

Francophonies d'Amérique



L'interculturel et le respect des différences

Benoît Cazabon

Number 2, 1992

Une opération de maillage pour renforcer les liens entre les isolats de langue française

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1004406ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1004406ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa

ISSN

1183-2487 (print)

1710-1158 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cazabon, B. (1992). L'interculturel et le respect des différences. *Francophonies d'Amérique*, (2), 73–86. <https://doi.org/10.7202/1004406ar>

L'INTERCULTUREL ET LE RESPECT DES DIFFÉRENCES

Benoît Cazabon
Université d'Ottawa

Par crainte d'être accusées de jouer dans les nationalismes déterministes, les minorités ont-elles d'autres choix que de se taire et de s'assimiler? Ou existe-t-il des lois naturelles régissant les échanges entre groupes? Peut-on s'en réclamer sans courir le risque d'être taxé de chauviniste et de marginal? Voilà autant de questions qui servent d'entrée en matière. Le grand Klineberg (1982) termine son survol historique de l'interculturel en disant qu'il suffit de ne pas savoir ce que les autres ont écrit avant nous pour avoir de l'originalité¹. En effet, l'interculturel traite de tant de sujets qu'il est permis d'être original. Mais encore faut-il construire ce discours original.

D'où vient le discours interculturel? Quelle est la différence entre l'interculturel et l'assimilation? Souvent, quand les minoritaires sont conviés à la table des échanges par les universalistes cultivés, les humanistes éclairés et les colonialistes euphémisants, c'est pour discuter dans une langue autre que la leur. Depuis Goodenough (1926), l'ethnographie culturelle étudie la façon dont des informants regroupent des traits culturels en ensembles contrastants² (*grosso modo*, les bons et les mauvais, les « nous » et les « eux »). Quels sont les fondements factuels de tels regroupements et quel système de catégorisation les justifie? Ces questions et ces préoccupations ont amorcé notre réflexion.

Dans un premier temps, nous donnerons donc notre point de vue sur le sens à donner à l'interculturel. Ensuite, nous tenterons de présenter une structuration qui permette de distinguer des dimensions opposées. Enfin, nous étudierons des expressions du discours interculturel tel que révélé dans des journaux d'étudiants.

Pour ne pas être trop original

Nier les différences culturelles reviendrait à dire que l'expérience ne construit pas l'univers mental que nous avons acquis en tant qu'individus conscients ou comme collectivités agissantes. Mais on peut se demander quelle est la nature de ces différences et où elles prennent leur source.

Si on réussit à mettre en contraste ces différences, a-t-on contribué à l'étude de l'interculturel? Si oui, les études comparatives (littéraires, éducatives, linguistiques et autres) seraient des précurseurs des études intercul-

TABLEAU 14
A-Nature des contacts intergroupes

IND. (M) ———> gr. (m)
 ind. (m) ———> GR. (M)
 gr. (m) <——> GR. (M)

Légende : ind. = individu; GR./gr. = groupe;
 m. = minoritaire; M. = majoritaire

Note : Plusieurs types de croisements sont possibles entre ces éléments.

B-Types de contacts

Variables dans le contexte	Entre membres d'une même société	Entre membres de sociétés distinctes
Territoires	Serrés, nombreux, hiérarchisés	Non partagés
Durée	Permanente	Transitoire, épisodique
But	Fonctionnel, échange de capital, service	Tourisme, commerce, religion
Type d'engagement	D'inférieur à supérieur, de longue durée	Unifonctionnel
Fréquence	Élevée	Variables
Niveau d'intimité	Variable, inter-mariage, partage du culte	Faible
Statut/pouvoir	Majoritaire, minoritaire, légiféré	Régi par un contrat relatif
Nombres	Variations démographiques	Variable
Traits distinctifs visibles	Richesse, couleur, éducation, etc. faibles	Fortement marqués

turelles. Mais elles n'auraient eu d'implication que la transmission du savoir (dans ce cas, le savoir comparé), et non le changement des comportements (ces nouveaux savoir-être et savoir-faire). Pour plusieurs, la littérature n'a jamais rien changé, sinon les sentiments ou la qualité de la vie.

Il convient pour la suite du propos de résumer ici notre propre compréhension de l'interculturel. Les sources de cette réflexion se trouvent surtout dans l'anthropologie culturelle, l'ethnographie, la psychologie sociale, ainsi que dans la didactique des langues secondes et chez les cognitivistes. Les champs d'application de ces études sont : 1^o) les individus ou sous-groupes en mission à l'étranger (militaires, gens d'affaires, missionnaires, travailleurs sociaux ou de la santé et étudiants en programme d'échange); 2^o) les capacités et les organisations cognitives de différents groupes ethniques; 3^o) les comportements des apprenants de langue seconde.

Abstraction faite de certaines publications racistes qui infèrent la présence de différences innées dans les habiletés cognitives de certains groupes ethniques, la plupart des études visent à démontrer que l'intégration sociale, l'apprentissage d'une langue seconde ou les structurations conceptuelles sont rehaussés quand ces trois dimensions touchent une motivation interne qui est elle-même hautement codée dans la culture d'origine.

À première vue, lorsqu'on consulte certains des travaux parmi les plus répandus, on se demande si on n'y prône pas l'assimilation. Inspirées de H. Triandis (1975), les méthodes d'intégration culturelle de Landis et ses collègues (1983) sont des plus claires³. Les titres ne laissent aucun doute quant à la position choisie : *Intercultural Sensitizer or Cultural Assimilator* (Rosita Daskal Albert, 1983).

Pour mieux évaluer la portée de ces orientations, replaçons-les dans un contexte. Dans le tableau ci-contre se trouvent consignées les différentes conditions de réalisation des contacts interethniques.

Le tableau 1-A se rapporte à trois cas clairs. Une personne d'un groupe majoritaire s'en va vivre parmi un groupe minoritaire : un Américain en Asie. En second lieu, une personne d'un groupe minoritaire s'apprête à vivre dans la culture d'un groupe majoritaire : un Vietnamiens à Ottawa. Enfin, un groupe minoritaire vit au sein d'un groupe majoritaire sur un même territoire : les francophones canadiens en contexte hors-Québec.

Le premier sujet cherche à se faire accepter pendant une certaine période de sa vie. Le second vise à s'intégrer à un nouveau groupe d'adoption. Le troisième opte pour la cohabitation. Les règles sont-elles les mêmes dans ces trois situations? Le discours de l'un vaut-il pour l'autre? Quand on voit à quel point un jeune Américain réussit à s'intégrer et à tirer profit de son séjour en Chine (TVO, les Chinois, série du *National Geographic*), on ne peut qu'applaudir. Deux années d'étude de la langue et des coutumes chinoises,

quatre années dans des milieux authentiquement chinois : on ne revient pas dans son milieu majoritaire tel qu'on était avant son départ. Mais la culture américaine est-elle menacée pour autant? L'est-elle même pour l'américanité de la personne évoquée? Probablement pas.

C'est dans ce contexte particulier que se situent la plupart des travaux sur l'interculturel, soit celui d'un individu de milieu majoritaire cherchant à s'intégrer pendant une courte période de sa vie à un groupe dont la culture est perçue comme différente. La réflexion interculturelle rend cette personne sensible aux différences de normes, aux différentes références d'interprétation qui peuvent être sources de conflits ou de malentendus. Ce n'est pas tout de connaître les normes, il faut pouvoir en apprécier les attributs. Par exemple, tutoyer un étranger en français dans le Nord de l'Ontario n'est pas seulement la marque d'un rapprochement, c'est aussi une façon de savoir ce qu'on peut dire (confiance). En effet, deux inconnus (dont l'un est Français) pourront converser en empruntant le « tu ». Mais ce « tu » sera testé en cours de conversation par un système d'allusions (connaissances géographiques précises, noms de personnes, etc.) pour mesurer jusqu'où peut aller la complicité. Un étranger peut échouer sans s'en rendre compte parce qu'il n'aura pas reconnu un indice plus important que le tutoiement.

Le tableau 1-B traite des types de contacts qui peuvent s'établir entre les membres de société. On peut penser au Canada lorsqu'on lit la colonne de gauche et à la présence des Américains en Indonésie pour la colonne de droite. Bien qu'il soit important de situer les groupes en contact selon la nature et le type de contact, ces considérations sont porteuses d'informations statiques et typologisantes plutôt qu'explicatives. C'est pourquoi il est important de partir d'une vision plus élargie du problème.

Ainsi, d'une façon plus générale, l'interculturel pourrait être défini comme l'appréciation des différences culturelles dans le but de comprendre les lois sociales, psychologiques et linguistiques qui régissent les rapprochements et favorisent le respect des cultures en contact. Cette appréciation comprend les moyens pour affronter les conflits possibles afin de pouvoir en dégager une négociation équitable pour tous.

À défaut d'une telle définition, les rapports interculturels risquent de s'engager dans deux positions extrémistes et déplorables. À un bout, l'ethnocentrisme outrancier, à l'autre, l'assimilation anomisante. En matière de culture, il ne devrait pas y avoir que des choix dichotomiques. Doit-on être toujours d'une seule et unique affiliation? Il peut y avoir un continuum qui sera renversé selon certaines situations différenciées bien précises. On n'est pas moins Franco-Ontariens parce qu'on participe à la Chambre de commerce de sa ville qui a comme langue d'échange l'anglais. On l'est moins s'il n'y a pas de situations semblables en langue française auxquelles on tient à participer. Alors, comment mesurer ce qui distingue l'interculturel de l'assimilation?

Pour structurer l'analyse

Une anecdote vaut mille idées! Un anglophone me dit : « I remember in Massey when English and French used to be together. We would go to their Autumn Fair and they would come to our Carnaval. I wonder why it's not the same anymore?⁵ » (Silence, aucune réaction, on passe à autre chose.)

Le propos traite d'un fait interculturel (une expérience). Il évoque un *système* de catégorisation (la réciprocité des échanges). Il insinue qu'il y a une *raison* pour laquelle les règles ont changé.

De l'analyse, passons maintenant à la genèse. Devant une telle anecdote, on peut se demander quelle est la motivation du narrateur, quelle interprétation il donne au fait interculturel narré, et quelle hypothèse il formulait au sujet des groupes en contact.

Par exemple, ici, quelles réponses formule-t-il à sa question? Réponses possibles : les francophones sont devenus méfiants; il n'y a plus de francophones pour converser; les francophones trouvent la règle désavantageuse; les francophones ne sont pas francs dans leur jeu, etc.

Quelles sont, parmi les raisons évoquées ci-dessus, celles qui proviennent de l'interlocuteur anglophone? Lesquelles inspirent l'interlocuteur francophone? Que pense l'un de l'autre? L'anglophone nourrit-il un ressentiment devant le silence provoqué par sa question? Est-il confirmé dans son opinion à l'égard des francophones? Regrette-t-il que sa tentative honnête de demander des explications soit restée lettre morte? Ou est-il fier d'avoir mis en boîte une fois de plus ces « darn Frenchies »? Le francophone se sent-il diminué? Nourrit-il sa paranoïa? Souffre-t-il de devoir expliquer l'évidence? A-t-il abandonné tout espoir de pouvoir expliquer quoi que ce soit?

Toutes ces questions et beaucoup d'autres émanent de narrations mettant en cause les contacts interculturels. Dans la section suivante, nous rendrons compte de journaux d'étudiants faisant part d'*expériences* qui mettent en cause des *comportements* auxquels l'auteur fait correspondre une *représentation* mentale⁶. Les expériences peuvent être considérées par le narrateur comme positives ou négatives. Il peut adhérer aux comportements décrits ou porter sur eux un jugement négatif. Enfin, les comportements peuvent évoquer des représentations plus ou moins agréables. Donnons un exemple. « Hier, dans un reportage à la télé, j'ai vu un policier qui bâtonnait des pauvres assis sur un perron [expérience]. Il y mettait beaucoup d'ardeur. C'est comme s'il était pressé d'en finir [comportement]. Je me demande si cela arrive souvent. Je ne pense pas qu'il aurait agi de la même façon s'il s'était agi de présidents de banques [représentation]. »

Donc, nous avons recherché une façon de rendre compte des expériences racontées et des représentations mentales qui y étaient associées.

Dans le tableau qui suit, neuf catégories de comportements sont reproduits selon qu'ils s'appliquent à une personne, à quelques personnes ou à

plusieurs; selon qu'ils représentent un comportement, deux comportements ou plusieurs.

TABLEAU 27

Les catégories de comportements : de l'individu à la société

1. Quand *une* personne adopte un comportement :
c'est une réponse, une habitude. (observation)
2. Quand plus de *deux* personnes adoptent un comportement :
c'est une coutume, un rôle, une spécialisation. (confirmation)
3. Quand *tous* adoptent un comportement :
trait culturel, coutume, thème, universel. (généralisation)
4. Quand *une* personne adopte *deux* comportements ou plus :
trait caractériel, motivation, complexe, valeur, syndrome.
(symbolisation)
5. Quand *plusieurs* personnes adoptent *deux* comportements ou plus :
relation, institution, rituel, thème. (institutionnalisation)
6. Quand *tous* adoptent *deux* comportements ou plus :
relation, institution, rituel, thème, point de ralliement.
(valorisation)
7. Quand *une* personne adopte un *ensemble* de comportements :
personnalité, une carte psychobiologique personnelle.
(individualisation)
8. Quand plus de *deux* personnes adoptent un *ensemble* de comportements :
sous-culture, groupement par statut. (communalisation)
9. Quand *tous* adoptent un *ensemble* de comportements :
configuration, culture, caractère national. (nationalisation)

La hiérarchie qui se rapporte au nombre de personnes permet de distinguer les comportements individuels de ceux des sous-groupes ou des plus grands ensembles. Dans la perspective choisie, c'est-à-dire dans l'observation d'affirmations contenues dans des narrations mettant en cause des situations interculturelles, il fallait ce premier niveau de distinction. Le second ordre de classification permet de comprendre l'importance culturelle du phénomène. Il peut être généralisé (niveau 3), sans être valorisé (niveau 6), ou sans être reconnu par l'ensemble (niveau 9). Un fait répété (niveau 2) n'est pas nécessairement institutionnalisé (niveau 5), ni communalisé (niveau 8). Il en va de même pour toutes les oppositions possibles entre ces neuf catégories.

Dans un premier temps, nous avons utilisé cette grille pour positionner les anecdotes en termes de phénomènes individuels ou institutionnalisés. Lorsqu'on utilise cette grille, il peut y avoir un certain niveau d'arbitraire

dans la classification des observations. Tout dépend des préoccupations de l'analyste. Si on retourne à l'exemple du policier, on peut être tenté de le classer au niveau 4, à cause de la deuxième phrase. Par précaution, à cause d'un si court extrait, il serait préférable de le classer au niveau 1. Dans un tel cas, l'exemple serait sans intérêt dans une étude interculturelle.

Le deuxième plan de travail qui nous intéresse consiste à classer les interprétations que les narrateurs font des comportements. Les interprétations peuvent être explicites comme elles peuvent se laisser saisir par des hypothèses, des questions, des doutes émis, des métaphores, des images, etc.

Le tableau 3, à la page suivante, rend compte d'indicateurs de représentations mentales à propos desquelles on peut émettre un jugement favorable ou défavorable.

Les éléments décrits dans ce tableau peuvent se combiner, selon les séquences de la narration, en une multitude d'organisations différentes. L'anecdote se rapportant au policier pourrait être décrite comme suit : (II, B, 1) c'est-à-dire, Objets/Environnement humain/certaines personnes en particulier. Ainsi, si on combine la description en utilisant les tableaux 2 et 3, on obtient, pour la scène du policier, une observation de type (1°/II/B/1). Il reste à vérifier si l'auteur de cette narration est d'accord avec le comportement décrit. On a de bonnes raisons de croire qu'il ne s'associe pas à la narration. La description complète serait donc (1°/II/B/1°/-).

Ces instruments aident à interpréter un corpus de narrations. La lecture des anecdotes visait à saisir le portrait culturel des auteurs. Quels traits différenciateurs (du tableau 3) observent-ils et est-ce qu'ils s'y associent ou les rejettent?

Études de journaux-étudiants : but et méthodologie

En 1986, dans le cadre d'un cours d'introduction à la linguistique, nous avons proposé aux étudiants de tenir un journal quotidien pendant au moins trente jours. Dans ce journal, nous leur demandions de noter des événements linguistiques : à qui ils avaient parlé, dans quelle langue, à propos de quoi et comment ils s'étaient sentis. Y avait-il eu des réactions qui les affectaient, les laissaient perturbés et pourquoi?

Des soixante-sept étudiants inscrits au cours, quarante-deux ont remis leur cahier. Il faut préciser qu'au début de l'année la consigne indiquait que le professeur ne tenait pas à recevoir les journaux. Cependant, durant le semestre, en précisant la nature de l'objectivation que chacun pouvait faire de la matière, certains ont tenu à les montrer. Devant la richesse de la matière lue, nous avons demandé à ceux et celles qui voulaient bien le faire de nous remettre leur texte. Soit dit en passant, le but du journal était d'essayer de mettre les étudiants en contact avec leur vécu linguistique. Nous cherchions à les amener à inférer de ce témoignage des notions se rappor-

TABLEAU 3
*Classification d'indicateurs
de représentations mentales vis-à-vis des expériences vécues*

I VALEURS : (Images se rapportant à des situations pour lesquelles le sujet a des sentiments positifs ou négatifs)

- A) Valeurs organiques positives : manger, boire, faire l'amour, etc.
- B) Valeurs symboliques positives : amour, admiration, respect
- C) Valeurs altruistes : conscient des besoins d'autrui
- D) Valeurs négatives : l'inverse de A.B.C., ci-dessus

II OBJETS : (Images associées à des objets animés ou inanimés)

- A) Le soi :
 - 1. image de son corps : habillement, handicap, etc.
 - 2. image de soi : fonctions, pensées, évaluation
- B) Environnement humain :
 - 1. certaines personnes en particulier
 - 2. des groupes de personnes
 - 3. un système socioculturel comme ensemble
- C) Entourage physique :
 - 1. animaux
 - 2. plantes
 - 3. instruments
 - 4. phénomène naturel
 - 5. la nature - système comme un ensemble
- D) Environnement surnaturel :
 - 1. les ancêtres
 - 2. les croyances
- E) Affirmation sur le fonctionnement des systèmes personnel (A), socioculturel (B), naturel (C), et surnaturel (D)

III TECHNIQUES : (Images montrant comment manipuler des objets ou des personnes pour donner satisfaction aux valeurs ou aux attentes culturelles)

- A) Les techniques elles-mêmes : comment intervenir pour que ...?
- B) Les systèmes de priorités entre les valeurs : si on doit exclure, quoi privilégier?
- C) Les systèmes de priorités entre les techniques : façon de choisir, de sorte que les valeurs fondamentales soient préservées.

tant à la linguistique, à la sociolinguistique et à la psycholinguistique. Le cours visait, en partie, ce qu'on retrouve dans la définition de l'interculturel que nous avons donnée plus haut.

L'intuition qui guidait le choix du journal était inspirée de notre expérience de quatorze années d'enseignement⁸. Le monde de l'argumentation, des causalités et des hypothèses est trop complexe et trop abstrait pour des jeunes universitaires (entre 19 et 23 ans). Non seulement ce monde les laisse-t-il indifférents, mais il les rebute. Il fallait passer par le monde de la narration, de l'association libre et de l'image. Nous faisons abstraction ici des nombreuses techniques suggérant la détente, l'écriture non contrôlée et la rétroactivité. Les narrations comprennent presque toutes une anecdote (un fait), un questionnement (une hypothèse) et une conclusion (un réinvestissement personnel ou une évaluation).

Échantillon

Les quarante-deux journaux qu'on nous a remis représentent 63 % de la classe. Il y a trente-six filles et six garçons. Bien que déséquilibrée, cette répartition représente celle de la classe. Des répondants, quatre ne sont pas nés dans le Nord de l'Ontario et deux ne sont pas de langue maternelle française. Exception faite des références géographiques que nous avons masquées, il est impossible de retracer les individus à qui l'anonymat avait été garanti. Nous leur sommes reconnaissants de la confiance qu'ils nous témoignent. Les quarante-deux textes contiennent en moyenne trente anecdotes, soit un total de mille deux cent soixante affirmations codées à l'aide des indicateurs des tableaux 2 et 3.

On retrouve dans le tableau 4 des exemples de ces encodages.

TABLEAU 4
*Exemples de narrations
contenant des anecdotes interculturelles*

1. « Aujourd'hui, nous avons visité un centre de réhabilitation. C'est pour des enfants ayant des problèmes d'apprentissage. On les teste en anglais. Même moi, je comprenais pas les instructions. » 2/II/B/2/-(A)
2. « Je prends un cours de français avec une Québécoise. Elle a un petit garçon en 4^e année, elle est gênée quand elle ne peut pas lui répondre. » 1/II/A/2/? « Nous sommes tous là pour améliorer notre français. Pendant le break, nous sommes allés nous asseoir dans un petit salon. Ils ont tous parlé anglais. Maudit, pourquoi prendre des cours si on est pour parler anglais? » 3/III/B/- (F)
3. « Aujourd'hui, je suis à un mariage. Lui est Français, elle Anglaise. Le mariage se déroule en anglais. Qui a remporté? L'anglais. J'ai trois soeurs mariées à des Anglais. Aussitôt qu'il y a un Anglais tout le monde parle anglais. » 5/I/D(B)/-(A)

4. « Pour moi, je n'hésite pas à dire que je suis Française mais je ne crois pas qu'une langue est meilleure que l'autre. C'est-à-dire, que je ne suis pas d'accord qu'une culture devrait se défendre contre l'autre pour essayer, comme ils disent de préserver leur identité. » (On suppose une situation où le sujet a affirmé la phrase 1.) 4/III/C/-(F)
5. « On était à une noce. Les trois quarts Anglais, les autres Français. Qui faisait plus de bruit? » 3/II/3/? « Qui savait chanter des chansons? » 6/1/B/+ « Les Français. Peut-être c'est moi qui est extrêmement bruyante? Non, je croirais plutôt que les Français ont un meilleur spirit. » 8/I/B/+(F)

Interprétation des analyses

On remarque que la référence directe à un contact avec un membre d'une autre culture n'est pas mentionnée dans les exemples retenus. Les anecdotes s'y référant directement sont assez rares (9 %). Elles se répartissent également entre des situations désagréables de conflit ouvert et des situations tendues gardées sous couvert.

Les lettres entre parenthèses signifient : (A) anglais, (F) français. Cette lettre est utilisée pour indiquer, après le sigle (+/-), une opinion favorable ou défavorable à l'égard de l'un ou l'autre groupe linguistique. Ainsi dans l'exemple 1 du tableau 4, l'auteur semble porter un jugement négatif à l'égard de l'administration d'un centre de réhabilitation. Le texte indique ailleurs qu'il s'agit d'une institution gérée par des anglophones. On relève que 39 % des jugements négatifs se rapportent au groupe francophone et 29 % des jugements négatifs se rapportent au groupe anglophone. En outre, les francophones reçoivent 26 % de jugements positifs alors que les anglophones n'en reçoivent que 6 %. Pour bien comprendre le sens de ces répartitions, il faut analyser la classification des indicateurs de représentations mentales faites à l'aide du tableau 3.

Les trois catégories Valeurs, Objets et Techniques se répartissent inégalement : 32 %, 46 %, 22 % respectivement. Il y a plusieurs raisons à cela. D'une part, le document « journal linguistique » ne demandait pas ouvertement de s'adresser à l'une ou l'autre des dimensions. Nous ne contrôlions pas cette dimension comme l'aurait fait un questionnaire sociolinguistique. Ce n'est qu'après coup que nous avons choisi une classification générale qui, somme toute, livre de bonnes informations. D'autre part, la grille est construite sur une base conceptuelle et non sur une base proportionnelle. Nous n'avons pas compilé toutes les données se rapportant à ce mode de classification mais nous pouvons avancer les remarques suivantes.

Les tendances négatives à l'égard des anglophones se retrouvent en plus grand nombre dans les catégories Valeurs (D), Objets (B-2-3-16) et (E) et Techniques (B) (revoir le tableau 3 pour les catégories). Les valeurs négatives se rapportent surtout à des situations où l'on trouve que les anglophones ne sont pas sensibles à la différence ethnique que représentent les

francophones. Les objets négatifs qu'on attribue aux anglophones se rapportent au système (difficulté avec un personnel qui ne veut pas parler français, sens d'injustice, dans les embauches, etc.). C'est dans la dimension se rapportant à l'environnement humain que l'on trouve le plus de situations négatives. N'est-ce pas un élément important de l'interculturel sur un même territoire? Curieusement, les valeurs positives accordées aux Anglais (A) se trouvent surtout au niveau (I-B) au sujet du respect (pour leur sens de l'organisation et de la gestion).

Les images négatives à l'égard des francophones se concentrent surtout dans la région (II A 1-2, B-1, et D-2). C'est tout le phénomène de l'identité qui est ici évoqué. Nous avons dit que 39 % des jugements négatifs étaient attribués aux francophones. La présence du conflit intragroupe est très élevée. Le conflit porte surtout sur la revendication de l'identité comme le montre l'exemple 4 du tableau 5 où revendiquer un droit devient « comme ils disent », « leur identité », en fait, un lieu de désaffectation.

La religion (D-2) semble un lieu de conflit aussi. Mais moins que le domaine des techniques (III). Les anecdotes donnent l'impression que les francophones n'ont pas de ressources pour les prises de décisions, les innovations et la résolution de problèmes. Ces commentaires, s'ils étaient tous corroborés par des exemples concrets des journaux, montreraient un haut niveau de marginalisation, d'assimilation et d'anomie.

Réclamer l'homogénéité des sociétés est probablement aussi inutile que nuisible. Cependant, lorsqu'il y a conflit intragroupe à propos de fonctions identificatrices importantes (comme les valeurs symboliques, l'image des groupes, des personnes, du système, des ancêtres et des croyances), l'effritement dans un groupe minoritaire représente une menace d'autant plus importante. L'identification et la loyauté à un groupe d'appartenance peuvent s'estomper au profit d'un transfert idéologique en faveur d'un groupe d'emprunt. Beaucoup de nos fiches indiquent ce passage : « Je trouve les Français niais. C'est leur façon de parler, prononciation, gestes, et à certains moments, ce qu'ils disent. Je parle plutôt du Français de par ici. » (Fiche non analysée parce qu'elle ne contient pas d'anecdote.)

Par contre, les étudiants peuvent porter un jugement favorable à l'égard de la langue française, mais ce ne sera que pour marquer leur double marginalisation. Une première fois, ils le feront à cause de la non-pertinence du fait français en Ontario. La seconde fois, ce sera pour bien marquer l'infériorité de leur condition : être francophone c'est être moins instruit, moins urbanisé.

Les jeunes qui quittent le village pour aller à l'université subissent une transformation. Quand je retourne dans mon village, je joue le jeu des gens pas instruits, comme avant. Je veux continuer à m'associer avec ce genre de personnes. À l'université, je suis seul. Pour être ensemble, il faudrait parler anglais. Je ne me sens pas à l'aise. Je veux vivre une vie paisible dans un petit village. (I/II/A/1-?)

Le point d'interrogation (?) indique l'hésitation à attribuer une note négative à Anglais ou Français. L'université bilingue anglicisante reçoit une note négative dans l'esprit de l'étudiant. Mais l'observateur que nous sommes accorderait également une note négative à l'image sociologique du fait français (langue de village), telle que présentée. Non que la communalisation en français doive être perçue comme négative, mais plutôt, il est négatif pour le groupe que la langue ne serve pas aussi à d'autres fonctions modernes. Certains ne craignent pas de parler de génocide culturel devant de telles conditions.

Pour prolonger cette recherche

Ces quelques remarques ne sont que la pointe des études qu'il reste à faire autour de ce corpus. Nous le voyons comme un témoignage d'une très grande authenticité nous invitant à prendre en considération les différentes conditions de réalisations des contacts interethniques. Tous les jours dans des écoles françaises de l'Ontario, des jeunes francophones s'assimilent. Pourquoi? Les conditions d'existence sont contraires au minimum vital pour qu'une communauté puisse s'épanouir⁹.

Compte tenu des observations présentées et compte tenu du fait que ces étudiants se destinent à l'enseignement, il y a lieu de se demander si leur milieu culturel les prépare à vivre leur culture d'origine ou s'il ne favorise pas, presque ouvertement, l'assimilation. Quelle part de cette culture d'origine retrouveront-ils dans les institutions postsecondaires? Quelle part de changement sont-ils prêts à accepter pour s'intégrer à ces milieux? En Ontario, la situation est telle en matière de pénurie d'enseignants que l'on verra s'établir une compétition entre systèmes d'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde pour s'arracher des personnes qui n'ont pas, de toutes façons, les moyens de base pour vivre des expériences culturelles riches. Le problème se pose d'une façon encore plus déchirante que jamais pour la transmission des valeurs d'identité dans l'enseignement du français, langue maternelle en milieu minoritaire.

Conclusion

Je l'emprunte à Jacques Godbout :

Plus on admet, chez les autres, des façons de penser, d'agir et des sentiments différents des nôtres, moins on est raciste, sexiste ou fanatique. En ce sens la tolérance est une vertu, la censure un abus. Reste donc ce curieux seuil de tolérance publique dont personne ne sait vraiment où il se situe, mais que personne n'a intérêt à dépasser. C'est l'angle mort de notre culture¹⁰.

Angle mort ou point mort? Comme le serait l'interculturel mal compris... ou mal utilisé. Sans donner le cri d'alarme, il faut toutefois signaler que l'interculturel de surface ressemble à un sous-produit de l'accès à l'information. Un maillon dans la chaîne de l'industrie de la langue. Tout comme

on peut voir en direct à la télévision un président de république se faire tuer, on consomme tous les jours de l'interculturel médiatisé. De l'information sur laquelle on n'a aucun contrôle. Des images valorisantes qui camouflent des déchirements cruels. Le vécu interculturel est autrement plus profond... et moins répandu.

Les extraits tirés des journaux des jeunes universitaires sont en ce sens révélateurs. Les jeunes vivent une crise intérieure. Leurs textes sont le témoignage vivant que le respect des différences n'est pas acquis au Canada, même pour l'un des peuples fondateurs. Comment, alors, emprunter les schèmes d'un discours interculturel quand les bases sont instables?

Notre étude visait à présenter une amorce pour l'étude systémique des relations interculturelles. Nous avons présenté une grille de lecture de narrations en joignant des catégories de comportements (tableau 2) à des représentations mentales (tableau 3).

Nous avons pleinement conscience que ces outils sont perfectibles. Le lecteur devrait y chercher moins un instrument de mesure quantitatif qu'une piste d'une grande richesse pour cerner les aspects qualitatifs du discours interculturel. Dans le royaume des classifications, il importe de savoir quelle est la nature des craintes, des angoisses ainsi que des lieux d'agrégation, de préjugés, d'affrontement et de crise. Le pouvoir explicatif de cette méthodologie s'augmentera avec le nombre de données inventoriées. Et si, en même temps, nous pouvions mieux comprendre ce que la jeunesse minoritaire canadienne-française vit!

NOTES

1. Pour une bonne vue d'ensemble des études portant sur a) le caractère génétique et psychologique des différences raciales, b) le rôle des stéréotypes et les moyens pour les replacer dans une perspective plus éclairée des caractéristiques culturelles, c) le conflit dû au contact et, enfin, d) la possibilité de rehausser la qualité des contacts entre groupes culturels, voir l'article de Otto Klineberg (1982). L'ensemble du volume édité par Stephen Bochner, *Cultures in Contact* (Pergamon Press, New York, 1982), offre des précisions méthodologiques dont nous nous sommes inspiré dans notre étude.

2. Voir F.L. Goodenough, *Racial Differences in the Intelligence of School Children : Journal of Experimental Psychology*, vol. 9, 1926, p. 369-397.

3. Voir Dan Landis, *Handbook of Intercultural Training*, Pergamon Press, New York, 1983.

4. Emprunté de Stephen Bochner, *op. cit.*, p. 9.

5. Il s'agit de propos entre l'auteur et un collègue anglophone de OISE (Ontario Institute for Studies in Education).

6. *L'expérience* est l'objet de la narration ou son thème. Ici, le partage de festivités. Les comportements renvoient aux actions. Qui fait quoi à qui? La *représentation mentale* correspond à l'interprétation de l'auteur. Il s'agit d'un jugement comme la parabole d'une fable ou la morale d'un conte. On pourrait tout aussi bien dire que les trois séquences comportent : un fait, un lieu de questionnement et une évaluation de la situation.

7. Traduction de Anthony F.C. Wallace (1970) par Benoît Cazabon, 1989. Voir A.F.C. Wallace, *Culture and Cognition*, Science, 135, 1962, p. 351-357.

8. Il y aurait beaucoup à dire sur la justification pédagogique de cette stratégie. Michael Connelly* en fait usage en formation des enseignants pour que la personne soit en contact avec son vécu et son passé avant

de s'engager dans un processus de changement. Adopter un nouveau comportement suppose que l'on se comprend. La langue et la personne étant si intimement liées, nous avons pensé qu'un exercice semblable apporterait aussi des fruits devant la difficulté d'extraire de la langue des principes généraux et abstraits. (* Voir F. Michael Connelly et Jean Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners : Narrative of Experience*, OISE Press, Toronto, 1988.)

9. Voir Benoît Cazabon, «L'aménagement linguistique au sein des écoles françaises de l'Ontario : un cas de transition difficile», dans la *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n° 2, avril 1989, p. 253-283.

10. Jacques Godbout, «Le seuil de tolérance», dans *L'Actualité*, Montréal, février 1989, p. 112.