je n'étais pas une véritable Antillaise. Dès que j'ouvrais la bouche, je lisais sur le visage de mes interlocuteurs une sorte de respect mêlé de dédain ou de méfiance […]. *Il m'a même été conseillé de ne pas parler le créole tant mon accent semblait « ridicule ». Dans le milieu professionnel, ma rigueur au travail était appréciée par la hiérarchie, mais je me heurtais à mes collègues qui ne comprenaient pas mon « ardeur ». J'avais l'impression de me battre perpétuellement. Je mis quelques années à accepter ma « différence », c'est-à-dire à accepter de ne pas être une « véritable » Antillaise. Cette prise de conscience et cette acceptation de moi-même me soulagèrent. Ce qui eut pour effet de me faire revendiquer cette différence dans certains cas.*

5. Le miroir éclaté

On voit à travers ces témoignages combien l'identité propre est médiatisée par le regard de l'autre. C'est de l'autre que l'enfant a très souvent la révélation de sa différence qui, jusque-là, pouvait ne pas être ressentie comme telle. Presque tous les témoignages évoquent l'expérience décisive de l'école. C'est à l'école que Marianne subit la première fois des attitudes de discrimination et de rejet. Même expérience chez Perle :

> *C'est à l'école que j'ai ressenti le plus douloureusement ma différence. On a besoin de s'évaluer par rapport aux autres autant que les autres vous évaluent constamment et vous renvoient des échos. Le physique, les habits, le langage, les idées et le mode de vie ont donné lieu à une comparaison sociale qui faisait ressortir ma différence. J'étais une étrangère qui se devait de changer pour être comme eux* […]. *Ce qui a facilité mon changement, ce sont mes besoins d'affection et de reconnaissance qui me poussaient vers les autres, car j'avais besoin d'eux pour me situer et de me situer pour exister.*

Comme le souligne justement Perle, la reconnaissance d'autrui joue un rôle fondamental dans la construction identitaire. Or, c'est cette reconnaissance qui fait défaut dans certains cas d'« interculturation » puisque l'on n'est ni tout à fait « d'ici », ni tout à fait « de là-bas ».

Cette situation est bien décrite aussi par Kalid, Algérien de nationalité, Kabyle par sa culture et ayant vécu la plus grande partie de sa vie en France. Minoritaire dans son pays, en raison de son origine kabyle, et marqué par la culture française, il n'est pas reconnu comme un des leurs par les Algériens. En France, il est traité comme un étranger. N'ayant pas le type arabe, il se sent éloigné des autres Maghrébins ; mais ce n'est pas pour autant qu'il se sent plus proche des Français :

> *Lorsque je dis que je suis Algérien, j'étonne ; lorsque je parle la langue kabyle, j'étonne. Ce qui au début m'amusait, m'exaspère à présent. Les autres me renvoient l'image de ma différence en m'« affublant » de toutes les nationalités possibles, sauf la mienne. Ainsi, on me répète sans cesse : « Tu ne fais pas du tout Algérien, on dirait vraiment pas ! ». Dès lors, il est vraiment difficile de se construire une identité alors qu'on ne vous « reconnaît » pas. C'est ce « nulle part » qui est insupportable et angoissant. Cette impossibilité à me situer, à asseoir mon identité. Cette impossibilité à dire ce qu'elle est. Cette différence liée à mon apparence physique, je l'ai toujours vécue comme une souffrance et une déchirure. Et lorsque mon physique ne constituait pas un handicap, c'est la « coloration » de mon nom qui le devenait. Ainsi, il m'est arrivé d'être refusé à certains emplois pour avoir eu « l'audace » de porter un nom étranger. Lorsque ce genre d'événement survient, ce sont des sentiments d'impuissance, d'incompréhension et de dévalorisation qui dominent.*

6. Identité et interaction

C'est donc dans l'interaction avec autrui que se construit, s'actualise, se confirme ou s'infirme l'identité. On ne peut être soi-même seul. Comme le souligne Laing (1971), « toute identité requiert l'existence d'un autre : de quelqu'un d'autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité de soi » (p. 99).

L'identité culturelle ne devient saillante que lorsqu'elle est confrontée à une autre identité. Ainsi, ne se sentira-t-on Français que face à des « étrangers ». Devereux (1972) note qu'« il y a souvent une tendance à exagérer, par rapport à des étrangers, un trait caractérisant l'identité ethnique qui est moins manifeste dans les rapports intra-ethniques » (p. 14). Ainsi Kalid, qui « normalement » ne se voit pas comme un « Arabe », en arrive à revendiquer cette identité lors d'une discussion de groupe, au moment de la guerre du Golfe, face à une majorité de Français parmi lesquels deux femmes qui s'affirment comme « Juives » ; alors qu'une discussion assez vive éclate entre elles à propos du conflit, il se surprend à penser : « C'est ça, bouffez-vous entre vous. » C'est donc dans la communication et face à d'autres identités affichées qu'il ressent une certaine identification qui ne serait pas intervenue dans un autre contexte.

C'est dans ce sens que l'expérience de groupes pluriculturels, à travers les interactions qu'elle suscite, stimule la problématique identitaire. Dans ces interactions, on observe que le regard de l'autre est intériorisé, que ses réactions sont anticipées et ses comportements interprétés en fonction des identités mutuelles conférées aux interlocuteurs. Marianne, dans un groupe trinational (allemand, espagnol, français), est très frappée par le fait que les Allemands et les Espagnols n'arrivent pas à l'identifier comme Française ; certains disent avoir plus de peine à la comprendre « en raison de son accent » (alors, rappelons qu'elle ne présente, à cet égard, aucune différence). Perçue, à cause de sa couleur comme non Française (on lui demande si elle est Africaine), elle se voit attribuer les caractéristiques liées à l'identité qu'on lui prête ; cette identité oriente et entrave finalement la communication à un niveau imaginaire qui, cependant, retentit sur la réalité.

L'identité est une conscience intérieure, mais c'est aussi une représentation extérieure à laquelle le sujet est identifié à partir d'un processus de catégorisation et de projection prenant appui sur certains indices tirés de l'apparence. Il est sûr que sur ce plan, le type physique, et notamment la couleur de la peau,

joue un rôle très important. Paul est né en France d'un père africain (noir) et d'une mère française (blanche) ; il est agacé par le fait que, dans le groupe, quand on lui parle d'immigrés, on a souvent un regard vers lui ou qu'on s'adresse à lui : « Je ne vois pas pourquoi vous m'interrogez, je suis Français comme vous ! », s'exclame-t-il. Cependant, à d'autres moments, il peut interpeller les autres en termes de « vous » (sous-entendu : « les blancs »), ce qui semble montrer qu'il s'attribue lui-même une identité différente.

La catégorisation extérieure a un effet généralisant ; elle a tendance à construire des identités « larges » dans lesquelles le sujet englobé ne se reconnaît pas nécessairement. Ainsi, dans un groupe, alors que l'on parle d'un incident dans lequel un Guadeloupéen était impliqué, Françoise se tourne vers Marianne et lui dit : « Est-ce vrai que chez vous… ? » ; celle-ci rétorque très vite : « Je ne suis pas Guadeloupéenne. » Elle commente : « Françoise s'adresse à moi par le "vous". Je représente bien, à ses yeux, un groupe. » ; elle explique sa réponse lancée avec une certaine vivacité : « Elle signifie mon agacement devant cette tendance à l'amalgame entre deux identités culturelles proches. » Mais elle reflète aussi une défense de l'image que Marianne veut donner d'elle en fonction de la représentation subjective qu'elle a de ces deux identités :

> *Ma perception du Guadeloupéen, ajoute-t-elle, est teintée d'un certain négativisme. En effet, il existe une subtile différence entre les deux îles, les Martiniquais se considérant plus « francisés ». Le poids de l'idéologie coloniale ne m'a pas épargnée. Il y avait donc dans mon attitude une profonde ambiguïté provenant de deux messages contradictoires : celui du discours de mon père revendiquant son antillanité et celui qui exprimait des attitudes moins conscientes* […]. *Alors, aussitôt après ma réponse impulsive, j'éprouve de la honte pour cette identification, appuyée sur une valeur dévalorisante pour ma propre identité de femme noire.*

On voit dans cet exemple comment toute une dialectique et une tension s'instaurent entre l'identité catégorisante assignée de l'extérieur (l'identité prescrite), l'identité construite qui se situe en réaction à cette identité, mais aussi en relation aux groupes d'appartenance et de référence dans lesquels le sujet se reconnaît à partir d'une recherche de valorisation, l'identité vécue (« ici et maintenant » en fonction de la situation d'interaction) et enfin, l'« identité polémique » (Camilleri *et al*., 1990) revendiquée à un niveau idéologisé.

7. L'interculturation paradoxale

Que peut-on dégager de ces trop brefs témoignages et observations, qui ne représentent que quelques exemples que l'on aurait pu facilement multiplier s'il n'avait fallu s'adapter au format nécessairement limité de cet article ? Soulignons quelques points essentiels, caractéristiques du phénomène d'interculturation conflictuelle.

Le premier, c'est la pluralité des identités culturelles sollicitées chez le sujet en fonction du contexte d'interaction et de l'identité des protagonistes face auxquels il se trouve. Cependant, ce point n'est pas entièrement spécifique : chaque individu est confronté à une telle pluralité d'identités situationnelles, car chacun appartient à des groupes culturels multiples et en tire certaines facettes de la conscience de soi, rendues plus ou moins saillantes selon l'interlocuteur et le contexte. C'est ce que montrent clairement, par exemple, les résultats du test « Qui suis-je ? » tel que Zavalloni l'a précisé et complexifié (Zavalloni et Guérin, 1984). Ce qui caractérise l'interculturation, dans les cas évoqués, c'est une « conflictualité » interne et un manque de consistance de chacune des identités référentielles ; car il y a simultanément assignation à une identité et infirmation de cette identité par ceux qui en sont les « porteurs légitimes » et qui ne reconnaissent pas le sujet « interculturé » comme appartenant pleinement à leur groupe.

Le second point est que la valorisation apparaît comme la dimension fondamentale du phénomène, et notamment de la conflictualité. Elle n'est pas un facteur parmi d'autres, mais le facteur central et motivant de la dynamique identitaire. Dans les cas que nous avons analysés, il y a une mise en échec de ce mécanisme, soit par dévalorisation de l'identité assignée, soit par disconfirmation réfutation de l'identité qui pourrait être valorisante. Si bien que le sujet ne peut trouver une base consistante pour asseoir son besoin de valorisation ; il se sent en souffrance d'identité.

Ces différents aspects sont liés à un rapport particulier entre les identités culturelles de référence. Ce n'est pas seulement leur pluralité qui est en jeu, ou même les contradictions qui peuvent exister entre les modèles (de valeurs, de normes, de conduite, etc.) qui leur sont attachés. C'est le fait que ces identités se situent dans un rapport asymétrique et hiérarchique (entraîné par un rapport socio-historique de domination fondé notamment sur la colonisation ou l'impérialisme économique ou culturel, etc.). Le sujet est assigné par les

dominants à l'identité dominée tout en étant en même temps enjoint de s'intégrer. Mais les dominés eux-mêmes sont marqués par l'ambivalence ; ils oscillent entre la revendication et la défense de leur identité et la valorisation de l'identité dominante (auréolée du prestige du pouvoir et de la modernité) provenant de l'intériorisation de la hiérarchie qui fonde la domination.

On constate, en définitive, qu'il y a, au-delà des particularités, un point commun aux situations des différents sujets « interculturés » que nous avons présentés (Doris, Marianne, Perle, Kalid, Paul, etc.) : c'est d'être confrontés dans les interactions sociales à des doubles messages paradoxaux dans le sens précis où cette notion a été élaborée par l'école systémiste de Palo Alto (Marc et Picard, 2000).

Constamment, le sujet est assigné à une identité, qui lui est par ailleurs déniée, pour être renvoyé à une autre identité, elle-même infirmée : « Bien que Française, tu n'es pas Française mais Antillaise » ; « bien qu'Antillaise, tu n'es pas vraiment Antillaise, tu es Française » ; « les Antillais sont français, mais pas comme les autres » ; etc. Le sujet « interculturé » est pris dans ce « tourniquet » où chaque identité est en même temps affirmée et déniée, si bien qu'elle devient « indécidable ». Le résultat de ce processus est souvent un sentiment de confusion et d'incohérence identitaire qui atteint profondément la représentation et l'estime de soi.

Ainsi, à travers les interactions suscitées par le dispositif groupal, cette situation de communication, comportant des doubles messages paradoxaux qui se répètent et s'explicitent dans ce type d'expérience, apparaît comme le contexte significatif et décisif dans lequel peuvent se comprendre certaines formes d'interculturations conflictuelles. On pourrait proposer, pour les désigner, la notion d'« interculturation paradoxale ».

8. Une expérience de recherche-formation

Cette notion, au-delà du phénomène spécifique qu'elle cherche à saisir, peut nous aider à explorer plusieurs problématiques : les rapports entre identité objective et identité subjective ; entre identité prescrite et identité construite ; les situations de hiérarchie et de domination entre cultures et leur réfraction subjective ; les stratégies identitaires face à l'hétérogénéité culturelle. Elle permet de mettre en lumière, de façon concrète et précise, les articulations entre

trois aspects : 1) celui de la subjectivité individuelle et de l'élaboration de l'identité dans sa dimension personnelle et sociale ; 2) celui des interactions entre individus porteurs de cultures différentes ; 3) celui des contextes socio-historiques de contact entre cultures (où ces cultures se fondent autant qu'elles interagissent).

En ce sens, l'expérience des groupes de rencontre pluriculturels permet un double travail de recherche et de formation. « Recherche », car c'est un dispositif intéressant pour étudier, dans une situation intermédiaire entre la réalité quotidienne (difficile à saisir) et le laboratoire (très souvent réducteur et instaurateur d'une sorte de vide social), les stratégies identitaires et la communication interculturelle. « Formation », car cette expérience permet aux participants de prendre conscience des processus en jeu et leur offre une possibilité d'évolution. On pourrait parler d'une démarche de « recherche-formation » dans la ligne du courant de la « recherche-action ». Elle suscite à la fois une élaboration cognitive des mécanismes qu'elle permet de rendre saillants et autorise aussi une démarche de développement personnel quant aux rapports que chacun entretient avec son identité, avec la communication interculturelle et les stratégies qu'elle suscite.

Références

Bebel-Gisler, D. (1985).
Les enfants de la Guadeloupe. Paris : L'Harmattan.

Camilleri C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990).
Stratégies identitaires. Paris : Presses universitaires de France.

Clanet, C. (1985).
L'interculturel en éducation et en sciences humaines. Toulouse : Université de Toulouse-Le-Mirail.

Clanet, C. (1993).
L'interculturel. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Demorgon J. (1989).
L'exploration interculturelle. Paris : Armand Colin.

Demorgon, J. et Lipiansky, E.M. (dir.) (1999).
Guide de l'interculturel en formation. Paris : Retz.

Devereux, G. (1972).
Ethnopsychanalyse complémentariste. Paris : Flammarion.

Laing, R. (1971).
Soi et les autres. Paris : Gallimard.

Lipiansky, E.M. (1989).
Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité. *Intercultures*, *7*, 27-37.

Lipiansky, E.M. (1991).
Identité, communication interculturelle et dynamique des groupes. *Connexions*, numéro thématique « Interculturel : groupe et transition », *58*, 59-69.

Lipiansky, E.M. (1992a).
Identité et communication. Paris : Presses universitaires de France.

Lipiansky, E.M. (1992b).
Dynamique de groupe et changements identitaires. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *16*, 31-41.

Malewska-Peyre, H. (1990).
Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. *In* C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 111-141). Paris : Presses universitaires de France.

Marc, E. et Picard, D. (2000).
L'École de Palo Alto. Paris : Retz.

Taboada-Leonetti, I. (1990).
Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. *In* C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presses universitaires de France.

Zavalloni, M. et Guérin C. (1984).
Identité sociale et conscience. Introduction à l'égo-écologie. Toulouse/Montréal : Privat/Presses de l'Université de Montréal.

Abstract – This study is based on a process of « education-research » conducted with intercultural encounter groups. The study makes use of the concept of « identity strategy » to analyse a specific configuration, « paradoxical interculturation », on the basis of several testimonials. Paradoxical interculturation consists of a situation in which the individual is faced with two contradictory cultural models and cannot fully identify with either one. This configuration makes it impossible to build a stable cohesiveness for one's identity and stymies the search for recognition and affirmation. The study allows for an understanding of certain identity issues related to the consequences of colonization and to relations of dominance between cultures.

Resumen – Este estudio se basa en un tipo de « investigación-formación » de grupos de encuentro intercultural. Utilizando la noción de estrategia identitaria, se busca analizar a partir de varios testimonios, una configuración particular, « la interculturación paradoxal ». Se trata de una situación en la cual el individuo se ve confrontado a dos modelos culturales contradictorios y a los cuales no puede identificarse plenamente. Esta configuración hace imposible la construcción de una coherencia identitaria estable y hace fracasar la busqueda de reconocimiento y de

valorización. Esto permite comprender ciertas problemáticas identitarias relacionadas especialmente a las secuelas de la colonización y a las relaciones de dominación entre culturas.

Zusammenfassung – Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf eine Praxis vom Typ «Forschung-Ausbildung», wie sie in Gruppen interkultureller Begegnungen anzutreffen ist. Sie bedient sich dabei des Begriffs der «Identitätsstrategie» («stratégie identitaire») und analysiert, an Hand mehrerer Erfahrungsberichte, eine besondere Konfiguration, die man als «paradoxe Interkulturation» («l'interculturation paradoxale») bezeichnen kann. Es handelt sich dabei um eine Situation, in der das Individuum mit zwei gegensätzlichen kulturellen Modellen konfrontiert wird und sich mit keinem von beiden voll identifizieren kann. Diese Konfiguration macht die Konstruktion einer stabilen Identitätskohärenz unmöglich und verhindert die Suche nach Anerkennung und Valorisierung. Die Untersuchung hilft uns dabei, gewisse Identifizierungsprobleme, die vor allem als Folgeerscheinungen der Kolonisation sowie bei der Überlappung von Kulturen auftreten, besser zu verstehen.