

Université de Montréal

L'éducation interculturelle dans les programmes d'échange et de  
coopération Nord-Sud : analyse de modèles.

Par  
Nicole Bernier

Faculté des Sciences de l'Éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise  
en Éducation comparée et fondements de l'éducation  
option Éducation Comparée

Mars 2003

© Nicole Bernier, 2003

LB  
5  
W57  
2003  
N. 023

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:  
L'éducation interculturelle dans les programmes d'échange et de  
coopération Nord-Sud : Analyse de modèles

présentée par  
Nicole Bernier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Claude Lessard  
Président-rapporteur

Bob White  
Directeur de recherche

Marie McAndrew  
Membre du jury



## Résumé

Chaque société privilégie certains modèles d'actions (savoir pratique) et certains modèles conceptuels (savoir savant) pour expliquer la réalité et pour faciliter sa cohésion. Cet ensemble de modèles reproduit aussi une certaine logique culturelle. Ainsi, mieux comprendre les schèmes culturels des pays donateurs nord-américains devrait laisser entrevoir comment et jusqu'à quel point ces pays reconnaissent à l'autre un espace de négociation permettant d'intégrer, à travers ce partage inégal des ressources entre les peuples, les valeurs et croyances essentielles à la survie culturelle des pays bénéficiaires.

Suite à un survol des discours autorisés de la coopération Nord-Sud, il ressort que l'aide internationale n'implique pas seulement le transfert des savoirs (technologie, connaissance, compétences) du Nord vers le Sud ; elle suppose aussi un transfert des valeurs et des croyances. Ce rapport d'autorité (fonction de commande qui met l'accent sur le message à transmettre) nuit justement à la construction d'un entre-deux qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre et à la mise en place de partenariats où la confiance est réciproque (savoir être). De là émerge l'importance d'une formation pour les praticiens de la coopération qui favorise, à la fois, une meilleure connaissance de soi (sa logique culturelle et personnelle) et une ouverture à l'autre, et, pour les théoriciens de la coopération, l'importance de se décentrer de leurs croyances pour être en mesure d'intégrer l'autre dans leurs modèles.

### Mots-clés

Développement

Intersubjectivité

Valeur

Croyance

Choc culturel

Communications interculturelles

Échange interculturel

Formation interculturelle

Identité culturelle

Efficacité interculturelle

## Summary

Every society adopts a given set of practical and conceptual models to interpret reality and to maintain its cohesion : these models serve to sustain a certain cultural logic. Therefore, a better understanding of the cultural schema of North-American donating countries will provide a glimpse as to what extent these countries, when negotiating with their beneficiaries in this unequal sharing of resources between nations, allow for the integration of the values and beliefs essential to the cultural survival of subsidized countries.

This overview of official policies on North-South cooperation reveals that foreign aid involves more than just a transfer of knowledge (technology, education, skills) from North to South. It also implies a transfer of values and beliefs. This relationship of authority (function of command which focuses on the message to be transmitted) in fact hinders the creation of a meeting ground which belongs to neither one nor the other and of partnerships in which trust is mutual. Foreign aid workers therefore need to be trained in such a way as to foster both a heightened awareness of their own cultural and personal logic and a receptiveness towards their foreign counterpart. That is also why theorists in the field of cooperation need to shift from the focus of their own beliefs in order to integrate the other's views in their models.

### Key words

Development  
Intersubjectivity  
Values  
Beliefs  
*Cultural shock*  
Intercultural communication  
Intercultural exchange  
Intercultural Formation  
*Cultural Identity*  
Intercultural Efficacy

notre idée de recherche, il permet à l'apprenant de s'approprier des outils cognitifs abstraits comme le langage de codage graphique par la présentation simultanée du phénomène réel, de sa représentation graphique (diagramme) et d'un analogue.

- Savoirs:
  - l'expérimentation devrait permettre à l'apprenant de construire ses connaissances soit en émettant des hypothèses ou en vérifiant des théories, elle devrait lui permettre d'explorer de nouveaux aspects de la théorie ou de vérifier la validité d'hypothèses personnelles ;
  - développement des habiletés cognitives : la représentation simultanée du phénomène réel et virtuel devrait favoriser l'utilisation et le développement de stratégies cognitives de haut niveau ;
  - développement des habiletés métacognitives :
    - la planification et la réalisation de l'expérimentation devraient obliger l'apprenant à mobiliser les connaissances et les stratégies nécessaires à l'accomplissement de la tâche ;
    - l'utilisation de l'ordinateur dans son aspect multitâche devrait permettre à l'apprenant d'aller chercher des ressources documentaires ou pédagogiques nécessaires à sa démarche d'apprentissage ;
- Savoir-faire:

## Table des Matières

Encadrés p. vi

Figures p. vii

Tableaux p.viii

Liste des sigles p. ix

La Dédicace p. x

Les Remerciements p. xi

### **1. Introduction** p.2

### **2. Contexte de la coopération Nord-Sud : Idéologie et relations de pouvoir** p. 6

a) Les relations de pouvoir (conflits d'intérêts) p. 6

b) Des modèles d'action autorisés p. 8

c) Structure du chapitre p. 10

#### **2.1 Objectifs des décideurs et des éducateurs face à la relève** p. 10

##### **2.1.1 Objectifs des décideurs selon les programmes d'échange interculturel offerts aux jeunes** p. 19

a. La vision américaine et la dynamique entre les États p. 24

b. La vision canadienne: un leadership technologique et une identité professionnelle p. 28

c. La vision québécoise: l'appartenance à la culture nationale linguistique p. 33

##### **2.1.2 Le pragmatisme humaniste nord-américain et une des stratégies de l'éducation formelle rattachée à cette doctrine** p. 36

a. Le pragmatisme humaniste p. 38

b. Les stratégies de clarification des valeurs et de contrôle social (polarisation) p. 43

#### **2.2 Objectifs des décideurs et des formateurs : transfert du «savoir» des experts du Nord vers le Sud ou transfert «de valeurs et de croyances»** p. 49

##### **2.2.1 Les objectifs de la coopération Nord-Sud : le «développement durable», la notion d'aide et les stratégies d'intervention des pays donateurs** p. 51

i. La notion d'aide aux États-Unis: changer la culture de l'autre p. 56

ii. La notion d'aide au Canada : un bon rapport qualité-prix p. 59

a. La gestion des résultats : les consignes de l'ACDI et leur application dans une ONG p.61

b. L'efficacité des coopérateurs canadiens et le discours autorisé p. 70

c. La perception de l'autre, de l'étranger selon certains outils de formation p. 81



### **2.2.2 Les métiers d'enseignant, d'éducateur, de formateur ou d'agent de projets (expert) remplissent-ils la même fonction sociale? p. 91**

- a. Approche rationnelle, technique (hiérarchisation des savoirs) p. 92
- b. L'éducation formelle joue un rôle fondamental pour organiser les besoins, les désirs, les valeurs et les croyances, pour vendre une vision du monde p. 100
- c. Les savoirs et les pratiques disciplinaires laissent peu de manœuvre à la gestion de l'altérité et au développement d'habilités à gérer la diversité p.104

**Conclusion** p. 107

## **3. Modèles conceptuels dominants chez les praticiens p. 110**

- a. Modèles conceptuels et discours autorisé p.112
- b. La rationalisation scientifique: un modèle d'interprétation de la réalité p. 116

### **3.1 Le «choc culturel» et différentes stratégies d'adaptation (affectif) p. 121**

- a. Maladie du choc culturel et paradigme cartésien de la mécanique rationnelle p.122
- b. Croissance personnelle et résolution des conflits intra-personnels (stratégies d'adaptation) p. 127

### **3.2 Les communications interculturelles (conatif) p. 133**

- a. De la mécanique des communications à la gestion des messages symboliques (différentes idéologies) p.135
- b. Des perceptions culturellement sélectives à un modèle de communication axé sur le transfert du message p.141
- c. L'interdépendance des discours et des stratégies d'intervention dans le maintien d'un ordre culturel et social p.147

### **3.3 Les catégorisations de valeurs (Perspective cognitive) p. 150**

- a. Différentes idéologies du concept valeur (Rokeach, Laprée, Kohls) p. 152
- b. La dichotomie du système de valeurs: individualisme /collectivisme p. 157
- c. La polarisation des valeurs: conception qui enferme l'autre dans le reflet de soi p. 160

### **3.4 De la personnalité au processus de négociation identitaire en passant par l'identité culturelle p.164**

- a. De la personnalité à l'identité culturelle p. 168
- b. La négociation identitaire, le concept de culture et les relations de pouvoir p. 180

### **3.5 La culture : vision mécanique ou vision universelle des productions humaines p. 186**

- a. Culture: dynamique individuelle souple ou tradition lourde (Crapo et Kohls) p.188
- b. Culture: phénomène en perpétuelle mouvance (Rist) p.192

**Conclusion** p. 193

#### **4. La formation : une meilleure connaissance de soi et le désir d'approprier le savoir des autres civilisations** p.199

- i. Savoir pratique/ modèles d'action
- ii. Savoir savant/ modèles conceptuels

- a) Chaque logique culturelle utilise des valeurs différentes pour motiver sa population p. 207
- b) Le «prêt à porter» des scénarios étrangers p. 218
- c) De l'idéologie au dialogue: un passage qui permet de rendre visible l'invisible p. 222
  - 1. Reconnaître l'impact des inégalités sur la relation Nord-Sud c'est apprendre à négocier des valeurs partagées. p. 223
  - 2. Dialogue coopératif p. 226
  - 3. Compréhension mutuelle et stratégies de coexistences pacifique p. 228
  - 4. La confiance réciproque et l'enrichissement mutuel p. 231
  - 5. L'efficacité : un rapport d'autorité ou une répartition plus juste des ressources p. 232
  - 6. Réapprendre à juger pour ne pas faire de la rationalité scientifique un dogme p. 235

**Conclusion** p.236

Bibliographie p. xii

Les Appendices

Annexe 1 : Associations, Organisations & Ministères p. xviii

Annexe 2 : Dictionnaire p. xx

Annexe 3 : Stratégies de coexistence pacifique p.xxvi

## Encadrés

Encadré 1: Deux exemples pour entrevoir l'impact, sur l'analyse de la réalité, de différents modèles d'action. (Eberhard ; Saumier) p. 12

Encadré 2 : Le portrait des agents canadiens de développement (Kealey) p. 14

Encadré 3 : «Droits et responsabilités des Hommes et des Peuples»: Différents projets de chartes (Eberhard) p. 16

Encadré 4 : Le processus de réinvention d'un groupe (Létourneau) p. 40

Encadré 5 : L'éducation et l'UNESCO p. 102

Encadré 6 : La Tradition (Simard) p. 115

Encadré 7 : La catégorisation des valeurs (Schwartz ) p. 161

Encadré 8 : La philosophie du Groupement Naam (Ouédraogo) p. 210

Encadré 9 : Système de valeurs et «Groupements Naam» (Ouédraogo) p.211

Encadré 10 : Le développement durable présenté à partir d'une autre logique culturelle p. 219

## Figures

Figure 1 : Deux tendances de la conception du développement durable (Rist) p. 53

Figure 2 : L'iceberg de la culture (Kohls) p. 143

Figure 3 : Dynamique de transfert efficace (Kealey) p. 146

Figure 4 : «*The effective identity negotiation* (Ting-Toomay) p. 181

Figure 5 : «*Cultural subsystems*» (Crapo) p.190

Figure 6 : Synthèse de la logique culturelle nord-américaine (Bernier et Covey) p.234

## Tableaux

Tableau 1 : Le métier d'enseignant et les différents savoirs (Paquay) p. 66

Tableau 2 : Les différentes étapes du choc culturel (Adler) p. 129

Tableau 3 : Polarisation des concepts Valeurs et Croyances (Rokeach) p. 153

Tableau 4 : Comparaison entre les valeurs occidentales (Rist 1986/1988) et les objectifs d'un programme canadien d'échange entre jeunes du Nord et du Sud (JCM 2000) p. 208

## Liste des sigles

ACCC :	Association des collèges communautaires du Canada
ACDI :	Agence canadienne de développement international
AQOCI :	Association québécoise des organismes de Coopération internationale
AUCC :	Association des Universités et collèges du Canada
BCEI :	<i>Bureau canadien de l'éducation internationale</i>
CAI :	Centre d'apprentissage interculturel
GIM :	Groupe inter universitaire de Montréal
MRI :	Ministère des Relations Internationales
ONGs :	Organisations non-gouvernementales
PPCC :	Programme de partenariat des collèges canadiens
PSIJ :	Programme de Stages Internationaux pour les Jeunes
SAIQ :	Secrétariat à l'aide internationale du Québec
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

À celui qui m'a inspiré la discipline et qui a ouvert la porte de mon rêve:  
mon fils, Frédérick.

À messieurs Bernard Lédéo Ouédraogo, Gilbert Rist et Stephen R. Covey  
qui ont ouvert la route que je voulais parcourir.

Aux femmes qui m'ont guidée sur le chemin de la dignité :  
Fama Ba, Mariana Rubenstein, Marième Dia Mboup.

À Nora, Thalie et Laurence : celles  
à qui j'espère ouvrir la route.

## Remerciements

Je remercie chaleureusement, en tout premier lieu, mon directeur de recherche, le professeur Bob White, qui a manifesté une très grande disponibilité tout au long de l'élaboration de mon mémoire. Je suis tout particulièrement reconnaissante de sa patience, de sa délicatesse et de sa confiance en mon sens de responsabilité face à toutes les pistes que j'ai voulu poursuivre. D'avoir pu travailler à mon rythme et d'avoir pu me construire une perspective qui concilie mes expériences passées et les intuitions qui m'habitaient depuis si longtemps ont permis d'élaborer ce que j'identifie comme le pilier central de toutes mes recherches futures.

Puis, je remercie tous ceux qui ont écouté patiemment tous les hauts et les bas de ce long parcours dont le point final paraissait toujours s'éloigner avec le temps et se perdre dans l'horizon: Yvon Bernier, Lucie Brien, Gisèle Guérin, Annie Gagné, Rajam Raghunathan, Manon Cournoyer, Nadjib Deliba.

Enfin, je veux remercier tous ceux qui m'ont permis de confronter mes hypothèses à la réalité et qui ont collaboré, d'une manière ou d'une autre, à ce travail : Claudia Danis, Dieudonné Ouédraogo, Claude Lessard, Guy Bourgeault, André Binette, Fasal Kanouté, Normande Hébert, Michel Long, Martin Brouillard, Alain Sawadogo, Rachel Benoît, Alain-Daniel Poulin, Agui Niampa Hadjaratou, Isabelle Chénard, Stéphanie Grenier, Marie-Carmen Raudales, Dereck Tanis, Adèle Brodeur ainsi que tous les jeunes stagiaires du Burkina Faso (Salif, Saïdou, Adama, Sarata, Rissanata, Kadidja, Fatimata, Mahamadi) et les jeunes canadiens de Jeunesse Canada Monde (Simon, Marie-Noël, Eben, Brett, Aaron, Jessica, Angelina, Brodie) et de Carrefour Canadien International (Nathalie, Hugues, Christel, Anne-Marie). De plus, je ne voudrais pas oublier les jeunes d'Afrique, d'Amérique du Sud et d'Europe venus habiter quelques mois à la maison et qui ont partagé avec moi leurs différentes interprétations du sens de la vie (Latifa, Anis, Fatiha, Mustapha, Angel, Anna-Laure, Blanche, Sophie).



## **Chapitre 1 : Introduction**

## **1. Introduction**

### **a. Problématique :**

L'éducation interculturelle, dans le contexte de programmes d'échange et de coopération Nord-Sud, soulève des problématiques fort complexes; bien que, depuis cinquante ans, le domaine de la recherche ait multiplié le nombre de variables, les thèmes sont restés récurrents et, si nous nous fions aux rapports des agences gouvernementales et des agences internationales sur les résultats de cette coopération, nous pourrions conclure que cette multiplication des variables n'a pas permis aux différentes organisations non-gouvernementales (ONGs) d'atteindre leurs objectifs d'efficacité : le «transfert des savoirs» (technique, connaissance, compétences), une «meilleure répartition des ressources» et un «partenariat» qui n'enferme pas dans la dépendance.

Suite à une analyse critique des prémisses et concepts les plus souvent sollicités par les intervenants (jeunes, praticiens, chercheurs et décideurs), ce travail vise aussi à susciter une réflexion sur l'importance de créer un espace entre deux individus, entre deux cultures pour que les différentes visions du monde puissent prendre part à la gestion des ressources collectives. Cette réflexion semble d'autant plus importante que les rapports entre les États impliqués dans la coopération sont inégalitaires et que les cultures réfèrent à des schèmes culturels très différents.

### **b. Buts de la recherche**

Ce survol panoramique du réseau conceptuel sollicité, à travers les modèles d'action des intervenants de la coopération (*close-up*), vise, d'une part, à identifier les explications théoriques et les représentations explicites et implicites de la logique culturelle nord-américaine (valeurs, croyances, idéologies et doctrines) et, d'autre part,

à questionner leur impact sur le dialogue avec les homologues des pays bénéficiaires de cette aide internationale. Cet exercice s'inscrit aussi dans le cadre de certaines analyses d'efficacité qui permettent de mettre en lumière les objectifs avoués de la coopération (meilleure répartition des ressources et autonomie des pays aidés) et les objectifs non-avoués quoique toujours omniprésents (le transfert de tous les savoirs à travers un rapport d'autorité).

Enfin, à partir d'une description de certaines caractéristiques de la réalité nord-américaine, il est plus facile de percevoir les forces et les faiblesses d'un système pour favoriser ou non le respect de la diversité culturelle et d'identifier certains jalons de la formation et de l'éducation interculturelle. Une perspective qui faciliterait la sensibilisation des intervenants à l'importance de construire un entre-deux ouvrant sur la compréhension mutuelle, sur la négociation des valeurs et croyances partagées et sur la construction d'un partenariat où la confiance est réciproque.

### **c. Utilité de la recherche**

Ce survol panoramique de différents concepts à travers les conflits entre scientifiques fournit, dans un premier temps, un document synthèse qui ouvre sur plusieurs thèmes et sur plusieurs courants idéologiques et donne un aperçu de la complexité des enjeux pour des personnes non initiées à cette problématique: la coopération Nord-Sud. Dans un deuxième temps, à travers une présentation qui encourage «fortement» à réfléchir sur ses présupposés, sur ses modèles d'actions et sur ceux des autres et sur différents modèles conceptuels assez largement répandus dans le milieu, ce travail laisse entrevoir la logique culturelle nord-américaine (principe de la totalité : le tout est plus grand que ses parties).

Logique qui émerge à partir de similitudes dans les discours autorisés à différents échelons de la chaîne d'aide. La capacité d'entrevoir certains modèles culturels nationaux et d'identifier les justifications de ce désir de transférer les savoirs nord-

américains vers le Sud peut mettre en valeur la nécessité de former davantage les experts et les jeunes avant leur départ vers des pays «bénéficiaires» ayant des logiques culturelles différentes.

#### **d. Structure du mémoire**

Le document se divise en deux grandes parties qui permettent d'entrevoir, d'une part, les modèles d'action des gouvernements nord-américains et de leurs agences (savoir pratique) en relation avec certains courants idéologiques qui ont largement influencé le milieu de l'éducation formelle et non-formelle (pragmatisme, clarification des valeurs, idéologie du don et de la rationalisation mécanique) et, d'autre part, les modèles conceptuels (savoir savant) qui ont occupé le devant de la scène du domaine de la coopération Nord-Sud (choc culturel, communications interculturelles, dichotomie des valeurs) et qui sont rattachés à des objectifs d'efficacité et de conception de la nature humaine et de la société.

Finalement, dans le dernier chapitre, nous tenterons d'illustrer les avantages d'une formation qui prendrait en compte la problématique des différentes logiques culturelles (principe hologrammatique, paradigme de la complexité) et les savoirs des autres civilisations dans la construction d'un espace de négociation favorisant la mise en place d'un partenariat où la confiance est réciproque et où l'enrichissement mutuel est possible. Ces résultats sont possibles seulement si les intervenants adoptent, face à l'étranger, l'attitude de certains missionnaires qui se retrouvaient au cœur d'un autre système de valeurs et de croyances et qui parvenaient, malgré leur désir de «convertir» l'autre, à entrevoir la spiritualité de l'autre système de croyances et l'humanité de cet étranger. Ces missionnaires, pour y parvenir, avaient dû accepter de se laisser transformer par les croyances et les valeurs de la communauté d'accueil pour parvenir à fusionner les deux formes de spiritualité. Donc, si certains d'entre eux savaient justement créer cet espace entre les deux univers pour favoriser une négociation qui respecte la dignité de chacun, peut-être y a-t-il des leçons à tirer de ces expériences !

## **CHAPITRE 2 : MODÈLES D'ACTION**

## **2. Contexte des programmes de coopération Nord-Sud : Idéologie et relations de pouvoir**

«Il serait facile de montrer que nous, les Occidentaux, ne savons pas collaborer. Nous savons diriger, concurrencer et instruire, mais nous avons de la difficulté à travailler avec les autres en tant que partenaires ou collègues. C'est pourtant le défi qu'il faudra relever dans l'avenir.» (Kealey, Protheroe, 1995)

### **i. Les relations de pouvoir (conflits d'intérêts)**

Suite à l'événement du 11 septembre 2001, le gouvernement fédéral a remis l'accent sur l'aide aux pays démunis du Sud: la pauvreté est dangereuse. Mais, est-ce que cette préoccupation politique a eu des répercussions réelles sur le contenu et la quantité des différents programmes d'échange? Probablement, puisqu'un bref survol des objectifs sur la scène des programmes internationaux d'échange entre jeunes et des interventions nord-américaines de coopération Nord-Sud (incluant l'Europe de l'Est) met en évidence la grande interdépendance entre des événements internationaux et le discours des agences gouvernementales et des organisations civiles. D'ailleurs, si les dépendances et/ou les autonomies des États, leurs concurrences autour des ressources (humaines ou naturelles) et l'inégalité des répartitions actuelles fixent en grande partie le cadre des programmes subventionnés et leurs objectifs, les ONGs (organisations non-gouvernementales) doivent, elles, prendre en compte les attentes d'une population plus préoccupée par les conflits internes, ceux qui établissent les différents statuts entre les individus d'une même communauté.

*«Gibson [also] suggested that individual behaviour is thus divided into expedient ways and what he called proper ways. (...) As J. Gibson (1950) put it, cultures include both techniques and taboos» (on what one uses or not uses, when one uses it or not uses it, and where and how one does so or not). Techniques are socially developed (even when individually realized) ways of acquiring use values. Taboos are socially developed (even when individually realized) selected ways of applying those techniques.» (Reed, 1996)*

Autrement dit, si chaque État établit des stratégies différentes pour protéger ou étendre sa zone d'influence sur la scène internationale, pour Reed (1996), les membres de toutes sociétés, tant dans les pays développés que dans les pays en développement, se

retrouvent aussi au cœur d'inévitables conflits où ils apprennent, dès leur enfance, les bonnes ou mauvaises stratégies pour avoir accès au pouvoir :

*«Thus there are at least two kinds of conflicts experienced by children growing into their cultures: conflicts over resources and conflict over (...) proprieties. That is, the child's behaviour can fail to be adaptive (fail to meet the needs that were the goal of the activity, fail to meet the norms of the culture, the selective ways of gaining access to resources. (...) Developing selves in any culture thus have to grow and make themselves under conditions not of their own choosing both vis-à-vis available affordances and vis-à-vis proper ways of using those affordances<sup>1</sup>.*

En Occident, les ONGs servent d'intermédiaire entre, d'une part, l'État, qui doit protéger ce que les décideurs perçoivent comme les intérêts du groupe, et d'autre part les individus, qui valorisent la diversité des intérêts et leurs statuts professionnels à la base de la structure hiérarchique nord-américaine. Cependant, les ONGs qui interviennent dans le contexte de la coopération Nord-Sud ont pour mission supplémentaire de tenter de créer des liens entre des communautés aux expériences historiques et culturelles dissemblables, tout en reproduisant les savoirs professionnels qui leur permettent de survivre dans la concurrence pour les subventions! Cette situation place les experts coopérants en «conflits d'intérêts» entre le besoin de protéger leur statut professionnel et/ou leur niveau de vie et les exigences d'objectifs généralement poursuivis par la coopération: le transfert efficace du savoir du Nord vers le Sud et/ou la répartition plus équitable des ressources entre pays «riches» et pays «pauvres». Le but de ce travail n'est pas de résoudre ces conflits d'intérêts. Cependant, il importe de se rappeler ces enjeux pour apporter un meilleur éclairage aux modèles d'action<sup>2</sup> retenus par les Nord-Américains lorsqu'ils interviennent dans cette «chaîne d'aide».

---

<sup>1</sup> Reed, Edward S. (1996), Selves, Values, Cultures, in Values & Knowledge, p.1-15 (p.5, 9)

<sup>2</sup> «Grâce à cette 'structure structurante', à cette 'grammaire génératrice de pratique' (Bourdieu, 1972), nous sommes capables de faire face, aux prix d'accommodations mineures, à une grande diversité de situations quotidiennes. Les schèmes permettent au sujet de n'adapter que marginalement son action aux caractéristiques de chaque situation courante ; il n'innove que pour tenir compte de ce par quoi elle est singulière. Lorsque l'adaptation est mineure ou exceptionnelle, il n'y a pas en général d'apprentissage.» (p.182) «Dans chaque champ du savoir savant, à l'intérieur de chaque didactique d'une discipline, il y a place pour l'habitus sous ses faces les plus cachées : dans le rapport au savoir, à l'erreur, à l'incertitude, à la diversité des points de vue, à l'argumentation, à l'information, à la cohérence, chacun mobilise non

## **ii. Des modèles d'action autorisés**

Ce deuxième chapitre vise donc à identifier certains modèles d'action auxquels se réfèrent décideurs et éducateurs pour préparer la relève. La nécessité de cette réflexion sur leurs croyances et leurs valeurs se justifie par le fait que ces personnes sont des leaders dont les décisions influencent la formation des jeunes. Cette réflexion est d'autant plus importante vu la primauté dont ils jouissent dans la construction des modèles communs aptes à réduire les tensions entre les préoccupations individuelles et les enjeux collectifs, lesquelles tensions prennent, parfois, comme nous le verrons, des formes particulières à une communauté, parfois des formes similaires entre nations voisines.

L'application de «modèles d'action»<sup>3</sup> pour résoudre les conflits d'intérêts relève d'un processus humain où il est préférable de reproduire des réponses promues par certains leaders intellectuels ou politiques et des réponses jugées suffisamment efficaces par un groupe de pairs pour être acceptées et défendues avec vigueur dans différents secteurs d'activités de la communauté. Ce procédé, par simplification et catégorisation, permet de contourner tout le processus de réflexion ayant mené aux choix déjà consentis par les ancêtres, par les générations précédentes. Toutefois, ces choix finissent toujours par être contestés car les réponses de type «prêt-à-porter» ne parviennent jamais à contenir la réalité dans toute sa complexité. L'éducation, qu'elle soit formelle, informelle ou non-formelle, relève justement d'un tel processus qui amène les membres d'une communauté à répéter des modèles d'action bien ancrés dans une idéologie sociale, une conception du sens de la vie et une vision du monde enracinée peu à peu, depuis l'enfance, à travers les expériences personnelles.

---

seulement sa logique naturelle, mais bien d'autres schèmes qui, même s'ils traitent de savoirs, s'ancrent aussi dans une histoire, des relations, des goûts, des affects.» (Perrenoud, 1998: 206)

<sup>3</sup> Tardif parlerait «d'un modèle culturel d'action (pattern) intériorisé» : «Ces modèles se sédimentent en savoir-faire et en savoir-être spontanés, qui permettent aux acteurs de s'orienter sans réflexion dans les diverses situations quotidiennes. Ces modèles renvoient également à des représentations collectives et non scientifiques (des idéologies) qui servent à les légitimer». Tardif (1993 : 68 & 78) a cité Moscovici, S. (1984), dans *Psychologie sociale*, Paris, PUF pour approfondir les liens entre ces concepts.



Aucun individu n'échappe à ce processus d'homogénéisation, même si un fort courant nord-américain (pragmatisme) entretient un discours sur l'existence d'un système de valeurs et de croyances qui permettrait de totalement se distancer du construit des anciens, des prédécesseurs. En fait, les deux explications peuvent cohabiter puisque le changement proposé par ce dernier courant idéologique réfère davantage à la diversité des intérêts, des habiletés et des choix potentiels des individus qu'aux couches profondes de la culture. D'ailleurs, l'objectif de ce travail consiste justement à retracer ces dernières à partir des modèles d'action et des modèles conceptuels qui sont plus fortement enracinés dans l'expérience de la communauté nord-américaine.

Par exemple, les conflits entre groupes ethniques et linguistiques (autochtones et blancs, francophones et anglophones, etc.) témoignent de l'existence de ces modèles plus ou moins conscients, plus ou moins explicites qui permettent aux individus de se reconnaître ou de se distancier. Ces exemples témoignent aussi d'inégalités, même en Occident, dans le soutien qu'apporte un État ou un système d'éducation à l'expression des différentes perceptions de la réalité. Donc, ce travail questionne la possibilité de relever les défis de compréhension mutuelle et de dialogue interculturel coopératif, sans une réelle compréhension des caractéristiques fondamentales de la vie en société?

Le défi, ici, est d'illustrer comment les intervenants nord-américains, peu importe leur statut dans la chaîne d'aide internationale, reproduisent toute une série de modèles enracinés dans une idéologie dominante principalement axée sur la reproduction des modèles d'action occidentaux plutôt que sur la construction d'un lien de confiance réciproque, d'enrichissement mutuel ou de partenariat. Il est fondamental de leur en faire prendre conscience pour les rendre plus habiles à négocier un espace où les valeurs et les croyances partagées ne sont pas seulement celles de ceux qui ont le pouvoir de l'argent. Ce chapitre vise donc à mettre en relief certains éléments du particularisme culturel nord-américain et à souligner l'importance d'encourager les intervenants à tendre vers une décentration (sortir de l'ethnocentrisme) pour acquérir

les attitudes fondamentales nécessaires à un réel partenariat avec leurs homologues des pays «bénéficiaires».

### **iii. Structure du chapitre**

La section 2.1 illustrera comment certains gouvernements décrivent leurs valeurs et leurs croyances à travers les objectifs imposés aux programmes d'échanges interculturels entre jeunes. Dans un deuxième temps, à partir de certains outils utilisés par les agences du gouvernement et les ONGs pour former les experts envoyés en mission à l'étranger, la section 2.2 traitera de certaines perceptions face aux objectifs de leur mission et de leurs conceptions de l'autre. En parallèle, à cette conception de soi et de l'autre, les sections 2.1.2 et 2.2.2 mettront en relief certaines idéologies dominantes en milieu scolaire nord-américain: le pragmatisme humaniste, l'idéologie du don et la rationalité technique. Il ne s'agit pas ici d'analyser toutes les ramifications d'idéologies nord-américaines et de modèles d'action. Il s'agit plutôt de comparer ce qui est attendu des jeunes qui participent à des programmes d'échange, avec certains aspects de l'idéologie qui prévaut dans le milieu scolaire et ce qui est valorisé «professionnellement» quand les intervenants ont le statut d'expert dans le milieu de la coopération Nord-Sud. Un tel exercice vise à faire ressortir la similitude des discours entre la base (les jeunes) et les structures supérieures (politiques gouvernementales). Et plus encore, il démontre la nature et la puissance des discours autorisés qui favorisent la reproduction d'une vision spécifique du monde commune aux intervenants canadiens et américains.

## **2.1 Objectifs des décideurs et des éducateurs face à la relève**

Bien que chaque État nord-américain se distingue par certaines particularités en matière de *résolution de problèmes de gestion et de partage des ressources*, une certaine convergence de vocabulaire et de modèles d'action, à travers différents programmes (2.1.1) laisse entrevoir la nature de certaines croyances nord-américaines (2.1.2). La

présente section aborde donc concrètement différences et similitudes dans la formulation des objectifs pour les programmes d'échange des jeunes Québécois, Canadiens et Américains révélant ainsi les valeurs utilisées pour motiver la relève.

Ce difficile exercice de saisir ce qui rapproche et ce qui distingue les communautés ou les individus est fondamental quand nous abordons les relations interculturelles. Une des difficultés réside dans le fait que, par exemple, la définition des concepts comme celui de l'égalité n'est pas identique, même entre les sociétés de culture occidentale (voir la comparaison Australie/États-Unis dans l'encadré 1). Toujours dans cet encadré, il est aussi possible d'entrevoir l'impact de ces difficultés quand les logiques culturelles sont très différentes. Cette illustration des avantages et des désavantages de chacune des stratégies de gestion (japonaise ou américaine) donne un aperçu de ce que chaque logique culturelle exige de l'étranger pour saisir toute la complexité et l'interdépendance de certaines valeurs et croyances d'une communauté et pour comprendre l'organisation de ces conditions de vie en opportunités et contraintes permettant aux individus de satisfaire leurs besoins.

La logique culturelle est un concept qui présuppose que les différentes parties d'une culture s'inscrivent dans un tout plus ou moins cohérent où chaque aspect de la vie en société contrebalance un autre pour établir un certain ordre social. Par conséquent, il n'est pas difficile d'imaginer comment les difficultés d'adaptation s'accroissent quand le nombre de ces différences se multiplie d'une logique à l'autre. Mais si chaque sphère de la vie en société se distingue de l'autre logique culturelle avec autant de subtilités, il importe aussi de comprendre les justifications de ce savoir inné où les représentants des pays donateurs prétendent pouvoir saisir intuitivement (quelques heures de formation) les jeux d'équilibre entre opportunités et contraintes permettant aux individus de se sentir plus ou moins bien dans une société.

## **Encadré 1: Deux exemples pour entrevoir l'impact, sur l'analyse de la réalité, de différents modèles d'action.**

### Différentes définitions du concept «Égalité» dans la culture occidentale :

*«In Australia, while equality and individual achievement are also valued, the emphasis on equality extends beyond equality of opportunity to demand a 'fair reasonable' standard of living for everyone and less tolerance of inequality in wealth. Encel (1970, p.56) summed up this version of equality as follows: 'The conception of equality which prevails in Australia is one which places great stress on the enforcement of a high minimum standard of material well-being, on the outward show of equality and the minimisation of privileges due to the formal rank, and almost by implication restricts the scope for the unusual, eccentric, or dissenting individual'. (...) Encel (1970, p.57) identified the following paradox of Australian egalitarianism: 'Constitutional liberalism which thinks in terms of uniform general laws would create a set of bureaucratic rules to enforce equal treatment... Herein lies the paradox of egalitarianism in Australia: the search for equality of the redistributive kind breeds bureaucracy, bureaucracy breeds authority; and authority.... undermines the equality which bred it'. (...) Australians are more likely to be concerned with what has been termed the 'tall poppy syndrome'- a desire not to see anyone become too successful relative to his or her fellow. More recent studies of individual values in Australia (Feather 1994, 1996) confirm the ongoing importance of the egalitarian ethic to Australians' sense of national identity» (p.290-291)*

*Aux États-Unis...«Equality of opportunity, however, does not imply equality of outcomes. As Potter (1954) puts it (...) Equality did not mean uniform position on a common level, but it did mean universal opportunity to move through a scale which traversed many levels"» (p.290) «To paraphrase a traditional saying, 'while every boy can grow up to be the President, not every boy deserves to be the President'. Equality of opportunity, but not of outcome or reward, is a value set that is highly congruent with what we earlier described as a Meritocratic type of organisational value system in which competing values of cohesion and reward for performance are emphasised, while values associated with purely hierarchical control and status are de-emphasised» (p.290) «The finding of a relatively large Meritocratic cluster within the USA is consistent with previous descriptions of the entrepreneurial and Meritocratic nature of US culture in general (e.g. Schwartz, 1994; Trice & Beyer 1993)»*

*Kabanoff Boris & Daly Joseph P., (2000), Values espoused by Australian and US Organisations, Applied psychology: an interantional Review, 2000, 49 (2), p.284-314*

### Différentes logiques culturelles (civilisation asiatique et occidentale):

La gestion américaine : Les lois et les contrats (textes écrits) figent la réalité et c'est très difficile d'en dévier par la suite. La planification à court terme & les actions à rendement rapide (profits /produit) sont privilégiées, la recherche de solutions passe par des remises à jours des procédures, des méthodologies ou des technologies. Le milieu est très compétitif et la relation avec le patron est plutôt de type conflictuel (centré sur la comparaison avec les autres). Les responsabilités sont de type individuel et les meilleurs employés vont survivre surtout s'ils développent des spécialités (la promotion est le but ultime).

La gestion japonaise a une aversion pour les procédures préétablies. Toutefois, les stratégies de contrôle sont implicites, les consignes sont orales et ambiguës. La planification est à long terme avec accent sur la recherche et il y a protection d'espace favorable à la créativité individuelle. Par conséquent, il existe peu de compétition puisque l'emploi est un emploi garanti à vie à la condition que l'employé accepte d'entrer dans le processus d'apprentissage, ce qui exige une volonté constante de s'améliorer, et une relation supérieure et subordonnée qui entre dans le cadre de l'interdépendance et de la recherche d'harmonie.

Saumier, Alain (1996:233-234), Communication et Organisation, Notes de cours (COM 1500), Université de Montréal, 286p.

En fait, la section deux permettra d'identifier certaines subtilités nord-américaines de ces différences culturelles et pour y parvenir nous allons d'abord explorer les objectifs et les valeurs de différents programmes qui servent à motiver et à former les jeunes du Québec, du Canada et des États-Unis. Puis, malgré certaines spécificités, les États nord-américains ne sont pas totalement distincts les uns des autres. La partie 2.1.1. examinera aussi ce qu'ils ont en commun; par exemple, la progression du pragmatisme-humanisme, lequel a atteint le point culminant de sa zone d'influence dans les années 1970 tant dans le domaine de la recherche (chapitre 3) que dans le milieu de l'éducation (chapitre 2). Saisir comment cette idéologie s'est structurée en réaction aux abus d'un autre système permettra d'illustrer les liens entre le passé et le présent et entre les générations. En fait, saisir les grandes lignes de ce courant semble d'autant plus fondamental que les jeunes (15-40 ans) d'aujourd'hui ont davantage baigné dans cette culture de rationalisation et d'objectivation de la réalité que leurs aînés qui avaient connu un environnement scolaire axé sur les valeurs et les croyances religieuses.

Ces deux systèmes de valeurs ont permis à certains individus de se sentir libres puisqu'ils maîtrisaient les règles du milieu et où ils avaient eu la possibilité de faire reconnaître leur valeur personnelle, mais quand ils sont parvenus à obtenir un statut valorisé dans leur culture, il n'est peut être pas surprenant que ces personnes soient confrontées à des défis particuliers quand le contexte culturel change. Un défi qui peut conduire au choc des cultures surtout si le processus d'intégration à la culture d'origine s'était fait sans trop d'effort. Ce parallèle entre deux systèmes de valeurs d'une zone géographique plus importante que les frontières d'un pays et entre les différentes utilisations de certaines valeurs par les États pour motiver les jeunes vise donc aussi à illustrer l'interdépendance des discours d'un milieu à l'autre, d'une époque à l'autre et ouvre à une meilleure compréhension de l'interdépendance des savoirs pratiques (chapitre 2) et des savoirs conceptuels (chapitre 3).

De plus, cette identification de certains modèles d'action nord-américains se veut un outil favorisant la négociation des modèles d'actions entre partenaires de la coopération Nord-Sud. Pourtant, bien que les logiques culturelles soient extrêmement complexes à «maîtriser», il est possible, dans l'action, d'en simplifier l'application. Par exemple, il est reconnu que certains coopérants, par une simple attitude d'humilité, finissent par contourner les difficultés insurmontables pour la majorité de leurs autres collègues qui vivent séparés des communautés d'accueil (Encadré 2).

### **Encadré 2: Le portrait des agents canadiens de développement**

À partir de ses propres commentaires, le «conseiller expert» se décrit comme ayant abordé son «affectation avec assurance» et s'étant «adapté au nouveau pays en douceur et sans choc culturel.» Il avoue apprécier «davantage son existence à l'étranger que celle qu'il avait auparavant au Canada». Et, finalement, il considère «que son mandat est bien défini», qu'il a «très bien réussi à transmettre» ses compétences à ses «homologues du pays d'accueil» (p.9-10).

Par contre, quand les études prennent en considération ce qui est perçu par les autres, le portrait change. Pour ces observateurs, «l'expert canadien» ne s'intéresse pas «à la culture locale, préférant les loisirs et les mondanités en compagnie des autres Canadiens et expatriés. Il ne fait guère d'efforts pour apprendre la langue du pays et il passe peu de temps, en dehors des heures de travail, avec son homologue ou d'autres ressortissants locaux» (p.10).

Puis, quand les chercheurs deviennent les évaluateurs, à partir d'entrevues et d'observation sur le terrain, ils démontrent que la vaste majorité des «experts canadiens» (65%) n'avaient eu que peu d'impact, alors que «15 % sont apparus comme très inefficaces» (p.10). Enfin, comme «la moitié au moins des Canadiens à l'étranger n'ont presque aucun contact avec la communauté d'accueil et sa culture, ils sont décrits comme des 'touristes' et non comme des collaborateurs au développement professionnel et social des homologues du pays d'affectation.

Kealey (2001 : 54-55), L'efficacité interculturelle, Une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger, Institut canadien du service extérieur, Centre d'apprentissage interculturel

Kealey, Daniel (1990:25), L'efficacité interculturelle, Une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger, Agence canadienne de développement international

OCDE, (1991), Principes relatifs aux nouvelles orientations de la coopération technique, Comité d'aide au développement, Paris

OCDE, (1993), Rapport 1992 : Coopération pour le développement, Paris

Cassen Robert, (1986), Does Aid Work?, Report to an Intergovernmental Task Force, Clarendon Press, Oxford

Berg, E.J., (1993), Rethinking technical Cooperation : Reforms for capacity building in Africa, PNUD : Programme des Nations Unies pour le développement, New York

Même si la recherche de Vulpe, Kealey & *al.*, (2001) – la seule recherche canadienne qui ait privilégié l’observation des comportements à l’analyse des perceptions – a identifié l’humilité du leadership comme une des compétences interculturelles fondamentales (voir note #111) à l’efficacité du transfert Nord-Sud, il ne faut pas oublier que les «bonnes» attitudes ne suffisent pas à ceux qui veulent étendre leur zone d’influence. Comme Covey (1996) l’affirmait, un leader se démarque aussi, d’une part, par sa capacité de maîtriser le savoir savant et le savoir pratique du contexte de son intervention et, d’autre part, par son habileté à réinventer ce savoir et à innover dans la recherche de solutions.

Par contre, dans le contexte interculturel où les rapports de pouvoir entre les partenaires sont inégaux, il est peut-être encore plus difficile de reconnaître qu’une

«des caractéristiques du vrai leader est son humilité, c’est-à-dire sa capacité à enlever ses lunettes et à examiner objectivement les verres pour voir à quel point ses valeurs et ses perceptions, ses croyances et son comportement sont en harmonie avec les principes. Lorsqu’il y a des écarts, il opère les réajustements nécessaires pour obtenir une plus grande sagesse» (Covey, 1996:19).

Une humilité qui permet de reconnaître à l’autre (même aux subalternes) des compétences qui peuvent remettre en question les connaissances du leader, il n’est pas inutile de se rappeler les principes auxquels réfère cet auteur américain; c’est-à-dire ceux à la source de ce qu’il qualifie de «leadership mature».

Autrement dit, si la congruence, l’intégrité, le courage et la créativité devant les défis à relever pour concilier les objectifs passés, présents et futurs d’une organisation occidentale et pour prendre en considération les intérêts des uns et des autres membres de cette organisation sont essentiels, ces principes sont encore plus fondamentaux quand les formateurs ou les décideurs privilégient la mise en place des conditions essentielles à une réelle compréhension mutuelle et à la construction de relations de confiance réciproque entre personnes de logiques culturelles différentes. Cet ensemble d’attitudes, de comportements et de savoirs favoriseraient, pour ceux qui parviennent à les intégrer, la mise en place de projets capables de satisfaire les deux parties.

### **Encadré 3: «Droits et responsabilités des Hommes et des Peuples»: Différents projets de chartes**

#### **Philosophie/Croyances et déclarations asiatiques**

«Contrairement à l'univers abrahamique, l'univers confucéen ne connaît pas de Dieu créateur infini et s'opposant et s'imposant à un monde humain fini. Il n'y a pas de distinction dichotomique entre créateur et créature, entre extérieur et intérieur... Le monde est infini dans l'espace et dans le temps et se fait et se défait inlassablement dans le jeu entre principes contraires et complémentaires qui créent et s'inscrivent dans une perpétuelle harmonie dynamique symbolisée par l'entrelacement du yin et du yang, au cours de périodes cosmiques inconcevables pour l'esprit humain. Ce monde n'est pas gouverné par des lois extérieures mais s'autogouverne spontanément. (Alliot, 1989e :216)» (p.31)

«L'apport principal de la pensée confucéenne était la relativisation du rôle du droit dans la régulation sociale et l'importante accordée à l'auto-discipline qui peut être obtenue par l'éducation et la conformité aux rites. De plus la pensée confucéenne a dégagé la notion de devoirs liés aux droits, a accepté un certain pluralisme dans le monde social et y a inscrit l'individu qui de la sorte perdait de son abstraction.» (Eberhard, 1996 :36)

«**La «Déclaration de Bangkok»** de 1993 résultant du travail de 110 ONGs asiatiques en vue de la Conférence de Vienne sur les droits humains reflète une approche globale de la situation des droits en Asie. Elle «insiste surtout sur les droits du développement et sur les droits des groupes vulnérables tels que les minorités par exemple linguistiques ou religieuses, les réfugiés, les personnes déplacées, les femmes et les enfants. Enfin dans son article 8, elle fait remarquer que si les droits humains sont universels dans leur nature, ils doivent être considérés dans le contexte dynamique et évoluant du droit international et tenir compte de l'importance des particularités régionales et nationales et de leurs racines historiques, culturelles et religieuses» (Eberhard, 1996 :17) [droits collectifs]

«**La pensée indienne** tout en reprenant ces idées a insisté sur l'idée importante, présente aussi dans la pensée animiste, selon laquelle l'être humain s'inscrit dans un univers construit sur la base d'une circulation dont il fait partie et à l'harmonie duquel il participe, ce qui a pour conséquence que les droits humains ne se résument pas à des droits et devoirs entre Hommes mais concernent tout le cosmos dans lequel il est inscrit.» (p.36)

#### **« Les déclarations islamiques des droits de l'homme » sont nombreuses (p.16) :**

«La conception islamique des droits de l'Homme tenait son originalité surtout dans l'affirmation du caractère divin de ces droits et dans sa relativisation de la Raison, et remettait directement en question l'universalité des droits de l'homme en tant que fondée sur la Raison (...) Cet apport est spécifique en ce qu'il pose la question même des fondements de toute éthique à la base des valeurs d'une déclaration des droits de l'homme. Il pose le problème du rapport des valeurs morales, de la Raison et de la métaphysique...» (p.36)

«**La déclaration de TAIF»** de 1981 et «**La déclaration de Ryad»** de 1989 définissent «largement la liberté religieuse».

La «**Déclaration universelle des droits de l'Homme en Islam»** présentée en 1981 à l'UNESCO par le Conseil islamique pour l'Europe, laquelle «reste muette sur les inégalités entre les hommes et les femmes et sur les droits politiques des non-musulmans (...) et son originalité réside surtout dans l'affirmation de l'origine divine des droits de l'homme (...) et pose le caractère relatif de la raison»

«**La Déclaration du Koweït»** de 1980 appuie le même équilibre entre la foi et la raison, mais «accorde plus de droits égaux à la femme et oblige les États à garantir aux non-musulmans les mêmes droits qu'aux musulmans» (p.16) tout en inscrivant l'interdiction de la peine de mort.

Eberhard, Christoph, (juin, 1996), De l'universalisme à l'universalité des droits de l'homme par le dialogue interculturel – un défi à la sortie de modernité, mémoire de D.E.A. (p. 17)



Mais comme l'étude de Kealey (encadré 2) nous le démontre, 80% des agents canadiens ne parviennent pas à construire des partenariats où leur leadership est reconnu par leurs homologues et où les solutions proposées s'avèrent réellement efficaces (le temps a démontré les lacunes des interventions passées). Étant donné qu'au Canada, la *séparation* (la préservation de sa propre culture en évitant des contacts avec les membres de la communauté d'accueil) est le comportement le plus couramment adopté<sup>4</sup>, ce travail vise à mieux comprendre certains principes fondamentaux à la construction de partenariats solides entre personnes de cultures et de statuts différents. Donc, ce travail vise à comprendre la nature des efforts que ces experts pourraient faire pour améliorer la qualité des échanges Nord-Sud. Cette réflexion est d'autant plus importante que ces professionnels sont membres d'une communauté ayant le pouvoir de l'argent et d'une culture dont les valeurs et croyances dominent toutes les organisations internationales de la coopération (Encadré 3). Si ce déséquilibre n'est pas compensé par des efforts particuliers, ce rapport de pouvoir inégal peut détruire toute possibilité de réel partenariat.

Une des prémisses qu'il importe de mentionner et qui impose un biais à cette analyse est la conviction que les intervenants de la coopération en Amérique du Nord deviendront plus habiles à négocier des ententes pouvant mener à des relations de confiance réciproque quand ils auront compris que tout partenariat nécessite une connaissance approfondie de soi et de l'autre. Ceci implique, entre autres, de bien comprendre comment les choix d'aujourd'hui s'inscrivent aussi dans la logique de ceux (ancêtres) qui ont préparé le présent (traditions et innovations) du coopérant occidental, comment chaque civilisation véhicule des visions du monde spécifiques à son aire géographique, et que rien n'est directement transférable sans aliéner les membres des autres communautés culturelles surtout si les partenaires tiennent dans l'implicite l'influence de la tradition, des règles, des valeurs et des croyances de chacun.

---

<sup>4</sup> Direction générale des ressources humaines et des services corporatifs, (1999 :14), Gestion du personnel à l'étranger : Manuel de l'Agence d'exécution, Chapitre II : Renseignements généraux, 35 pages, <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida>

Autrement dit, un individu qui souhaite intervenir sur la scène de la coopération ne peut faire l'économie d'une réflexion qui le conduira à se départir de ce qui lui appartient de ce qui appartient à la culture de l'autre pour évaluer la pertinence des solutions proposées aux problématiques fort complexes que les homologues des pays «riches» et des pays «pauvres» ont à résoudre. Refuser d'entreprendre cette démarche de clarification, de sensibilisation à sa logique culturelle et à celles des autres logiques et, surtout, refuser de remettre en question les forces et les faiblesses rattachées à ses croyances et valeurs, c'est inévitablement placer les apprentis comme les experts des pays «donateurs» dans une relation de pouvoir qui entretient le déséquilibre actuel. Actuellement, les Occidentaux ont le pouvoir sur la majorité (80%) des ressources mondiales, alors qu'ils ne représentent que 20% de la population totale de la terre. Cette réalité incontournable consolide la croyance que la civilisation occidentale se perçoit comme une culture supérieure et plus évoluée qui mérite plus que les autres cultures de vivre dans l'abondance. Une prémisse qu'il importe de revisiter

Finalement, si les jeunes appréhendent la réalité à travers un certain filtre culturel, résultant de leur éducation, l'aîné qui prépare ces jeunes à une rencontre interculturelle doit lui-même être sensibilisé à l'impact de ce biais de perception. Sans une meilleure compréhension du rôle de l'éducation, dont les balises ont été fixées par les générations précédentes et dont les jeunes ignorent souvent la source des problèmes qui avaient été à l'origine de ces réponses, la relation à l'autre ne peut être que de deux natures : soit une relation dominant-dominé, soit une situation de ghettos (ce qui constitue le comportement majoritaire des Canadiens dans les pays «bénéficiaires»). Si les Canadiens veulent apprendre à construire des partenariats, il leur faut revoir ces interprétations de la réalité (idéologies, croyances) et du leadership inscrit dans certains systèmes de valeurs servant à rallier la population autour d'un ensemble partagé.

### **2.1.1 Objectifs des décideurs selon les programmes d'échanges interculturels offerts aux jeunes**

Les conflits entre pays pour s'accaparer les marchés économiques et les marchés du «savoir» influencent les politiques intérieures et extérieures, notamment les programmes d'échanges interculturels. La forme de ces programmes d'échange varie d'un pays à l'autre : par exemple, après la Deuxième Guerre mondiale, l'accent a été mis sur la réconciliation entre les différents pays d'Europe<sup>5</sup>. Par contre, comme nous le verrons plus loin, les stratégies américaines, dont celle de développer des «leaders axés sur la paix» ou celle d'aider les pays en développement, ont donné des fruits bien différents.

Au Canada, dans le contexte des échanges internationaux axés sur la coopération entre pays «donateurs» et pays «bénéficiaires», une première lecture des documents suggère que le cœur des préoccupations canadiennes bat au rythme du développement économique et de la nécessité, pour le pays, de se bâtir une crédibilité sur la scène internationale tout en se distinguant de ses voisins du Sud. Ces formes de contraintes, la concurrence et les conflits autour du partage des ressources, sont au centre de toute vie en société. Et, une contrainte, c'est inévitablement une limite imposée à la diversité. Mais la vie en société offre aussi toute une série d'opportunités inconcevables au moment où la technologie limitait le champ d'action et la vitesse des déplacements. Cependant, de prétendre que seule l'Occident, à travers un processus d'évolution, offre accès à la diversité des produits, c'est oublier la richesse et la multiplicité des marchés du Moyen-Orient où se rencontraient les caravanes transportant les produits d'Asie, d'Afrique et d'Europe. De croire que la vie des Africains se réduit à de petites communautés plus ou moins isolées physiquement les unes des autres, c'est aussi oublier la vitesse de déplacement des informations d'un lieu à un autre quand une communauté base la transmission de son savoir sur l'oralité (le tam-tam africain, les

---

<sup>5</sup> **Groux, Dominique & Tutiaux-Guillon, (2000), Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, Pratiques et enjeux, 28-29 mai 1999 à l'IUFM de l'Académie de Versailles, 380 pages**

habiletés de la population à apprendre différentes langues et leur mémoire phénoménale).

La mondialisation, tout en offrant un nouvel ensemble d'information qui suscite de nouveaux désirs (+ ou – devenus des besoins) et de nouvelles attentes (+ ou – motivantes), impose aussi tout son lot de contraintes et d'incompréhension, parfois même entre gens de la même culture. Par exemple, dans les sciences sociales, la somme des connaissances a atteint un tel niveau de complexité que chaque discipline scientifique a dû développer des langages spécifiques qui rendent la communication entre scientifiques presque impossible. Si l'Occident développe un regard plus spécifique et plus approfondi sur chaque élément observé, peut-elle, comme civilisation, se prétendre «plus évoluée» que les cultures qui mettraient l'accent sur d'autres priorités? D'ailleurs, la science occidentale n'a-t-elle pas recréé de nouvelles tribus ayant peu d'opportunités de se rencontrer et de dialoguer en se spécialisant de la sorte?

«Le dialogue interculturel pose d'emblée un problème si on se borne à définir le dialogue, selon le 'Petit Robert', comme 'entretien entre deux personnes', l'entretien étant 'l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes'. En effet, cette définition englobe autant ce que j'appellerai le véritable dialogue, que le dialogue des sourds. Le simple échange de paroles n'est pas suffisant pour entrer véritablement en dialogue si ceux qui échangent des paroles restent réciproquement indifférents au point de vue de l'autre et restent solidement ancrés sur leurs positions respectives, ne permettant pas ainsi un véritable enrichissement mutuel. Le dialogue demande un enrichissement mutuel.» (Eberhard, 1996: 3-4).

Ces problèmes rattachés au dialogue interculturel et à la compréhension réciproque ne sont pas des problématiques spécifiques à notre époque. Le développement de toutes les communautés s'est toujours effectué à travers des jeux de forces entre les conquérants et les pacifistes, entre les leaders qui construisent leur puissance sur les silences et les prises de position de chaque individu de leur communauté. L'histoire de la mondialisation nous a aussi enseigné que, dans le courant de ces mouvances, le seul processus universel ayant favorisé la paix entre cultures différentes a toujours été la négociation entre personnes «intègres» ayant suffisamment de pouvoir pour rendre à terme leurs engagements. De plus, ces «grands» leaders devaient toujours être

préoccupés de trouver des solutions réellement adaptées aux besoins et aux conceptions de l'un et de l'autre.

Par exemple, sur la scène internationale, le Groupe de travail sur la diversité culturelle et la mondialisation du RIPC (Réseau international sur la politique culturelle) - lequel regroupe les ministres de la culture de pays francophones - illustre bien ces tensions entre les tendances homogénéisantes et hétérogénéisantes des différentes cultures et le rôle des leaders. Durant la puissance de la culture anglo-saxonne et les difficultés de protéger la diversité des autres identités nationales (Annexe 2) et/ou culturelles, plusieurs pays se sont regroupés pour exiger le respect de leurs différences linguistiques (exiger que les organisations internationales investissent dans la production de textes en différentes langues, défendre le droit des gouvernements à subventionner la production artistique, etc.). Cette stratégie fondamentale de se regrouper pour protéger la diversité n'est pas nouvelle : les peuples autochtones nord-américains avaient fait la même chose face à l'envahisseur européen. En fait, qu'est-ce qui détermine la valeur des revendications des communautés francophones par rapport à celles des communautés autochtones préoccupées par la protection des forces hétérogènes et créatives de leurs communautés? Pour le RIPC, c'est une question d'équilibre :

«La libéralisation du commerce, les développements technologiques et les consolidations dans l'industrie sont en train de définir rapidement des économies, des marchés et des sociétés mondialisées. Bien que cette tendance ouvre d'importantes possibilités, par exemple le développement et la mise en commun d'identités et de traditions culturelles diverses à l'intérieur et à l'extérieur des frontières nationales, elle crée aussi un environnement mondial pour la production et la mise en marché qui menace les identités et les politiques culturelles indigènes (...) Donc, à côté du principe d'authenticité culturelle, il convient de poser le concept de dialogue entre cultures. Sous peine de favoriser les cloisonnements nationaux et le sectarisme sous des formes diverses. Il importe d'ouvrir chaque culture à toutes les autres dans une perspective largement internationale. La spécificité d'une part et les relations interculturelles de l'autre apparaissent comme deux termes complémentaires qui donnent son équilibre à l'ensemble des activités» (l'UNESCO, 1976, Nairobi, Kenya)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Clanet, Claude, (1993/1990), L'Interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Presses universitaires du Mirail, Toulouse

Avant de conclure, sur cette question d'équilibre, il faut aussi se rappeler que ce dialogue interculturel et cette confrontation entre les communautés sont des processus profondément enracinés dans la langue de chaque communauté. Les mots d'une langue portent l'histoire d'un peuple et jouent un rôle important dans la construction des modèles d'action. En outre, chaque nouvelle découverte vient ébranler cette structure et la diversité force aussi de constant réajustement pour l'intégrer, quitte à forcer une réelle transformation de la structure<sup>7</sup> (pensée confucéenne: encadré 3). Dans cette perspective, il est essentiel de réfléchir sur les stratégies actuellement en place pour former les jeunes aux enjeux de la mondialisation. Le but n'est pas de valoriser une stratégie au détriment de l'autre, mais de nous assurer que le milieu de l'éducation interculturelle est en mesure d'identifier la place qu'il occupe dans cette dynamique. Dans le contexte d'aujourd'hui, le milieu est-il capable de reconnaître lorsqu'il intervient pour former des jeunes qui privilégieront la reproduction du système actuel ou ce milieu offre-t-il suffisamment d'espace, d'opportunités pour développer les intérêts des jeunes qui veulent réellement l'enrichissement mutuel et la protection de la diversité? D'où l'importance de savoir si les programmes d'échange offrent actuellement des conditions qui favorisent le développement des habiletés à un dialogue qui intègre ce paradigme de l'entre-deux, lequel éclaire ce que demande un entretien entre logiques culturelles différentes.

«Dialogue, qui, du 'je' au 'tu', mène au 'nous' dans l'entre-deux de l'interlocution» (...) « 'Nous' – sujet collectif produit d'entre-lien, entrelacs du 'je' et du 'tu' embarqués dans le dialogue. Mais ce qu'il faut bien comprendre, c'est que ce 'nous' dialogal ne se construit pas de la sommation brute de deux entités monolithiques. (...) Ce 'je' et ce 'tu' entre lesquels circule la parole sont, dès l'abord, divisés, scindés par la fracture où l'autre se fait entendre. Il n'y a de dialogue possible que parce que s'est déjà creusée au sein du 'je' la place où s'inscrira la voix de l'interlocuteur». (Van de Kerchove et d'Ost, 1992: 52, 62,64 cités par Eberhard (1996 : 25-27).

Malgré un discours à saveur solidaire en ce qui concerne les rapports Nord-Sud, aujourd'hui, force est de constater que les gouvernements occidentaux ne négocient pas

---

<sup>7</sup> Watzlawick, P., Weakland, J., et Fisch, R., (1975:28-30), Changements: Paradoxes et psychothérapie, édition du Seuil, Points, Essais.

des partenariats qui respecteraient aussi l'intérêt des autres peuples, surtout quand on compare les niveaux de vie et que l'on prend en considération les prix offerts «aux pays pauvres» pour l'acquisition des ressources naturelles, humaines et culturelles par les «pays riches». D'ailleurs, pour des communautés qui privilégient les faits et le rationnel, il est surprenant de voir que les responsables de programmes nord-américains privilégient toujours les perceptions de leur population. Il est pertinent de se demander si les programmes actuels favorisent davantage la reproduction de leur système plutôt que la création d'un entre-deux où les autres cultures peuvent négocier les valeurs partagées.

Depuis soixante ans, malgré toutes les mouvances internationales, la structure des programmes d'échanges Nord-Sud, les plans de formation et les modèles conceptuels auxquels réfèrent les formateurs semblent conserver à peu près la même forme et cela, même si les résultats ne semblent pas correspondre aux objectifs mêmes de ces programmes: le «transfert de connaissances, de technologies et de compétences» pour favoriser l'autonomie des pays du Sud et une meilleure répartition des ressources. En fait, plusieurs études (Encadré 2:14) sur l'efficacité<sup>8</sup> démontrent clairement le décalage entre les perceptions des expatriés (20% des experts seraient efficaces) et l'évaluation des résultats obtenus<sup>9</sup>, surtout quand les recherches prennent en compte l'observation des comportements (d'autres méthodologies que l'auto-évaluation des participants occidentaux) et les perceptions d'autres répondants (supérieurs, collègues, conjoints et homologues de la chaîne d'aide).

---

<sup>8</sup> «Si les visiteurs considèrent l'interaction efficace parce qu'ils ont obtenu ce qu'ils voulaient, mais qu'ils ont offensé le groupe d'accueil du même coup, l'interaction était vraisemblablement peu convenable». (Une distinction qu'on ne retrouve pas dans les rapports des ONGs que j'ai lus)

**Fantini, Alvino E., Arias-Galicia, Fernando & Guay, Daniel (fév. 2001)**, «La mondialisation et les compétences au 21<sup>ème</sup> siècle : défis pour l'enseignement supérieur en Amérique du Nord», Comprendre les différences, document de travail #11, (p.7) .

<sup>9</sup> Dix à vingt pour cent des cadres américains doivent être rapatriés avant la fin de leur mandat et 30% ne remplissent pas les attentes de leurs supérieurs.

**Black, J. S. & Gregensen H. B. (1999)**, «The right way to manage expats», Harvard Business Review, March-April, pp.52-60

Le gouvernement parle des problèmes à construire des partenariats entre membres des pays «donateurs» et des pays «bénéficiaires» et l'hypothèse de travail retenue pour expliquer cette difficulté serait cette croyance erronée que l'Occident, comme «porteur des signes de la modernité», serait la seule civilisation capable de défendre la diversité culturelle. Les faits et les résultats démontrent-ils réellement que les Occidentaux sont les champions de l'égalité, de la liberté, du respect et de la tolérance? Ou l'élite occidentale n'est-elle pas davantage coincée par ses devoirs envers l'État nation et la survie de son propre système? La réponse devrait être basée sur les faits et les résultats des interventions occidentales dans le domaine de la coopération Nord-Sud. Pourtant n'a-t-on pas plutôt tendance, explicitement ou implicitement, à privilégier les perceptions et les croyances d'agir en congruence avec l'idéal occidental au risque que la répétition constante des modèles d'action engendre la disparition des autres interprétations de la réalité ?

Enfin, l'élite politique et éducative offre-t-elle actuellement des conditions permettant aux jeunes d'analyser la position qu'ils occupent réellement dans ce conflit opposant la reproduction de leur système de valeurs et de croyances au dialogue entre les différentes logiques culturelles? Cet ensemble de questions justifie, à mon avis, la nécessité de réfléchir sur la dynamique actuelle des pays donateurs entre eux, les objectifs de leurs programmes d'échange axé sur la coopération Nord-Sud et de leurs outils de formation. Dans ce qui suit, nous verrons comment le discours nord-américain, à force de se répéter à travers différentes structures, finit par édifier des certitudes pour interpréter la réalité, des modèles d'action qui ne permettent pas toujours de construire une structure congruente entre les objectifs (les idéaux) et les faits (les résultats).

### **A) La vision américaine et la dynamique entre les États**

Aux États-Unis, deux séries d'événements ont marqué les échanges interculturels: d'abord, le nouvel ordre mondial après la Deuxième Guerre mondiale, puis les



mouvements de revendication pour les droits civils des «Noirs» au début des années 1960. Dans le premier cas, une armée de spécialistes (missionnaires, soldats et scientifiques) ont dû voyager pour faciliter la reconstruction d'un nouvel ordre mondial, et les jeunes américains ont d'emblée été mis à contribution dans le cadre du programme «the Fulbright Program<sup>10</sup>». En 1987, Vogel affirmait :

*«Along with the Marshall Plan<sup>11</sup>, the Fulbright Program is one of the really generous and imaginative things that have been done in the world since World War II. (...) I do not think it is pretentious to believe that the exchange of students, that intercultural education, is much more important to the survival of our country and the other countries than is a redundancy of hydrogen bomb or the Strategic Defence initiative. Conflicts between nations result from deliberate decisions made by the leaders of nations, and those decisions are influenced and determined by the experience and judgment of the leader and their advisers. Therefore our security and the peace of the world are dependent upon the character and intellect of the leaders rather than upon the weapons of destruction now accumulated in enormous and costly stockpiles»<sup>12</sup>.*

Dans le cadre de ce programme, les jeunes américains portaient donc à la découverte du monde<sup>13</sup> avec pour mission de contribuer au progrès et à la paix sociale par des efforts d'ouverture en vue d'une meilleure compréhension mutuelle.

Au même moment, les Américains du milieu des affaires, eux aussi, portaient à la conquête de nouveaux marchés. En fait, tout le monde partait vendre quelque chose: de l'idéologie (la modernité ou la foi), de la technologie, des produits, des compétences.

---

<sup>10</sup> Programme rattaché au **Bureau of Educational and Cultural Affairs**, Department of state, in the United State... Depuis sa fondation, 250 000 participants ont été choisis pour leurs capacités potentielles de jouer un rôle de leadership (budget annuel de l'année 2002 : 119 millions de dollars) «with the opportunity to observe each others' political, economic and cultural institutions, exchange ideas, and embark on joint ventures of importance to the general welfare of the world's habitant». «The Fulbright program is designed to increase mutual understanding between the people of the United States and the people of the other countries» <http://exchanges.state.gov/education/>

<sup>11</sup> **Qui est cet homme?** En 1945, Fulbright était sénateur de l'Arkansas. «J. William Fulbright was an economic as well as a political internationalist; that is, he, **along with his friend Will Clayton**, was a thoroughgoing multilateralist. Clayton, the Houston cotton broker Franklin Roosevelt appointed assistant secretary of state for economic affairs in 1944, was to be **the chief architect of the Marshall Plan**» **Bennett Woods, Randall, (may 1987:31)**, «Fulbright internationalism», in The Annals of the American Academy of Political and Social sciences, ed. Richard D. Lambert & Alan W. Lambert, AAPSS, 491p.

<sup>12</sup> En 1986, le programme comptait 156 000 anciens participants et, à chaque année, il organisait les stages de 4 500 jeunes dans 120 pays participants (86 millions étaient investis annuellement). **Vogel, Ralph H., (1987:12-13)**, «The Making of the Fulbright Program», Annals of the American Academy of Political and Social sciences, ed. Richard D. Lambert & Alan W. Lambert, AAPSS, 491 p.

Les jeunes, eux, avaient la mission de vendre «l'idéal américain»: la paix mondiale. Si, aux États-Unis, suite à la Deuxième Guerre mondiale, l'accent a été mis sur l'éducation des jeunes dans une perspective de compréhension mutuelle, il semble, comme nous le verrons plus loin, qu'il y ait eu un glissement vers la nécessité de changer l'autre. Mais avant de consolider ce glissement, il y a eu la mise sur pied de cet autre programme: l'*American Peace Corps Volunteers (PCVs)*<sup>14</sup>. En 1961, de nouveaux fonds sont débloqués pour investir les jeunes d'une nouvelle mission: l'aide internationale.

*«When John F. Kennedy became president [and when] he issued a call to service to Americans with these words: 'Ask not what your country can do for you, ask what you can do for your country'. He manifested this vision by establishing the Peace Corps to promote world peace and friendship through three goals:*

- (1) To help the people on interested countries and areas in meeting their needs for trained workers;*
- (2) To help promote a better understanding of Americans on the part of people served; and*
- (3) To help promote a better understanding of other peoples on the part of Americans».*

Par contre, ces départs en masse vers l'étranger ont vite généré un problème majeur. Comme l'affirme Pusch, un fort pourcentage de retours prématurés a forcé les ONGs et les grandes compagnies à revoir, au tournant des années 1970, toutes leurs stratégies de sélection et de formation. Des données de l'époque concernant les coûts pour l'entreprise privée mettent en relief les conséquences de ces rapatriements :

*«Multinational corporations became concerned about the negative attitude of cordial dislike that many American businessmen are engendering in foreign nationals, but businesses have also become alarmed at the financial costs of employee turnover in overseas assignments. Harris and Moran cite the following statistics: 'Two major multinational corporations working in Iran in the late seventies reported respectively a premature return rate of 50% to 85% on American employees sent to that Middle East nation. The estimated return cost for such personal and their dependents ranged from \$55,000 to \$150,000 per family and did not count replacement expenses'»<sup>15</sup>.*

<sup>14</sup> «By June of 1966, more than 15,000 Volunteers are working in the field, the largest number in the Peace Corps' history» «Currently, 7000 Peace Corps volunteers are serving in 70 countries (...) Since 1961, more than 165 000 Americans have joined the Peace Corps, serving in 135 nations.» (About peace corps, history) [http://www.peacecorps.gov/publications/pdf/CM\\_Eng\\_complete.pdf](http://www.peacecorps.gov/publications/pdf/CM_Eng_complete.pdf)

<sup>15</sup> Hoopes, David S., (1979), «Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experiences» Multicultural Education: A Cross-Cultural Training approach

Donc, d'une part, le nombre croissant d'activités axées sur les échanges internationaux soulevaient de plus en plus de problèmes et les scientifiques étaient de plus en plus sollicités<sup>16</sup>. D'autre part, les difficultés soulevées par le pluralisme de la société américaine, dont les conflits entre les Africains-Américains et les porteurs de la culture dite «White Anglo-Saxon Protestant», avaient pris un nouveau tournant et exigeaient de plus en plus de recherches pour permettre le maintien d'une cohabitation harmonieuse. Ceci nous rappelle que les conflits autour des ressources engendrent des inégalités tant entre les membres d'une même communauté qu'entre nations. Aujourd'hui, quarante ans plus tard<sup>17</sup>, la situation des Africains-Américains s'est nettement améliorée depuis l'abolition des mesures ségrégationnistes (s'asseoir dans des autobus, restaurant ou écoles selon la couleur de la peau). Mais, nous ne pouvons pas autant du climat international sous le leadership américain (depuis 50 ans, une seule petite accalmie durant le régime de Jimmy Carter: accord du camp David entre l'Égypte et Israël, Iran, Nicaragua, etc.). La concurrence entre les États autour des ressources humaines et naturelles provoque encore trop de guerres pour ne pas prendre le risque de questionner les façons de faire actuelles et pour ne pas questionner les stratégies de développement durable.

---

<sup>16</sup> «**The international focus** has found its place in higher education and in training personal for overseas service. **The interethnic focus** has been located in elementary and secondary education and civil rights literature, and has concentrated on teacher education at the university level. Interest in the latter is increasing among other professionals in, for example, the areas of health-care delivery and social work. Further, internationalist tend to come from mainstream U.S. culture and use intercultural terminology, while the domestic concern arises most strongly out of minority groups and expresses itself in terms of 'cultural pluralism'. However, the thrust of both communities, domestic and international, should be in the same direction; toward the development of the knowledge and the skills needed to manage cultural diversity and bring about a more equitable distribution of the social good.» (Pusch, 1979)

**Cross-Cultural studies** «often gathered parallel sets of data from respondents in different cultures» & in **Intercultural studies** «people from different cultural backgrounds are engaged in extensive fact-to-face interactions».

**Cross-Cultural Training or Intercultural Communication Training** «refers to short-term programs of a few days duration (...) to reduce conflicts based on cultural misunderstandings»

**Educational Programs or Multicultural Education**: «part of people's formal study for their high school diploma or for their college degree» (p.332); but, some of the content can be very similar. (Brislin & Horvath, 1997:327-369)

<sup>17</sup> **L'American Council on Education** affirme que moins de 114 000 étudiants ont voyagé à l'étranger sur une population étudiante de 14 millions; moins de 1% des étudiants poursuivent des études à l'étranger [http://www.acenet.edu/programs/international/intl\\_research.cfm](http://www.acenet.edu/programs/international/intl_research.cfm)

Ce premier survol des objectifs poursuivis par l'administration américaine illustre le lien entre la réalité des programmes d'échange et les enjeux dépassant largement le désir de répondre aux besoins des jeunes, des enjeux où les intérêts nationaux sont prioritaires, ce que les intervenants ont plutôt tendance à oublier. Par contre, les gouvernements ne peuvent perdre de vue les intérêts de la jeunesse sans que les ONGs vivent de sérieux problèmes de recrutement. Des concessions sont donc toujours nécessaire pour maintenir un certain équilibre.

### **B) Vision canadienne: un leadership technologique et une identité professionnelle**

Au Canada, un survol de différents programmes d'échanges révèle certaines stratégies privilégiées par l'État pour inspirer aux jeunes une appartenance à la culture nationale et fixer le type de leadership souhaité sur la scène internationale. Par exemple, le Canada, qui se veut «le pays le plus branché au monde»<sup>18</sup>, a des «experts» et il en forme d'autres, d'où la priorité accordée, dans les programmes subventionnés, à la formation des jeunes et à la reconnaissance de leur expertise. Plus encore, le leadership professionnel ciblé alimente la roue du transfert des compétences et des technologies vers les «pays bénéficiaires».

Les stages axés sur le «développement durable» privilégient le transfert des «savoirs», la construction d'un réseau de contacts et l'acquisition de compétences concurrentielles avec celles des professionnels des autres pays puisque, dans le contexte d'une économie de marché, le pays a besoin d'étendre son influence mondialement. Si cette réalité est bien connue sous l'angle économique et commercial, elle est tout aussi vraie pour le domaine scientifique et pour le domaine du «savoir». L'Occident veut garder le contrôle du savoir, comme elle veut garder le contrôle de l'armement et de l'économie: trois sphères fondamentales des zones d'influence et de pouvoir.

---

<sup>18</sup> [http://www.netcorps-cyberjeunes.org/francais/main\\_f.htm](http://www.netcorps-cyberjeunes.org/francais/main_f.htm) Ce que nous faisons- Cyberjeunes

Il faut aussi comprendre que, pour rester un acteur crédible sur la scène internationale, le Canada doit investir dans différents secteurs d'activité. Par le biais de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) et de ses partenaires canadiens<sup>19</sup>, environ 20 milliards de dollars par année<sup>20</sup> sont investis dans cette coopération Nord-Sud. Cinq cent millions de dollars<sup>21</sup> sont consacrés aux projets de coopération, lesquels nécessitent environ 200 000 conseillers et coopérants canadiens actifs au Canada et ailleurs (une centaine de pays «en voie de développement»). Le Canada a donc besoin d'une bonne relève. Cette préoccupation est particulièrement importante pour le gouvernement fédéral quand il établit les règles du jeu de Stratégie Emploi Jeunesse (SEJ) au Développement des Ressources Humaines.

Pour préparer la relève, certains programmes d'initiation permettent d'abord aux jeunes de se sensibiliser aux réalités culturelles dont la logique demeure assez semblable à la leur (expériences linguistiques, tourisme culturel ou virtuel) alors que d'autres programmes favorisent l'expérimentation des différences à travers les institutions d'enseignement<sup>22</sup> et les stages d'entreprises<sup>23</sup>. Pour d'autres, plus aventureux, il y a le

<sup>19</sup> Rapport annuel 2000-2001 : Le seul secteur de la **Direction générale du Partenariat canadien** qui s'accapare seulement 15% du budget total (277 millions) de l'ACDI et qui gère «près de 1 300 projets et programmes élaborés et mis en oeuvre par quelque 820 partenaires canadiens, en étroite collaboration avec les partenaires des pays en voie de développement.»

Le volet jeunesse de ce secteur: **Action Jeunesse** (384 étudiants en stage) et **Coopération institutionnelle** (322 bourses étudiantes)

<sup>20</sup> «Moins de 0,07 % du budget total du gouvernement fédéral de 1996»

**Direction générale des ressources humaines et des services corporatifs, (1999), Gestion du personnel à l'étranger : Manuel de l'Agence d'exécution, Chapitre II : Renseignements généraux, (p.3 de 35 pages), <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida>**

<sup>21</sup> De la coopération technique au développement des capacités : Nouvelles perspectives à l'ACDI, (février 1996), <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida>

<sup>22</sup> Association des Universités et collèges du Canada (AUCC) <http://www.aucc.ca/fr/mainbodyjava>; Association des Collèges communautaires du Canada (ACCC); Groupe interuniversitaire de Montréal (GIM); Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) <http://www.cbie.ca/aboutf.html>

<sup>23</sup> **Stratégie Emploi Jeunesse du Canada**; Connexion jeunesse : vacances travail en Allemagne, en Australie, au Japon, en Corée, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Unie, aux Pays-Bas, en Autriche, en Suède <http://www.youth.gc.ca/youthlink>

Programme de Stages internationaux pour les jeunes (PSIJ)<sup>24</sup> de l'ACDI, qui finance annuellement environ 400 types de stages différents, alors que la Direction générale du partenariat canadien (DGPC: un autre service de l'ACDI) offre 700 autres stages et bourses d'excellence pour les échanges entre le Nord «développé» et le Sud «en développement».

Pour comprendre la place des jeunes dans les programmes de l'ACDI, il faut aussi savoir qu'entre 1980 et 1990, l'agence a versé aux deux plus importantes ONGs canadiennes des montants de «13,16 millions de dollars pour Carrefour canadien International (CCI) et 74,49 millions pour Jeunesse Canada Monde (JCM/CWY)<sup>25</sup>». Ces deux programmes ne sont que la pointe de l'iceberg : le gouvernement en finance d'autres qui permettent aux jeunes d'explorer différents champs d'intérêt professionnel et de se familiariser avec les valeurs canadiennes.

Par exemple, il y a les 'programmes de séjour d'initiation' de Youth Challenge International. Puis, il y a les 'programmes d'envoi des volontaires' pour les jeunes professionnels, ce qui inclut les 400 jeunes de deux programmes du SEJ: Cyberjeunes Canada International<sup>26</sup> et Service écojeunesse internationale<sup>27</sup> (SEI). Enfin, il y a les

---

<sup>24</sup> Depuis 1997, 2500 jeunes canadiens ont participé au **Programme de Stages Internationaux pour les Jeunes (PSIJ)** de l'ACDI. Ils se déroulent en Afrique, en Asie et en Amérique latine et en Europe de l'Est. Ces stages d'éducation non-formelle dans les pays «pauvres du sud» sont supervisés par 90 organisations non-gouvernementales (ONGS) canadiennes. L'ACDI peut verser jusqu'à 15,000\$ par stage aux organismes prêts et aptes à gérer un stage international. Ce coût est divisé entre l'allocation du stagiaire, le voyage, les séances d'information, les coûts administratifs des organisations et les autres dépenses éventuelles. Voici la répartition des organismes financés en 2000-2001: Québec (30 ONGs); Ontario (37 ONGs); Nouvelle-Écosse (2); Terre-Neuve (1); Nouveau-Brunswick (4); Manitoba (2); Colombie Britannique (8); Alberta (6 ONGs), <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida>; <http://www.cfsi-icse.gc.ca/cil-cai/index.html>

<sup>25</sup> «In over thirty years of operation, CCI has sent close to 3,000 Canadians to over 35 developing countries and has hosted over 750 To-Canada participants in Canada. Since its inception in 1971, CWY has served approximately 15,000 participants from Canada and over 40 developing countries» **Beaulieu, Gilles; Johnson, Harley; Reynolds Sharon**, (1993), Building a constituency for development: An impact of Canadian Crossroads International and Canada World Youth programs, Volume I: final report, pp 71, ACDI, Ottawa ( information diffusée dans le résumé administratif) (p.1)

<sup>26</sup> **Netcorps Canada International**: Le programme existe depuis 1997 et fut mis sur pied par l'Université de Waterloo. Depuis 1999, le gouvernement remet 4,6 millions par an à 7 ONGs, ce qui

‘programmes d’études avec composantes internationales’, comme celui du cégep de Rivière du loup, lequel reçoit du financement pour favoriser, chez ses étudiants, des expériences de coopération Nord-Sud sur le terrain. Il importe aussi de prendre en considération que, parmi les partenaires canadiens subventionnés par l’ACDI, plusieurs de ces organisations religieuses, scolaires et de ces entreprises offrent aussi différentes opportunités aux jeunes de développer leur expertise.

D’autres ministères, comme celui des Affaires étrangères et du commerce international (MAECI) et celui du Patrimoine canadien<sup>28</sup>, sont aussi responsables de la gestion de certains de ces budgets. Le MAECI, par le biais des ambassades et des haut-commissariats des pays d’accueil, a aussi développé avec des partenaires des programmes de vacances-travail pour les étudiants (PVTE) et pour les jeunes travailleurs de 18-30 (PVT), mais c’est l’Institut canadien du Service extérieur qui donne réellement la couleur canadienne. Il gère la politique du MAECI (2000) suivant

---

permet à 255 jeunes volontaires canadiens de partir vers les pays «pauvres» du Commonwealth et de la Francophonie [http://www.netcorps-cyberjeunes.org/francais/main\\_f.htm](http://www.netcorps-cyberjeunes.org/francais/main_f.htm)

<sup>27</sup> Le SEI existe depuis 1997 et offre environ 130 stages par année. Il «vise à favoriser l’employabilité à long terme de la jeunesse canadienne dans l’industrie environnementale, tout en contribuant à promouvoir les exportations et l’activité commerciale de ce secteur» [http://www.ec.gc.ca/etad/index\\_f.html](http://www.ec.gc.ca/etad/index_f.html)

<sup>28</sup> Patrimoine Canada, en 1999-2000, a versé

1) 6,3 millions à Échanges Canada lequel organisme chapeaute d’autres organismes dont la Société éducative de visites et d’échanges au Canada (SEVEC : 65 ans d’expériences et 270,000 jeunes de 11 à 17 ans), <http://www.exchanges.gc.ca/Partners>

2) 41,5 millions à la promotion du dialogue entre les jeunes canadiens francophones et anglophones : Cours d’été (12,3 millions : 7,600 jeunes/ 5 semaines), Moniteurs de langues (7,3 millions : stage de huit mois pour 880 jeunes), Perfectionnement linguistique (1,7 millions : 200 jeunes), Jeunesse Canada au travail (3,7 millions/1,100 emplois) emplois d’été (3,7 millions : 229 postes) année de la francophonie (6,2 millions) ...

3) 12,1 millions à Participation Jeunesse : organisme qui chapeaute la Fédération canadienne des débats étudiants, Société royale du Commonwealth du Canada, Conseil des 4-H du Canada, Société éducative de visites et d’échanges au Canada (SEVEC), YMCA, Katimavik

4) 10,6 millions à Forums Jeunesse Canada (différentes activités virtuelles sur Internet): <http://www.exchanges.gc.ca/YFC.asp?Language=1>

Il existe aussi un volet pour favoriser les échanges entre autochtones du Canada et les blancs, et entre les autochtones des pays développés mais je ne connais pas les montants qui y sont attribués

**Langues officielles, Rapport annuel 1999-2000 et Patrimoine canadien, Rapport ministériel sur le rendement** pour la période se terminant le 31 mars 2000.

deux priorités: le développement des compétences des jeunes canadiens passe par un partenariat avec des institutions occidentales «bien cotées» et

«la politique étrangère du Canada doit célébrer et promouvoir la culture et le savoir canadiens comme moyen privilégié de favoriser nos intérêts dans les affaires internationales<sup>29</sup>».

Le document intitulé *La stratégie de l'ACDI en matière d'intégration des jeunes dans la coopération internationale*<sup>30</sup> a officialisé le fait que les jeunes doivent être intégrés à la réalisation des «objectifs de la politique du Canada dans le monde : prospérité, sécurité et valeurs canadiennes». Puis, dans *Orientation Jeunesse*, un autre document de l'ACDI diffusé sur leur site web, il est aussi mentionné que le gouvernement vise à encourager les

«jeunes à donner un coup de main dans les pays en développement, tant pour l'expérience enrichissante que procure la coopération internationale que pour aider les pays où le talent et l'énergie de ces jeunes peuvent faire la différence». D'ailleurs, en «matière de coopération internationale, le Canada est reconnu pour sa tolérance, sa solidarité, son esprit de collaboration et de partenariat. La jeunesse canadienne partage ces valeurs et il est désormais indiqué qu'elle se joigne à ceux qui bâtissent notre pays dans un monde en transformation constante. Le sens du respect d'autrui, leur idéal d'équité dans le développement et leur désir de partager ne peuvent pas être ignorés»

Trois objectifs poursuivis par le biais de la politique du MAECI, recourent ceux de l'ACDI. D'abord, «les projets de la catégorie 'enjeux mondiaux' traitent des priorités telles la promotion de la paix et de la sécurité mondiale, la sécurité humaine, les enfants touchés par la guerre, les droits de la personne, et la démocratisation». Puis, «les projets de la catégorie 'commerce' ont pour but de promouvoir le commerce international et le «développement durable» [car] les marchés étrangers recèlent d'énormes possibilités grâce à la qualité de nos produits et services». Enfin, «les projets de la catégorie 'valeurs et culture' visent à la protection des valeurs et de la culture canadienne à l'étranger, et seront d'intérêt aux jeunes de formation variée».

<sup>29</sup> Fédération canadienne des étudiantes et des étudiants : Afrique du Sud, Allemagne, Australie, États-Unis, France, Irlande, Jamaïque, Japon, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni.

<sup>30</sup> Agence canadienne du développement international (ACDI), (1997), *La stratégie de l'ACDI en matière d'intégration des jeunes dans la coopération internationale*, 6 pp, dans la section «Orientation jeunesse» et sous le renvoi «Terre des Jeunes» <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida>



### C) Vision québécoise: l'appartenance à la culture nationale linguistique

Tout comme son pendant fédéral, le gouvernement du Québec impose aussi son propre cadre aux échanges interculturels. En fait, le gouvernement provincial n'intervient pas aussi directement et aussi intensivement dans la coopération internationale. Il finance plutôt l'Association québécoise des Organismes de Coopération internationale<sup>31</sup> (AQOCI), par le biais du Secrétariat à l'aide internationale<sup>32</sup> (SAIQ) mis sur pied en mars 1997 pour coordonner les activités québécoises d'aide humanitaire internationale.

Cependant, les priorités des discours changent. Pour le gouvernement québécois, les ONGs qui offrent aux jeunes stagiaires des expériences professionnelles et la construction de réseaux internationaux seront prises en considération, mais le développement solidaire passe davantage par le partage des richesses avec les pays «pauvres». Pour y parvenir, les plus vieux sont appelés à offrir des dons alors que les plus jeunes sont chargés par le gouvernement de «porter l'idéal d'un monde plus juste et équitable». Le gouvernement québécois affirme que les jeunes peuvent mieux réaliser cet idéal, car ils ont «plus de conviction et de ténacité». Ces objectifs peuvent présenter une certaine similitude avec ceux du gouvernement fédéral, mais les équipes du ministère des Relations Internationales (MRI) (budget total du ministère 104 millions/584 employés) et du SAIQ préfèrent investir leurs énergies et leurs ressources dans la diversité culturelle (annexe 1).

---

<sup>31</sup> L'AQOCI compte près de 500 coopérants et volontaires. Le budget total de 2,2 millions de dollars a été accordé à 49 des 115 projets déposés, 29 organismes actifs dans 20 pays ont obtenu des subventions jusqu'à 150,000\$ par an sur une possibilité de 50 organismes partenaires (Rapport Annuel 2000-2001 du Ministère des Relations internationale, p.50).

<sup>32</sup> **Ministère des Relations Internationales (MRI) - Le secrétariat à l'aide internationale du Québec (SAIQ):** <http://www.mri.gouv.qc.ca/secretariat/index.asp> & discours de la Ministre Louise Beaudoin: le 2002-01-11

Ce dernier objectif se traduit par des interventions dans les organismes internationaux<sup>33</sup>, *en collaboration avec d'autres ministères, pour faire reconnaître le français comme une langue à vocation universelle*. Cette priorité nécessite l'appui du Québec pour la mise en place d'institutions internationales et d'instruments juridiques prônant la défense de cette diversité linguistique (hispanophone, arabophone, lusophone) et la paix pour contrer l'uniformisation culturelle (droit des cultures à l'existence). D'ailleurs, c'est le seul secteur où les deux échelons de gouvernement semblent collaborer entièrement (Conférence du Liban 2002). Cette vision politique, celle de se percevoir comme le défenseur de la diversité linguistique, se concrétise dans l'aide internationale par un soutien aux ONGs québécoises qui privilégient les pays pauvres appartenant aux groupes linguistiques défavorisés<sup>34</sup>, ceux-ci nécessitant, aux yeux du gouvernement, plus d'espace sur la scène internationale.

Ainsi, en juin 2000, le Québec a financé un nouveau programme pour les 18 à 35 ans par la création de l'Office Québec-Amérique pour la Jeunesse (OQAJ). Ce programme, directement rattaché au bureau de la ministre, a pour mission de favoriser la création d'un partenariat économique et culturel avec les hispanophones d'Amérique (nombreux aux États-Unis) et de stimuler les apprentissages linguistiques des jeunes québécois. D'ailleurs, l'OQAJ offre le seul programme québécois qui aborde la relation Nord-Sud sur une base autre que celle de l'aide humanitaire. Cet organisme s'inscrit plutôt dans la lignée politique de l'Office franco-québécois pour la jeunesse<sup>35</sup> (OFQJ) et de l'Agence

<sup>33</sup> Stages de formation pour des jeunes au sein des organisations internationales : la première année de ce programme a permis à 29 jeunes (13 femmes/16 hommes) de partir dans 15 pays du monde et de travailler pour 10 organisations internationales ; 7 stages n'ont pas reçus de postulants.

<sup>34</sup> Dans 15 pays d'Afrique francophone dont trois programmes au **Burkina Faso**, trois autres au Mali, un programme au Niger et un au Sénégal; Quatorze programmes dans huit pays d'Amérique Latine: Brésil, Chili, Costa Rica, Équateur, Mexique, Nicaragua, Pérou, Salvador; Quatre programmes dans trois pays des Antilles :Cuba, Haïti, République Dominicaine

<sup>35</sup> **Document promotionnel de 1987**, lequel prévoyait la participation de 2400 stagiaires. Cet office a été créé en 1968 et 18 ans plus tard 50,000 jeunes avaient séjourné dans la communauté de l'autre. Au départ, les séjours à l'étranger s'adressaient à des groupes de vingt personnes, une organisation qui ne favorisait pas l'intégration et une meilleure connaissance de l'autre communauté. Par la suite, ils ont retenu la formule individuelle ou celle des petits groupes de deux à quatre personnes, laquelle semblait plus favorable à l'intégration culturelle et aux apprentissages professionnels.

Québec-Wallonie-Bruxelles pour la jeunesse (AQWBJ). Ces dernières privilégient aussi la création de réseaux commerciaux et culturels (artistiques) entre les jeunes professionnels de la francophonie européenne.

Aux jeunes recrutés par les organismes mentionnés s'ajoutent tous ceux qui traverseront les frontières pour les rencontres scientifiques et sportives, sans oublier le tourisme culturel. Il appert donc que des dizaines de milliers de jeunes canadiens participent à des échanges internationaux. Le présent exercice ne cherche pas à dresser un tableau exhaustif des investissements auprès des jeunes à des fins d'échanges interculturels. Il vise simplement à démontrer à quel point ce secteur est fondamental dans la stratégie de formation de la relève pour les gouvernements, même s'il demeure en arrière-fond dans les politiques de subvention.

### **Conclusion**

Sans cet exposé sur la répartition des budgets à travers une multitude de programmes, il est parfois difficile d'entrevoir l'importance que les gouvernements accordent à la relève. Le fait qu'il n'y ait pas de compilation de tout ce qui est dépensé pour les jeunes par chaque ministère peut laisser l'impression que les échanges interculturels et internationaux sont peu valorisés dans la stratégie gouvernementale; mais comme nous avons pu le voir, il y a des sommes importantes qui y sont investies (ça ne veut pas dire que les sommes ne devraient pas s'accroître). Ce survol a aussi permis d'entrevoir le système de valeurs promu par les différents paliers de gouvernement et il permettra d'entrevoir comment ces interventions s'intègrent ou pas à la logique culturelle nord-américaine. Cette comparaison entre les objectifs étatiques (Québec/Canada/États-Unis) de différents programmes a aussi permis d'entrevoir comment chaque gouvernement diverge quant à ses priorités et comment chaque État utilise différemment certaines valeurs pour motiver sa population à intervenir sur la scène internationale.

---

De plus, cette éducation non-formelle qui, sans contredit, au Canada, met l'accent sur l'identité professionnelle et, au Québec, sur l'identité linguistique, illustre bien qu'il existe une concurrence autour de la répartition des ressources et des stratégies particulières pour occuper des créneaux spécifiques sur la scène internationale. Et, comme l'ont illustré les autres programmes américains, la concurrence entre les États occidentaux influencent aussi le choix des objectifs et des stratégies adoptés dans le contexte de la coopération Nord-Sud. Finalement, d'avoir mis en lumière cette première utilisation de différentes valeurs, il sera plus facile d'entrevoir l'impact de ces choix sur la relation à l'autre quand la notion d'aide s'ajoute aux enjeux interculturels, mais avant de poursuivre sur le terrain des différences, il importe de reprendre certains éléments culturels similaires qui traversent les frontières.

### **2.1.2 Le pragmatisme-humanisme nord-américain et une des stratégies de l'éducation formelle rattachée à cette doctrine**

La section précédente a exposé des différences culturelles dans les stratégies d'intervention et dans les systèmes de valeurs de différents États nord-américains, mais ces gouvernements partagent aussi des similitudes idéologiques qu'il convient ici d'examiner. Ces similitudes sont nombreuses mais une seule sera retenue ici et elle l'a été parce que cette interprétation de la réalité, cette idéologie du pragmatisme-humanisme va permettre de faire le pont entre les savoirs pratiques et les savoirs conceptuels. Bien que la source de ce choix de société soit obscure, l'important, ici, est de se rappeler que la réalité perçue comme une vérité universelle est généralement une construction de la pensée, une doctrine qui a été bien défendue, bien argumentée par les générations précédentes pour répondre aux problèmes de l'époque. Le pragmatisme-humanisme s'avère donc une solution qui a été privilégiée par une élite qui a su étendre sa zone de pouvoir, sa zone d'influence sur l'ensemble du continent nord-américain.

D'abord, il importe de se rappeler la distinction entre métaphysique, doctrine et idéologie. Déjà ces définitions, à partir de trois dictionnaires (Annexe 2), permettent

d'entrevoir le conflit entre les pragmatistes et les tenants de la métaphysique. La métaphysique (philosophie, ontologie) était dévaluée (réflexion abstraite, spéculation sur le sens du monde et la place de l'homme, incertitude, divagation, non-fondée sur l'expérience) par les pragmatistes parce qu'elle renvoyait aux interprétations religieuses du sens de la vie, ce que la doctrine du pragmatisme a contesté au nom de la science et de la raison. Cependant, à travers les définitions des trois dictionnaires, il est possible d'entrevoir que la métaphysique va retrouver, en partie, ses lettres de noblesse lorsque sa démarche sera jugée rationnelle et qu'elle se sera distanciée des doctrines à consonance religieuse.

L'idéologie (idées, opinions, croyances, représentations, principes propres à une époque), quant à elle, réfère à des attitudes mentales liées à une base doctrinale (bases philosophiques d'une logique de raisonnement et de comportement). En fait, pour comprendre le rôle du pragmatisme, il importe de comprendre entre idéologie et doctrine. Si une idéologie est davantage rattachée aux enjeux du pouvoir parce qu'elle sert à concrétiser une ou des valeurs jugées fondamentales par un certain groupe ou parce qu'elle sert à motiver pour l'action; la doctrine, elle, est un ensemble plus grand que l'idéologie, quoique supposé cohérent,

«formé d'observations de base, possiblement de certaines lois scientifiques et de règles techniques, mais principalement d'options philosophiques et de principes moraux<sup>36</sup>»

Comme on peut voir, aborder la doctrine du pragmatisme est extrêmement complexe car cela soulève la relation entre ces trois mots : idéologie, doctrine et métaphysique<sup>37</sup> (Annexe 2). Pourtant, c'est un défi extrêmement complexe de rattacher une doctrine

---

<sup>36</sup> Le grand dictionnaire terminologique, Dictionnaire Universel Francophone (2003)

<sup>37</sup> Lesquels concepts sont toujours présents dans la construction d'une logique culturelle spécifique mais, dans la définition de ces mots c'est l'histoire de la civilisation occidentale qui transparait à travers les illustrations de ces concepts. Comme toujours dans les dictionnaires occidentaux, il n'y a généralement aucune référence, aucune allusion aux savoirs des autres civilisations qui ont contribué à la construction de ce savoir occidental ... **Ahmad Sadri (1998)**, «Civilizational Imagination and Ethnic Coexistence», in The handbook of Interethnic, Weiner, Eugene, Silkfa, Alan B (ed), An Abraham Fund Publication, Continuum, New York, 653 pages

aux savoirs pratiques et conceptuels d'une société, mais sans cet effort, il est impossible d'entrevoir la dynamique d'une logique culturelle. Sans cette habileté à entrevoir la logique culturelle occidentale, il est encore plus difficile de pouvoir relever le défi de cerner et de comparer des logiques culturelles différentes. C'est pourquoi, il est fondamental de faire des efforts pour essayer d'enfermer la mouvance de l'histoire, de la culture nord-américaine dans un exposé qui parviendrait à faire entrevoir les liens existants entre différents groupes d'une société. Sans cette capacité d'entrevoir la complexité et l'interdépendance de différentes facettes de la culture d'origine des pays donateurs, il devient presque impossible de réellement entreprendre un effort de décentration pour comprendre la dynamique d'une autre culture.

#### A) Le pragmatisme-humaniste

Les bases du pragmatisme humaniste synthétisées dans «*The Humanist Manifesto*» (1933), dont John Dewey fut l'un des signataires, marquent la coupure officielle entre les intellectuels et les croyants, entre la raison et la foi aux États-Unis (le mouvement le plus orthodoxe, le plus radical des intellectuels de l'époque). Les pragmatistes<sup>38</sup> ont mis l'accent sur le monde sensible, l'action, l'expérience, le monde du visible pour échapper, supposément, à l'irrationalité de l'instinct et de la foi. Certains percevaient ce manifeste comme le nouveau testament qui devait conduire l'Homme au bonheur. En 1973, l'«*American Humanist Association*<sup>39</sup>» a réitéré sa position sur «l'inutilité du recours à un Dieu» pour expliquer le monde et pour définir le bonheur humain. Le «*Refus global*»<sup>40</sup> (1948), publié au Québec durant le régime de Maurice Duplessis, s'inscrivait dans cette même lignée idéologique (Laprée, 1998:36-37) mieux articulée dans la doctrine européenne du 'positivisme' (Annexe 2), lequel avait aussi

<sup>38</sup> Allport, Fromm, Rogers, Erikson, Maslow, Lewin, Dewey...

<sup>39</sup> *The New Humanist*, mai-juin 1933, vol. VI, no 3 et dans *The Humanist*, sept-oct. 1973, vol. XXXIII, no 5; ils sont regroupés dans *Humanist Manifesto I & II*, Prometheus Book, 1973

<sup>40</sup> Pour le texte original: <http://membres.lycos.fr/prince2/Textes/REFUS.HTM>  
[http://heritage.excite.sfu.ca/hpost\\_e/ipost1/10-11/default.html](http://heritage.excite.sfu.ca/hpost_e/ipost1/10-11/default.html)

«réduit le champ du réel (et donc du rationnel) à celui de l'expérience des choses. Ce positivisme naturaliste, qui prétend ne s'attacher qu'aux 'faits' et qui fait coïncider les pratiques sociales avec la rationalité instrumentale (logique d'intérêt) est à l'origine du rejet, hors de la raison, du symbolisme, du mythe et de la 'surnature'» (Rist, 1988)

Face à un tel changement doctrinal, les «nouveaux» leaders occidentaux ont dû inscrire leur nouvelle vision du monde dans de nouveaux rituels, de nouvelles réglementations, de nouvelles valeurs, de nouveaux mythes (même s'ils en contestent la nécessité puisque, pour eux, la tradition devrait disparaître). Par exemple, au début de ce mouvement, les signataires du manifeste de 1933 pouvaient entretenir l'illusion de se libérer de toutes les contraintes imposées par leurs «anciens» leaders. Mais, soixante-dix ans plus tard, il est plus facile d'entrevoir l'irrationalité de certains de leurs mythes encore bien enracinés dans la réalité d'aujourd'hui :

- la «société des loisirs» pour les travailleurs grâce à la technologie (Silicon Valley)
- les avantages d'une société où les «enfants sont roi» et ont des parents amis
- «Liberté 55» pour les retraités
- «l'État providence» pour les démunis.

Ne fallait-il pas déplacer l'espoir du monde de l'au-delà vers un espace plus visible? Ces irrationalités avaient probablement une certaine cohérence et énormément de congruence avec les croyances pragmatistes, mais s'éloignaient-elles vraiment tant que cela du profond enracinement judéo-chrétien (polarisation du bien et du mal/dichotomie, la description du Paradis)?

Les défenseurs de cette nouvelle vision du monde ont dû, eux aussi, se réapproprier le passé pour construire les discours autorisés et les tabous du futur. Létourneau (Encadré 4) illustre très bien comment l'élite intellectuelle québécoise, inspiré du pragmatisme humaniste, a réécrit l'histoire pour en faire disparaître la dominance du clergé. Les féministes ont fait de même pour mettre en valeur la présence des femmes et leur rôle social dans les différentes sociétés occidentales (sans toutefois y inclure les femmes des pays en développement). Finalement, chaque société a ses «histoires réinventées» pour promouvoir les valeurs et les croyances d'une époque, d'une génération, et quand l'histoire parle de révolution, c'est probablement que des aspects importants de la

logique culturelle de cette communauté ont été transformés, comme ce fut le cas avec la «Révolution tranquille» au Québec (le mouvement de laïcisation des pragmatistes).

**Encadré 4: Le processus de réinvention d'un groupe «s'effectue sous l'angle d'une triple réinvention :**

- **Historique**, parce qu'il implique une reconfiguration et une réécriture substantielles du grand récit par lequel la collectivité établit son existence et construit son passé
- **Mémorielle**, parce qu'il repose sur des usages sélectifs de l'oubli et du souvenir, de la commémoration et de l'omission, du rappel et de l'indifférence de l'expérience vécue.
- **Identitaire**, parce qu'il concourt à la production d'une nouvelle figure de l'être et de l'espace collectif (Le Québécois et le Québec), figure qui tend à représenter le tout sociétal d'une manière cohérente, unitaire et homogène, et ce, à travers des configurations et des traits, des types et des agissements bien particuliers.» (p.765)

**Létourneau affirme aussi que la démocratie de l'intelligentsia moderniste québécoise**

- s'est attribuée «le rôle de définitrice de situation – de Sujet énonciateur (...) – c'est-à-dire de visionnaire, de compétence et de seule autorité légitime capable de déterminer les véritables enjeux auxquels devait faire face la collectivité québécoise»
- a occupé graduellement «presque tout l'espace communicationnel public, imposant ainsi ses visions, ses représentations, ses problématiques, ses façons de déterminer et de solutionner les enjeux collectifs.»
- a promu «l'idée de compétence comme nouvelle assise du pouvoir légitime (par opposition à l'incompétence et à l'illégitimité de ses prédécesseurs) »
- «s'est assurée une position hégémonique au sein des rapports de pouvoir et dans le champ des représentations collectives.»«Cette capacité d'imposer sa culture, sa conscience historique, sa gloire, sa temporalité, sa figure collective et ses symboles a été centrale dans l'affirmation et le maintien consensuel, par la technocratie, de sa domination. » (p.768)

Létourneau, Jocelyn (1992), «Le Québec moderne : un chapitre du grand récit collectif des Québécois». Revue française de science politique. XLII.5. p. 765-785

En fait, les chercheurs et les intervenants ne peuvent se détacher d'un système de valeurs où la croissance de l'individu doit se faire avec un minimum de souffrances et de difficultés. L'opposition à l'autre doctrine qui, dans le passé, jugeaient cette souffrance indispensable pour «gagner son ciel» avait redonné des gallons à ceux qui étaient préoccupés par la recherche du bonheur sur terre, lequel passait maintenant par la satisfaction de ses besoins, de ses intérêts et par la recherche de plaisirs immédiats. Cette ultime stratégie s'élevait contre les promesses d'un «Paradis à la fin de vos



jours». De plus, à la foi et à l'autorité religieuse, les perceptions de l'individu s'élevaient comme une forme de cognition supérieure aux autres dimensions de la psychologie humaine, les dimensions affectives ou conatives. Le recours à la raison demeure la seule interprétation possible de la réalité. Ce choix devient encore plus justifié quand il s'inscrit dans la croyance que l'autre, même son compatriote, peut devenir un objet de satisfaction personnelle.

Évidemment, le pragmatisme humaniste s'est aussi enraciné dans le contexte de la coopération Nord-Sud et c'est justement en soulignant les similitudes qu'il sera possible d'illustrer comment, peu à peu, l'élite nord-américaine a vraiment privilégié cette doctrine dans toutes les ramifications de la société, ce qui a eu pour effet que certains valeurs et croyances sont particulièrement privilégiées par les intervenants de la coopération Nord-Sud. Par exemple, pourquoi ceux-ci préfèrent-ils l'analyse des perceptions et évaluent-ils l'efficacité à partir de la satisfaction des expatriés? De plus, dans ce cas là, pour les intervenants de la coopération, quand la recherche d'efficacité passe par la satisfaction personnelle, c'est possible qu'il n'y ait aucun problème de validité lorsque les chercheurs limitent leurs sources d'information à la perception de leurs compatriotes; les perceptions de l'autre, de l'étranger peuvent même être perçues comme une contrainte non-nécessaire.

Dans ces contextes de grands changements, l'école et l'éducation jouent toujours un rôle déterminant pour les jeunes générations en sélectionnant et homogénéisant les modèles disponibles, d'où la stratégie de gestion des valeurs inscrites dans la doctrine du pragmatisme que nous explorerons dans la prochaine section de ce chapitre pour bien comprendre comment une logique culturelle s'articule dans plusieurs domaines tout à la fois. Pour Rist et son groupe d'anthropologues, les intervenants ou échangistes de la coopération Nord-Sud tomberaient dans le particularisme et l'idéologie, chaque fois qu'ils spécifieraient le nom ou le style des personnes en autorité, chaque fois qu'ils défendraient certaines formes de structures politiques idéales ou chaque fois qu'ils

tenteraient de justifier pourquoi certains ont plus de droit sur les ressources que d'autres.

Donc, pour le groupe de Rist, l'universel n'est pas dans le contenu, mais dans le contenant. Autrement dit, l'universel serait le fait que chaque communauté :

- a un savoir et des personnes d'autorité capables de le transmettre, des personnes inscrites à l'intérieur d'une structure de pouvoir;
- a une histoire, un passé auquel elle est rattachée par ses croyances et qui fonde son ordre social;
- a des actes ou des paroles autorisées enracinées dans un langage qui délimite les contours du réel, qui structure le temps et l'espace, qui ordonne les regards, qui hiérarchise les valeurs et qui inscrit les pensées dans un moule;
- a un nombre limité d'interprétations du sens de la vie
- a des processus pour désamorcer les dangers qui menacent son ordre social et pour ralentir le changement, les transformations sociales (un déséquilibre trop prononcé vers le changement peut mettre en danger la communauté : le colonialisme des autochtones)
- a ses héros, ses lieux d'affrontements autorisés, ses rituels, ses officiants pour actualiser ses dogmes, ses mythes, ses croyances rationnelles et irrationnelles;
- a sa littérature orale (contes, légendes, mythes/cinéma, téléroman) et ses œuvres artistiques (livres, sculptures, tissage, dessins avec de sable coloré, etc.) pour transmettre sa vision du monde, ses prémisses et ses présupposés, ses valeurs et ses idéaux, pour mettre en scène les ressorts intimes de l'âme humaine, pour présenter des personnages permettant différents types d'identification, pour libérer les fantasmes et les domestiquer et pour favoriser l'expression de l'inconscient tout en divertissant.<sup>41</sup>

Donc, en Amérique du Nord, l'idéologie dominante du pragmatisme serait fortement enracinée dans la culture individuelle et collective et n'aurait rien à voir avec un système de valeurs universelles. D'ailleurs, dans la section suivante, nous verrons comment cette «vision du monde» a aussi privilégié une certaine gestion des valeurs pour échapper à une morale imposée par les autorités religieuses. Une morale devenue intrapersonnelle où l'individu finit, selon certains, par être seul face à sa conscience.

---

<sup>41</sup> Rist Gilbert, (1986), Il était une fois le développement...; Rist, Gilbert, (1988), «Le 'développement' est-il rationnel ? Un concept occidental à l'épreuve de la démarche interculturelle»

## **B) Stratégies de clarification des valeurs et de contrôle social (polarisation)**

Selon Laprée (1998), les leaders, les experts nord-américains de la coopération Nord-Sud, ont baigné dans la culture de la «clarification des valeurs», stratégie mise en place par les grands défenseurs de l'individualité impliqués dans le processus de laïcisation des écoles publiques nord-américaines. Ce courant d'idées aurait commencé à s'enraciner dans les mentalités entre les années 1970 et 1980 et aurait servi de guide aux éducateurs laïcs responsables de la transmission de cette nouvelle «liberté morale». Peu à peu, leur zone d'influence s'est étendue pour finalement déclasser les intellectuels de l'époque précédente. Cette nouvelle stratégie éducative nord-américaine s'attaquait fortement au rôle de l'autorité traditionnelle:

*«As teachers, then we need to be clear that we cannot dictate to children what their values should be, since we cannot dictate to children what their environments should be and what experiences they will have. We may be authoritative in those areas that deal with truth and falsity. In areas involving aspirations, purposes, attitudes, interests, beliefs, etc. we may raise questions, but we cannot 'lay down the law' about what a child's values should be. By definition and by social right, then, values are personal things.»* (Raths et al., 1978 :34 dans Laprée, 1998:158)

Si les valeurs sont relatives et non discutables, que doit faire l'éducateur? Selon Kirschenbaum (1995: 5-6), un des Américains qui s'est fortement inspiré du courant philosophique de John Dewey et de certains autres pragmatistes-humanistes:

*«Educators were counselled to avoid imposing their own values and morals on students – because, the argument went, in an increasing pluralistic society, whose values are the right values? A better course seemed to be to help young people learn the skills of moral reasoning and responsible decision making to enable them to make good decisions in the future. (...) Teach them a valuing process by which they could arrive at their own personally satisfactory and socially responsible values. Teach young people how to analyse arguments and reason, morally, how to examine alternatives and the consequences, and how to integrate belief, feeling, and action, proponents maintained, and inevitably, they would make better and wiser decisions»* (Laprée, 1998:45).

Cette citation met en relief deux choses. D'une part, si le contenu n'est plus discutable, si les valeurs sont un choix personnel, le processus, lui, est plus réglementé. La méthode devient fondamentale pour se réappropriier la «morale» sans tomber dans les problèmes dénoncés par la nouvelle génération d'intellectuels. Cette stratégie s'inscrit

dans la même lignée que la revalorisation du concept de «métaphysique». Si nous contrôlons la rationalité du processus, il devient possible de rediscuter de sujets aussi abstraits que la place de l'Homme dans l'univers ou de sujets que le relativisme culturel a rendus tabous (les valeurs). D'autre part, bien que le dictionnaire définisse le pragmatisme comme une doctrine et que ce mot ne soit jamais utilisé chez les praticiens, cela peut devenir un signe de ce processus qui fait disparaître les règles dans l'implicite.

Autrement dit, si la méthodologie<sup>42</sup> est maintenant plus importante que les principes, le processus est-il devenu l'espace de contrôle social ? Le processus ne détermine-t-il pas maintenant ce qu'est une prise de décision avisée et ce qui est bien ou mal dans la manière de réfléchir ?

«Clarifier ses valeurs ne consiste donc pas à faire entrer une situation dans ses principes ; cela consiste plutôt à mesurer avec méthode si les actions qui sont posées par habitude s'appliquent avec pertinence à telle situation vécue et à corriger au besoin. (...) Nous ne pouvons jamais être certains que nos principes conviennent encore, devant toute situation qui comporte des données nouvelles (...) Pour paraphraser Dewey, nous pouvons dire que les circonstances sont changeantes autant que la forme des nuages ; et nos valeurs doivent partager cette malléabilité, puisqu'elles sont le fruit de la réflexion à propos des expériences. Il faudrait avoir vécu toutes les circonstances possibles pour que la malléabilité des valeurs disparaisse et que les valeurs se figent en absolus ; mais cela paraît irréalisable. Cependant, principes et valeurs servent de guides lors de circonstances comparables» (Laprée, 1998 :166-167)

Mais, qu'est-ce qu'on entend par «circonstances comparables» ? Ce point peut s'avérer fondamental pour comprendre ce que nous verrons un peu plus en profondeur à la fin

---

<sup>42</sup> «Les auteurs expliquent la différence entre 'thinking' et 'valuing'. La première opération consiste à faire comprendre ; elle est tournée vers l'anticipation d'une variété de conséquences dans les possibilités d'une situation donnée. La seconde opération met en œuvre la décision prise parmi les possibilités qui ont été soupesées. Souvent, notent Raths et al., la première méthode (thinking) se met au service de la seconde (valuing), comme une machine qui participe à la production d'une autre énergie. *Penser correctement favorise la maturité*, disent-ils, après l'avoir constaté dans les classes où les éducateurs se soucient d'un tel développement. Ce fait ne les étonne nullement étant donné la grande interdépendance entre les opérations de la pensée et ceux de la valorisation» (Laprée, 1998: 91-92).

«La méthode de la pensée critique, que Raths et al. identifient par le mot *de thinking* : (1) *Comparing*, (2) *classifying*, (3) *observing and reporting*, (4) *summarizing*, (5) *interpreting*, (6) *analysing assumptions*, (7) *problem solving (decision-making)*, (8) *criticizing and evaluating*, (9) *imagining and creating*, (10) *coding and reactions to coding*' (Raths et al., 1978:201)

du chapitre, c'est-à-dire l'incapacité des experts à utiliser leur expérience personnelle pour comprendre l'autre. L'étude mentionnait que les circonstances étaient incomparables et rendaient difficile la mise en place du processus d'empathie. Ce premier problème peut ouvrir une piste pour expliquer pourquoi les «experts canadiens» en coopération vivent séparés des communautés d'accueil? Si ces experts ont intégré la notion que la méthodologie est indiscutable, ils sont incapables de négocier un nouveau processus. Et, comme ils n'ont pas le droit de commenter les valeurs et les principes de l'autre au nom de la liberté, du respect et de la tolérance, que peuvent-ils négocier? D'autant plus que les auteurs de ce courant idéologique<sup>43</sup> admettent que leur discours s'inscrit dans cette volonté d'échapper à «la tradition chrétienne», un phénomène humain qui a longtemps été qualifié «d'opium du peuple»: voilà un autre espace non négociable. Quelle influence a cet ensemble d'interdits sur le dialogue avec les homologues, lesquels s'inscrivent, généralement, dans un mode de pensée différent et intègrent souvent des pratiques rattachées à la spiritualité?

Selon Laprée (1998), les grands penseurs du pragmatisme-humanisme (doctrine) n'ont jamais voulu admettre, qu'ils participaient à la création d'un nouveau discours. D'autant plus que, comme tous les discours autorisés, celui-ci a dû se rigidifier en imposant des contours à ce que doit être la «modernité» pour les générations futures. Par exemple, «être moderne» implique, pour ces intervenants, la capacité de faire des choix personnels qui permettront aux jeunes de se distinguer de leur famille; alors quelle valeur sera accordée socialement à un choix qui place explicitement le jeune dans un processus de reproduction de la tradition, de ce que ses parents ont fait ou dit? Son choix sera-t-il valorisé au même titre que celui du jeune qui conteste l'autorité de ses parents, surtout s'ils sont pratiquants d'une quelconque forme de spiritualité? La pression sociale ne sera-t-elle pas simplement déplacée d'un jeune à un autre? Tout

---

<sup>43</sup> Dans les documents gouvernementaux ou de formation des ONGs, le terme «idéologie» est parfois utilisé, mais je n'ai lu aucune explication sur les doctrines occidentales... Dans le dictionnaire (voir annexe 2), le pragmatisme est défini comme une doctrine.

comme les athées qui étaient autrefois discrédités par les élites, les croyants d'aujourd'hui ne subissent-ils pas la même répression de la part de la nouvelle élite ?

Un autre exemple pour illustrer ce déplacement des espaces de contrôle social : une caractéristique importante de la personnalité, selon les pragmatistes, est une bonne capacité de s'ouvrir au changement à travers un profond sentiment de liberté. Donc, d'une part, les pragmatistes veulent laisser aux jeunes la liberté de choisir leurs valeurs, mais, d'autre part, ce choix doit les sortir du traditionalisme, ce choix doit aussi favoriser l'individualisme, le changement, et le jeune doit y parvenir à travers une «initiation» bien rationnelle. C'est pourquoi, pour atteindre ces objectifs, il importe que l'enseignant reste neutre et comprenne bien la mécanique de ce processus de raisonnement :

«La *Values clarification* se pratique dans un climat où il y a absence de jugement les uns à l'égard des autres, rappelle Lockwood. Le 'clarificateur de valeurs' doit donc maintenir une attitude de neutralité ; il doit établir une atmosphère de confiance et de chaleur humaine où sont évités les conflits. Les seules confrontations permises sont celles qui se déroulent à l'intérieur de soi-même, les conflits dits intrapersonnels : entre le rationnel et le sentiment, entre le sentiment et l'agir, entre deux valeurs personnelles (Laprée, 1998 :135-136) Les fondateurs de cette approche ont toujours refusé d'affirmer devant leur groupe que le bien et le mal existent, car ils ne recourent en rien à une autorité morale extérieure à l'être humain. Ni le poids de la tradition, ni le recours à des besoins fondamentaux de croissance n'ébranlent leur prise de position. Ils appartiennent à une morale de type «A<sup>44</sup>» qui reste insensible au discours de la morale de type «B<sup>45</sup>» (Laprée 1998, 192-193)

Enfin, pour les pragmatistes, le système est souple et peut constamment s'ajuster à la réalité et aux changements du milieu social ; le seul problème vient de l'éducateur incapable de bien appliquer la méthode. Il suffit au pédagogue de bien mettre en branle, alors, il n'y aura pas de rigidité. Ceci n'évoque-t-il pas le même genre d'argumentation que celle de l'élite chrétienne qui soutient que le problème ne réside pas dans les

<sup>44</sup> **Value position:** no objective moral precepts; **Not specified behavioural objectives**; **Major factor:** individual preference; **Method of education:** discussion of alternative actions and consequences (left open ended); **Basic nature of human beings :** rational moral ) (Laprée 1998: 143)

<sup>45</sup> **Value position:** objective moral precepts; **Specified behavioural objectives**; **Major factor:** critical analysis of the moral precept ; **Method of education:** discussion of alternative actions and consequences with reference to the criteria of the moral precept (s) involved; **Basic nature of human beings :** rational-irrational moral-immoral (Laprée 1998: 143)

commandements de Dieu mais relève plutôt de la faiblesse humaine dans l'application des lois divines ? En fait, de quelle forme de rigidité ou de souplesse parle-t-on ? Comment peut-on concilier liberté et soumission à l'autorité à travers cette stratégie pédagogique qui impose des règles très spécifiques aux éducateurs ? Les contraintes sont de taille. D'abord, celle d'être des amis avant d'être des mentors, des guides. Puis, l'éducateur doit faire en sorte que les jeunes puissent affirmer leur individualité comme but ultime de toute nouvelle stratégie pédagogique d'intervention (ou de non-intervention). Enfin, ils ont la responsabilité de transmettre, donc d'imposer l'apprentissage d'une méthode rationnelle.

Toutes ces exigences, avant même que l'éducateur n'atteigne un statut qui lui permette de jouer son rôle professionnel, avant même d'obtenir le droit d'intervenir, peuvent-elles finir par avoir des conséquences sur la capacité de l'éducateur d'être créatif dans la recherche de solutions pratiques, surtout si les circonstances sont aussi différentes que celles qui existent dans les pays «bénéficiaires» de la coopération Nord-Sud ? À travers ces efforts pour intégrer le processus rationnel, est-il possible, qu'avec les années, les méthodes, les moyens et les techniques aient complètement obnubilé la capacité de réflexion sur le sens et la portée des objectifs poursuivis (voir partie 2.2.2)? Est-il possible que, pour développer un caractère fort, tel que défini par les pragmatistes-humanistes, les jeunes et les adultes ne soient pas réellement plus «libres» de choisir leurs valeurs et leurs croyances que les générations antérieures?

«Quoiqu'il en soit, l'existence d'un savoir traditionnel ou tacite se réfère dans un premier temps au processus d'intériorisation de la culture scolaire par les enseignants: on pourrait dire que les enseignants sont d'anciens élèves qui ne sont jamais tout à fait sortis de l'École. Avant d'y retourner comme enseignants, ils savent donc ce qu'est l'école; ils retrouvent là un milieu familier, fait de rites et de rythmes qu'ils connaissent pour les avoir vécus.»<sup>46</sup>

La méthode ne finit-elle pas par contenir des réponses ou des solutions préfabriquées par la culture? D'ailleurs, n'est-ce pas excessif de complètement nier

---

<sup>46</sup> Tardif, Maurice (1993), «Savoirs et expérience chez les enseignants de métier» dans La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage, Par Henster, ESKA, Sherbrooke, p.77

l'impact de la culture, du milieu social et de l'éducation familiale sur l'identité des jeunes?

«Rappelons à cet égard que l'une des prétentions idéologiques de l'éducation nouvelle et des sciences de l'éducation au début du siècle était d'éliminer les routines et les traditions sans fondement scientifique ou rationnel. En fait, on peut s'interroger sérieusement sur la pertinence de cette prétention...» (Tardif, 1993)

### **Conclusion**

Cette affirmation d'individualité et de liberté de choisir ses valeurs est le but ultime de cette «nouvelle» stratégie face aux «abus» de l'élite religieuse. Mais cette mise en priorité de la méthode rationnelle a-t-elle vraiment favorisé le développement d'individus habiles à résoudre les problèmes d'aujourd'hui, les problèmes rattachés aux relations Nord-Sud ? Pour les défenseurs de cette idéologie bien enracinée dans une doctrine structurée, la méthode, si elle est bien appliquée, permet à tous de penser «correctement» et permet de faire des choix «plus matures» sans avoir à vivre les contraintes des aînés, de l'autorité. Mais, trente ans plus tard, de plus en plus de spécialistes remettent en question cette croyance selon laquelle l'éducation peut être neutre et qu'il est possible d'éviter les conflits interpersonnels en exigeant l'application d'une démarche rationnelle pour trouver les valeurs et les principes adaptés aux circonstances.

À partir d'une telle vision du monde, les idéologues ont tenu sous silence les conflits sociaux et les conflits entre individus pour mettre l'accent sur les conflits intrapersonnels. Comme nous le verrons plus loin, ces stratégies ont aussi marqué les premières recherches pour interpréter le choc culturel. En fait, dans cette perspective, quand il y a des problèmes, c'est généralement un problème profond de personnalité (Laprée, 1998 :92-93). Et surtout, toute cette toile de fond agit directement sur la stratégie de communication avec l'autre et sur la perception qu'on aura de l'autre, de l'étranger. Par exemple, à partir des croyances de la «clarification des valeurs», est-ce possible que, sans jamais parler de valeurs et de croyances, on fixe un cadre encore plus rigide que le cadre «traditionaliste»? Des valeurs et des croyances gardées à un niveau



implicite ne sont-elles pas plus difficiles à prendre en compte dans un processus de négociation, de communication interculturelle? Est-ce possible aussi que des valeurs et des croyances maintenues dans l'implicite nuisent au développement d'habiletés à gérer la diversité?

Certaines visions du monde élevées en doctrines ont donc un impact sur les perceptions de l'aide internationale, de l'étranger et sur les stratégies de transfert du savoir. Les conclusions de ce bref survol seront des repères utiles pour l'analyse des priorités de la recherche au chapitre suivant: nous y retrouverons plusieurs modèles conceptuels bien adaptés aux modèles d'action (et vice versa). De plus, ce survol du pragmatisme aidera à mieux comprendre comment certains choix des agences gouvernementales s'inscrivent dans la logique culturelle de cette doctrine. En réponse à l'utilisation de méthodes fortes auxquelles correspondait nécessairement la 'vertu' de l'obéissance sans dialogue, les pragmatistes ont voulu désaliéner leurs concitoyens en revalorisant la conscience personnelle. Mais la méthode proposée pour se réappropriier ce pouvoir personnel et pour résoudre des conflits intrapersonnels est devenue, à son tour, tellement rigide qu'elle ne laisse plus de place au dialogue interculturel. Certains auteurs vont jusqu'à dire, comme nous le verrons plus loin, que la rationalité est devenue un dogme.

## **2.2 Objectifs des décideurs et des formateurs : transfert du «savoir» du Nord vers le Sud ou transfert «de valeurs et de croyances»**

Il importe de se rappeler qu'entre 1960-1980, l'Afrique a perdu 70,000 professionnels hautement spécialisés au profit des pays industrialisés et que les stratégies de coopération Nord-Sud ont été déterminantes pour construire cette nouvelle «économie du savoir» laquelle a encore eu comme conséquence une consolidation de l'emprise des pays «donateurs» sur les pays «bénéficiaires» de l'aide internationale. (Salt, 1992:1097)

Nous avons pu entrevoir, à travers les objectifs des programmes d'échanges nationaux et internationaux offerts aux jeunes, certaines des caractéristiques culturelles nord-

américaines, les similitudes et les différences, auxquelles les gouvernements réfèrent pour établir leurs politiques vis-à-vis la relève. Ces objectifs visent, entre autres, à développer le leadership des jeunes, à construire des réseaux de contacts. À travers ces objectifs axés sur le développement de leur nation, apparaît parfois le désir d'une compréhension mutuelle entre citoyens de pays «riches et modernes» et ceux de pays «pauvres et traditionnels», et il semble se dégager une tendance à vouloir faire évoluer les systèmes des pays bénéficiaires dans la direction des valeurs et croyances des pays donateurs.

Dans cette section, nous allons suivre la même logique que celle de la section précédente. Nous allons d'abord présenter ce qui distingue les États en ce qui a trait à leur conception du développement durable et à leur notion d'aide. Nous allons aussi examiner comment ce besoin d'aider entrecroise aussi les intérêts des pays privilégiés (la promotion de leurs valeurs, croyances et savoirs). Pour mieux comprendre le lien entre la notion d'aide et la notion d'intérêts de ces différents États, trois autres aspects de la chaîne d'aide seront abordés : A) une des méthodes de contrôle de l'ACDI : la gestion des résultats, B) les études d'évaluation de l'efficacité des coopérants, et C) la présentation d'une culture étrangère à partir d'un outil de formation<sup>47</sup>. En parallèle, avec certains de ces particularités, dans la section 2.2, nous allons approfondir certaines similitudes de la culture nord-américaine autour de la définition des rôles lorsqu'il est question du transfert du savoir. Tout cela va nous permettre de saisir d'autres modèles d'action conçus dans la logique des pays donateurs.

De plus, cet exercice nous aidera à comprendre pourquoi le gouvernement ne définit aucun critère, aucune exigence et ne prend aucun moyen pour établir des contrôles sur les compétences interculturelles, celles qui permettraient d'évaluer tant l'habileté à

---

<sup>47</sup>Quatre dimensions interdépendantes : connaissance, aptitude, attitude et sensibilisation. Fantini, Alvino E., Arias-Galicia, Fernando & Guay, Daniel (fév. 2001).

communiquer<sup>48</sup> de la connaissance à des personnes de culture différentes que celle de *créer un lien de confiance avec les partenaires des pays bénéficiaires. Finalement, dans la dernière partie de cette section 2.2, le survol de certains objectifs des agences de coopération et des ONGs permettra aussi d'entrevoir comment le transfert du savoir du Nord au Sud, l'ultime objectif de la coopération nord-américaine, s'inscrit dans une certaine vision de l'autre. Celle-ci, pré-fabriquée, est peut-être à la source des difficultés de construire des partenariats solides.*

Tant et aussi longtemps que les intervenants des pays donateurs prendront pour acquis que leurs valeurs et croyances justifient leur statut soi-disant plus élevé ou évolué, le rapport avec leurs homologues restera inégal. Pire, cette attitude risque d'enfermer l'autre dans le reflet contraire de ce que les experts valorisent; alors, il sera peu probable de créer des conditions propices à un réel partenariat.

«En construisant 'l'autre' comme son contraire, donc comme fondamentalement étranger à soi même, nous rendons très difficile de 'creuser en soi la place où pourra s'inscrire la voix de l'inter-locuteur'(...) De plus définir a priori l'autre' comme notre contraire ne permet plus l'émergence d'un 'entre-deux' et d'un 'nous' puisque la situation sera gelée dès le départ par une frontière entre le 'soi' et l'autre' semblable à un miroir nous renvoyant l'image inversée de nous-même» (Eberhard, 1996 :28).

D'ailleurs, mieux connaître la vision nord-américaine de la coopération Nord-Sud offre plus d'opportunité à l'autre de pouvoir exister dans sa différence, condition fondamentale pour ouvrir la négociation des valeurs et des croyances qui peuvent être retenues dans la construction d'un espace, d'un entre-deux où chacun peut retrouver une partie de ce qui lui tient à cœur.

### **2.2.1 Les objectifs de la coopération Nord-Sud : le «développement durable», la notion d'aide et les stratégies d'intervention des pays donateurs**

Afin d'identifier des modèles d'action, nous allons ici faire un survol des objectifs visant la création de conditions propices au «développement durable» à travers le

<sup>48</sup> Trois aspects de la relation où l'efficacité peut être envisagée : Capacité à entretenir des relations, capacité à communiquer avec un minimum de perte ou de distorsion, capacité à obtenir la conformité des parties en cause en vue d'accomplir quelque chose ensemble» (Martin 1989 ; Wiseman et Koester 1993) Fantini, A. E., Arias-Galicia, Fernando & Guay, Daniel (fév. 2001:8).

discours de trois types d'intervenants : l'*Agency for international Development of the United States* (USAID), l'Agence canadienne de coopération internationale (ACDI) et deux ONGs canadiennes axées sur le «transfert des connaissances». Pour tous ces intervenants, selon l'UNESCO, l'enjeu de

«la mondialisation» exige un «développement durable», ce qui «force les décideurs politiques» à donner «tout au moins l'impression» de «faire face à l'expansion démographique, au sous-développement, à la pauvreté et à la dégradation de l'environnement et à promouvoir la démocratie, les droits de l'homme et la paix. Les définitions les plus répandues du développement durable mettent l'accent sur les rapports entre développement social et débouchés économiques d'une part et sur la nécessité de préserver l'environnement d'autre part. D'autres définitions défendent la notion d'un développement répondant aux besoins présents sans léser les générations futures ni leurs intérêts. Un développement humain durable implique que l'éducation soit utilisée comme un outil pour permettre aux jeunes de participer de façon positive à la société en les préparant à vivre et à apprendre tout au long de leur vie et dans la tolérance à l'égard des autres.»(UNESCO, 1998 :5)

Selon Legendre (1993:873), le développement durable est une idéologie qui a établi «la modernisation» comme un «processus d'acculturation» aux civilisations originaires de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord. Pour Dozon et Pontie (1985:68), c'est aussi une idéologie inscrite dans la lignée de l'idéologie coloniale, d'où l'importance de la replacer dans l'histoire générale des idéologies occidentales, entre autres,

«l'avancée des idéologies rationnelles par rapport aux légitimités à dominante morale et métaphysique» (p.19) Cette croyance «s'enracine dans notre propre tradition occidentale (...) qui s'est bâtie à l'intérieur de représentations où la puissance conquérante ne pouvait être qu'au sommet de l'évolution humaine». Le phénomène de cette arrogance n'est pas unique à l'Occident, mais il a été articulé, rationalisé dans les théories évolutionnistes qui «ont bien souvent servi de justifications et de références idéologiques aux conquêtes et aux mises en valeur coloniales; mais elles se sont reproduites au tournant des Indépendances avec l'irruption sur la scène mondiale des discours sur le développement et le sous-développement; avec une note supplémentaire de systématisation opposant, selon la méthode des 'idéals-types', les comportements modernes capables d'innovation et d'esprit d'entreprise aux comportements traditionnels plongés dans la répétition et le conformisme» (p.68).

Pour Rist (1986/1988), le développement est un discours aux multiples contenus (figure 1) qui intègrent à la fois une fonction instrumentale pour justifier la conquête et un idéal pour dépasser les antagonismes entre les peuples.

## Figure 1 : Deux tendances de la conception du développement durable (RIST)

Discours aux multiples contenus  
d'où sa puissance et sa capacité de rassembler

Arrogance du Conquérant,  
Croisade des temps modernes,  
Impérialisme de la cosmologie occidentale

-Étendre et partager les bienfaits du développement  
-Vise la fin de calamités, de traditions ou de mentalités arriérées,  
-Vise à mettre fin à l'égoïsme des mieux nantis ou à l'inefficacité des intervenants

# Développement durable

**Fonction instrumentale :**

**Fonction idéologique:**

Processus pour rallier les gens à une vision économique du monde

Idéal universel qui sert à dépasser les antagonismes par le biais de rêves communs

### Buts poursuivis

1) Lier les sociétés marchandes et industrielles aux autres sociétés offrant des opportunités avantageuses pour les premiers (matières premières, main-d'œuvre, marché)

2) Garantir la survie du système économique (croissance des richesses passe par une augmentation de la production, un renouvellement des biens et produits, l'élargissement des marchés)

3) Garantir la survie de l'idéologie occidentale  
Les Occidentaux sont au sommet de la pyramide évolutionniste parce qu'ils détiennent tous les signes de la modernité

L'individu mérite toute l'attention nécessaire pour atteindre son plein épanouissement (richesses, prestige, expertise, autorité sont obtenus grâce au développement de talents et d'efforts personnels)

4) Le libéralisme économique est le seul principe organisateur fondamental de toute société

1) Chercher à satisfaire les besoins fondamentaux (nourriture, soins de santé, éducation)

2) Répartir de manière plus équitable les ressources (actuellement : 80% à l'Occident et 20% aux autres)

3) Privilégier les valeurs sociales suivantes :  
Le bien-être physique passe par le développement de la technologie et de l'économie (croissance, progrès, évolution)  
L'état-nation est garant de la liberté, de l'égalité et de la démocratie  
La science et l'éducation sont les fondements de la rationalité et de la vérité

4) Le développement est positif et incontournable d'où l'importance de partager les mêmes signes de la modernité

5) Le développement donne un sens commun à la finalité de la vie, aux relations internationales, aux différentes actions entreprises en son nom

Mes observations de terrain et le contenu de la formation donnée aux superviseurs d'une ONG confirment que tous les intervenants se situent quelque part sur le continuum entre ces deux pôles. Cependant, les différences ne sont pas vraiment fondamentales puisqu'elles existent sous la forme d'une position et son contraire (la polarisation), ce qui nous enferme toujours dans des confrontations stériles où l'autre est toujours source de mal, cause de l'échec de cet idéal. Ces définitions du concept de développement durable ne nous donnent pas accès à celles d'autres logiques culturelles. Il serait pourtant utile d'en évaluer l'impact, comme nous avons pu entrevoir l'importance des différences de conceptions, et d'idéologies émanant d'autres systèmes de valeurs et de croyances (Encadré 3:16).

Par contre, pour mieux comprendre la structure de nos croyances, mentionnons ce que les Canadiens perçoivent comme des stratégies de succès pour atteindre cette meilleure répartition des ressources et des richesses :

- Pour certains, les populations locales pourraient augmenter leurs revenus si les pays développés leur transmettent la formation et la technologie nécessaires.
- Des intervenants croient que si les populations adhèrent aux croyances occidentales, ils auront accès au même niveau de vie ; donc, ils partent transmettre leurs croyances.
- Certains jeunes et superviseurs ont la certitude que si les gouvernements des pays en développement étaient plus efficaces et plus respectueux des droits de la personne, un meilleur partage des ressources éviterait à leur population de vivre dans la pauvreté.
- D'autres sont convaincus que l'éducation des populations, le développement des habiletés des individus va permettre une meilleure répartition des ressources.
- D'autres présupposent que la cause des problèmes dépasse la capacité de contrôle des populations locales et les intervenants veulent apporter un certain soulagement aux souffrances des individus.
- Certains prônent une action politique plus radicale qui implique souvent la dénonciation des politiques occidentales lesquelles sont perçues comme responsables du maintien d'une structure économique et politique abusive.

Pour Dozon et Pontie (1985:68-73), Rist (1986/1988) et Kealey (1990/2001), l'idéal ne se confond pas avec la réalité. Pour eux, le leadership occidental n'a pas permis, malgré la mise en place de toute une série d'organisations internationales, de construire un système qui permette de réduire les écarts puisque les faits démontrent le contraire:

«Dans les années 1960, la Banque Mondiale estimait que les perspectives de croissance de l'Afrique était meilleures que celles de l'Asie. À l'époque, l'augmentation de la demande de matières premières favorisait l'Afrique, riche en ressources, par rapport à

l'Asie, déchirée par les guerres et les rébellions. Évidemment, c'est tout le contraire qui s'est produit. L'explication, pour la plupart des observateurs, réside dans certains changements technologiques, économiques et politiques qui ont récompensé les pays où les ressources humaines et les capacités institutionnelles (tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'appareil d'État) ont été modernisées et puni ceux qui ont continué à s'en remettre aux exportations de matières premières et aux politiques dirigistes» (Kealey et al., 1995:10-11).

En d'autres mots, ceux qui ont suivi les conseils des Occidentaux, de la Banque Mondiale et d'autres organisations internationales se sont appauvris et ceux qui étaient pauvres et sans intérêt pour les pays «donateurs» ont réussi à se bâtir des économies compétitives avec les entreprises occidentales.

Quant un peuple parvient, à partir de ses propres moyens et de ses propres ressources, à structurer son développement sans le travail de déstabilisation politique des agents gouvernementaux des pays riches (le Venezuela a élu un gouvernement démocratique, mais il veut nationaliser le pétrole), il est capable d'améliorer les conditions de vie de sa population. Par contre, ceux qui étaient riches de matières premières convoitées par l'Occident sont toujours en guerre et leur population meurt de faim. Évidemment, après avoir détruit leur système économique, il est aisé de justifier la nécessité d'intervenir pour les aider (Au Soudan, les compagnies canadiennes et les enjeux du pétrole jouent un rôle fondamental dans les déplacements des populations).

En fait, l'échec du développement durable est généralement interprété de trois façons différentes par les intervenants :

- 1) Projection des développeurs (ils reportent l'échec sur les développés),
- 2) Autocritique des développeurs rattachée à leur difficulté de reconnaître les réalités étrangères,
- 3) Confinement dans les besoins individuels et les demandes locales alors que les leaders des pays riches et des pays pauvres n'ont pas la capacité d'agir vu la complexité des enjeux.

Le Canada et ses fonctionnaires n'ont pas échappé aux questionnements sur la portée de leurs interventions, sur le sens donné à cette notion d'aide. La complexité des enjeux, engendre périodiquement des changements dans la terminologie des professionnels du développement: «transfert de la technologie canadienne» ou «transfert des

compétences<sup>49</sup>». Ces changements de rhétorique, pour faire obstacle à la pauvreté ou à l'absence de compétence, sont toujours accompagnés d'une panoplie de moyens et d'un discours autorisé qui doit être intégré, appris par les coopérants. Il faut d'abord comprendre ce lien entre l'idéologie et les choix de stratégies avant de pouvoir définir ce que pourrait être une intervention efficace pour les «professionnels du développement durable».

En fait, est-il possible que le statut professionnel «d'expert» établi en Occident donne le droit aux experts de se percevoir comme plus évolués que l'homologue des pays pauvres peu importe sa culture, son expérience, ses connaissances ? Est-ce possible que le statut professionnel accordé par l'Occident soit aussi fondamental et puissant que le fait d'appartenir à la «famille royale élargie» ou à la structure politique coloniale et justifie, pour l'expert, de couper court aux efforts d'évaluation pour trouver de nouvelles unités de mesure, ce qu'exige toujours la rencontre d'un étranger? C'est, en fait, ce que prétendent deux des trois auteurs précités sur le sujet. Mais, pour le moment, nous allons plutôt suivre la piste de Kealey, le moins radical des trois. Pour illustrer ce lien entre idéologie et stratégies d'intervention, j'ai retenu l'orientation suivante de l'ACDI: «l'apprentissage axé sur les résultats». Cette orientation sera observée à partir de la promotion qu'en fait une ONG préparant ses experts, ceux qui feront bientôt partie de la grande famille de la coopération. Mais, d'abord, explorons davantage les conceptions de la notion d'aide aux États-Unis et au Canada.

### **i. La notion d'aide aux États-Unis : changer la culture de l'autre**

Pour Byrnes (1977), la notion d'aide des Américains correspond concrètement à un personnel compétent capable d'habiliter un homologue étranger à deux niveaux:

- 1)« *performance, which involves the actual doing of a task which the locals lack the skills to perform -- in a sense, the American fills an operational vacuum*
- 2) *communication, which is designed to communicate information, skills, values,*

---

<sup>49</sup> Agence Canadienne de Développement International (février 1996) 9p. ; Bolger, Joe (mai 2000), 9 p; Lavergne Réal & Saxby, John, (janvier 2001), 12 p. ; Furtado, Xavier, (août 2001), 11 p.



*attitudes or patterns of behaviour to the people of the host society with the objective of improving the recipients' individual and institutional capabilities».*

Donc, le rôle du coopérant, de l'expert ou de l'agent de projet consiste à transférer un savoir-faire et un savoir-être. Ce transfert de savoir soulève des enjeux professionnels fort complexes<sup>50</sup>. À partir d'une étude des expatriés de USAID, il a établi que leur mission était de *changer la culture individuelle et organisationnelle d'un milieu*, laquelle culture est étroitement imbriquée dans les enjeux politiques, économiques, sociaux et diplomatiques de la communauté d'accueil en relation avec la même complexité sous-jacente à la culture du pays d'origine de l'expatrié.

Déjà, à l'époque, il constatait le très peu de formation donnée pour relever ce qui lui paraissait être un immense défi. Sa prémisse était que le fait d'être «expert» dans un domaine à partir de son environnement culturel ne permettait pas de conclure que cet expert connaîtrait automatiquement le même succès dans un environnement culturel différent. Selon Byrnes (1977), les expatriés auraient dû exiger beaucoup de formation pour être en mesure de remplir efficacement leur tâche. Devant autant de complexité, les expatriés bien adaptés à leur milieu culturel d'origine auraient dû rencontrer d'énormes problèmes d'ajustement et exiger plus de support durant leur mission. Pourtant, dans les années soixante dix à USAID, les techniciens de la coopération qui n'avaient pas été rapatriés ne relevaient pas réellement de différence entre leur travail au pays et celui à l'étranger. La majorité des coopérants semblaient satisfaits de leurs efforts et de leurs résultats. D'ailleurs, la majorité d'entre eux disaient vouloir repartir pour une autre mission parce qu'ils avaient particulièrement apprécié leur mode de vie (Byrnes affirme que la deuxième mission provoque aussi des rapatriements et Kealey confirme que l'expérience n'est pas une garantie de succès).

---

<sup>50</sup> Byrnes (1977) a cité une étude de John Ohly (1961) portant sur les employés de l'«*Agency for International Development of the United States*» qui embauchait, par année, de 8 000 à 10 000 Américains ayant une variété d'habiletés pour travailler dans les pays en développement. John Ohly (1961) a d'ailleurs, analysé 1 100 de ces entrevues. Ohly mentionnait que les employeurs devaient faire environ quatre entrevues pour combler un poste et la majorité de ceux qui avaient été retenus correspondaient aux attentes d'un second ou d'un troisième choix pour les employeurs. Pour en savoir davantage, il faudrait retourner à l'étude originale, mais Byrnes (1977) citait cette étude pour illustrer l'extrême difficulté, à cette époque, de trouver du personnel qualifié.

Byrnes (1977) constatait un grand décalage entre cette auto-évaluation de leur travail par les coopérants et les objectifs de coopération poursuivis par l'agence. Il a d'abord expliqué la différence entre les perceptions et les faits par le sens des responsabilités ou l'éthique des employés, ce qui aurait pu les amener à réagir différemment. Il décrit trois types de techniciens qui, selon les fonctionnaires de l'époque, se côtoyaient dans le couloir de l'agence:

- *the person who is interested only in getting the job done as quickly and efficiently as possible and is not concerned with involving or teaching nationals,*
- *the person who is deeply involved but who works himself out of a job by training counterparts at every step (the best one),*
- *the person who performs adequately, but superficially, and is basically interested in prolonging the work and perpetuating his job.*

Malgré cette explication réductrice des enjeux, Byrnes (1977) a fini par apprivoiser le discours du milieu et formuler autrement les difficultés rencontrées par les coopérants. Il en est venu à affirmer: «*The chief problems arise in connection with their jobs*»<sup>51</sup>, soit leurs difficultés à gérer les différences culturelles véhiculées par le milieu de travail à l'étranger, celles en relation avec leur conception de l'autorité ou la notion d'engagement et surtout, selon Byrnes, celles en relation avec leur profonde croyance que les entreprises occidentales sont gérées de manière rationnelle et efficace, alors que dans les pays du Sud tout n'est qu'incertitude. En fait, pour ces coopérants, l'ensemble de croyances étrangères, leur irrationalité nuisait aux performances de l'expert. Mais, comme le chercheur le rappelait, ces experts avaient justement été embauchés pour changer la culture de cet étranger ; alors, pourquoi n'étaient-ils pas évalués à leur capacité d'exercer ce changement?

En fait, quel est le but réel de ces «missions impossibles»? Il faut revenir à la notion d'aide. Nous ne pouvons pas aider quelqu'un qui ne veut pas se faire aider, qui n'a pas la motivation de changer. Donc, si le but est de rendre pareil à la réalité nord-

---

<sup>51</sup> Byrnes affirme que, pour ceux ayant vécu sans difficulté leur première expérience à l'étranger, c'est souvent au deuxième séjour à l'étranger que les problèmes se manifestent, d'où la définition de son concept «the Role chock».

américaine des experts, et si les homologues ne veulent pas changer, alors ces experts d'un savoir à transférer ne peuvent rien faire. À cette croyance pour expliquer l'impossibilité de concilier les résultats et les objectifs s'ajoute la conviction que les individus doivent rester maîtres de leurs valeurs (*the value clarification*). Quelle peut être la responsabilité du coopérant qui a pour mandat de transformer la culture de l'autre si celui-ci n'est pas motivé? Que peuvent faire les experts nord-américains qui veulent aider? Avant d'explorer davantage les attentes professionnelles et l'efficacité des interventions, voyons à la définition de cette notion d'aide pour les Canadiens.

## **ii. La notion d'aide au Canada : un bon rapport qualité-prix**

Pour avoir une meilleure idée du rôle du Canada, comme pays «donateur» impliqué dans la coopération Nord-Sud, la Direction de l'examen du rendement a publié, en 1996, un rapport<sup>52</sup> sur ce que l'ACDI pouvait apprendre des expériences passées<sup>53</sup> qui n'avaient pas donné les résultats escomptés et sur ce qui devrait être valorisé pour l'avenir. D'abord, dans le sommaire du document, les auteurs du rapport reconnaissent que, malgré les «merveilles de la technologie et l'impressionnante croissance économique», plus d'un milliard de personnes dans le monde n'ont pas accès aux services de base (santé, eau, éducation et nutrition). Le rapport réaffirme donc les objectifs premiers de la stratégie canadienne d'aide internationale, c'est-à-dire d'accentuer la sécurité des individus:

«de les rendre moins vulnérables aux maladies, à la famine, au trafic de stupéfiants et à la prostitution, ainsi qu'aux conflits régionaux et ethniques qu'engendre la pauvreté.»(p.3-4)

<sup>52</sup> Jackson, Edward T., Beaulieu, Denise, Gallant, Marielle et Hodgson, Dwayne de E.T. Jackson and Associates Ltd. (juin 1996), 75 pages.

<sup>53</sup> Certains chercheurs affirment que l'écart entre les riches et les pauvres s'est accentué : «Les pays en développement comptent 865 millions de jeunes, soit 84% des jeunes de la planète (...) Si l'on ajoute à cela que le nombre actuel d'analphabètes, dont le 2/3 sont des femmes, s'élève à 884,7 millions [jeunes et adultes confondus], on voit qu'aucun indicateur ne promet une amélioration de la situation des jeunes au siècle prochain. Il faut être conscient que, si sombres que paraissent ces statistiques mondiales, elles ne font parfois que masquer des indicateurs nationaux et régionaux encore plus préoccupants... UNESCO (1998), «Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà», Conférence mondiale des ministres responsables de la Jeunesse Lisbonne, Portugal, 8-12 p.

Bien qu'ils affirment clairement que ces fléaux tirent souvent leur «origine des pays industrialisés», les auteurs du rapport se recentrent sur les manifestations de pauvreté, sur la manière de répondre aux besoins fondamentaux sans avoir à remettre en question les causes profondes, celles qui, justement, pourraient être inhérentes au système économique et politique des pays industrialisés comme ce fut le cas dans le passé, le colonialisme en étant un très bon exemple. La Direction du rendement n'a pas comme mandat de s'en prendre à la source de la pauvreté. Elle doit plutôt identifier les stratégies, les méthodes et les éléments de la structure de cette «chaîne d'aide» qui permettent la mise en œuvre

«de programmes atteignant des effets optimum et présentant un bon rapport qualité-prix tant pour les contribuables canadiens que pour les bénéficiaires des pays en développement» (p.4 de 75)

Pour établir ce rapport qualité-prix, en 1996, les Canadiens de la chaîne d'aide<sup>54</sup> devraient

«accroître leur capacité de reproduire leurs projets et d'en faire bénéficier un plus grand nombre de personnes, généralement en s'alliant aux gouvernements et aux organisations multilatérales» (p.7 de 75).

En fait, les années 90 ont été, dans le milieu professionnel du «développement durable», à l'ACDI, une période de sérieuses remises en question. La priorité du gouvernement est passée des gros projets (transfert de technologie) aux projets intermédiaires (transfert de compétences), après une période de financement de petits projets locaux (transfert de connaissance). Ces changements de rhétorique étaient dus aux résultats de plusieurs recherches nationales et internationales critiquant la validité des interventions effectuées par les «experts du Nord». Malgré des approches différentes, les interventions canadiennes et américaines des cinquante dernières années semblent être restées tout aussi controversées quant à leur capacité de changer l'autre et, tout au plus, un baume sur les souffrances de certains individus. Les ressources ne

---

<sup>54</sup> «Les professionnels du développement sont tenus de rendre compte des programmes axés sur les besoins fondamentaux à de nombreux intervenants, notamment aux législateurs et aux contribuables dans les pays du Nord, et aux autorités locales et aux ménages pauvres dans les pays du Sud» (p.6 de 75)

sont toujours pas équitablement réparties et les efforts de transfert de savoir n'ont pas favorisé l'autonomie des pays pauvres.

Certains coopérants – dépendamment de ce que les psychologues ont appelé le locus de contrôle – attribuent cet échec soit à la mauvaise volonté de l'autre soit au manque de connaissance des experts sur la réalité de l'autre. Mais n'y a-t-il pas des explications qui permettraient d'entrevoir autrement la problématique? N'y a-t-il pas un moyen de sortir de cette polarisation? Avant d'approfondir cette question, il importe de poursuivre la réflexion sur ce lien entre l'idéologie et les stratégies d'interventions retenues pour tenter d'apporter cette aide. Ce survol des stratégies d'intervention, ces exposés sur la pratique et le savoir-faire des professionnels de la chaîne d'aide laissent entrevoir tout autant la logique des interventions Nord-Sud que la logique culturelle qui structure les modèles d'action, les prêts-à-porter de l'action.

#### **A) La gestion des résultats et l'Association des Collèges communautaires canadiens**

Actuellement, à la base de la chaîne d'aide dans les ONGs financés par l'ACDI, il semble que «l'apprentissage axé sur les résultats» se soit bien enraciné. L'ACDI a d'ailleurs publié un guide pour illustrer cette philosophie de gestion. Les rédacteurs du guide sur la gestion des résultats (GR) attirent l'attention sur deux de leurs objectifs, dont le premier est le désir que cette méthode permette

«d'obtenir des retombées plus durables et concrètes pour les collectivités auxquelles elles sont destinées, à savoir les pauvres, les défavorisés, les femmes, les hommes, les enfants et les jeunes, et les gouvernements du sud» (Mendenhall, 2000).

Leur deuxième espoir repose sur le fait d'avoir conçu un guide convivial et accessible pour tous, quel que soit le contexte culturel de leurs interventions de coopération Nord-Sud. D'ailleurs, pour surmonter les contraintes de leur terminologie assez spécialisée (ex : thèmes transversaux, chaîne des résultats, différence entre activités et extrants, bénéficiaires, p.iii), ils ont illustré leur approche par une centaine d'exemples. Ils voulaient ainsi faciliter le travail des conseillers canadiens, qui doivent rendre des

comptes à l'ACDI. Mais, quelle application les ONGs font-elles de cette politique gouvernementale?

Pour mieux comprendre ce que le gouvernement et les directions des ONGs financées par l'ACDI attendent des «experts ou de professionnels du développement», j'ai retenu la «Boîte à outils» de l'Association des Collèges communautaires canadiens. Cet ouvrage<sup>55</sup> d'information s'avère plus accessible et mieux adapté que les documents de l'ACDI pour les coordonnateurs collégiaux des projets du «Programme de partenariat des collèges canadiens (PPCC)» (Annexe 1). D'abord, ce qui caractérise cet ouvrage, c'est l'accent mis sur la nécessité d'acquérir le langage et les valeurs professionnelles qui permettront de rattacher ces experts aux politiques de l'ACDI et à la grande «famille canadienne» de la coopération Nord-Sud (la liste contient 35 lignes de conseils). La deuxième catégorie d'éléments jugés fondamentaux et prioritaires comprend les «éléments logistiques» (47 lignes de conseils). Ceux-ci indiquent les étapes à suivre pour garantir les meilleures conditions de sécurité possibles pour un expert canadien à l'étranger (photocopie de passeport, enregistrement à l'ambassade du pays, etc.). Enfin, la dernière section concerne les «éléments interculturels» qui se résument en huit conseils jugés importants pour un futur expatrié (10 lignes de conseils).

Ici, les éléments professionnels et les éléments interculturels méritent d'être placés en relief pour bien en saisir les priorités. Pour la première catégorie, le document spécifie le vocabulaire et la méthodologie à employer, puis il indique le type de connaissance fondamentale à acquérir pour garantir la qualité de la préparation à une mission en pays de développement. Voici quelques points de ces éléments professionnels qu'il importe d'intégrer pour une action internationale efficace:

<sup>55</sup> ACCC, (2000), Boîte à outils sur la préparation à l'inter-culturel, 11p.

Document interne pour les professeurs ou professionnels employés par les collèges communautaires membres de l'ACCC. Ces «experts» se voient attribuer des «missions» de deux à quatre semaines dans un pays en développement et cette «Boîte à outil» sert de «référence pour la préparation de ressources humaines devant participer, d'une manière ou d'une autre, à des projets internationaux».

5. «familiarité avec les orientations stratégiques régionales de l'ACCC et de l'ACDI, et, idéalement, connaissance des autres actions de l'ACCC et de l'ACDI dans les pays d'intervention ;
7. «élaboration de termes de référence pour chacune des activités prévues (écrits en fonction des résultats à atteindre, selon l'approche de gestion axée sur les résultats) et entente à leur sujet entre les responsables institutionnels (canadien et étranger) ;
8. «familiarité avec son mandat précis (les termes de référence), ainsi qu'avec les liens de ses actions avec celles des autres ressources travaillant à un projet, au pays et outremer ;
11. «rédaction de rapport de mission en fonction des termes de référence initialement acceptés, et cela selon l'approche de gestion axée sur les résultats (les écarts devant être expliqués) ;
13. «mise en place de mécanisme d'évaluation continue du projet pour suivre adéquatement son évolution : degré de réalisation des interventions, niveau de réussite d'un projet, etc., cela avec les divers responsables impliqués.» (p.2-3)

Ceci illustre donc les éléments professionnels essentiels à acquérir et la stratégie proposée pour évaluer les résultats: l'analyse des perceptions des participants (l'annexe propose un questionnaire). Comme nous pouvons le voir, l'ONG accorde beaucoup d'importance aux attentes de l'ACDI et le ton de cette section est très directif:

«L'ACDI ayant retenu l'approche de gestion axée sur les résultats (GAR) comme méthode de suivi-évaluation continu du PPCC, celle-ci doit également être utilisée pour la gestion des projets du Programme. Les outils de suivi d'un projet doivent donc aussi être développés dans cette optique. Les modèles de termes de références de mission ainsi que le questionnaire de satisfaction des participants à une activité de formation qui sont présentés ci-après reflètent le souci d'intégration de la GAR»

Par contre, pour les éléments interculturels, le ton change. En plus du fait que cette dernière section sur les exigences de l'ACCC soit plus courte, elle est aussi jugée moins fondamentale. Évidemment, le nombre de lignes accordé ne suffit pas à démontrer que la formation interculturelle ou l'acquisition de certaines habiletés favorisant l'efficacité dans un contexte culturel différent n'est pas valorisée, mais ce qui frappe, c'est plutôt la faiblesse argumentative pour convaincre de la nécessité d'une telle formation. Le ton et le choix des mots sont moins concrets, moins directifs pour encourager les membres à s'approprier ces compétences interculturelles, comme si ces compétences n'étaient pas fondamentales pour faire partie de la grande «famille canadienne». L'explication de ce changement de ton pourrait aussi reposer sur la croyance selon laquelle une

intervention de la direction à ce niveau n'est pas autorisée (terrain privé) ou encore que la qualité de ce rapport à l'autre est du ressort de la personnalité de l'expert, une variable peu «variable».

Pourtant l'introduction justifie la nécessité de mieux se connaître et de mieux connaître l'autre pour réussir une intervention dans un environnement culturel différent :

«Lorsqu'on prépare des activités internationales, on pense surtout à (1) l'aspect professionnel de la participation des gens et (2) aux questions de logistique, par exemple l'organisation de l'hébergement et des déplacements. (3) Rarement s'arrête-t-on aux éléments de sensibilisation inter-culturelle car c'est un aspect moins palpable, une facette moins évidente des opérations. Pourtant, l'oubli de cette réflexion peut avoir un effet néfaste sur les actions planifiées, parfois même des impacts négatifs sur l'ensemble du projet.» (p.1)

Si ce passage tiré de l'introduction illustre bien l'ordre des priorités de l'ONG vis-à-vis leurs «experts impliqués dans le transfert des compétences vers les pays en développement», quand vient le temps de faire des recommandations sur les aspects qualifiés d'intelligence émotionnelle, l'auteur «encourage à», mais l'organisation n'exige rien et la pression de l'ACDI pour s'approprier le langage et la manière de faire a complètement disparu du discours de l'organisation. Le verbe «devoir faire ou apprendre» a été remplacé par des expressions comme «mettre l'accent» ou discuter avec «*the old hands*» :

«Il importe de mettre l'accent sur une adéquate préparation inter-culturelle des intervenants afin d'augmenter le niveau d'atteinte des résultats de projets. Il apparaît donc essentiel de prendre le temps nécessaire pour discuter de la problématique de l'efficacité inter-culturelle et ainsi tenter d'apporter quelques éléments d'éclaircissements sur la question. Ceci incite à s'arrêter sur l'importance des qualités personnelles et des attitudes comportementales des Canadiens participant à des projets internationaux» (p.1 de 11).

Ce passage montre aussi que l'efficacité du «transfert des connaissances» repose sur la personnalité du coopérant. L'ONG utilise cette «boîte à outil» pour convaincre les experts retenus par la direction des collègues d'investir un peu plus de temps dans la formation interculturelle<sup>56</sup> ou, tout au moins, de s'informer davantage auprès de

<sup>56</sup> Une de celles qui est proposée, le Centre d'apprentissage interculturelle du Ministère des Affaires extérieures dont un des outils de formation sera analysé un peu plus loin dans cette partie du chapitre



collègues canadiens (*the old hands*) ayant déjà participé à des missions. Mais, les experts canadiens, comme ceux des États-Unis, ne ressentent pas réellement le besoin de se former pour accomplir leur mission, ils sont compétents dans leur domaine et ils vont livrer leur connaissance (instruire). D'ailleurs, dans cet extrait du document de l'ACCC, si la notion d'obligation a disparu, c'est que l'idéologie du don semble être privilégiée, comme c'est le cas chez certains éducateurs :

«l'enseignement s'apprend sur le tas (on apprend à enseigner en enseignant) et à privilégier leur personnalité ou leur talent comme facteur explicatif et déterminant de la réussite professionnelle («l'enseignement, tu l'as ou tu ne l'as pas : c'est une question de talent, de personnalité ; ça ne s'apprend pas dans les livres. On peut penser que l'idéologie du don<sup>57</sup> et du talent personnel, ainsi que la croyance à la valeur formatrice du concret, de l'expérience et du vécu constituent justement, sur le plan de la culture professionnelle, des solutions de rechange à une formation universitaire jugée souvent trop déficiente et trop éloignée du métier» (Tardif, 1993 :54)

La prochaine partie du chapitre approfondira ces différents savoirs et les enjeux rattachés aux obligations et aux interdits du rôle professionnel. Mais pour le moment, le tableau suivant (Tableau 1) démontre qu'il y a différentes formes de savoir et que les professions débattent entre elles le droit d'intervenir ou non dans certains domaines du savoir. Cette explication du don est ainsi une forme de croyance avec son lot d'irrationalité qui empêche de réfléchir sur des questions fondamentales: soit la personne définit le succès sur la base d'une reconnaissance de ses patrons, du standard de vie que lui procure son emploi soit la personne définit le succès à partir des résultats obtenus auprès des jeunes.

De plus, les expériences antérieures et un ensemble d'attitudes, de valeurs et de croyances rattachées à l'éducation formelle, non-formelle et informelle vont permettre à

---

<sup>57</sup> Habituellement, «le type de connaissance qui balise la compétence des praticiens est donc une connaissance scientifiquement validée des moyens les plus appropriés pour identifier, analyser et résoudre les problèmes donnés (...) La pratique n'est pas vue elle-même comme un lieu d'apprentissage original et autonome, mais comme une instance où sont appliqués les procédés et les généralisations issus de la recherche scientifique.» (Tardif, 1993 :63) Par contre, les «savoirs pragmatiques» sont «des savoirs forgés au contact 'des choses elles-mêmes', c'est-à-dire des situations concrètes du métier» (Tardif, 1993 :56)

## 66 (Paquay)

### Tableau 1: Le métier d'enseignant et les différents savoirs

«Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant», Recherche et formation, #15 (p.5-7)  
 «Le type de compétences auquel on aboutit dépend de la méthode de production (...) La conception dominante dans certains milieux... l'enseignant est d'abord un transmetteur de savoirs... La priorité d'une formation initiale d'enseignants consiste dès lors à leur faire acquérir les savoirs et savoir-faire à transmettre... Pour devenir un enseignant expert, il faut d'abord connaître les théories et les principes avant de les appliquer... Une telle approche normative pose beaucoup de problèmes»

L'enseignant est conçu comme:	Paradigmes d'une Formation (Zeichner, 1983)	Stratégies privilégiées	Compétences Cadres	Objectif dominant
<b>1. Un maître instruit:</b> «Celui qui maîtrise des savoirs» (p.3)	«une analogie volontaire avec le 'tiers-instruit' expression par laquelle Michel Serres (1991) désigne l'initié qui a appris à naviguer dans les savoirs mouvants et qui a intériorisé des savoirs 'métissés' lui permettant de comprendre la complexité» (p.7)	Priorité au cours, à la théorie	-maîtrise les contenus à transmettre -connaît les principes de l'enseignement	<b>1. Savoir</b>
<b>2. Un technicien:</b> «Qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques» (p.3)	<b>Paradigme comportemental</b> «qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser» (p.2)	Priorité aux exercices progressifs, aux structures modulaires	-met en œuvre les techniques apprises -organise des apprentissages et réalise les autres tâches	<b>2. Savoir-faire technique</b>
<b>3. Un praticien-artisan:</b> «Qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés»	<b>Paradigme artisanal:</b> «Qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain» (p.7)	Priorité aux stages avec un maître & immersion de longue durée	-qui a du métier (des schémas d'action, des routines) -remplit en contexte les diverses fonctions de l'enseignement	<b>3. Savoir pratique</b>
<b>4. Un praticien réflexif:</b> «Qui s'est construit un 'savoir d'expérience' systématique et communicable» (p.3)	<b>Paradigme critique:</b> «orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement»	-Priorité aux études de cas, au questionnement des pratiques observées -Priorité à la production de mémoires professionnels	-un 'professionnel' qui analyse ses pratiques (et apprend par cette réflexion) -Un enseignant-chercheur qui produit des outils innovants	<b>4. Savoir d'expérience (+/- formalisé)</b>
<b>5. Un acteur social:</b> «conscients des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes»		-Priorité à une gestion démocratique -Priorité à des séminaires de sciences	-un 'partenaire engagé' dans des projets collectifs (au sein de l'établissement)	<b>5. Engagement</b>
<b>6. Une personne:</b> «en relation et en développement de soi»	<b>Paradigme personnaliste:</b> «qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant»	- Priorité aux ateliers de communication (qui communique positivement) -Priorité à l'accompagnement personnalisé		<b>6. Savoir-être &amp; Savoir devenir</b>

certain intervenants de faire les choix quotidiens qui mènent au succès. Ceci peut vouloir dire que le professionnel est né dans le milieu approprié à ses ambitions, d'où l'idéologie du don qui s'auto-justifie. Mais ce modèle d'action n'offre aucune rationalisation du processus qui permet à certains de réussir ou qui conduit d'autres à l'échec. Le constat suivant n'est donc pas surprenant:

*«Despite their notorious poor correlation with the behavioural indices of intercultural competence, personality inventories and standardized trait measures continue to be used, albeit possessing more psychometrically sound and sophisticated properties than earlier measures. Self-report data obtained from structured and semi-structured interviews and surveys have continued to receive extensive use. Almost all of the measurement methods have relied on retrospective self-report or reports by significant others, although behavioural measures have begun to appear in more recent investigations» (Dingnes & Baldwin, 1996 :113).*

On peut donc se demander où et comment les homologues des échanges internationaux ont appris à faire la distinction entre ce qui est personnel, ce qui appartient à leurs groupes d'appartenance et ce qui est partagé par une nation ou une communauté culturelle. Dans la «Boîte à outils», les exemples ou moyens proposés pour encourager les experts à réfléchir se résument à une proposition en deux points : le premier, intitulé «Exercice sur la personnalité et les valeurs» et l'autre, titré «Opinions personnelles et culturelles». En fait, ce sont des listes qui n'offrent aucun encadrement à la réflexion et qui encouragent la discussion avec les étrangers sur les thèmes suivants :

«Valeurs et traits de personnalité : amitié, camaraderie, intimité, famille, sens du devoir, traditions, clarté dans les communications, appartenance à un groupe, compétences professionnelles, prestige social, leadership, influence, pouvoir, sécurité économique, indépendance, liberté de pensée et d'action, plaisir, joie de vivre, épanouissement personnel, altruisme, conscience et actions planétaires, sensibilité aux autres, possessions matérielles, valorisation de la diversité multiculturelle, besoin de solitude, temps libre

Opinions personnelles et culturelles : réalité sociale : égalité des sexes, personnes âgées, travail des enfants, accès à l'éducation, logement, famille, carrière ; réalités politiques : démocratie, droits de la personne, État du gouvernement, militarisme, environnement, souveraineté versus mondialisation, impérialisme; réalités du développement : définition de la richesse, importance de l'emploi, société de consommation, libre échange, attitudes en affaires, intervention économique de l'État, causes de la pauvreté» (Annexe V & Annexe VI).

Ces deux annexes de la «Boîte à outils» sont une belle illustration de l'idéologie pragmatiste (*value clarification*) comme stratégie relationnelle, où l'individu a sa propre conscience, ses conflits intrapersonnels à résoudre. C'est aussi un univers où l'employeur et l'éducateur n'ont pas leur place, où ils ne peuvent être directifs. Cette liste de sujets à discuter prend pour acquis que les coopérants ont la personnalité et les qualités nécessaires pour réussir ce travail. S'il y a un problème, il réside chez l'employeur qui aurait fait une bonne ou une mauvaise sélection de coopérant, ou chez l'individu qui a atteint le niveau où ses faiblesses deviennent plus déterminantes que ses talents personnels par rapport à des responsabilités supérieures ou différentes ('principe de Peter'). L'idéologie du don ne permet pas d'intervenir sur le développement : c'est plutôt une croyance qui présuppose quelque chose de naturel qui n'est pas contrôlable.

C'est probablement pourquoi cette conception des rapports à l'autre communauté culturelle exige peu de formation et pourquoi un minimum d'information suffit à préparer les coopérants sur certains sujets, qui peuvent susciter des problèmes avec les étrangers. Rien, dans ce document, n'explique les enjeux de la dynamique interculturelle ni les attitudes et comportements de la part des Canadiens qui favoriseraient des résultats plus efficaces dans un contexte culturel particulier. Rien ne permet d'entrevoir la complexité des négociations avec quelqu'un dont la logique culturelle est différente. Rien n'est dit pour susciter l'intérêt de mieux connaître l'autre. Ces organisations ont pour prémisses que l'intervention est généralement efficace puisque la tolérance et le respect font partie des capacités de l'individu sélectionné pour la mission.

Cependant, un autre document<sup>58</sup> de l'ACCC, dresse une liste intitulée «*Preparing to go abroad potential areas of cultural difference*». Cette tentative de sensibilisation interculturelle porte sur neuf thèmes :

---

<sup>58</sup> Document interne de l'ACCC; Materials for international work experience preparing to go abroad, Checklist for College Supervisor.

1) *Differences in Communication Styles*; 2) *Differences in Sense of Time*; 3) *Privacy*; 4) *Gender*; 5) *Hierarchy*; 6) *Wealth and Status*; 7) *Individual vs Collective Action*; 8) *Human Rights*; 9) *Safety*.

C'est pourquoi, à partir des explications sur ces thèmes, il est possible de cerner la relation de pouvoir qui s'installe entre personnes de cultures différentes. Parfois, le ton des conseils présente un point de vue neutre<sup>59</sup> (1), parfois, c'est le point de vue canadien qui est valorisé (2, 3) sans référence aux conceptions de l'autre, parfois les valeurs canadiennes sont en relation avec les imperfections des comportements étrangers<sup>60</sup> (4, 5, 6, 7, 8). Mais rien dans ce document n'est dit pour faciliter la compréhension ou pour valoriser le point de vue de l'étranger. Au mieux, le thème «*Wealth and Status*» met en garde contre les frustrations que leurs actions peuvent susciter chez les «nationaux» :

*«As a westerner, you may be perceived as rich, privileged, or colonial, this may engender resentment towards you».*

De plus, rien n'est mentionné sur les failles culturelles occidentales qu'il importe d'améliorer pour construire de bons partenariats. Nous ne retrouvons pas non plus de mise en garde sur les discours explicites et implicites de la culture canadienne et les décalages entre l'idéal et la réalité occidentale surtout sur la question des femmes. Une telle attitude favoriserait pourtant la négociation des valeurs et croyances partagées et la création d'un espace, d'un entre-deux où les individus qui se rencontrent pourraient évaluer ce qui sera la base de leur confiance et de leur respect mutuel. Ces lectures laissent donc l'impression que les ONGs canadiennes, comme le gouvernement, privilégient le transfert du savoir-être et du savoir-faire plutôt qu'une notion d'aide qui impliquerait une meilleure connaissance de l'autre. Autrement dit, quand les

<sup>59</sup> «*you may find that things procede much slower than you might expect; the pace of life may be much slower and 'clock time' may be of little importance*» (rien n'est mentionné sur le fait que la vitesse change aussi parce que l'expert a beaucoup de nouvelles choses à apprendre, parce que l'accès à une montre, à des horloges est un luxe... en fait la seule raison de ce ralentissement c'est le fait que les gens ne respectent pas l'heure des rendez-vous,)

<sup>60</sup> A) «*In many countries in the world, women are not considered as equal to men; B) here are many religious/social conventions that may apply to woman alone; for example, woman may be asked to cover their arms and legs in Moslem communities; they may be served after men; (4) «In North America, there is an assumption of general equality; many cultures designate roles more rigidly with strictly observed behaviour, language et protocol related to status and level of authority»(5)*

gouvernements ou les ONGs parlent d'aide humanitaire, ils ne peuvent oublier qu'ils poursuivent principalement la promotion de leurs valeurs et de leurs croyances.

Cette priorité a sûrement des conséquences fondamentales sur leur conception des compétences interculturelles des intervenants. Rien ne prépare à des situations interculturelles complexes et il n'est jamais proposé de prendre en considération les valeurs et croyances de l'autre. Rien n'est expliqué pour permettre aux experts d'entrevoir ce qu'ils doivent apprendre, ce qu'ils doivent transformer en eux-mêmes pour favoriser leur croissance personnelle ou celle de l'autre. En résumé, il me semble que les documents du style «Boîte à outils» sont trop souvent silencieux sur les stratégies possibles pour en arriver à une compréhension mutuelle. Les obligations de l'expert sont plutôt envers l'employeur. L'expatrié a d'abord la responsabilité d'apprendre le discours autorisé pour faire partie de cette grande famille, celle de la coopération Nord-Sud. Puis, à l'acquisition de ces attitudes professionnelles, s'ajoute la responsabilité de se comporter de manière à protéger sa sécurité physique. Ce dernier point est important mais comme l'accent est mis sur les dangers, cela ne fait qu'accentuer la méfiance vis à vis l'autre surtout quand il n'y a aucune réelle présentation de la richesse culturelle de la communauté d'accueil, sur les opportunités d'apprendre d'autres réponses au sens de la vie, d'entrevoir d'autres moyens pour construire sa sécurité et son bonheur ou sur la richesse de la tradition orale, etc.

## **B) L'efficacité des coopérants canadiens et le discours autorisé de l'ACDI**

Au Canada, dix ans après Byrnes (1977), Kealey (1990-2001) posait à nouveau la question de l'efficacité. Entre 1986-1988, 1400 coopérants ou conseillers techniques, leurs conjoints et 140-160 homologues de 16 pays en développement ont été interviewés ou ont rempli des questionnaires. La recherche, financée par le Centre de préparation des coopérants de l'ACDI, définit l'efficacité des coopérants canadiens à

partir des caractéristiques de l'expert<sup>61</sup>: ses aptitudes à communiquer, son processus d'adaptation, ses compétences professionnelles et les traits de sa personnalité. D'ailleurs, le guide de «Gestion du personnel à l'étranger» de l'ACDI, actuellement sur Internet, rapporte encore les conclusions de cette recherche :

«seuls 20 p. 100 des conseillers canadiens à l'étranger réussissaient à très bien transférer leurs connaissances et leurs compétences»<sup>62</sup>.

Des constats similaires ont été faits dans d'autres études (Encadré 2 :14) et les résultats pourraient être encore plus négatifs puisque deux problèmes majeurs de la méthodologie doivent être soulignés : le faible taux de consultation des homologues et l'absence d'évaluation des compétences ou de la personnalité de ces homologues avant l'intervention de l'expert canadien. Rien n'est mentionné sur les années d'expériences qu'avaient les homologues à travailler avec les experts canadiens (là-bas aussi, c'est une petite famille qui a accès à la coopération Sud-Nord et ils doivent apprendre un discours autorisé pour y être intégrés). De plus, une représentation de 10 homologues pour 100 experts interviewés (10%) crée un déséquilibre important, surtout si nous considérons que la participation de ces homologues peut être rattachée à leur désir de s'impliquer davantage dans l'organisation qui finance des projets de travail dans leur région.

---

<sup>61</sup> Les trois premières variables étaient contrôlées sur le terrain de la mission et la quatrième avait été contrôlé avant le départ à l'étranger comme valeur prédictive des outils méthodologiques

1) Les aptitudes à communiquer avec les homologues : connaissance, compréhension, communication

2) Le processus d'adaptation à son nouvel environnement: acceptation, participation, satisfaction

Le stress d'acculturation (choc culturel), l'adaptation psychologique et l'efficacité dans l'interaction (transmettre ses connaissances et participation à certaines activités culturelles) étaient évaluées principalement à partir d'entrevues puisque, selon le chercheur, la perception de l'environnement n'est pas une réalité objective : «la façon dont chacun perçoit cet environnement lui est dictée par sa personnalité»(p39)

3) La compétence professionnelle : Qualification, Implication (Capacité d'engagement par rapport aux objectifs de la mission), Innovation

4) La Personnalité (les 7 traits de caractère et les qualités personnelles) sur le plan des rapports interpersonnels et de la communication qui permettent de prédire l'efficacité: la sollicitude, le respect, le comportement dans le rôle joué, l'abstention de porter des jugements, l'ouverture d'esprit, la tolérance envers l'ambiguïté, la gestion de l'interaction ... À partir d'échelles pour mesurer la personnalité (participation sociale, capacité de persuasion, aptitude à saisir et à traiter avec les personnes, conformisme ou tendance à suivre)

<sup>62</sup> Direction générale des ressources humaines et des services corporatifs (1999), Gestion du personnel à l'étranger : Manuel de l'Agence d'exécution, Chapitre II : Renseignements généraux., (35 p.), <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida> (plusieurs études sont citées dans ce rapport )

Par ailleurs, cette étude, dans une certaine mesure, a tenu compte de l'apport de ces 140-160 homologues, qui ont été consultés pour vérifier, à partir de trente scénarios, si experts et bénéficiaires se comprenaient. Les questions portaient sur l'évolution des projets, la faculté d'adaptation de l'expert, les attentes professionnelles, et l'idéologie du développement durable. Le chercheur évaluait la capacité d'envisager la réaction de l'autre aux situations illustrées par les scénarios. Toutefois, il n'est pas précisé si les scénarios tenaient compte des spécificités culturelles de la logique asiatique ou africaine. En fait, il faudra attendre une mise à jour de la recherche de Kealey (2001), 10 ans plus tard, pour que la recherche signale cette réalité : différentes cultures exigent différentes habiletés de la part des experts pour être en mesure de respecter leur homologue :

«La distance ou l'écart culturel entre le pays de rattachement et la culture du pays d'accueil aura aussi une influence sur la gamme des compétences requises» (Kealey, 2001:12).

Mais aucune information n'est donnée pour expliquer les limites de la recherche sur ce point. L'expert peut avoir beaucoup d'entregent dans sa propre culture et ne pas savoir transférer cette habileté dans un autre contexte culturel. Plus encore, cette incompetence ne se généralise même pas: il est possible que l'expert ne puisse pas s'adapter dans une culture donnée mais qu'il y parvienne très bien dans une autre. Kealey et Byrnes font tous deux indirectement allusion à ce problème, quand ils soulignent que l'expérience n'est pas, en soi, une garantie de succès et d'efficacité pour la mission suivante. Tardif disait aussi:

L'enseignant expérimenté «possède un large répertoire de solutions acquises au cours d'une longue pratique du métier. A ce niveau, on peut dire que l'expérience du métier d'enseignant correspond à ce qu'on appelle un art (...) Toutefois, en tant que processus d'apprentissage spontané, en tant qu'art, l'expérience est limitée ; il suffit en effet que les faits et les situations changent pour que les anciennes stratégies cessent de fonctionner. En ce sens, l'expérience spontanée peut être (et est effectivement) une source d'erreurs ; c'est notamment ce qui explique pourquoi des enseignants expérimentés, au sens de 'possédant plusieurs années d'expérience du métier', peuvent fort bien verser dans des routines qui ne correspondent plus à la nouveauté des situations ou des problèmes.» (Tardif, 1993 :64)



Encore une fois, comme nous avons vu dans les parties précédentes de ce chapitre, cette recherche, largement diffusée chez les professionnels canadiens de la coopération, évalue l'efficacité à partir des attentes du bailleur de fonds et révèle que le pouvoir d'influence des homologues est extrêmement limité. Cette étude vient aussi renforcer l'idéologie du don rattachée à cette conception d'avoir ou non la personnalité adéquate pour remplir la mission. Il semble donc que les objectifs d'efficacité poursuivis par les praticiens, depuis 1950, se résument généralement en trois catégories :

- ceux rattachés à la survie de l'expert,
- ceux rattachés aux habiletés de l'expatrié capable d'établir une interaction avec son homologue,
- ceux rattachés au développement du potentiel des homologues.

Par exemple, ceux qui limitent les enjeux de la dynamique interculturelle à la gestion du choc culturel réduisent aussi l'efficacité professionnelle et interculturelle à la capacité de survivre à l'expérience:

«On pourrait avancer l'explication que les Canadiens tirent leur satisfaction du fait de «vivre comme des étrangers» (c.-à-d., aimer rencontrer fréquemment d'autres expatriés, avoir des domestiques, des chauffeurs, etc.) sans trop se plaindre tout en ayant su profiter du nouvel environnement (aspects touristiques) et tout en ayant rassasié son esprit d'aventure en collaboration avec les expatriés des pays occidentaux (Kealey, 2001:47, 78) plutôt que de relever le défi qui se pose à eux sur le plan professionnel». (Kealey, 2001:56).

Dans ce contexte, quand on évalue l'efficacité, «on se soucie peu de savoir si le conseiller réussit à nouer des relations» avec son homologues, ses partenaires (Kealey, 2001:78).

D'autres intervenants mettent l'accent sur d'autres caractéristiques pour établir ce que doit être une personne efficace :

Pour «de bonnes relations professionnelles avec des personnes d'une autre culture, il importe de savoir maîtriser ses frustrations, son hostilité et son ressentiment, tout en s'efforçant de comprendre les valeurs, les coutumes et les attitudes des gens du pays, sans leur imposer son propre système de valeurs» (Kealey, 2001:28).

C'est dans ce contexte que les concepts de respect et de tolérance sont le plus souvent repris. Et, il importe de clarifier les limites de ces qualités qui peuvent facilement

susciter des réactions négatives quand elles frôlent la condescendance<sup>63</sup>. Cette situation se produit quand les experts acceptent que l'autre soit différent sans toutefois offrir d'espace à la négociation pour construire un territoire imaginé en commun.

Un petit détour par le dictionnaire nous rappelle que la tolérance est ici le pouvoir des experts et des donateurs de «ne pas interdire, ni exiger alors qu'ils le pourraient» (Petit Robert, 1995:2262). Chaque fois que cette expression est utilisée, elle est donc susceptible de rappeler ce rapport inégal de pouvoir dans la relation entre expatriés et nationaux. De la même façon, si le concept de respect est accompagné d'une attitude où rien de l'expérience culturelle et personnelle de l'homologue ne peut être jugé valable par l'expert ; alors que veut vraiment dire cette expression «respecter l'autre»? Si je ne veux pas me laisser transformer par l'autre, si ma communauté d'experts se limite au ghetto des Occidentaux, quel message sous-tend mon discours sur le respect et la tolérance ? Le respect et la tolérance ne sont pas des dons attribués à la naissance ou des dons transmis par l'éducation aux membres de la communauté occidentale, il importe donc d'en spécifier la nature. Camilleri (1989) en a spécifié certaines limites et nuances.

«C'est parce qu'il nous paraît avantageux de fonder le relativisme non pas seulement sur une tolérance de fait (celle dont nous faisons preuve par condescendance, ou parce que nous ne pouvons faire autrement), ni même seulement sur les seuls principes moraux dont nous parlerons (tout le monde a le droit d'adhérer aux idées et aux valeurs qui lui paraissent bonnes) mais sur la modestie intellectuelle, appuyée sur l'égalité de notre condition face à la limitation de notre raison et au problème de vérité. Cela ne signifie pas que nous devons nous isoler dans nos points de vue, puisqu'à défaut du rationnel démonstratif nous pouvons échanger les arguments qui nous ont amenés à nos options».

---

<sup>63</sup> Selon Kealey et Protheroe (1995:1), le «transfert des compétences» a été reconnu comme une expression condescendante et les homologues préfèrent «acquisition de compétence au niveau local» ; mais quand ces deux auteurs ajoutent : «Les compétences ne peuvent être qu'acquises au prix d'un effort de la part des «bénéficiaires» eux-mêmes. Il va sans dire que le processus peut être grandement facilité par les efforts, les attitudes et le comportement du collaborateur du Nord», ne réinstalle-t-on pas cette condescendance où le savoir ne peut venir que du Nord. Pour eux c'est un fait incontournable, non négociable, le savoir vient du Nord. De plus, dans une autre citation (page suivante) de cet auteur, six ans plus tard, il utilisait l'expression «transfert des compétences» sans aucun problème.

Voilà une approche qui ouvre au débat, une approche qui permet d'insérer le savoir des pays bénéficiaires et empêcher, parfois, les conséquences désastreuses de l'ignorance des gens du Nord. Au Soudan, en Éthiopie et au Kenya, par exemple, les autorités occidentales ont préféré imposer la sédentarité aux peuples de ces régions, mais les sols ne peuvent se régénérer : donc, l'ignorance des Occidentaux a provoqué de plus grandes famines. Pourtant, le discours continue à valoriser la relation d'autorité du Nord vers Sud. Si les Occidentaux se plaçaient dans une position de négociation égalitaire où le savoir des pays bénéficiaires était pris en considération au même titre que le savoir des pays donateurs, et si les experts devaient revenir aux pays avec des questions et des recherches pour évaluer la qualité du savoir des paysans, alors les réponses seraient plus originales et plus respectueuses des limites et des forces de la connaissance mondiale actuelle.

Bien qu'il existe un troisième groupe de coopérants, qui poursuivent des idéaux plus nuancés et qui parviennent tout de même à construire de meilleurs rapports avec leurs homologues, les observations de terrain ont forcé les chercheurs à constater que ceux qui ont du succès sont généralement ostracisés par leurs compatriotes (Kealey 2001 :60 et 1990 :29).

«Le transfert des compétences et des connaissances est une tâche très exigeante. Elle demande un haut degré d'engagement, une énergie et une persévérance sans bornes, tout en offrant peu de récompenses. Elle exige un niveau élevé de compréhension, de coopération et de patience et passe par la volonté de surmonter divers obstacles interpersonnels, culturels, sociaux, économiques et politiques. Face à ces difficultés, de nombreux conseillers capitulent et cherchent du réconfort auprès d'autres Canadiens dans le «ghetto des expatriés». Ceux qui acceptent de relever le défi doivent souvent faire face à l'ostracisme de la communauté canadienne, qui considère le bon conseiller comme un reproche vivant à leur propre absence d'intérêt» (Kealey, 2001 :56)

Si on ajoute à ce constat, le fait que, selon la recherche de Kealey, les nationaux déplorent généralement le manque de reconnaissance de leurs propres attitudes, capacités et expériences par les experts canadiens, on ne peut qu'acquiescer au bien-fondé de poursuivre la réflexion.

On en vient à constater qu'aucune mention n'est faite de la position idéologique et culturelle de l'homologue, de l'autre. Est-il en marge de sa culture ? A-t-il intégré les valeurs occidentales ? Sur quel terrain se fait la rencontre : celui de l'Occidental, celui de l'homologue, ou encore entre les deux ? Quels sont les avantages pour le Canada quand les partenaires se comprennent et qu'ils ont réussi à vivre un vrai dialogue ? La réponse à ce dilemme peut s'extrapoler à partir d'un des commentaires de Pettigrew (1998 :74):

*«Typical members of real groups are different in many ways. (...) People from different groups who have contact, then, are more likely to share similar interest and values. And, outgroup members with similar interests to the ingroup often will not typify their group or make group membership salient. (...) So, given real differences between groups, those most likely to have intergroup contact are atypical of their groups».*

Si l'hypothèse de Pettigrew est juste, les homologues qui s'adaptent le mieux sont ceux qui ressemblent le moins à la majorité, laquelle partage les valeurs de l'endogroupe et ne souhaite pas réellement se laisser transformer par les Occidentaux. Ce constat de Pettigrew rappelle aux coopérants l'importance de prendre en compte la source de cette impression d'efficacité. Est-ce que leur propre impression d'ouverture est attribuable aux efforts et aux compétences de l'homologue qui est capable d'entrer dans l'univers culturel occidental ou cette impression d'efficacité est basée sur leurs propres habiletés à gérer les différences culturelles ?

C'est une question raisonnable et fondamentale à relever d'autant plus que, comme nous l'avons vu, les outils de formation et de gestion sont généralement conçus pour favoriser l'appartenance à la famille canadienne de coopération, ce qui ne tient pas compte réellement des spécificités culturelles des homologues (Asie, Antilles, Afrique francophone et anglophone, Amérique du Sud). Dans un tel contexte, il est donc difficile d'imaginer que les retombées recherchées (autonomie et développement de la communauté d'accueil) par les interventions canadiennes pourraient être atteintes, notamment celles de contourner l'obstacle de la dépendance qui met un frein à un autre objectif «fondamental» soit «l'amélioration de la qualité des partenariats».

«Si le conseiller ne réussit pas à transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à son homologue, il en résultera une dépendance envers le pays donateur, au lieu d'une autonomie du pays bénéficiaire». (p.2) Et, le gouvernement canadien aimerait bien ne plus tomber dans ce piège, alors il faudrait bien trouver le moyen de transformer ce constat : «Trop de Canadiens traitaient leurs homologues comme des subordonnés et non comme des égaux, ils se sentaient exclus des prises de décisions» (Kealey, 2001:65-66).

D'ailleurs, malgré le fait qu'en 1996, une meilleure gestion des résultats ait été exigée et que l'ACDI ait mis en place plusieurs systèmes de contrôle, il semble que l'étude de Kealey (1990) soit toujours aussi pertinente puisqu'elle a été rééditée (2001) presque intégralement par le Centre d'apprentissage interculturel (CAI : Annexe 1). Mais, est-ce que le nouveau changement de cap qui a commencé à prendre forme à la haute direction de l'ACDI (2001) «le développement des capacités», parviendra à transformer le *modus vivendi* du «transfert des connaissances et des compétences» vers le Sud? Pour les auteurs du rapport, à dorénavant,

«le 'développement' se mesure à la capacité d'une société de répondre de mieux en mieux aux besoins de ses membres, avec les ressources dont elle dispose. Ces ressources sont très variées et sont plus ou moins tangibles (...) Ces dimensions intangibles, souvent appelées 'capacités', sont primordiales parce qu'elles déterminent la mesure dans laquelle la société tire parti des autres ressources dont elle dispose. (...) Le terme 'capacités' recouvre un vaste éventail d'habiletés influant sur le rendement, tandis que le concept de 'capacités essentielles' privilégie l'aptitude à jouer un rôle actif dans le développement constant des capacités. L'un n'exclut pas l'autre, cependant. Le développement des capacités (DC) englobe les connaissances et compétences techniques aussi bien que les capacités essentielles parce que ces deux éléments ont leur importance, mais il est utile de signaler ici que les capacités essentielles jouent un rôle primordial dans le développement durable».

Pourquoi la direction du secteur recherche de l'ACDI sent-elle maintenant le besoin de mettre de l'avant une nouvelle conception du développement durable (Lavergne et Saxby, 2001,1996)? Parce que ce nouveau discours se veut une tentative de prendre en compte la complexité des enjeux sous-jacents à la relation pays donateurs / pays bénéficiaires et d'ébranler la vision mécanique et industrielle du développement. La logique occidentale du développement économique ou culturel ne peut se transférer clé en main :

«Les capacités requises pour une utilisation efficiente, efficace, judicieuse et durable des ressources, ne peuvent être générées ni dispersées de l'extérieur; elles doivent s'apprendre de l'intérieur, par la pratique, et être acquises volontairement au fil du temps par ceux qui sont engagés dans le processus du développement. Il n'y a pas de projets clés en main dans le domaine du développement des capacités. Autrement dit, un intervenant de l'extérieur ne peut créer ni renforcer des capacités chez les autres». (Lavergne et al., 2001 :3-4)

Situé dans la lignée de la pédagogie axée sur le développement des compétences transversales, ce nouveau discours vise, en fait, à encourager la base – c'est-à-dire l'ensemble des experts appelés à intervenir – à questionner davantage les motivations et les intérêts des différents partenaires pour sortir du «*pattern*» rattaché au «vendeur traditionnel des connaissances, des valeurs et des croyances occidentales». Mais quand Lavergne ajoute, quelques lignes plus loin : «le défi à relever consiste à mobiliser l'énergie et la volonté locales en facilitant l'ingéniosité», change-t-il réellement la mission du coopérant canadien?

En outre, quand Kealey<sup>64</sup> en 2001 reformule sa définition d'une personne efficace de façon à remplacer la tolérance par des efforts pour construire des relations de confiance avec ses «partenaires du développement», change-t-il réellement la mission du coopérant canadien?

- a. «La capacité de communiquer avec des représentants d'autres cultures d'une façon qui invite au respect et à la confiance, ce qui favorise dès lors un milieu de travail où la coopération côtoie la production et qui se prête naturellement à la réalisation d'objectifs de carrière ou de mission,
- b. «La capacité d'adapter ses compétences professionnelles techniques et managériales aux conditions et aux contraintes locales
- c. «La capacité de s'adapter, sur un plan personnel, pour ne pas être dérangé et être même à l'aise au contact de la culture du pays d'accueil». (Kealey, 2001 :6)

---

<sup>64</sup> «Dix ans d'expérience à conseiller et à consulter des entreprises internationales (tant privées que bénévoles, en Europe et en Amérique du Nord) ont conduit l'auteur à conclure que, dans l'ensemble, le personnel et les travailleurs bénévoles des sociétés internationales doivent relever des défis très similaires et posséder les mêmes compétences interculturelles s'ils veulent être en mesure de travailler avec efficacité dans n'importe quelle culture» (Kealey, 2001 :72)

Tung R. L., et Worm V. (1997) ; Black J.S., Morisson A.j. et Gregersen H.B. (1999)

En d'autres mots, par un discours axé sur la transmission des compétences canadiennes ou par un discours sur la nécessité de stimuler la motivation à apprendre, l'ingéniosité des homologues, les coopérants ne laissent-ils pas sous-entendre que les partenaires sont incompetents peu importe leur histoire personnelle? Ces discours autorisés par l'ACDI sont-ils propices au dialogue et à la mise en place d'un partenariat ? Dans un tel contexte, il faut avoir en tête les stratégies de ceux qui sont perçus incompetents, non-motivé et pas suffisamment ingénieux. Quelle peut être leur réaction face à cette interprétation de la réalité? Certains experts mentionnent que les homologues tentent de les piéger, d'autres les méprisent ou sont indifférents à leur présence et parfois, certains homologues tentent, parfois très difficilement, de faire valoir leurs compétences, leurs capacités, leurs expériences pour trouver une adaptation des connaissances occidentales à leur réalité.

Pour Tajfel (1978:177-178) et Bourhis (1994:176-177), il y a deux grandes catégories, face à des comparaisons défavorables entre des communautés culturelles, la catégorie des stratégies individuelles et l'autre qui réfère à des dimensions collectives:

Stratégies individuelles : «sont surtout adoptées quand les membres du groupe perçoivent la situation intergroupe comme étant plutôt stable et légitime»

- 1) Lorsque «la mobilité sociale est possible, les individus qui se comparent défavorablement peuvent tenter de rejoindre le groupe dominant en adoptant ses caractéristiques culturelles et ses valeurs fondamentales» (p.177)
- 2) Face aux membres de son propre groupe, cette stratégie «consiste à améliorer son estime de soi en se comparant à d'autres individus qui sont moins avantagés sur certaines dimensions de comparaison.» (p.177)

Stratégies collectives : «sont adoptées dans les situations où la structure de relation intergroupe est perçue comme étant plus ou moins illégitime et instable» (p.178)

- 1) «La créativité sociale permet aux membres d'un groupe de réinterpréter positivement les caractéristiques de l'endogroupe ou de créer de nouvelles dimensions de comparaison qui pourront les avantager lors de comparaisons sociales avec les membres de l'exogroupe (Lemaine, 1974 ; Tajfel, 1978) [Noirs américains, Autochtones, Québécois] » (p.178)
- 2) La compétition sociale se met en place quand «les membres de l'endogroupe [décident] de surpasser les membres de l'exogroupe sur la dimension même qui les désavantage» (p.178)

Encore une fois, nous nous retrouvons face aux enjeux de la relation de pouvoir, alors que, dans plusieurs milieux, la formation ou le discours des intervenants en a fait un

sujet tabou. Pourquoi le milieu professionnel de la coopération Nord-Sud ne semble-t-il pas avoir intégré l'importance de ces rapports de pouvoir inégaux ? Pourquoi n'envisage-t-on pas une formation de base pour tous les coopérants sur ces enjeux fondamentaux ? Ne faut-il pas les sensibiliser à l'importance de ces jeux de mots ?

Par exemple, «dans le contexte africain<sup>65</sup>, on parle plus volontiers de «renforcement des capacités» que de «développement des capacités», mais Lavergne (2001:6), le haut fonctionnaire canadien, ajoute qu'il ne faut tout de même pas couper les cheveux en quatre: pour lui, «subtilités mises à part, la plupart des gens emploient indifféremment ces deux expressions en termes des résultats recherchés». Pourtant, il y a une nette distinction entre ces deux expressions et les personnes ayant connu des relations abusives la perçoivent avec force. Refuser de prendre en compte ces subtilités ou même ces susceptibilités, n'est-ce pas une manifestation du refus de prendre en compte le point de vue de l'autre sur la réalité? N'est-ce pas une façon de refuser la recherche de solutions gagnant/gagnant ?

Encore une fois, restent beaucoup de questions à soulever sur les modèles d'action intériorisés par les intervenants canadiens et sur le désir réel des formateurs et des participants aux échanges Nord-Sud à construire des rapports d'égalité. Les gestionnaires de programmes, les fonctionnaires, les politiciens, les expatriés cherchent-ils vraiment à établir les conditions nécessaires à la construction d'un réel partenariat?

«Aussi longtemps que ce que l'autre nous transmet demeure «insensé» ou «insignifiant», il ne peut y avoir de véritable communication entre cet autre et nous; il n'y a que les apparences de la communication, que son enveloppe externe». (Laprée, 1993 p.36)

---

<sup>65</sup> [www.adbf-pact.org](http://www.adbf-pact.org) et [www.aercafrica.org](http://www.aercafrica.org)



### C) Les outils de formation et la perception de l'autre, de l'étranger

Pour comprendre notre capacité de communiquer, de dialoguer, il faut commencer par identifier les «modèles culturels d'action (*pattern*) intériorisés<sup>66</sup>»? Et, une fois qu'ils ont été reconnus, il faut ensuite évaluer leur pertinence par rapport aux buts poursuivis. C'est ce que nous chercherons à apprivoiser ici à travers l'éducation formelle, non-formelle et informelle, différentes formes qui ont largement contribué à structurer et à justifier ces modèles sédimentés. Pour mieux comprendre les modèles culturels et les idéologies véhiculées pour guider l'action des intervenants des ONGs canadiens, un exemple d'anthologie qui présente l'univers culturel d'une autre communauté sera mis en parallèle avec des entrevues et une étude-maison de l'ancien Centre de préparation des coopérants de l'ACDI. Tous les trois ont comme sujet d'intérêt le Bénin. L'anthologie du Bénin est un produit du Centre d'apprentissage interculturel (CAI)<sup>67</sup>. Ce centre canadien de formation pour les experts ayant à intervenir sur la scène internationale est constitué d'une soixantaine de permanents et d'une banque de ressources d'environ 300 formateurs canadiens.

Les anthologies sont utilisées comme outil de sensibilisation aux réalités du pays d'affectation des experts. Elles tracent un portrait de ce qu'il est jugé essentiel de connaître sur la culture de l'autre. La première constatation importante suite à la lecture de l'anthologie du Bénin, sur 124 pages, est que toutes les références sont occidentales:

«L'anthologie que vous tenez entre les mains renferme des informations sur le contexte social, politique, économique, environnemental et culturel du pays qui vous intéresse. Il s'agit d'un recueil de documents pertinents tirés de publications internationales respectées telles que l'État du monde, Le Monde diplomatique et Larousse multimédia encyclopédique et de sources électroniques telles que l'Encyclopaedia Universalis auxquelles le Centre est abonné. Nous nous servons également d'Internet pour apporter à

---

<sup>66</sup> (Tardif : voir note #3).

<sup>67</sup> Je crois que le CAI de l'Institut canadien du service extérieur au Ministère des Affaires Étrangères et du Commerce international a remplacé le Centre de préparation de coopération de l'ACDI. Peut-être que ce dernier a été jumelé à d'autres services de formation du gouvernement tel la formation linguistique. Les deux versions de cette anthologie, celle de 1999 et celle de 2002, ne présentent pas des différences fondamentales et permettent justement d'entrevoir la continuité dans laquelle s'inscrit la culture organisationnelle du CAI.

l'anthologie un complément d'informations courantes glanées dans les revues, des périodiques et d'autres sources électroniques» (p.vii). Cet extrait nous révèle ainsi que toutes les analyses de la réalité doivent avoir reçu le sceau d'une institution occidentale pour être fiable. Plus encore, ceci porte à croire qu'un Africain qui n'a pas publié dans une revue occidentale reconnue ne peut présenter avec compétence un point de vue crédible de sa réalité culturelle. Et, le fait de ne retenir que des sources occidentales pour analyser la réalité béninoise indique quoi ? Une absence de critères établis pour mesurer la qualité des textes écrits par les intellectuels béninois, une ignorance des productions de ce milieu, un manque d'intérêt ou une omission volontaire...

Ce choix de sources ne peut être accidentel puisque les mêmes suggestions ont été faites par la «Boîte à outil», précédemment mentionnée dans cette section du chapitre. Si le CAI et l'ACCC suggèrent les mêmes points d'intérêts pour comprendre la culture de l'autre et recommandent les mêmes sources d'information sur le pays d'accueil, donc ce choix répété traduit probablement un modèle d'action. Cependant, même si les sources sont crédibles, garantissent-elles que le recueil d'articles traduit bien la réalité du pays ? Chaque article du recueil peut être vrai en soi, mais l'ensemble créé par les choix et omissions peut dépeindre une réalité qui justifie encore une fois une relation de pouvoir inégal. Comment pouvons-nous évaluer la qualité de l'information retenue pour traduire la réalité béninoise ? Quels critères ont servi à établir que cet ensemble d'articles traduisait bien la réalité culturelle visée ?

Pour comprendre la culture de l'autre, quels types d'informations sont jugés utiles ? Curieusement, la structure même de l'anthologie ressemble à la structure scolaire d'enseignement dans les écoles canadiennes. D'abord, la géographie physique et humaine, les langues parlées, les religions, les infrastructures politiques et l'histoire sont les outils essentiels pour expliquer la culture. Puis, pour en illustrer la logique culturelle béninoise, on mentionne quelques usages spécifiques (comportements à la table, etc.) et quelques lignes font référence à l'art : deux pages sont apparues dans la

version 2002 (124 pages) qui n'existaient pas dans la version 1999 (114 pages). Pour illustrer les comportements, quarante pages sont consacrées aux «maux» de la population et aux différentes interventions canadiennes pour y remédier. Donc, qu'apprend le lecteur sur les réalités béninoises? Des informations que la majorité de la population du pays ne connaît probablement pas et des comportements que la majorité d'entre eux ne reconnaissent pas comme représentatifs de ce qui fait la fierté culturelle de toute communauté culturelle. Il faut se demander en quoi ces informations peuvent être utiles pour construire une relation de confiance favorable à la négociation d'un partenariat.

Si nous explorons davantage la section «Dossier médias», nous questionnons d'abord, de quelle manière le fait de connaître l'existence de la malaria, l'infanticide, le trafic d'enfant, le rackettage des traditionalistes, la corruption, la violence des policiers et le comportement abusif des étudiants riches dans les écoles privées, favorise-t-il la construction d'une relation de confiance? Comment cette stratégie, c'est-à-dire une présentation de tout ce qui cause problème dans un pays, aide-t-elle à construire une bonne communication entre partenaires? Comment tout cela peut-il aider les expatriés à percevoir les visions du monde, les croyances, les valeurs de leurs homologues et inspirer du respect, de l'enthousiasme ou de l'intérêt pour d'autres visions du monde?

Ce choix d'articles permet sans contredit de jauger ce que l'organisation canadienne privilégie et la valeur qu'elle accorde aux autres visions du monde rattachées à la capacité des Béninois de raisonner, de gérer leurs émotions et d'établir des comportements qui prennent en considération leurs concitoyens. Cette deuxième caractéristique de l'anthologie révèle un autre modèle culturel qui sous-tend l'action: l'ensemble des articles choisis illustre ce que les Occidentaux perçoivent comme la source de leur pauvreté et de leurs difficultés et la raison d'être d'intervenir plutôt que d'expliquer pédagogiquement ou culturellement comment établir une relation qui permette à l'autre d'exister dans sa différence.

Les autres sections de l'anthologie sur le Bénin n'arrivent pas vraiment à contrebalancer l'impact créé par ce Dossier médias et à donner une perception plus juste de l'autre. Elles fournissent certes des informations encyclopédiques (géographie, climat, politique, etc.), mais n'abordent ni la vie en société ni la logique culturelle (tension entre lois, rôles, valeurs et croyances); nous n'avons aucune information sur ce qui a rendu fière cette communauté, ses idéaux et ses standards pour évaluer les comportements. Un tableau de données démographiques est une fenêtre trop étroite pour comprendre la réalité d'une collectivité. Selon la grille de Rist, chaque culture a un savoir, une histoire, des actes ou des paroles autorisés, un nombre limité d'interprétations du sens de la vie, des processus pour désamorcer les dangers, ses héros, ses lieux d'affrontements autorisés, sa littérature. Cette grille serait bien utile pour reconstituer la logique culturelle des communautés d'accueil. Et, à mon avis, il n'y a rien comme la littérature d'un pays pour donner accès à la logique culturelle d'une communauté, pour y percevoir les coutumes et les systèmes de valeur d'un groupe social spécifique.

Ici, un petit exercice d'empathie permettra au lecteur québécois de mieux évaluer la qualité de cette interprétation de la réalité béninoise et d'en mesurer l'impact sur la relation avec la communauté d'accueil, en transposant ce choix d'articles et d'information dans son propre contexte. Ainsi un Africain voulant constituer le même type de dossier médias sur le mode de vie québécois utiliserait les nouvelles du Journal de Montréal. Parce que c'est le quotidien le plus lu au Québec (le plus grand tirage), il pourrait croire que ce journal traduit fidèlement toute la réalité québécoise. Mais, si le Québec était réduit aux enfants torturés de la DPJ, au taux de suicides ou de maladies mentales de sa population, aux guerres de gangs et aux meurtres entre conjoints, aux vieillards abandonnés dans les centres d'accueil et aux «enfants de Duplessis» ou encore aux horreurs de l'acculturation dans les écoles autochtones, les Québécois ne seraient-ils pas révoltés de voir cette image d'eux-mêmes projetée partout en Afrique ?

Ce portrait désastreux ne serait-il pas encore plus répugnant pour certains Québécois si c'était des Canadiens anglophones qui répandaient cette vision du Québec à travers le monde? Et, qu'advierait-il si ces Québécois étaient «forcés» de négocier avec un pouvoir financier anglophone véhiculant une telle image des francophones? Ces derniers n'auraient-ils pas tendance à être susceptibles et la relation entre ces deux groupes n'oscillerait-elle pas entre la confrontation et la conciliation? L'histoire en témoigne, un peuple n'aime jamais se faire imposer une vision du monde étrangère.

Alors, pourquoi, en serait-il autrement pour les homologues ou collègues de travail des pays en développement ? Pourquoi n'auraient-ils pas droit à cette susceptibilité forçant le représentant de la culture dominante à adopter une attitude plus réservée et à prendre en compte le point de vue de l'autre ? D'ailleurs, quel Québécois, surtout un intellectuel, ne serait pas blessé de faire réduire toute sa créativité culturelle<sup>68</sup> à deux lignes sur les signataires du Refus Global (la version de l'anthologie de 1999 n'accordait que deux lignes à la culture béninoise) ?

Il n'est pas certes pas répréhensible de présenter les difficultés d'une population qui vit beaucoup de souffrances, ou de faire connaître les défis que doivent relever les homologues à qui les experts auront à transférer leur savoir. Il est en effet fondamental d'identifier la source des problèmes qui bloquent l'atteinte des objectifs poursuivis par la coopération. Jusqu'à quel point les experts ont-ils pour mission d'éliminer la corruption des pays en développement? Et, ne serait-il pas plus utile et approprié d'élaborer des lois pénalisant les Occidentaux qui pillent les ressources naturelles des pays pauvres ? Plusieurs aimeraient voir de telles mesures inscrites dans la Charte des droits des Hommes et des peuples<sup>69</sup> :

---

<sup>68</sup> «Culture can be measured thus as background and heritage, and as emergent patterned conduct around a particular thematic identity (...) Persons negotiate multiple identities in discourse and communication is rendered intercultural by the discursive ascription and avowal of differing cultural identities. Cultural identities are identifications with and perceived acceptance into a group which has shared systems of symbols and meanings as well as norms/rules for conduct. (Collier, 1989: 295-296 cité par Laprée 1998 p.41)

Les malheurs du Congo/Rwanda (le génocide) ont un lien avec le minerai fondamental aux puces des ordinateurs, lequel minerai est acquis en contrebande par des Occidentaux qui ont besoin d'un gouvernement faible pour pouvoir l'acquérir à des prix qui défient toute concurrence. Quel gouvernement des pays «donateurs» soutiendrait économiquement l'État d'un de ces pays «en développement», si la conséquence de protéger les intérêts de ce peuple occasionne une crise économique importante dans son pays? Jimmy Carter a tenté de convaincre les Américains de transformer leur mode de vie et cesser d'être aussi dépendants des ressources naturelles des pays «pauvres». Il avait bien compris que le désordre social des pays pauvres avait un lien direct avec l'inflation dans son pays... Pour se faire réélire, après 10 jours de retraite au Camp David avec tous ceux qui critiquaient son administration, il a présenté un discours qui présentait sa vision mondiale. Il a perdu son pari, la majorité des Américains n'ont pas accepté une meilleure répartition des ressources avec les peuples du Moyen-Orient (l'accord du Camp David entre l'Égypte et Israël, Les otages américains en Iran, le Nicaragua, etc.) et la presse l'a accusé d'être un président faible incapable d'imposer son point de vue aux autres peuples du monde. La population a refusé son projet de restriction pour organiser une répartition plus juste des ressources. («Grands reportages», télévision RDI, automne 2002)

L'expert canadien, le professeur en informatique ou le spécialiste en agriculture, n'a sûrement pas le pouvoir ni le mandat de résoudre des problèmes de cette envergure lorsqu'il part en mission. Mais cette vision plus globale de la problématique de l'aide au développement introduit tout de même ici une interrogation incontournable. En effet, on peut se demander si la documentation servant à former les coopérants peut vraiment favoriser un «transfert du savoir» permettant aux Africains, par exemple, de contrôler leurs ressources naturelles et d'accéder à l'indépendance économique. Ou, est-ce possible que l'image qu'on présente de l'autre serve principalement à une autojustification de l'aide internationale et dans sa forme actuelle? Pour alimenter la réflexion sur ces questions, nous examinons deux études présentées par Laprée (1993) et menées par des praticiens de l'ancien Centre de préparation des coopérants de l'ACDI. L'une se rapporte au travail d'évaluation des stagiaires avant leur départ pour le Bénin par une formatrice du secteur francophone. L'autre concerne le contenu d'un

---

<sup>69</sup> Pas surprenant que le projet de charte de l'Afrique propose d'inscrire dans la charte internationale des droits individuels et des peuples, le droit des États de protéger leurs ressources naturelles contre le pouvoir des grandes compagnies internationales et privées : Chili/États-Unis (mines), Soudan/Canada (pétrole).

sondage effectué auprès de 17 coopérants et volontaires canadiens vivant au Bénin par Laprée, lui-même.

Lors de ce sondage mené sous forme d'entrevue, ces «experts» ont répondu à trois questions dont une sur les aspects culturels du Bénin qui leur posent des difficultés (Laprée 1993:96-97). Les problèmes mentionnés furent :

- «une conception différente des besoins matériels (l'hygiène),
- une conception différente du travail et de l'efficacité (la négociation continue des projets, les imprévus, le rythme de travail, la ponctualité, le manque d'initiative et de créativité, le travail des enfants),
- l'acceptation par les Béninois des inégalités sociales et du privilège de tirer personnellement profit de certaines situations (la corruption à tous les niveaux, l'incurie et l'incompétence des fonctionnaires, leur manque évident de vouloir coopérer, les détournements de fonds et l'exploitation des hauts dirigeants),
- les rapports entre hommes et femmes (l'adultère des hommes, la place des femmes dans la famille et leur rythme de travail),
- une apparente insouciance envers les plus faibles de la société (handicapés et les raisons de leur état, la mendicité, enfants, pauvres et le rôle des marabouts)».

En résumé, les réponses à la première question permettent d'entrevoir que les coopérants sont généralement «choqués» par la différence. Les réponses, à la deuxième question, révèlent que la plupart des coopérants et volontaires vivent leur nouvelle situation comme radicalement «autre» et qu'ils sont incapables d'établir des liens entre leurs expériences canadiennes et celles au Bénin. En fait, selon Laprée, le processus d'empathie ne s'enclenche pas, bien que tous les experts affirment le faire régulièrement. Laprée relève des contradictions dans le discours des coopérants ou volontaires pour illustrer le décalage entre les attitudes et l'intention d'empathie des coopérants:

«Les diverses façons de le confirmer nous indiquent cependant des divergences. Cela va de la distanciation indifférente (chacun est comme il est, le fossé semble infranchissable) et de l'indignation (je vois encore plus comment ils creusent leur propre fosse pour s'y engoutir), à la sympathie (on «se» met à leur place et on réagit comme on fait habituellement), très rarement l'empathie» (Laprée 1993:100-101).

Par exemple, devant la forte réaction des répondants face à la corruption des politiciens béninois, Laprée (1993:99-100) suggère, pour favoriser plus d'empathie, une formation

qui consisterait «à développer chez les stagiaires un processus de tolérance (de distanciation) entre ce qui constitue leurs propres convictions et la moralité qui prévaut autour d'eux». Il propose aussi des jeux de rôles ou des études de cas qui permettraient aux experts de bien communiquer malgré les différences (scénarios famille linéaire versus soumission des femmes aux anciens). Laprée, dans les résultats de son enquête, ne souligne aucun aspect positif de cette culture et il ne fait aucune mention de ce qui devrait être mis en valeur dans la culture béninoise. On peut donc, se demander si ces solutions permettent réellement de développer la capacité d'empathie des experts.

Enfin, la dernière question portait sur les moyens pris pour développer leurs habiletés interculturelles. Les réponses des coopérants indiquent que les relations directes avec «*the old hands*» et les domestiques sont leurs sources principales de repères (ghetto doré). Très peu réfèrent à des outils intellectuels ou à la lecture de la littérature africaine pour mieux comprendre la dynamique culturelle du pays d'accueil. Alors, comment ont-ils été préparés et comment peuvent-ils atteindre un meilleur niveau de compréhension de l'étranger? Une formatrice du secteur francophone au Centre de préparation des coopérants de l'ACDI a documenté, à partir du modèle théorique de Bennett, le portrait des expatriés des années quatre-vingt.

«La très grande majorité de la clientèle pouvait être classée dans les stades 1 [dénier des différences/esprit de clocher] et 2 [dénigrement/sentiment de supériorité/inversion de position] de l'ethnocentrisme, plus rarement dans le stade 3 [minimisation des différences]» (Laprée, 1993:65).

Ses conclusions corroborent donc celles du sondage. Plusieurs études menées par des praticiens démontrent que les habiletés interculturelles ne sont pas nécessairement développées pour concrétiser la compréhension et l'enrichissement mutuels. Ce survol de la réalité nous permet aussi d'entrevoir que cet objectif du «transfert des compétences, des savoirs, des valeurs ou des croyances» de la coopération Nord-Sud peut difficilement s'effectuer. D'ailleurs, ces rencontres permettent-elles réellement de créer un rapprochement entre les deux communautés ?



Laprée (1993:49-50) mentionne que dans les stratégies de formation, les formateurs parlent rarement des travers de la culture occidentale. Le milieu de l'éducation internationale n'insiste pas assez sur l'importance de se préparer à prendre contact avec une autre culture pour éviter les stéréotypes et les attentes irréalistes, et pour surmonter les appréhensions négatives: nous sommes donc très loin de pouvoir reconnaître les failles de notre système. Règne encore cette pensée magique, selon laquelle le simple contact avec l'autre suffit à rendre compétent, à conduire vers une meilleure gestion de la diversité, et une meilleure compréhension de l'autre. Pourtant, plusieurs chercheurs et intervenants ont fait ce constat :

«Contact may either increase or reduce mutual tolerance and understanding (Amir 1969, 1976) (Tajfel and Dawson, 1965). Neither assumption is supported by a great deal of empirical evidence that is sponsoring foreign students is not a very efficient way of solving the world's problems, nor of conducting foreign policy.» (p.39)

Ceci dit, devons-nous être étonnés du fait que les coopérants sur le terrain citent la corruption comme un problème majeur quand la formation a tellement attiré l'attention sur les problèmes sans rien présenter de très positif sur la communauté béninoise? Rien, dans les documents présentés ici sur le travail des «experts» ne laisse supposer que le témoignage des anciens ou que les quelques heures de formation favorise ce que Camilleri (1985) a appelé «le passage de la communication alignement à la communication-négociation» (Laprée, 1993:43-44) à travers une «communication d'identités»:

«C'est lorsqu'on est parvenu au bout de ce mouvement que s'effectue le renversement qualitatif important ; plus le sujet évolue vers la condition d'acteur autonome, plus il devient fonctionnel, pour communiquer avec lui, de connaître sa façon individuelle de voir les choses et, sur le plan qui nous occupe, sa 'formule culturelle' plutôt que celle des groupes dont il relève. L'information neuve qui apparaît dans l'échange avec lui prend du poids aux dépens de la pré-information normalisée qui nous vient de son environnement de référence: d'où l'importance de la dynamique relationnelle singulière qu'on engage avec lui.» (Camilleri, 1989:374)

L'information neuve créée de la rencontre d'individus capables de réellement communiquer ne se retrouve pas dans les documents officiels. D'ailleurs, il est pour le moins troublant de constater que la majorité des documents produits par les institutions

canadiennes (agences gouvernementales et ONGs) ne traduisent pas le produit d'une réflexion provoquée par la rencontre d'univers différents. Des documents qui traduisent un discours standardisé qui enferme l'autre dans une problématique de pauvreté, alors que nous, comme Canadiens, serions présentés comme les sauveurs. Une simplification qui néglige de prendre en considération que le système économique occidental a besoin d'entretenir la pauvreté ailleurs (les entreprises occidentales fabriquent des produits avec une main d'œuvre bon marché ou s'approprient les ressources naturelles à des prix dérisoires) pour continuer à offrir aux populations du Nord cette diversité de produits et pour maintenir ce pouvoir d'achat.

Pourtant, en l'absence de références à des points de vue différents, l'analyse des problématiques mondiales ne peut traduire la réalité et cette uniformisation ne peut être que le résultat d'un ensemble de stratégies implicites qui rend encore plus impossible l'accès à l'information. Par exemple, les revues de presse de nos médias nationaux ne couvrent presque jamais l'information à la une des autres médias, surtout s'ils sont non-occidentaux : ce manque d'échange autour de perspectives et conceptions différentes de la réalité finit par déshumaniser l'autre, l'étranger.

Bien que nous soyons conscients qu'un certain degré d'uniformisation soit un phénomène fondamental à la survie de toute communauté, les intervenants de la coopération Nord-Sud devraient, à mon sens, être beaucoup plus sensibilisés aux dangers de cette standardisation des discours autorisés. D'ailleurs, la répétition de ce discours commun de l'école au marché du travail, surtout s'il est entériné par la famille et repris par les institutions internationales, finit par créer un tel niveau de certitude, qu'il n'est pas surprenant de constater l'importance du choc culturel vécu par les expatriés depuis 50 ans et de retrouver ce phénomène comme une préoccupation principale du domaine de la recherche (chapitre 3). Moins l'individu a l'opportunité d'ébranler et de vérifier les limites de ces certitudes, plus le niveau de stress monte face à l'incertitude provoquée par des références qui ne correspondent à rien ou presque

chez l'autre, plus le niveau de stress monte et plus sa fragilité va se manifester (séparation ou déséquilibre émotif) surtout s'il n'a pas eu la formation qui lui aurait permis d'apprendre à gérer ces explorations hors du cadre de référence.

### **2.2.2 Les métiers d'éducateur, de formateur ou d'agent de projets (expert) remplissent-ils la même fonction sociale?**

«Si nous regardons de près [ces professions], une dialectique semblable – uniformité contre diversité culturelle – saute aux yeux. L'OCDE, par exemple, met en évidence que deux modèles d'enseignants ont été adoptés par les pays membres : le modèle à compétence minimale et le modèle à professionnalisme ouvert. Dans les politiques d'éducation actuelles, l'OCDE observe que la tendance l'emportant de nos jours est celle de l'idée du rôle de l'enseignant qui peut être décrit comme celui du modèle à compétence minimale. Suivant ce modèle, l'enseignant est considéré purement et simplement comme un système de livraison. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont prises au niveau du management, au-dessus de la classe et de l'école, ce qui entraîne un programme scolaire imposé. Le travail de l'enseignant est ramené à effectuer la livraison de ce programme aussi efficacement et aussi effectivement que possible (...) Le second modèle du rôle de l'enseignant identifié par le terme de professionnalisme ouvert, situe l'enseignant au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de l'école (...) Les États sont eux aussi ambivalents : aller vers plus de professionnalisation, c'est, Vonk le souligne, contrôler moins facilement le corps enseignant, qui devra dès lors sa légitimité aux services qu'il rend aux usagers davantage qu'à l'administration» (Perrenoud, 1992:16-17)

Le problème soulevé par cette citation de Perrenoud illustre le dilemme de l'État : son *ambivalence à laisser de l'espace à la diversité, sa peur de perdre le contrôle des discours* sur la scène de l'éducation nationale. Peut-être que sur la scène internationale - nous retrouvons la même peur, celle de perdre le contrôle sur le discours qui sert à légitimer le travail des coopérants et que l'État leur demande de livrer. Pour le moment, la similitude du discours entre les documents de l'État, des agences gouvernementales et des ONGs ne laisse pas de doute que la capacité à reproduire les exigences administratives servent à définir la compétence des professionnels canadiens.

Pourtant, est-ce que les agents de projets, les coopérants ou tous les métiers chargés du transfert de savoir visent tous les mêmes objectifs, utilisent tous les mêmes méthodes et véhiculent tous les mêmes discours autorisés implicitement ou explicitement? Est-ce que les définitions de ces métiers connexes permettent de saisir le filtre culturel (la hiérarchie des valeurs dans un système) à travers le savoir-faire (technique, pratique, expérience), le savoir (intuitif, savant, tacite) et le savoir-être ou le savoir devenir? La diversité occidentale se mesure-t-elle à la diversité des points de vue, des idéologies, des croyances ou bien à la diversité des intérêts, des choix professionnels ou des produits de consommation et que ces derniers ne remettent pas en question le système des valeurs et des croyances uniforme de la société occidentale? Cette partie du chapitre vise donc à réfléchir davantage sur la similarité ou non des discours à travers certains modèles professionnels en Occident.

#### **A) Approche rationnelle, technique ou perspective holistique (hiérarchisation des savoirs)**

Même si, dans notre civilisation occidentale, il existe un préjugé favorable pour l'éducation, il est important de réfléchir sur le rôle social de ces métiers responsables du transfert des savoirs, parce que, contrairement à d'autres périodes de l'histoire où la formation était générale, la plupart des experts n'ont pas la tâche de réfléchir sur la portée de ce qu'ils font. Ils ont été préparés pour répondre à la rationalité technique engendrée par l'industrialisation et suite à la désacralisation de l'éducation:

«Le savoir du praticien est assimilé à un savoir technique, au sens large du terme : ce savoir est construit en termes de connaissance de la relation entre les moyens et les fins, dans le but de déterminer quels moyens sont les plus appropriés pour atteindre les fins données. Or la détermination de ces fins échappe au savoir technique, qui se contente d'enregistrer leur existence comme un état de fait souhaitable et qui œuvre essentiellement sur le plan des moyens». C'est pourquoi le professionnel, comme expert compétent doté d'un savoir instrumental efficace n'a pas pour fonction de délibérer sur les fins qui orientent sa propre activité; sa mission se limite à la coordination des moyens et du contrôle des conditions qui permettent d'atteindre certains buts, certains fins» (Tardif, 1993:62).

Dans cette définition, où retrouve-t-on celle du professeur d'anglais qui définissait d'abord son métier comme une mission : celle de transmettre la sagesse de son grand-père. Une sagesse qui lui avait, d'abord, permis à elle de survivre à deux guerres (Russie, Israël), à la perte de deux époux et à l'immigration vers trois nouveaux pays (Israël, États-Unis, Canada), puis, une sagesse qui, à travers ses déplacements, lui avait permis d'apprendre 10 langues et qui, à soixante ans, au moment où je l'ai rencontrée, lui avait permis de rester toujours aussi passionnée par son métier «d'éducatrice». Un métier qu'elle avait pu pratiquer partout où elle avait voulu, qui lui avait toujours permis de gagner sa vie dignement et qui lui avait aussi permis d'être une femme heureuse chaque fois qu'elle avait su surmonter ses peurs en se remémorant la sagesse de son grand-père. Quarante ans de vie professionnelle à partager son «art de vivre», et ses «techniques» d'apprentissage des langues et, surtout, sa passion des langues (l'histoire des mots). Une mission qui, selon elle, peut traverser toutes les frontières et toucher avec autant de force les adultes et les enfants de toutes les cultures car sa mission s'appuyait sur une sagesse transcendant les contraintes environnementales: l'art d'être heureux et le plaisir d'apprendre sont indépendants des systèmes quoique cet art sait toujours faire avec les situations du moment.

Pour elle, ce n'était pas l'État qui avait établi ce qui méritait d'être transmis, c'était son *grand-père, celui qui lui avait expliqué le sens de la vie et les principes fondamentaux* qu'il ne fallait pas transgresser quand l'individu ne veut pas être responsable d'ajouter plus de souffrances aux inévitables obstacles de la vie. Pour elle, de pouvoir transmettre la foi en la vie, la joie de vivre, le courage de faire face aux défis quotidiens avec dignité et l'ambition de réaliser ses rêves tout en donnant un aperçu de la richesse qui se cache derrière chaque mot d'une langue, c'était le bonheur et c'était un profond sentiment d'accomplissement quand elle voyait un de ses étudiants retrouver l'espoir ou la passion (nous étions des adultes). Cette définition du rôle d'éducateur ne remet-elle pas en question la tendance occidentale de devoir sa légitimité à l'administration plutôt

qu'aux usagers, la tendance de détacher l'action du discours et d'échapper à la responsabilité sociale de congruence et d'intégrité individuelle?

### **La hiérarchisation des savoirs**

«De nombreux éducateurs se concentrent surtout sur la connaissance en laissant pour compte dans leur enseignement les compétences, l'attitude et la sensibilisation. Inversement, les formateurs en matière interculturelle sont souvent plus habiles à utiliser des techniques de transmission des connaissances, (...) d'appliquer de nombreuses techniques expérientielles et novatrices [mais] ne possèdent pas toujours les fondements théoriques explicites de leurs travaux» (Fantini 2000 :12).

Dans un contexte où chaque métier est enfermé dans un savoir spécifique et où l'administration étatique est responsable d'établir ce qui est valable ou non de transmettre, il est facile de perdre de vue la hiérarchisation des professions et une déresponsabilisation de certaines personnes à l'avantage d'autres. C'est d'autant plus le cas, quand une société a la certitude d'avoir échappé aux enjeux du pouvoir, d'être une démocratie où tous les individus ont la même liberté de s'exprimer, quand une société a établi la clarification des valeurs et des croyances comme une responsabilité individuelle inaccessible à l'autorité. Pourtant, dans le contexte occidental, une formation universitaire donne accès à un statut d'autorité qui accrédite l'individu du pouvoir de transférer un savoir enfermé dans des connaissances techniques.

La conception de l'éducation du professeur d'anglais rapportée précédemment échappe donc à la formation d'ici. Son grand-père et elle partageaient un autre système de croyances où chaque fonction sociale jouait un rôle fondamental à la survie d'une société et où l'individu ne gagnait aucun mérite à faire ce qui le passionnait. Par contre, pour eux, ce qui donnait du prestige, c'était cette capacité d'étendre leur zone d'influence à partir de ce qu'ils exigeaient d'eux-mêmes, de leur capacité à être heureux et à partager ce bonheur. En fait, pour eux, la connaissance était une simple technique ne donnant aucun pouvoir sur l'autre. Il fallait d'abord enseigner le courage de surmonter les épreuves. En fait, selon ce système de croyances, la connaissance ou l'argent accumulé et placé entre le possédant et l'autre pouvait créer un mur qui brise la

communication surtout quand le possédant se croit le droit d'imposer à l'autre son point de vue. Cette relation de pouvoir suscite chez tout être humain trois choses : le désir de s'assimiler, la rébellion ou la manipulation. Pour mon professeur d'anglais et son grand-père (médecin), il ne fallait pas imposer, mais plutôt donner le goût de poursuivre un idéal, un rêve tout en prenant en considération les besoins et les spécificités des autres.

Ces deux conceptions de l'éducation, celle axée sur le transfert du savoir étatisé ou celle qui témoigne de sa passion d'apprendre pour constamment faire reculer les limites de son ignorance, nous placent devant certains modèles ayant chacun leurs limites et leurs exigences. En Occident, il a été établi que l'État prendrait les décisions sur les *connaissances à transférer et que la famille ou la nature humaine, selon la croyance acquis/innée de l'individu, serait responsable des attitudes, des traits de la personnalité.* Les gènes ou les stratégies d'éducation informelle définiraient la personnalité : *l'État ne peut ou ne doit pas intervenir à ce niveau. De plus, explicitement, l'individu doit, pour lui-même, établir ce qui est «le bien et le mal»; mais, implicitement, à travers le curriculum caché, l'État fixe aussi les valeurs communes.* Par conséquent, celui qui *accepte d'entrer dans le processus universitaire par le biais des sciences de l'éducation,* reconnaît implicitement (le niveau de contestation est limité) que les échelons «supérieurs» sont responsables d'établir le contenu et qu'il est un transmetteur de connaissances.

Par contre, en abdiquant le pouvoir de définir les objectifs, cet éducateur acquiert un statut supérieur à celui de ceux qui n'ont pas suivi ce parcours. Autrement dit, ce statut d'éducateur implique peut-être qu'il a renoncé à réfléchir sur la direction imposée mais sa manière de répondre aux attentes de l'État<sup>70</sup> va lui permettre d'améliorer son statut

---

<sup>70</sup> Évidemment, quand l'État change d'objectifs à atteindre, comme c'est le cas actuellement, les éducateurs expérimentés qui avaient privilégié une notion de succès basée sur la reconnaissance de leur valeur par l'administration vivent d'extrêmes difficultés car il se retrouvent devant les plaintes habituelles de leur clientèle et la non-reconnaissance administrative.

social. Cela implique qu'il ne prend pas la responsabilité d'établir ce qui est bien ou mal au niveau éducatif et par conséquent il laisse l'administration défendre ses croyances et il ne sait plus réfléchir sur ce qui est vraiment important pour lui. Une forme d'aliénation qui rend très vulnérable aux dépressions. Paré (1989) en témoigne :

«Dans une hiérarchie, le jugement s'installe de haut en bas de la hiérarchie. Alors, évidemment c'est difficile d'ouvrir parce que l'une des choses les plus difficiles c'est de dire : 'Voilà ma difficulté. Voilà ma faiblesse. Voilà où c'est noir en moi' (Je pense que quand les choses viennent trop de l'extérieur et qu'elles ont été parachutées, on produit une forme d'aliénation profonde et je pense qu'on a été construit, qu'on est encore fondamentalement construit sur une aliénation). Il y a une théorie implicite qui fait que les gens agissent à partir de ce qu'ils sont profondément et de la façon dont ils se sentent. Là, je me réfère à mon propre milieu, aux écoles où je vais, aux familles que je connais, à ma propre famille. Il y a des gestes que nous posons, qui sortent de nous spontanément à partir de notre structure profonde. Et à la suite de ces gestes on trouve toutes les rationalisations nécessaires pour les expliquer, les justifier. Il n'y a pas de transformation possible si je me contente de partir de la théorie pour fournir des explications... Cela voudrait dire que je pars de l'extérieur de moi. J'essaye de mettre quelque chose à l'intérieur de moi, une théorie, qui va me faire penser que c'est comme ça que ça doit fonctionner. Dans les faits, quelle que soit ma théorie explicite, formelle, je vais me retrouver dans l'action et ce qui va émerger, c'est ma structure profonde, ma théorie implicite. Il est possible que ces théories viennent à point, juste pour me donner un langage pour parler.» (Paré, 1989 :5)

Pour reprendre possession de cette connaissance implicite, celui qui «subit» une relation d'autorité doit se réapproprier le droit de poser des jugements. Celui qui est en position d'autorité ou qui occupe une position sociale plus valorisée doit, quant à lui, développer une attitude qui permettra de briser la relation de pouvoir empêchant l'autre de s'exprimer. Par exemple, les professeurs qui vivent en banlieue font l'expérience quotidienne du décalage entre leur réalité et celle de leurs élèves des quartiers défavorisés de la ville. Mais, on peut se demander jusqu'à quel point les professeurs sont habilités à reconnaître que la majorité d'entre eux se perçoivent comme des individus «supérieurs» (ce que les familles de leurs élèves dénoncent sans cesse)? Les jeunes vivent dans un milieu où l'autorité, la classe sociale «supérieure» (une autre forme de hiérarchisation) et la connaissance sont constamment discrédités, mais pourtant, un certain pourcentage d'éducateurs arrivent à naviguer d'un système à l'autre, alors que rien ou presque, dans la formation québécoise, ne semble réellement



les préparer à relever ce défi. Comment y parviennent-ils? Probablement, comme les 20% de coopérants qui parviennent à transférer leurs connaissances.

Pour comprendre, il importe de poursuivre la réflexion sur la structure occidentale du pouvoir, vu les conflits entre ce qui détermine la valeur d'un individu et ceux qui croient à l'existence ou non des inégalités. Par exemple, dans le contexte de la méthodologie scientifique, le tableau de Paquay (Tableau 1) permet d'entrevoir les différentes formes de savoir, mais il ne permet pas de saisir les conflits entre ceux qui détiennent certains savoirs plutôt que d'autres. Ce tableau permet de rationaliser, de compartimenter, de nommer le territoire de la profession, mais il ne permet pas de comprendre les jeux de pouvoir entre les différentes catégories de la profession (technicien, artisan, maître-instruit, etc.) et entre les individus d'un groupe qui doit être formé. Le praticien doit, lui, constamment gérer cette réalité, d'où probablement cette idéologie du don, puisque, durant sa formation, durant sa rencontre avec le savoir savant, l'éducateur ou le coopérant n'a pas réellement été mis face à ces problématiques. L'idéologie ou doctrine du pragmatisme étant très présente dans ce milieu, les discours de liberté, d'égalité et de non-intervention de l'autorité sont, dans ces domaines, très valorisés.

Mais, qu'arrive-t-il quand ces transmetteurs de connaissances se retrouvent devant d'autres interprétations de ce qui est bien ou mal? Pour arriver à concilier d'autres interprétations de la réalité, d'autres catégorisations de ce qui permet d'établir la hiérarchie sociale, nous devons d'abord nous assurer qu'il existe bien une hiérarchie entre les différents savoirs et les différents rôles sociaux, d'où l'importance d'intégrer la définition de Tardif(1993) aux dimensions déjà soulevées par cette fonction sociale :

«L'épistémologie de la rationalité technique s'appuie sur l'idée qu'une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde hiérarchiquement sur des principes généraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas. Une science appliquée repose sur une science fondamentale. À son tour, la science appliquée sert de fondement aux interventions réelles et ponctuelles de praticiens; elle leur fournit des règles, des techniques et des procédures à suivre (...) La rationalité

technique sert à légitimer une organisation du travail et à justifier une hiérarchie entre les groupes professionnels par rapport à la maîtrise de la connaissance scientifique». (p.62)

Est-ce réaliste de prétendre qu'il est possible de tout compartimenter et qu'il n'y a pas de hiérarchisation entre ces différents rôles, entre ces différents statuts sociaux, entre les cultures quand deux individus se rencontrent? On peut peut-être y croire si on a toujours vécu dans le même environnement sans contact aucun avec d'autres milieux sociaux. C'est aussi très possible d'y croire quand nous avons toujours occupé une position supérieure à ceux qui nous entouraient ou quand nous tentons constamment de plaire à ceux qui nous entourent ou de vivre dans le plaisir immédiat, sans chercher à réfléchir sur les conséquences de ces choix quotidiens. Et, comme en Occident, il existe des pilules pour tout, peut-être est-il possible de garder sous contrôle ce «mal-être» en consommant le remède approprié. L'égalité pour tous, c'est une croyance occidentale qui a des conséquences et c'est une croyance que ne partagent pas tous les Occidentaux.

Tardif et Perrenoud, par exemple, affirment :

«En Occident, on accorde beaucoup plus de valeurs aux savoirs savants. Les savoirs d'expérience<sup>71</sup> ou savoirs communs ouvrent un espace valable à la discussion, mais les croyances sont ramenées à une crédibilité proche des contes de fée. Pourtant, il est extrêmement difficile de tracer les frontières de ces différents concepts et il est encore plus difficile de percevoir jusqu'à quel point ces différentes formes de représentations jouent un rôle normatif ou prescriptif sur les pratiques» (Perrenoud, 1992).

Pourtant, si ceux qui s'intéressent à ces problématiques, celles de retracer le rôle normatif des concepts, encore aujourd'hui, leurs recherches sont peu diffusées, malgré tout, la plupart des intellectuels vont reconnaître que toutes les professions du savoir n'ont pas le même statut et les choix de ceux aux échelons supérieurs impliquent des choix idéologiques importants et contraignants sur l'avenir de ceux qui sont formés par

---

<sup>71</sup> **L'enseignant expérimenté est dévalorisé par le savoir savant** bien qu'il «possède un large répertoire de solutions acquises au cours d'une longue pratique du métier. À ce niveau, on peut dire que l'expérience du métier enseignant correspond à ce qu'on appelle un art (...) Toutefois, en tant que processus d'apprentissage spontané, en tant qu'art, l'expérience est limitée ; il suffit en effet que les faits et les situations changent pour que les anciennes stratégies cessent de fonctionner. En ce sens, l'expérience spontanée peut être (et est effectivement) un source d'erreurs ; c'est notamment ce qui explique pourquoi des enseignants expérimentés, au sens de 'possédant plusieurs années d'expérience du métier', peuvent fort bien verser dans des routines qui ne correspondent plus à la nouveauté des situations ou des problèmes.» (Tardif, 1993 :64)

les valeurs et les croyances explicites et implicites de l'éducation formelle. Mais, comme le prétend Tardif, peu de ces transmetteurs de savoir sont préparés, formés à réfléchir sur la complexité des choix. Bruner aussi s'inscrit dans ce mouvement où le fait de tenir sous silence les relations de pouvoir a des conséquences concrètes, dont celle de maintenir les rapports actuels d'inégalité et de reproduire un système qui a ses privilégiés et ses laissés pour compte. Les laissés pour compte doivent continuer à exister pour que les autres se sentent privilégiés. Les esclaves devaient exister pour que les Américains puissent construire leur richesse et il y a toujours eu une rationalisation à cette répartition inégale des droits :

*«Considerations that affect the opportunity: racism, social-class entitlements, and prejudice, all of them amplified by the forms of poverty they create, have powerful effects on how much and how we educate the young. Even the so-called innate talents of children from 'socially tainted' backgrounds are altered before they ever get to school» (Bruner, 1996:26)*

*Education (...) provides skills, ways of thinking, feeling, and speaking, that later may be traded for 'distinctions' in the institutionalized 'markets' of a society. In this deeper sense, then education is never neutral, never without social and economic consequences» (Bruner, 1996:25)*

*«But schools themselves, given that they are locally situated, also tend to continue and perpetuate the subcultures of poverty or defiance that initially nipped or diverted children's 'natural' talents of mind in the first place. Schools have always been highly selective with the respect to the uses of mind they cultivate – which uses are to be considered 'basic,' which 'frills, which the school's responsibility and which the responsibility of others, which for girls and which for boys, which for working-class children and which for 'swells' (...) Much of it was a spill over of folk or social class tradition».*

Pour Perrenoud (1992), cette attitude dans les écoles, reposerait sur des croyances plus fortement enracinées dans un concept d'égalité :

*«Cette démarche se fonde sur une sorte de postulat optimiste qui voudrait que l'école se borne à pratiquer 'l'indifférence aux différences' selon la formule de Bourdieu. Et il est vrai qu'il suffit de traiter tous les enfants comme 'égaux en droits et en devoirs', pour amplifier les écarts initiaux et fabriquer des échecs. L'enseignement frontal a l'air très démocratique puisqu'il adresse le même message à tout le monde, dans les mêmes conditions, sans échanges privilégiés avec tel ou tel élève».*

Ce qui voudrait dire que dans chaque milieu social canadien, comme partout dans le monde, il y aurait des ententes plus ou moins tacites, plus ou moins explicites sur ce qui détermine la valeur d'un individu par rapport aux autres. C'est pourquoi la connaissance géographique, historique ou linguistique devient inutile pour répondre

aux problèmes de conflits de valeurs et de croyances d'une classe sociale par rapport à une autre, par rapport à une communauté culturelle et une autre. Et, en Occident, a-t-on besoin d'habilités pour gérer les enjeux du pouvoir? Non, puisque nous sommes dans une société rationnelle, respectueuse et égalitaire. Oser poser le problème, c'est reconnaître qu'il y a une faille dans son système de croyance, un état de non-congruence qui peut menacer la perception de soi, à moins d'avoir déjà compris le rôle de l'éducation.

**B) L'éducation formelle organise les besoins, les désirs, les valeurs et les croyances pour vendre une seule vision du monde**

D'abord, il faut comprendre que l'éducation joue un rôle important pour organiser les besoins, les désirs, les valeurs et les croyances, pour vendre une vision du monde unique et pour entretenir, chez une majorité de personnes, les comportements souhaités par les leaders du moment (ministère de l'Éducation). Ce mandat est plus ou moins *implicite dans une communauté occidentale puisque officiellement l'école n'a pas la responsabilité du savoir-devenir ou du savoir-être*. Pourtant, cette interprétation de la réalité a aussi des appuis théoriques. Si on perd de vue que ce savoir savant est en perpétuel développement, on tombe dans la prétention de détenir la «vérité révélée», concept qui se rapproche grandement des différentes croyances religieuses ou magiques fortement rejetées par une grande proportion des gardiens de ce savoir savant.

«À quoi bon tout savoir de la psychologie (...) à quoi bon une culture sociologique ou anthropologique, si elle n'aide pas à faire face aux différences et aux conflits culturels au jour le jour?» Et, à quoi bon des théories qui n'aident pas à combattre les difficultés? «Ces connaissances sont indispensables, mais elles restent stériles aussi longtemps que le praticien ne sait pas les mobiliser dans l'action, les combiner à ses savoirs intuitifs. (...) Les formateurs d'enseignants auraient tort de limiter leur analyse du métier d'enseignant à la mise en œuvre de savoirs savants et de méthodes rationnelles. (...) Les théories savantes ne sont qu'une petite partie de nos représentations, et les actions rationnelles ne sont qu'une petite partie de nos actes. L'expérience personnelle, le partage d'une culture professionnelle, la conversation quotidienne avec des collègues sont, autant que la formation théorique, des façons de construire des représentations» (Perrenoud, 1992: 12-13).

D'ailleurs, pour Rokeach (1973 : 20-22), l'éducation joue un rôle important pour organiser les désirs individuels autour de valeurs partagées et pour établir les motivations et justifications qui permettent de définir ce qu'une société entend par ce qui est désirable tant au niveau de la santé que de la sécurité émotionnelle, matérielle ou mentale. Schwartz (1999) ajoute :

*«Shared cultural values in a society help to shape the contingencies to which people must adapt in the institutions in which they spend their time. As a result, the members of each cultural group share many value-relevant experiences and they are socialised to accept shared social values. Of course, within cultural groups there is individual variation in value priorities due to the unique experiences and personalities of different individuals. However, the average priorities attributed to different values by societal members reflect the central thrust of their shared enculturation».* (p.25-26)

Ainsi, chaque culture, dont la culture occidentale, aurait des savoirs construits sur des aspects qui réfèrent au rationnel (démonstration qui permet de prédire les résultats), à l'irrationnel (interprétation de la réalité contredite par des faits) et à la foi (croire sans avoir de preuves) parce l'être humain est incapable de tout expliquer de cet univers qui l'a vu naître.

*«A value system represents what is expected or hoped for, required or forbidden. It is not a report of actual conduct but is the system of criteria by which conduct is judged and sanctions applied. The 'system of criteria (...) is rarely explicit within the culture. Most value interpretations must be abstracted from diverse sources. These include child-rearing patterns, folk tales, linguistic data, tacit codes of social interaction, law and much more».* (Condon et Yousef, 1975)

Dans le milieu de l'éducation, certains chercheurs ont identifié la structure du pouvoir, la structure de ce transfert de savoir, alors que d'autres préfèrent traduire la réalité sans cette variable. Mais, dans le milieu de la coopération, les règles du jeu sont-elles réellement différentes de ce qui a été décrit dans l'enseignement pour expliquer la problématique du transfert du savoir? Nous avons déjà vu que les concepts transfert du savoir et des compétences sont contestés par certains homologues. L'examen des définitions de l'éducation (Encadré 5) telles celles de l'UNESCO (1998) afin de déterminer si elles prennent en considération la hiérarchisation des savoirs entre eux, la hiérarchisation des valeurs et des croyances entre différentes sociétés nous permettrait peut-être de mieux comprendre la dynamique entre «experts» et homologues!

### **Encadré 5 : L'ÉDUCATION ET L'UNESCO**

*Dans laquelle des dimensions classe-t-on la formation dispensée par les ONGs de la coopération ? Quel système de valeurs et de croyances privilégie l'UNESCO ?*

**1. «L'éducation informelle** est le processus qui permet à tout individu d'acquérir des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances à la faveur de l'expérience quotidienne, par exemple auprès de la famille, des amis, des groupes de pairs, dans les médias et sous l'effet d'autres influences et facteurs présents dans son environnement.»

*(Le pouvoir individuel de choisir est une valeur occidentale)*

**2. «L'éducation formelle** n'est autre que celle qui est dispensée par le système éducatif classique, hiérarchiquement structuré et organisé selon les paliers successifs, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.»

*(L'État est responsable de définir ce qui doit être appris et la compétence s'évalue à la capacité de transmettre à l'intérieur d'un rapport qualité/prix qui permet de maintenir la paix sociale. L'État vise à créer des «savoirs communs» qui permettent à une population d'avoir un sentiment d'appartenance).*

**3. «L'éducation non formelle** s'entend d'activités éducatives organisées en dehors du système d'enseignement officiel à l'intention de groupes particuliers poursuivant des objectifs d'apprentissage spécifiques.»

*(C'est la possibilité de satisfaire des intérêts différents de ceux qui ont été privilégiés par l'État. Quand l'État néglige certains aspects jugés importants par la population, les individus doivent s'organiser à partir de leurs intérêts en organisations civiles, pour faire valoir leur point de vue et réussir soit à obtenir du financement soit à convaincre d'intégrer ce volet dans l'espace commun).*

**Les quatre piliers de l'éducation :**

**1) «Apprendre à connaître**, en combinant une culture générale suffisamment vaste et l'étude approfondie d'un petit nombre de matières. Pour cela, il faut aussi apprendre à apprendre, afin de pouvoir bénéficier des possibilités de formation qui s'offrent tout au long de la vie.»

*(Pourquoi faut-il apprendre à apprendre ? Cette mention de matières à apprendre exclue-t-elle les autres formes de connaissances ?).*

**2) Apprendre à faire**, de manière à acquérir non seulement des compétences professionnelles, mais aussi, plus généralement, la capacité de faire face à de multiples situations et de travailler en équipe. Cet apprentissage peut se faire aussi à la faveur des divers contacts qu'ont les jeunes avec la vie sociale et le monde du travail, dans le cadre de l'éducation informelle, du fait du contexte local ou national, ou de l'éducation formelle, au moyen de la formation en alternance.»

*(Les compétences professionnelles : stratégie occidentale pour structurer la répartition du pouvoir entre les individus)*

**3) Apprendre à vivre ensemble**, en acquérant la compréhension d'autrui et en prenant conscience des relations d'interdépendance – à l'occasion de projets conjoints et d'exercices de gestion des conflits – dans un esprit de respect pour les valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix.»

*(Si cette conception de l'éducation repose sur les valeurs occidentales, alors comment expliquer l'existence d'une compréhension mutuelle entre les différentes cultures à l'UNESCO )*

**4) Apprendre à être**, de façon à mieux développer sa personnalité et d'être à même d'agir avec toujours plus d'autonomie, de jugement et de sens de ses responsabilités. À cet égard, l'éducation ne doit négliger aucune des potentialités de l'individu – mémoire, raisonnement, sens esthétique, aptitudes physiques et capacité de communiquer.»

*(L'énumération mentionne les deux priorités occidentales, le visible et le cognitif, mais le fait de tenir dans l'ombre les aspects plus implicites du «savoir devenir» ne rend pas moins dynamique sa nécessité dans la gestion de la réalité).*

Par exemple, les professionnels canadiens et québécois de la coopération Nord-Sud ont-ils la certitude que ces concepts rattachés à l'éducation sont neutres, universels ou sont-ils convaincus que le système de valeurs et de croyances occidentales est le seul valable? D'ailleurs, cette définition de l'éducation de l'UNESCO valorise-t-elle davantage le pouvoir individuel de choisir tout en passant sous silence les rapports de pouvoir entre individus, la subdivision hiérarchique des rôles? En fait, cette définition n'est pas neutre puisque que cette organisation «internationale» réfère à aucune autre valeur et croyance spécifique à d'autres aires géographiques que l'Occident. Ces définitions de l'UNESCO – apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être à travers une éducation formelle, informelle et non-formelle – sont assez semblables à cette «nouvelle vision» de compétences transversales valorisées par le «savoir savant» politique. Comme l'UNESCO, les administrations signalent les erreurs rattachées à la vision réductionniste du transfert de connaissance qui reléguait souvent les «besoins éducatifs fondamentaux» (les attitudes, les valeurs et les aptitudes) au second plan.

De plus, cette subdivision de l'éducation formelle et non-formelle reprend la répartition des rôles occidentaux entre l'État et les organisations civiles. La description de l'éducation informelle reprend aussi cette idéologie du pragmatisme où la connaissance devait être séparée des autres formes d'apprentissage. Le passage vers une subdivision des différentes formes d'apprentissage impliquant la reconnaissance «d'une approche plus holistique» s'inscrit-il dans la nécessité d'intégrer d'autres systèmes de valeurs ou dans un mouvement, chez les intellectuels et les politiciens occidentaux, qui reconnaît certains excès des premiers pragmatistes? L'UNESCO, en signalant le changement, pourquoi n'a-t-elle pas profité de l'occasion pour revaloriser les cultures qui n'avaient pas suivi ce mouvement de changement en Occident quelques années auparavant?

Cette nouvelle approche est beaucoup plus exigeante, selon l'UNESCO, lorsque vient le temps d'établir les variables ou les indicateurs capables de rendre compte de sa complexité. Pour eux, ces «quatre piliers» fondamentaux de l'encadré 5 forment un tout

dans le processus d'apprentissage et ils sont «solidaires les uns des autres par de multiples points de contact, d'insertion et d'échange. Processus qui se poursuit tout au long de la vie, et dont la finalité est l'épanouissement complet de chaque individu». Malgré cette mise en garde de l'UNESCO contre la simplification du concept d'éducation, il n'est pas dit qu'une approche plus holistique pour contrer la tendance d'enfermer la problématique dans les aspects formels de l'éducation (stratégies et outils d'apprentissages essentiels : lecture, écriture, etc.) suffira à plus de congruence et d'intégrité entre la base et le haut de la structure de pouvoir, entre les différentes formes de savoir, entre les valeurs idéalisées de l'Occident et celles des autres communautés.

Jusqu'à maintenant, je n'ai pas perçu une volonté de responsabiliser les personnes en charge de ce transfert du savoir vers les pays du Sud ni de les rendre plus conscientes des valeurs, attitudes, croyances qu'elles transmettent ou de la nécessité de se former pour relever le défi de la complexité. Deux facteurs semblent être à la source de cette absence de conscience (capacité de percevoir): après avoir vécu sous l'influence d'un milieu scolaire et d'un milieu social et culturel qui favorise une vision occidentale commune et qui occulte les différences et la gestion de la complexité, il est difficile d'imaginer pour ces citoyens qu'il existe d'autres explications du monde tout aussi valables. D'ailleurs, dans leur recherche menée en France, en Espagne et au Canada auprès d'intervenants sociaux, Hohl et Cohen-Émerique (1999) ont fait la même constatation puisqu'elles affirment «que les savoirs et pratiques disciplinaires portant les valeurs de la société moderne laissent peu de marge de manœuvre à l'altérité».

### **C) Les savoirs et les pratiques disciplinaires laissent peu de manœuvre à la gestion de l'altérité.**

En Amérique du Nord, la culture professionnelle joue un rôle fondamental pour définir le statut social et la valeur de la personne, alors que le savoir-être ou le savoir-devenir n'est pas officiellement inclut dans cette culture professionnelle (curriculum caché). Les professions fonctionneraient «comme des organisations à structure rigide qui



imposent des normes et des scripts offrant peu de possibilité d'interprétation et de transformation» Hohl et Cohen-Émerique (1999). Pour les enseignants, Tardif va aussi dans le même sens :

«L'existence d'un savoir tacite se réfère dans un deuxième temps aux traditions, aux routines, aux modèles standardisés d'action développés par les enseignants avec le temps» (Tardif, 1993 :68).

Cette prétention à la vie dure puisque les scénarios attendus (Annexe 2) suscitent de fortes réactions aux anti-modèles de ces scripts professionnels.

«Il s'agit d'un 'affrontement' avec des archaïsmes, c'est-à-dire des modèles d'identification périmés, rejetés, éveillant l'angoisse et nous faisant voir l'autre, dans ses conduites et dans ses rôles, comme l'antimodèle de ce que la modernité nous a fait acquérir et, de façon plus spécifique, l'antimodèle de tout ce qui fonde l'expertise professionnelle» (Hohl et Cohen-Émerique, 1999: 116).

Autrement dit, tout ce que l'autre a construit et qui met en doute nos fondements «rationnels» peut susciter énormément d'anxiété. D'ailleurs, Hohl et Cohen-Émerique se demandent dans une culture moderne, individualiste, démocratique :

- où prévaut supposément une idéologie égalitaire,
- où la communication libre et transparente est garantie et
- où la rationalisation est si fortement valorisée

pourquoi les individus vivent-ils des chocs culturels aussi fondamentaux même si les chercheurs ont beaucoup réfléchi sur le phénomène ? D'ailleurs, elles ajoutent : «pourquoi les Occidentaux cherchent-ils si désespérément à imposer leurs croyances quand ils entrent en relation avec des étrangers?» Relever le défi de la différence : c'est transformer ses croyances pour permettre aux autres de se négocier une place qui respecte leurs valeurs et leurs croyances et c'est exigeant. Pour plusieurs, l'effort est souvent trop exigeant pour même oser l'envisager, à moins d'être un idéaliste (qualité des 20% reconnue par Kealey et Vulpe) ou de la trempe de ceux qui osent tout sacrifier pour renverser des systèmes tel le colonialisme, l'esclavagisme ou l'apartheid. Ce travail s'inscrit donc dans la perspective de l'effort.

Perrenoud (1992) et Lee (1966) identifient le sentiment de liberté aux individus qui reconnaissent la nécessité de gérer la complexité et qui sont capables d'improviser dans

des environnements inconnus parce qu'ils n'ont pas peur d'être condamnés pour leurs erreurs puisqu'ils ont su créer un climat de confiance avec leurs homologues en reconnaissant les limites de leurs connaissances et l'importance du «*feed back*» de l'autre pour éviter ou réparer les pires erreurs. Autrement dit, cette attitude exige, d'une part, de mobiliser consciemment ses représentations du monde au moment où elles sortent de leur silence à travers des comportements, des valeurs, des finalités, des projets et, d'autre part, de cette capacité d'intégrer, dans l'action, de plus en plus consciemment, des savoirs savants tout en restant ouvert aux limites de ce savoir. La maturité d'une personne se manifesterait dans sa capacité à constamment articuler cette complexité :

«l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation. Ces compétences sont indissociablement théoriques et pratiques. Réfléchir, anticiper, planifier, évaluer, décider dans l'urgence, le stress, l'incertitude, l'ambiguïté, naviguer à vue en gardant un cap, tenir compte de l'autre en conservant une identité».

C'est pourquoi, tout un courant de chercheurs ont mis l'accent sur les méthodes et habilités qui favoriseraient une gestion plus efficace de la diversité. Selon les résultats de la recherche de Thomas et Ravlin (1995), la diversité de stratégies éducatives est un pas en avant. La recherche a démontré que les formations, prenant en compte différents points de vue ou soulignant l'existence de différents arguments par rapport à un sujet, préparent mieux à la gestion de la complexité et à la rencontre de l'autre. Pourtant, cette stratégie éducative n'est toujours pas privilégiée dans le milieu de l'éducation francophone au Québec (formelle/informelle/non-formelle).

Les intervenants semblent préférer des recherches et des programmes de formation qui ne mettent pas en relief toutes les différences existant entre les membres de la confrérie scientifique, entre le personnel du milieu de l'éducation ou entre les citoyens d'une même culture ou d'une même nation. Si l'école occidentale a tout fait pour vendre une vision du monde unique et que les leaders occidentaux ont dû adhérer à une culture professionnelle commune pour obtenir leur diplôme, alors ce n'est peut-être pas si surprenant, qu'ils perçoivent leurs valeurs comme des valeurs universelles. Le prochain

chapitre permettra de réfléchir sur ce qui a permis aux intervenants, dans le domaine de la recherche, de consolider cet univers de certitudes.

Le discours semble rapporter la réalité avec objectivité, mais le ton de cette objectivation de la réalité (les mots prononcés et les mots gardés dans le silence) où l'État (ceux démocratiquement élus qui ont le droit de prendre les décisions à la place des électeurs) devient seul responsable des choix sociaux et où l'individu n'a qu'à se développer à travers les sentiers tracés par l'État, ce discours n'est pas neutre et il a des conséquences qui ne sont rarement discutées ouvertement. Quand des auteurs mentionnent la rigidité des modèles (Hohl et al) ou le nombre limité d'interprétations proposées par une communauté pour décoder la réalité (Rist), il est difficile de faire la part des choses entre ce qui est essentiel pour éviter l'anarchie et le réflexe fondamental de perpétuer son système au point de refuser d'aborder ce thème. Refuser le débat sur les conséquences des choix sociaux, n'est-ce pas une façon de nier sa responsabilité à établir les bases d'une gestion efficace de la diversité?

**Conclusion : Chercher à reproduire un système culturel fragilise le partenariat**

«La rupture est à double sens : les exclus possèdent le pouvoir d'exclure»  
(Tardif, 1993 :54)

Comme nous venons de voir, d'une part, les jeux de pouvoir entre les différents États et les différents rôles (hiérarchisation) ont un impact direct sur les objectifs des programmes d'échanges interculturels, des programmes de coopération Nord-Sud et sur les stratégies mises en place pour préparer la relève d'une nation. D'autre part, le survol de certaines valeurs et croyances actualisées dans des modèles d'action standardisés, auxquels peu de gens réfléchissent lorsqu'ils s'inscrivent dans cette chaîne d'aide, ont laissé entrevoir que certaines récriminations des homologues des pays «bénéficiaires» de l'aide internationale peuvent avoir leurs fondements. La coopération sans partenariat répond déjà suffisamment bien aux besoins de reproduction du système culturel nord-américain et aux besoins promotionnels des pays donateurs sur la scène internationale ;

alors que la correction des faiblesses de la chaîne d'aide coûterait probablement trop cher (rapport qualité-prix) pour consolider un réel partenariat avec les homologues des communautés «bénéficiaires».

Ce survol visait aussi à identifier certaines caractéristiques de la culture nord-américaine (doctrine du pragmatisme, clarification des valeurs) et, quoique cet exercice soit extrêmement complexe, il ne faut pas oublier la légèreté avec laquelle les intervenants abordent la culture de l'autre (anthologies). Une légèreté qui nous fait oublier que dans la «Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous» reconnaît que les aspects informels de l'éducation sont tout aussi fondamentaux à la survie de l'être humain, au développement de ses facultés et à ses besoins de vivre et travailler dans la dignité que les aspects formels. Par conséquent, comme chaque culture a concocté sa propre recette, son met national de valeurs et de croyances en retenant certains aspects au détriment d'autres, il est probablement très arrogant (savoir être) de prétendre détenir les réponses adéquates sans avoir à faire d'effort particulier pour s'appropriier les caractéristiques du nouvel environnement.

«Dans cette perspective, le but fondamental du dialogue interculturel est de rendre visible – dans la rencontre – les différences et les similitudes entre les cultures et de contribuer ainsi à la compréhension mutuelle qui est une condition indispensable de la coexistence pacifique. En d'autres termes, le dialogue entre les cultures cherche à promouvoir l'échange et le débat entre les individus et les communautés sur la base de valeurs partagées. Ces trois notions de 'dialogue', de 'compréhension mutuelle' et de 'valeurs partagées' devraient constituer, à l'âge de la mondialisation, la base de toute politique culturelle» (Wicht).

Pourtant, comme nous avons pu entrevoir, les valeurs partagées semblent généralement enfermées dans le choix des idéaux de la rationalité, du libéralisme et de l'individualisme, dans des créations profondément enracinées dans l'histoire des pays donateurs (Troadec 2001; Enriquez 1993, Kim 2000) et qui sont insérés dans les modèles d'action des praticiens qui finissent par croire qu'ils concrétisent les idéaux quand ils partent en mission. Cependant l'utilisation de modèles standardisés sans exercer son jugement peut justement provoquer les effets contraires à ceux recherchés. Dans de telles circonstances, ce n'est pas étonnant que l'objectif de compréhension

mutuelle se perde dans la volonté de transmettre les savoirs jugés pertinents par les experts. Des experts qui ne perçoivent pas la nécessité de se former à la logique culturelle des communautés d'accueil et des expatriés qui ne sentent pas le besoin d'appriivoiser leurs scripts professionnels, leurs scénarios attendus et ce qu'ils perçoivent même comme des anti-modèles, des idéologies considérées trop traditionnelles ou moins évoluées que celles de leur culture. En fait, un ethnocentrisme qui n'échappe pas à la dynamique interculturelle habituelle, mais qui cause plus de retombées négatives quand la relation de pouvoir entre les deux communautés est inégale.

## **Chapitre 3 : Modèles conceptuels**

### **3. Modèles conceptuels dominants chez les praticiens**

«Le modèle est (...) médiateur entre un champ théorique et un champ empirique.»  
(Legendre, 1993; p.857)

Depuis 1950, dans le domaine de la coopération Nord-Sud, les chercheurs ont privilégié certains thèmes à explorer pour résoudre différentes problématiques soulevées par des jeunes et des experts des pays «donateurs». Avec la récurrence de ces thèmes, un ensemble<sup>72</sup> de variables toujours plus nombreuses ont été abordées, d'autres tenues sous silence. *Bien que, dans l'ensemble, nous constatons une complexification des réponses apportées pour expliquer la réalité, pouvons-nous affirmer que cette multiplication des variables soit parvenue à favoriser une meilleure compréhension interculturelle entre experts du Nord et homologues des communautés d'accueil?* Dans ce chapitre, le survol des réponses aux enjeux sous-jacents à cette coopération Nord-Sud permettra d'entrevoir les priorités de la recherche dans la littérature nord-américaine. Nous verrons aussi comment les différents modèles auxquels réfèrent les intervenants des pays donateurs sont inscrits dans certaines explications du monde qui laissent généralement peu d'espace à la différence de vue.

Pour y parvenir, nous examinerons d'abord comment les conceptions de l'individu (3.4) et de la société (3.5) ainsi que les trois grandes catégories de la psychologie occidentale semblent avoir fixé le cadre de cette analyse des relations Nord-Sud:

- (3.1) l'affectif: le choc culturel, l'adaptation émotionnelle;
- (3.2) le conatif: communication interculturelles, habiletés et compétences;
- (3.3) le cognitif: catégorisation des valeurs.

Nous verrons ensuite que cette idéologie de la rationalité scientifique comporte aussi des subdivisions issues de différents courants idéologiques : par exemple, il y a ceux (3.4) qui ont une conception de la personne axée sur la personnalité et ceux qui privilégient le concept de l'identité. Enfin, nous illustrerons comment ces distinctions

---

<sup>72</sup> Brislin, Richard W. et Horvath, Anne-Marie, (1997); Laprée, Raymond, (1993); Bhawuk & Brislin, (2000), p.162-191 ; Black, J.S. et Mendenthal, M., (1990), p.113-136 (29 études passées en revue).

influencent différemment ou non la relation à l'étranger, les stratégies de formation (non-jugement, introspection et croissance personnelle) et les méthodologies de la recherche. Il apparaîtra que la récurrence de ces thèmes (modèles conceptuels) est aussi enracinée dans des méthodologies et, par conséquent, dans des stratégies de formation (modèles d'action) tout aussi récurrentes, ce qui révèle justement le discours autorisé dans la culture nord-américaine.

### **A) Modèles conceptuels et discours autorisé**

L'importance accordée par les chercheurs et les formateurs au non-jugement, à l'introspection et au choc culturel ou aux communications interculturelles alors qu'il est très difficile de trouver des références sur d'autres thèmes (compréhension mutuelle, négociation de valeurs partagées, enjeux du dialogue entre logiques culturelles, entre idéologies et doctrines différentes) m'a amenée à questionner cette récurrence de thèmes. Pourquoi ces modèles conceptuels gardent-ils le regard fixé sur certains aspects de la réalité au détriment d'autres aspects tout aussi importants? Cette quête de références m'a amené à constater l'importance du dialogue entre les deux univers, le savoir pratique et le savoir savant (chapitre2/chapitre3), pour une meilleure reconstitution des modèles explicatifs largement répandus et pour retracer la nouvelle tradition de certitudes, car les modèles se perdent souvent dans l'objectivation de la réalité, dans la rationalisation de séries de variables désarticulées les unes des autres.

Il est certes fondamental de comprendre les liens entre certaines croyances (concept de personnalité), certains moyens (ceux qui prétendent que la formation n'est pas nécessaire aux experts qui partent en mission) et certains buts (transfert du savoir) du savoir pratique. Mais, il importe aussi de saisir que ces mêmes liens existent au niveau du savoir savant. Un survol des modèles conceptuels auxquels réfèrent les intervenants du domaine de la coopération doit questionner les liens entre les pistes retenues, les objectifs poursuivis, les résultats obtenus et la capacité de ces recherches d'entrevoir la nature des problèmes et de résoudre les problèmes de compréhension mutuelle entre



individus de logiques culturelles différentes. Ce faisant, il sera possible d'entrevoir si les habiletés scientifiques sont limitées par la standardisation des réponses apportées et/ou par l'incapacité de saisir le rôle des croyances dans le cadrage des différentes problématiques. Une telle réflexion peut aussi mettre en lumière ce qui entretient la récurrence de certains thèmes (catégorisation des valeurs, etc.) au détriment de d'autres (négociation de valeurs partagées, confiance réciproque, territoire de la rencontre interculturelle).

Il importe donc, d'une part, de vérifier si l'identification des traits de caractères favorise un meilleur processus de sélection et si les recherches, à partir du concept de personnalité, ouvrent la porte à un transfert efficace du Nord vers le Sud même quand les chercheurs ne voient pas la nécessité de se former. D'autre part, il importe de comprendre si les chercheurs privilégiant la formation ont aussi une conception de l'individu fondée sur l'identité et s'ils ont, comme le prétendent Brislin et Horvath (1997), privilégié, jusqu'à maintenant, seulement trois modèles d'action: non-jugement, introspection et croissance. Une fois exposés, les liens entre les modèles conceptuels et les modèles d'actions seront confrontés à leur impact sur la relation à l'autre.

Par exemple, que peut signifier une formation qui aide les expatriés à aborder les différences culturelles sans poser de jugements et sans conclure que tout ce qui est différent est automatiquement mauvais ? Ou quel est l'impact de l'introspection sur les contraintes et les enjeux sous-jacents à la culture ? Enfin, pourquoi est-ce si difficile, selon les chercheurs, de laisser entrevoir aux stagiaires que leur expérience dans une autre culture peut offrir des opportunités, des bénéfices (sensibilisation au choc culturel) ?

*«Many Peace Corps Volunteers (PCVs) did finally begin to accept emotionally the idea – and its extraordinary implications – that a people could be equally human, could be equally entitled to consideration, while at the same time they were significantly different in their values and behaviour. Differences, in short, no longer implied inferiority.»*  
(Brislin et Horvath, 1997: 330)

Finalement, est-ce que ces priorités suffisent à retenir la mise en branle du système défensif contre les différences culturelles, et à encourager l'effort de comprendre un autre point de vue? Ou encore, est-ce que les incidents critiques favorisent réellement cette décentration et donnent un meilleur aperçu de différentes explications culturelles les unes par rapport aux autres alors que subsistent des comparaisons défavorables entre les communautés culturelles? Dans un contexte interculturel, on peut douter qu'une formation basée sur ces grands axes récurrents de la recherche permette de saisir la complexité de l'affirmation suivante. Peu de personnes peuvent spontanément reconnaître le regard de l'autre sur eux-mêmes comme c'est le cas pour le professeur Tamao Matsui :

*«I am blind to the system since I am part of it. Please, open my eyes and let me know what you see in Japanese management»* (Brislin & Horvath, 1997: 330).

Ce commentaire, tiré d'une revue de littérature, ouvre à plusieurs interprétations: soit l'ouverture à la différence de ce Japonais, soit l'absence d'ouverture chez les intervenants des pays occidentaux. En fait, cette affirmation pourrait être à la fois vraie et fautive pour traduire les enjeux des deux cultures. Si nous reconnaissons la valeur des croyances japonaises (encadré 1), nous prendrons en considération leurs conceptions du travail d'équipe et de la politesse pour interpréter cette affirmation et pour traduire la réalité. Mais, cette affirmation n'illustrera pas nécessairement la capacité de ce professeur à surmonter la difficulté de s'ouvrir à l'autre culture: cette compréhension de la logique culturelle asiatique nécessitera une deuxième vérification du comportement de ce professeur afin de faire la distinction entre politesse et ouverture à l'autre.

Selon la logique culturelle occidentale, cette affirmation peut être appropriée pour illustrer l'ethnocentrisme. Mais en même temps, il pourrait s'agir d'une stratégie de simplification<sup>73</sup> qui dissimule le vrai problème à la source de cette difficulté de décentration. En effet, la réponse aux problèmes d'ouverture à l'autre est enfermée dans

---

<sup>73</sup> Cela pourrait aussi être un bel exemple de projection de la réalité occidentale pour définir l'autre sans tenir compte de sa logique culturelle propre.

une approche individualiste qui fait abstraction du tout et de la dynamique des groupes culturellement différents. De plus, elle fait abstraction des valeurs et des stratégies de motivation pour construire le discours commun de la culture du chercheur occidental. De telles contraintes pourraient même aller à l'encontre des objectifs d'ouverture poursuivis par le chercheur: il se retrouverait avec des moyens et des résultats reproduisant son système de valeurs, parce qu'il saisit mal la logique de sa propre culture.

Si les chercheurs et les praticiens croient, de façon plus ou moins explicite, que l'Occident a atteint le plus haut sommet de l'évolution humaine et que toutes les autres explications du sens de la vie hors de la Philosophie des Lumières, sont désuètes, ce commentaire du professeur sera relégué à un ensemble d'autres remarques qui rendent presque impossible le dialogue avec des représentants de cultures jugées traditionnelles (Encadré 6). Autrement dit, si une des prémisses de la rationalité technique est que les

### **Encadré 6 : La TRADITION (Simard)**

«Les hommes vivaient dans un monde marqué par la 'sagesse de la certitude' où la tradition reçue des ancêtres servait de point de référence indisputé pour définir le sens de la vie et pour trouver des solutions aux divers problèmes de l'existence»(2000 :p.57).

- Les Révélations théologiques guidaient les représentations individuelles qui se transforment en mœurs et coutumes ; «communautés de foi religieuse qui, à divers degrés correspondaient à des 'unités' politiques hiérarchiquement intégrés» (Simard,1988 :33)
- Le mythe, le tabou ou la révélation font communier les plus banales habitudes et les événements les plus singuliers à l'ordre éternel et universel du cosmos (Simard, 1988 :34)
- Sens du monde est donné en héritage; la tradition, la continuité est privilégiée
- Structure de pouvoir fortement hiérarchisée et il est transmis par la naissance ou par l'intervention d'un pouvoir spirituel (sagesse / autoritarisme / arbitraire / patronage)
- Déroulement cyclique des travaux et des jours selon les catégories d'âge, de sexe et de métiers (Simard,1988 :33)
- Les notions de sujets humains (mais des rôles) et d'humanité (parce que les individus sont enfermés dans leur culture particulière) sont inexistantes ou sans écho (Simard, 1988 :34)
- Dynamique interne privilégie le maintien et la reproduction mimétique des modèles établis de conduite et de pensée. La continuité, la cohésion et l'intégrité de la communauté, la fidélité au passé y sont systématiquement promus au rang de normes suprêmes (Simard, 1988 :34)
- Souci de la totalité [qui prétend englober la totalité des éléments d'un ensemble] et de la conformité (Simard, 1988 :35)
- La tradition, la coutume et le consensus prétendent (ce qui ne signifie pas qu'ils y arrivent) pourvoir à la plupart des éventualités de la vie de chaque membre, selon son état ou statut (on aura noté la racine de ces notions : statique) (Simard, 1988 :34)

Ouellet, Fernand, (2000), Essais sur le relativisme et la tolérance, avec une contribution de Susan Khin Zaw, PUL, Canada, 237p.

Simard, Jean-Jacques, (1988), «La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au monde», Pluralisme et École : Jalons pour une approche critique de la formation des éducateurs, IQRC, p.23-55

homologues des pays pauvres sont généralement enfermés par la tradition dans des étapes antérieures du développement de l'Humanité, le rôle des experts est de motiver ces homologues à apprendre le savoir des pays donateurs. Ainsi, l'objectif dépasse la dynamique des relations interpersonnelles entre experts et homologues, et cette prémisse rend inopérante les efforts de certains chercheurs pour comprendre des cultures soumises à d'autres logiques en plus d'éliminer plusieurs intervenants de ce champ d'action et de ce domaine de recherche.

En fait, les chercheurs ont aussi des certitudes qui servent de modèles d'action et qui orientent la sélection de leurs collègues. Les critères établissant ce qu'il est essentiel de connaître et de faire pour être reconnu comme chercheur efficace sur le plan interculturel relèvent aussi d'un système de valeurs et de croyances. Par conséquent, il faut se demander à quel objectif adhèrent les chercheurs à l'intérieur de la chaîne d'aide: une meilleure répartition des ressources ou la mise en place de savoirs favorisant la reproduction du système de valeurs et croyances<sup>74</sup> des pays «donateurs»? Ce chapitre vise donc à comprendre comment le milieu du savoir savant retient certains thèmes au détriment d'autres et comment les chercheurs conçoivent la culture, la leur et celle de l'autre. La complexité de ce concept semble peu retenir l'attention des représentants du savoir savant, au même titre que les relations de pouvoir qui ne sont par réellement pris en considération par les praticiens de la coopération nord-américaine.

## **B) La rationalisation scientifique**

Avant d'examiner les principaux modèles conceptuels de la recherche, il importe de se remémorer l'impact d'une conception du monde fondée sur la rationalité scientifique. Bien que cette conception réponde à la nécessité de toute société d'effectuer des sélections d'information et d'offrir des réponses, des prêts-à-porter qui évitent à chaque

---

<sup>74</sup> Aucun individu ne peut prétendre échapper à la nécessité de croire, puisque personne n'a les moyens de vérifier, la validité de tout ce qui soutient le discours autorisé.

individu, face à un ensemble trop complexe, d'avoir à tout réévaluer, il importe de se rappeler que cette valorisation de l'objectivité finit par nous faire perdre de vue que le savoir savant, même en Occident, est aussi une rationalisation de certaines croyances<sup>75</sup> (les théories). Ce thème est tabou dans une société où il importe plus de reproduire les vérités scientifiques que d'apprendre à gérer des relations interpersonnelles à partir de croyances, d'idéologies, de doctrines différentes. C'est particulièrement vrai pour les intervenants nord-américains de la coopération Nord-Sud qui perçoivent la science comme la seule source valable pour expliquer la réalité malgré les différends entre scientifiques et le fait qu'il y ait toujours une dernière découverte pour venir déstabiliser les certitudes.

Il existe aussi des rapports de pouvoir et des conflits d'intérêts entre scientifiques. En témoigne la citation suivante qui résume les grands courants de la recherche auxquels se rattachent les différents modèles conceptuels qui seront abordés ici :

«Les théories qui adhèrent au pôle objectif sont généralement associées à des positions de matérialisme scientifique (positivisme) ou de matérialisme historique. Pour ces théories, la réalité sociale est tangible, observable scientifiquement et régie par des lois semblables à celles de la nature. Pour les théories qui s'inscrivent dans une perspective subjectiviste, la réalité sociale est une construction humaine, résultat de l'interaction symbolique des individus. Elle ne peut être appréhendée que par des approches interprétatives ou phénoménologiques. L'autre dimension regroupe les théories qui adhèrent à un changement social réglementé, qui peut être planifié, telles que les approches systémiques et cybernétiques; l'autre pôle regroupe les approches pour qui tout véritable changement ne peut s'accomplir que par le biais de conflits sociaux importants et de révolutions.» (Saumier, 1996 :12; Burrell et al., 1979)

Dans cette quête de certitude et de pouvoir rattachée à la rationalité scientifique, il importe de se rappeler que l'interaction de ces deux pôles (objectif/subjectif et changement radical/changement progressif) n'entre pas nécessairement dans les

---

<sup>75</sup> Les croyances intègrent des éléments implicites, non-conscients face aux interprétations de la réalité, face à des représentations collectives, alors que le concept d'idéologie réfère à la conscience. Donc, la même interprétation peut être une croyance pour certains et une idéologie pour d'autres; un choix conscient entre différentes interprétations pour certains alors que pour d'autres ce sont des modèles sédimentés «en savoir-faire et en savoir-être spontanés, qui permettent aux acteurs de s'orienter sans réflexion dans les diverses situations quotidiennes» (Tardif, 1993: 78).

priorités d'autres conceptions du monde et que ce prêt-à-porter a aussi des désavantages. Il restreint l'attention à des ensembles de variables déjà enfermées dans des disciplines vouées à la construction de modèles entre le savoir pratique et les objectifs établis par les théoriciens en fonction de ce que souhaite la société. Encore une fois, la structure hiérarchique occidentale distribue les rôles en fonction du statut professionnel et les débats idéologiques se retrouvent au sommet de la pyramide. Il appert donc que la science n'a pu faire disparaître, comme elle l'espérait, croyances et doctrines pour expliquer le sens de la vie. Devant cette impuissance, ceux qui se spécialisent dans des domaines impliquant la rencontre avec des systèmes différents de valeurs et de croyances n'auront donc su développer leur capacité de décentration afin de permettre à l'autre d'exister dans sa différence.

C'est du moins ce que pensent les chercheurs étrangers à l'Occident qui perçoivent un manque d'ouverture et une absence de sensibilisation et de stratégie à négocier avec des personnes ayant des croyances, des rationalisations et des expériences différentes pour appuyer un savoir savant, lui aussi différent. D'ailleurs, cette absence de formation au débat métaphysique pourrait même être à la source du choc culturel (émotif) qui préoccupe tant les chercheurs de la coopération. Le changement d'environnement provoquerait trop d'angoisse en rapport avec une profonde instabilité dans la structure des certitudes. Devant cette inhabilité à gérer les discours différents, la priorité de certains chercheurs serait de valoriser exclusivement la méthode, un peu à l'image des praticiens axés sur la tâche<sup>76</sup> au détriment de la relation ou de la réflexion sur les croyances. Cet état de fait a été longuement exposé par tout un réseau de chercheurs<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> Ces pratiques peuvent être comparées à des rituels limitant et stabilisant les conclusions possibles puisque ce sont des modèles d'action (tâches/méthodes) qui évitent d'avoir à aborder des questions de fond, des questions existentielles ou les objectifs de la coopération.

<sup>77</sup> *Tautological trap of methodology*: La «*cross-cultural psychology*» reproche aux scientifiques occidentaux de concevoir leurs modèles à partir de sujets occidentaux et d'enfermer les autres dans le reflet de ce qu'ils ont trouvé à partir de leur logique culturelle : «*There is considerable pressure to understand and adapt to the world as defined by Western civilisation. Psychology came to Africa as a ready-made intellectual package, rather than as a natural growth from the native soil*» (Kim, 2000:75)

collaborant à formuler des théories à partir d'autres représentations du monde (*indigenous psychology*).

Or, si les chercheurs de la coopération ont tendance à adhérer à une conception rigide de la personnalité, c'est toute leur conception de la nature humaine qui risque d'être compromise. De plus, le thème de l'inné est inclus dans des théories très complexes qui ont suscité des débats entre les théoriciens sur leur valeur relative, mais ces débats ne sont généralement pas repris par la plupart des chercheurs qui travaillent sur les modèles conceptuels. On peut donc se demander ce qui reste aux échelons inférieurs pour trancher les différents avec les chercheurs qui croient aux possibilités de croissance personnelle et qui font, eux-aussi, l'économie de ces débats: la foi dans les discours autorisés, la raison capable de trancher entre les arguments de la génétique ou de l'acquis, ou encore le discrédit pur et simple de la méthodologie de l'autre? C'est le cas du groupe de recherche mentionné précédemment (*The cross-cultural psychology* : note #77) qui conteste la validité des recherches du «*mainstream*» en psychologie dont les connaissances ont été élaborées à partir de données et d'échantillonnage occidentaux et dont les conclusions ont été élargies à l'ensemble de l'humanité.

Finalement, la rencontre de l'autre soulève des problèmes tellement complexes que peu d'intervenants de la coopération ont les connaissances requises pour trancher rationnellement. C'est pourquoi, il est plus simple, pour certains chercheurs d'adopter pour prémisse que tous les individus ont des croyances incluant un mélange de raison et d'irrationalité, d'émotion et de foi ; une approche qui a l'avantage de compenser les limites des connaissances individuelles (Rist). D'ailleurs, n'est-ce pas généralement entendu que la science n'a pas encore offert la sécurité de «vérités absolues»? Le fait de

---

Berry, John W., Dasen Pierre R. et Saraswathi, T.S. (1997), 439p. ; Berry, John W., Poortinga, Ype H., Pandey Janak, (1997), 439p ; Eckensberger, Lutz H., Lonner, Walter., et Poortinga, Ype H.(1979), 430 p.; Iwawaki, Saburo, Kashima, Yoshihisa, Leung, Kwok (1992), 480p. ; Kagitçibasi, Çigdem (1987), 410 p. ; Kim, Uichol, Park, Young-Shin et Park, Donghyun (2000), p.63-75 ; Kim, Uichol, (1999), p. 1-19 ; Kim Uichol, (1995), p.663-679 ; Nsamemang, A. B. et Dawes, A., (1998), ; Sinha, Durganand, (1998), p.1-19.

retenir ici les modèles conceptuels met en relief une subdivision du domaine scientifique et cette sphère de la société a aussi sa structure de rôles hiérarchisés : ceux qui maîtrisent des théories ont accès à un statut supérieur alors que ceux qui travaillent avec les modèles ne sont pas réputés avoir nécessairement la capacité de réfléchir sur le tout plus complexe. Le présent travail s'appuie sur l'échelon médian entre théorie et pratique: les modèles conceptuels. Ceux-ci expliquent encore plus partiellement la réalité que les théories déjà inscrites dans la même courbe temporelle que les civilisations: elles naissent, elles étendent leur zone d'influence et elles meurent. Ces théories n'ont pas encore pu se détacher des limites généralement reconnues au concept de croyances:

«La théorie est dans son principe ouverte sur l'univers dont elle rend compte, elle y puise confirmation, et si des données la contredisant surgissent, elle procède à des vérifications (sur les données), des révisions (sur son propre fonctionnement) et des modifications (sur elle-même). Une théorie, par-là, est à la fois vivante (elle change) et mortelle (le réel peut lui infliger un démenti fatal). Une théorie qui se ferme au réel devient une doctrine (...) De fait, c'est «savoir voir» qui pose un problème profond, parce que non seulement toute théorie dépend d'une observation, mais aussi parce que toute observation dépend d'une théorie» (adaptation de Morin par Amiguet et *al.*, 1996:21).

Cette définition illustre bien la complexité du processus menant à élaborer des représentations capables d'englober totalement la réalité: il ouvre sur la possibilité que les théories deviennent des doctrines<sup>78</sup> pour ceux qui perdent l'habileté de se questionner sur les limites imposées par leurs croyances. Le survol des modèles conceptuels permettra donc de vérifier s'il y a eu absence ou non d'intérêt de la part des chercheurs impliqués dans le contexte de la coopération Nord-Sud pour les représentations et rationalisations des homologues. Il visera aussi à expliquer pourquoi ces modèles sont récurrents depuis cinquante ans.

---

<sup>78</sup> Doctrine : «Ensemble cohérent formé d'observations de base, possiblement de certaines lois scientifiques et de règles techniques, mais principalement d'options philosophiques et de principes moraux.» (Le grand dictionnaire terminologique, 2003)



### 3.1 Choc culturel (affectif) et stratégies d'adaptation

Qu'est-ce qui fait que la préoccupation majeure des chercheurs et des praticiens soit de répondre aux problèmes rattachés au choc culturel? Comme Maslow le mentionnait, peut-être est-ce que la priorité de tout être humain est de créer des conditions de sécurité. Or, comme le contexte des échanges Nord-Sud est une situation où les expatriés vivent beaucoup d'incertitude, et peut même, dans certaines circonstances, mettre en danger l'équilibre personnel ou la santé mentale de ceux-ci, la priorité est de chercher à éviter ces dangers. Cependant, le sujet est tabou : il n'est jamais fait mention du nombre d'expatriés nord-américains dont l'expérience à l'étranger a suscité de grandes dépressions, des suicides ou même, sous le poids de la terreur, des gestes aussi graves que des meurtres. Mais, les rapatriements prématurés doivent encore être suffisamment nombreux pour que la formation (bien qu'incomplète) et la recherche privilégient toujours les stratégies possibles pour contourner et reconnaître les symptômes et pour solutionner les problèmes d'adaptation.

De 1928 à 1997, pour éviter les situations dramatiques, les chercheurs dont j'ai lu certains de leurs textes ont tenté d'expliquer et de prévoir les réactions possibles des intervenants au contact de logiques culturelles différentes. Les premières recherches ont d'abord identifié le phénomène du choc culturel à un déséquilibre, à une maladie. Puis, d'autres l'ont plutôt vu comme une occasion de croissance personnelle. Se confrontent ici deux conceptions de la nature humaine. Ceux qui ont une conception assez stable des caractéristiques de la personne (innée) orientent la définition du choc culturel vers la maladie. Un deuxième groupe de chercheurs a plutôt interprété le phénomène comme un processus potentiel de croissance personnelle (acquis) quand les personnes parviennent à traverser avec succès la période de transition entre le connu et l'inconnu, le processus d'adaptation. En fait, ces deux perspectives<sup>79</sup> ont été particulièrement

---

<sup>79</sup> Park, 1928 et Stonequist, 1937: « *the Marginal Man and coping* »; Pearce, 1981: « *Environmental shock* »; David, 1972; Mann, L., 1969.

développées à travers la dynamique intrapersonnelle de la psychologie (*within skin*) et à travers certains enjeux de la psychologie sociale (enjeux interpersonnels : *between skin*). Mais, à partir de ces explications du phénomène, quels modèles standardisés émergent de la culture nord-américaine, quels sont les objectifs d'efficacité rattachés aux échanges interculturels et quelle est l'image projetée de l'autre?

### **A) Maladie du choc culturel et paradigme cartésien de la mécanique rationnelle**

La grille d'analyse du choc culturel, pour ce courant de recherche, s'appuie sur trois aspects de la maladie: causes, symptômes, traitements. D'abord, dans un contexte où il perd tous les signes familiers qui lui permettent de s'orienter quotidiennement (modèles d'actions insérées dans un vocabulaire, des gestes, des expressions, des règles, des normes, etc.), l'expert peut tomber malade. On note que les comportements de la personne deviennent «trop» émotifs, réaction qui dépend de son caractère, de sa personnalité ou encore de son code génétique plus ou moins fonctionnel. Ici, le choc culturel vécu comme une maladie fait surface à partir de facteurs pré-existants qui n'auraient pas encore été mis en lumière par l'environnement ou les expériences de vie antérieures?

Une mission à l'étranger peut donc servir de révélateur à ces failles de la structure individuelle et les symptômes peuvent varier d'une excessive préoccupation pour l'hygiène à un immense sentiment de dépendance vis-à-vis des collègues. Parfois, c'est la peur phobique d'être volé, trompé ou injurié par la communauté d'accueil qui sert de signal. Et, quand l'agressivité, la peur ou la dépendance persistent et s'enracinent au

---

Puis, pour Furnham et Bochner (1986) différents modèles conceptuels de la psychologie sociale ont tenté d'interpréter la problématique du choc culturel : trois qu'ils jugeaient traditionnels (*Expectancies-values, Locus of control, Reaction to loss*) et trois plus récents pour son époque (*Value differences: European Value Systems Study Group* (1982); *Life events and illness: Thoits, P.A.,* (1982); *Social-support network: Cohen, S. and Hoberman, H.* (1983);

Bhawuk et Brislin (2000:165) proposent aussi quatre auteurs à lire pour approfondir les concepts de choc culturel et de stratégies d'adaptation: Church (1982), Grove et Torbion (1985), Ward(1996), Thomas (1999).

point d'empêcher la personne de jouir de ses privilèges (aspects touristiques ou activités sociales) et de remplir sa tâche, alors la vie à l'étranger peut devenir un cauchemar. Pour la personne qui n'a jamais connu d'échec personnel et professionnel dans sa culture d'origine, ce cauchemar est d'autant plus amplifié par l'isolement et l'ostracisme des collègues et homologues.

Évidemment, au départ, le nouvel arrivant peut toujours compter sur ses collègues pour lui donner l'appui nécessaire à son intégration (*l'enseignement du rôle théâtral permet d'intégrer les comportements utiles*). Mais, s'il veut faire partie du «ghetto doré<sup>80</sup>», il ne peut pas changer, il ne doit pas transformer sa personnalité (Oberg, 1966). Pour ces chercheurs et ces praticiens, il est dangereux de se transformer. Donc, selon ce courant de pensée, le processus d'adaptation est assez simple: les caractéristiques de l'individu étant perçues comme des réalités figées et profondément enracinées dans une structure rigide, le phénomène d'adaptation se limite à du mimétisme de comportements qui permet de répondre aux exigences de la tâche et du milieu sans devoir faire trop d'effort. Par contre, si l'expatrié pose des gestes jugés inappropriés, tels que de vivre parmi les homologues et d'adopter leur mode de vie, les chercheurs ou collègues concluent souvent à un dysfonctionnement grave de la nature de cette personne.

Derrière ce discours se cache, le paradigme cartésien<sup>81</sup> de la mécanique rationnelle. Oberg et Smalley présupposent que le changement met en danger la structure de l'objet, la structure de la personne, une croyance largement répandue en Occident. Par exemple, pour Oberg (1963), l'expatrié ne doit jamais oublier qu'il est un étranger et qu'il le restera toujours. C'est pourquoi il doit développer deux types de comportements: un pour la maison et l'autre pour les étrangers (les non-Occidentaux). D'ailleurs, ce rôle à apprendre se résume ainsi :

---

<sup>80</sup> Expression qui illustre un mode de vie privilégié et luxueux d'Occidentaux qui vivent principalement entre eux, séparés des communautés d'accueil dans les pays en développement.

<sup>81</sup> Amiguet, Olivier et Julier, Claude (1999), p. 27-28

*«But once you begin to be able to carry on a friendly conversation with your maid, your neighbour, or go on shopping trips alone you not only gain confidence and a feeling of power (...), you begin to find out not only what and how people do things but also what their interests are. (...) Once you know value or interest patterns it will be quite easy to get people to talk and to be interested in you». (p.182)*

Cet extrait nous révèle aussi comment, pour ces chercheurs, le concept de culture se manifeste à travers des comportements, des intérêts et des valeurs différentes. Quand ils disent que le fait de «*goes native*», c'est «*having lost objectivity in the sélection of life's choices*» (Smalley, 1963), ceci illustre bien les limites de cette adaptation culturelle et laisse entrevoir les attentes «*of the old hands*» face aux nouveaux arrivés. Il ne faut pas devenir aussi irrationnel que les communautés d'accueil. Par exemple, pour Smalley (1963 :54), les expatriés qui critiquent constamment leur pays d'origine et qui se sont mis à imiter les comportements des gens de la communauté d'accueil ont développé une forme de dépendance émotionnelle face à la communauté d'accueil :

*«These people are very different from the well-adjusted (...). Their moral restraints are broken and they can learn to approach his problem more rationally, to attack his difficulties more systematically, and to resume a healthy outlook on his situation» (p.55).*

Autrement dit, un expatrié qui s'intéresse aux représentations et aux modèles d'action étrangers au point d'y percevoir un processus de croissance personnelle sera ostracisé par ses compatriotes puisqu'il est fondamental, pour ce groupe d'expatriés, d'entretenir une vie sociale généralement séparée<sup>82</sup> des autochtones et qu'il ne faut pas dépasser, dans l'adaptation, la limite du «raisonnable», du pratique. Il ne faut surtout pas que les problèmes émotionnels empêchent la personne de rester de «nature agréable» pour ses collègues, sinon elle sera généralement exclue du réseau des compatriotes et marginalisée par les homologues.

---

<sup>82</sup> Au Canada, la séparation est le comportement le plus courant » (p.14) De plus ce rapport mentionne que la théorie d'adaptation, la courbe en U, est de plus en plus remise en question puisque d'autres modèles de comportement existent et qu'ils sont peut-être des modèles qui mènent vers une meilleure compréhension interculturelle. Le modèle considéré comme le résultat souhaité illustre peut-être le comportement majoritaire de ceux qui sont incapables de s'adapter. (Kealey, 2001:58-60)

Bien que plusieurs études démontrent «que la plupart éprouvent des difficultés» à un moment ou l'autre du processus d'adaptation, selon ce courant de pensée, la transition interculturelle doit se faire sans problème pour limiter les mauvaises décisions rattachées à la tâche et pour éviter les conflits interpersonnels ou les rapatriements d'urgence. Ces rapatriements représentent une sorte de mort sociale («*early termination*»), car les gens se sentent «déhonorés d'avouer leurs difficultés à s'adapter à ce nouvel environnement culturel et professionnel» (Kealey, 2001:57). Si les conseils des collègues n'ont pas suffi et que la situation continue à se détériorer, alors, dans cette perspective, le traitement est assez radical: la personne devrait être rapatriée et suivre une thérapie.

L'importance de garder une distance se manifeste parfois par un dialogue de sourds entre des personnes rationnelles et d'autres irrationnelles ou à travers une relation qui exige un minimum d'effort d'adaptation pour l'expert et un changement radical de la part des homologues. Évidemment, dans un tel contexte la formation n'est pas nécessaire<sup>83</sup> sauf pour les plus curieux qui s'intéressent aux aspects géo-politique, historique ou démographique des différentes communautés culturelles<sup>84</sup> (aspects touristiques). De plus, les objectifs d'efficacité impliquent que la relation à l'autre se

---

<sup>83</sup> Généralement, «*the old hands*» (*learning by doing*), des anciens qui prennent quelques heures pour former les nouveaux arrivants ou qui donnent le support nécessaire quand les nouveaux se retrouvent sur le terrain d'affectation pour remplir leur mission.

<sup>84</sup> D'abord, «*the university model or the lecture method or the paper orientation (read and write)*» est le moins dispendieux des instruments et le plus facile à planifier. Brislin et Horvath (1997) croient aussi que cette méthode est la plus populaire parce qu'elle permet de couvrir le plus large éventail de sujets dans un court laps de temps. «*This cognitive training*» met donc l'accent sur les faits et sur les informations qui permettent d'approprier les enjeux sous-jacents à la culture en général ou à la culture spécifique où se déroulera le stage. Malheureusement, la mémoire des stagiaires est généralement surchargée. De plus, la liste de conseils à suivre et, souvent, le choix du matériel retenu n'affirment pas clairement les présupposés, les valeurs et les croyances des formateurs ou des instruments utilisés, alors l'objectif du dialogue peut déjà être détourné au profit de la promotion d'une idéologie. Peu de formation présente des chercheurs ou des interprétations des faits (articles de journaux) qui mettent en relief les conflits idéologiques de la culture du participant et de ceux présents dans la culture d'accueil. Déjà, en 1967, Harrison et Hopkins critiquaient l'efficacité de ce genre de formation, qui empêche le participant d'entrevoir ce qu'il pense et ce qu'il est. Cette formation ne permet pas de vérifier le niveau d'engagement de la personne, et ne peut réellement favoriser le dialogue. (Brislin et Horvath, 1997:335-336)

résume à une mission d'aide aux populations qui devraient s'appropriier les signes de la modernité, lesquels signes permettent justement aux experts occidentaux de définir leur appartenance à une culture plus «efficace» et plus évoluée.

«les signes de la modernité, du progrès et de l'évolution se traduisent par une pensée cartésienne, par un essor technologique, par une éducation rationnelle, par une économie de marché (mondialisation & interdépendance) et par un état démocratique». Rist (1988)

Pourtant, ces mêmes chercheurs ou praticiens ne se questionnent jamais sur la «qualité émotive» de leurs homologues. Que révèle le fait que chercheurs et praticiens ne se questionnent pas sur l'impact que peut avoir la transformation de leurs homologues vers les valeurs, intérêts et comportements occidentaux ? Et, en contre-partie, que devient le paradigme cartésien de la mécanique rationnelle lorsque les homologues adhèrent entièrement aux valeurs ou croyances des expatriés ? Ces homologues ne devraient-ils pas être perçus comme des déracinés, tout aussi brisés par le changement, que le seraient les expatriés, les experts des pays donateurs, qui se comportent comme les nationaux ? Qu'est-ce qui permet aux chercheurs et aux praticiens de changer les critères de la structure psychologique de la nature humaine quand ils analysent le comportement des nationaux choisissant de critiquer leur propre culture et adoptant celle des pays «donateurs»? Devant ce problème, différentes hypothèses pourraient expliquer le double standard: soit le chercheur est inconscient des limites de son raisonnement soit il est irrationnel et inconsistant, ou encore il se perçoit culturellement supérieur et considère normal de vouloir s'élever, mais le contraire est pure folie.

La grande priorité de la recherche dans ce courant idéologique demeure la capacité d'effectuer des prévisions et de développer de bons processus de sélection du personnel (prévoir l'avenir de manière rationnelle). Pourtant, après cinquante ans, les directions d'organisations ne sont toujours pas arrivées à prédire la capacité d'adaptation et les fonctionnaires du gouvernement encouragent de plus en plus souvent les courtes missions, qui provoquent moins de drames humains. Mais la plupart persistent à percevoir les traits de la personnalité comme le facteur prédéterminant de la survie à

l'étranger (idéologie du don). Quant à l'importance de comprendre les représentations de l'autre, comme l'extrait d'Oberg l'illustre, elle est inexistante. En fait, dans ce courant de pensée, l'autre, qu'il soit Africain, Asiatique ou Caucasien, n'a pas réellement de visage. Il est même très important de ne pas réellement se laisser toucher par la différence et, à la limite, l'autre pourrait être porteur d'une maladie qui risque de contaminer l'Occidental qui s'en approche trop.

### **B) Croissance personnelle et résolution des conflits intra-personnelles (stratégies d'adaptation)**

Dans le contexte de la coopération Nord-Sud, certains chercheurs considèrent que «l'individu mérite toute l'attention nécessaire pour atteindre son plein épanouissement (richesses, prestige, expertise, autorité sont obtenus grâce au développement de talents et d'efforts personnels) et le développement, la croissance individuelle doit mettre l'accent sur la diversité des préférences et des intérêts, sur l'avoir et sur l'importance des changements» (Rist, 1988).

Selon ce deuxième courant de pensée, le choc culturel est plutôt une étape, un moment de déséquilibre normal, une période de transition entre le connu et l'inconnu qui favorise le processus de croissance personnelle. Ce processus illustre un nouveau choix, implicite ou explicite, de croyances chez les chercheurs puisque les expatriés qui restent insensibles à la différence sont maintenant ceux qui sont perçus comme ayant plus ou moins de sérieux problèmes de fonctionnement personnel. Plus encore, ici, sans choc, il n'y aurait pas de croissance possible. Par exemple, pour Adler (1975) et Bennett (1977), bien que cette période de transition soit normale, le choc culturel est un processus d'adaptation qui peut dégénérer tant physiquement que psychologiquement, mais généralement, ce processus suit une courbe en «U» : de la désintégration des perceptions à une reconstruction cognitive qui intègre de nouvelles informations. Donc, les chercheurs ont orienté leur démarche scientifique dans une direction bien spécifique, passant des traits de la personnalité (l'inné) à l'observation du processus (l'acquis) qui conduit à l'indépendance (maturité).

Pour expliquer ce processus normal de changement, ils ont d'abord identifié les aspects cognitifs, émotifs et comportementaux (conatifs) rattachés aux différentes réactions de l'expatrié (Tableau 2). Puis, ils ont vérifié l'impact des différentes variables sur les réactions des expatriés : longueur du séjour dans un environnement étranger (court, moyen et long terme), les lieux d'affectation pour la mission, les motivations des expatriés avant le départ et durant le séjour, le niveau d'engagement professionnel et d'implication dans la communauté d'accueil.

À partir de toutes ces observations, ils ont établi différents *patterns* d'adaptation<sup>85</sup> ou d'inadaptation qui se résument, au niveau émotif, à une période «lune de miel», suivie d'une période dépressive et puis, suite à certains ajustements, un processus de croissance personnelle. Cette dernière étape est complétée quand la personne retrouve la capacité de s'affirmer, de s'épanouir même dans un environnement culturel différent du sien. Le plein épanouissement, pour ces chercheurs, implique aussi la capacité de construire des relations de confiance avec les homologues et la capacité d'être créatif et responsable dans des situations culturellement différentes. Mais ces adaptations en courbe sont souvent remises en question par d'autres chercheurs. Dans cette opposition entre groupes de chercheurs, il ne faut pas perdre de vue ce que chacun d'eux attache au concept de croissance et les méthodologies qu'ils ont retenues. Par exemple, ceux qui remettent en question<sup>86</sup> ces adaptations en courbe n'établissent pas nécessairement de

---

<sup>85</sup> 1) «**Fight** (Hold tight to his own world); **Flight** (Become discouraged and bewildered, very confused); **Filter**: (Begin to resolve incongruous perspectives and to absorb new stimuli); **Flex** (Find new accommodations, give up defending our world and develop new perspectives)» (Bennett, Janet: 1977).

2) «Il y a quatre façons de réagir : **l'assimilation** : l'acceptation de la nouvelle culture tout en rejetant sa propre culture ; **l'intégration** : l'adaptation à la nouvelle culture tout en préservant sa propre culture ; **la séparation** : la préservation de sa propre culture en évitant des contacts avec la nouvelle; **la marginalisation** : l'incapacité de s'adapter à la nouvelle culture sans pour autant se sentir à l'aise dans la sienne» (Berry, J.W. , 1980)

<sup>86</sup> Les étapes de l'adaptation interculturelle en relation avec le niveau de satisfaction et la période de temps actualisée durant l'affectation (Kealey, 2001 :59) ( voir aussi Church , A.T., 1982)

A) Environ 35% des 277 conseillers couverts par l'étude n'étaient pas satisfaits, au début, de leur existence à l'étranger; par contre, au bout de six à 12 mois, ils éprouvaient à nouveau une satisfaction égale à celle qui avait précédé leur départ du Canada, puis, après un an à l'étranger, cette satisfaction s'était encore intensifiée selon eux.



**Tableau 2 : Les différentes étapes du choc culturel (Adler)**

<i><u>Stages</u></i>	<i><u>Perception</u></i>	<i><u>Emotional Range</u></i>	<i><u>Behaviour</u></i>	<i><u>Interpretation</u></i>
<i>Contact</i>	<i>Differences are intriguing Perceptions are screened and selected</i>	<i>-- Excitement -- Stimulation -- Euphoria -- Playfulness -- Discovery</i>	<i>-- Curiosity -- Interest -- Assured -- Impressionistic</i>	<i>The individual is insulated by his or her own culture. Differences as well as similarities provide rationalization for continuing confirmation of status, role, and identity</i>
<i>Disintegration</i>	<i>Differences are impactful Contrasted cultural reality cannot be screened out</i>	<i>*Confusion *Disorientation *Loss, *Apathy *Isolation *Loneliness *Inadequacy</i>	<i>*Depression *Withdrawal</i>	<i>Cultural differences begin to intrude. Growing awareness of being different leads to loss of self-esteem. Individual experiences loss of cultural support ties and misreads</i>
<i>Reintegration</i>	<i>Differences are rejected</i>	<i>Anger Rage Nervousness Anxiety Frustration</i>	<i>Rebellion Suspicion Rejection Hostility Exclusive Opinionated</i>	<i>Rejection of second culture causes preoccupation with likes and dislikes; differences are projected. Negative behaviour, however, is a form of self-assertion and growing self-esteem</i>
<i>Autonomy</i>	<i>Differences and similarities are legitimised</i>	<i>Self-assured Relaxed Warm Empathic</i>	<i>Assured Controlled Independent 'Old hand' Confident</i>	<i>The individual is socially and linguistically capable of negotiating most new and different situations: he or she is assured of ability to survive new experiences</i>
<i>Independence</i>	<i>Differences and similarities are valued</i>	<i>Trust Humour Love Full range of previous emotions</i>	<i>Expressive Creative Actualising</i>	<i>Social, psychological and cultural differences are accepted and enjoyed. The individual is capable of exercising choice and responsibility and able to create meaning for situations</i>

- B) Environ 30% des interrogés s'installèrent dans leur nouvel environnement très satisfaits et le demeurèrent durant toute leur affectation
- C) Quinze pour cent abordèrent leur séjour médiocrement satisfaits et le demeurèrent, eux aussi, jusqu'au bout.
- D) Dix autres pour cent abordèrent leur séjour avec le même degré de satisfaction qu'ils avaient éprouvé au Canada pendant l'année ou les deux ans qui avaient précédé leur départ et ils restèrent à ce niveau durant toute leur affectation
- E) Et seulement 10% de l'échantillonnage ont fait état de fluctuations de satisfaction conforme à la courbe en « U »

lien entre croissance et satisfaction et leur contestation s'appuie souvent sur la remise en question d'une méthodologie axée sur les perceptions des expatriés. Ceux qui favorisent l'observation des comportements font une différence entre les expatriés qui établissent des liens avec les membres de la communauté d'accueil et ceux qui vivent dans le «ghetto doré» et s'offrent une visite touristique prolongée de la région. Ces derniers n'ont pas besoin de traverser le processus de remise en question rattaché au phénomène de croissance observé par les défenseurs de la courbe en «U». Pourtant ces deux groupes de chercheurs réfèrent à une conception de l'être humain comme «apprenant» (différents modes d'apprentissages et andragogie).

Cette conception d'apprenant est aussi rattachée à une croyance qui prend pour acquis que l'individu peut jouer un rôle important pour établir son destin. En fait, le sociologue Christopher McAll affirmait dans une conférence<sup>87</sup> que l'histoire des sciences était marquée par cette confrontation entre l'inné et l'acquis, deux autres dimensions qui polarisent la réalité et qui s'ajoutent à celles mentionnées précédemment pour expliquer le champ théorique (objectivité/changement). Autrement dit, les défenseurs de la courbe en «U» perçoivent l'individu comme une personne ayant, par son éducation informelle et formelle, réussi ou non à acquérir les habiletés nécessaires pour atteindre une plus grande maturité, laquelle, pour ces chercheurs, est toujours accessible peu importe les expériences de vie. S'il y a des lacunes dans le processus de développement, il est toujours possible de revenir en arrière et de se réapproprier son potentiel soit par une bonne formation, soit à partir d'une «bonne» thérapie.

Cette conception de la nature humaine s'appuie aussi sur les critères de la psychologie du développement<sup>88</sup> qui a établi toute une série de caractéristiques rattachées au sceau

---

<sup>87</sup> Durant le séminaire d'intégration pluridisciplinaire PLU 6022 – Ethnicité et Société, Session Hiver, 3 février 2000, Université de Montréal

<sup>88</sup> Par exemple : Erickson, E.H.(1959), «Identity and the life cycle» ; in Psychological Issues 1, 1-171.

du développement optimal. Dans les logiques culturelles occidentales, ce sceau est obtenu en fonction des attentes et acquisitions identifiées en fonction de l'âge. Quand une étape a été mal complétée, le jeune devient un adulte ayant des problèmes. Au contraire, si son éducation lui a donné les conditions optimales pour son développement, cet individu aura accès à un haut niveau de satisfaction personnelle, d'autant plus que ce sceau ouvre généralement les portes du succès professionnel et du bonheur familial.

Dans le milieu de la coopération, cette conception se concrétise à travers une formation qui facilitera l'adaptation et aidera à retrouver la satisfaction (le bonheur pragmatique). Les méthodes «*Learning how to learn*» ou «*Self-Awareness Training*» s'inscrivent dans ce courant de croissance personnelle<sup>89</sup>. Leur mandat peut consister en deux choses, en fonction de leurs préoccupations comme chercheurs et praticiens. D'une part, la formation peut offrir des outils et des stratégies pour appuyer les personnes qui traversent difficilement certaines étapes du processus, les aider à résoudre certains conflits intra-personnels et retrouver une certaine congruence, ce qui met l'accent sur la satisfaction de l'expatrié. D'autre part, les objectifs de la formation peuvent intégrer certains éléments qui favorisent une meilleure compréhension de l'autre, ce qui va conduire peu à peu au développement des communications interculturelles, un autre champ de la recherche que nous aborderons dans la prochaine partie du chapitre.

Et, justement, voyons maintenant de quelle manière ce désir de compréhension de l'autre, du partenaire s'est concrétisé dans le domaine de la recherche. En fait, les premiers étrangers observés, en psychologie, sont ceux qui sont venus vivre dans la culture du chercheur. Ces observations ont permis d'apporter certains raffinements aux modèles conceptuels<sup>90</sup>. Par exemple, les étudiants étrangers qui fréquentaient les

---

<sup>89</sup> Hughes-Wiener, Gail (1986), McCaffery, James A. (1986) Stewart, E. (1966) et Bennett J.M. (1986a) cité dans Bhawuk et Brislin (2000) et Brislin et Horvath (1997)

<sup>90</sup> *Bochner and Furnham (1986:16) have demonstrated that overseas students have three distinct social networks. The monocultural network is "a setting for rehearsal and expression of ethnic and cultural values". The bicultural one, the least salient network, is about facilitating the process of integration by*

universités des chercheurs ont été mis à contribution pour essayer d'identifier ce qui peut influencer sur la capacité d'adaptation d'expatriés. L'autre commence à se différencier quoique cet autre soit encore, pour les psychologues, un étranger qui essaie de s'adapter à la culture occidentale ou aux valeurs culturelles de son nouveau lieu de séjour. Mais, est-ce que ces observations ont permis de comprendre la logique culturelle de l'autre? Je ne crois pas. Beaucoup de nuances ont été apportées entre les cultures nationales occidentales alors que le portrait de l'autre est demeuré très général.

Par contre, quand des chercheurs, comme Kim (1997:409), ont commencé à intégrer des dimensions plus sociologiques et politiques<sup>91</sup> à la conception de l'individu (psychologie), il a pu être établi que l'accueil des différentes communautés culturelles variait et influençait le processus d'adaptation d'un expatrié:

*«A given environment can be receptive toward certain groups of strangers and unwelcoming toward certain other. (...) Such differences in host receptivity toward strangers can be attributed to a number of plausible reasons, including (1) the nature of the relationship, friendly or hostile, between the host country and the stranger's home country, (2) the degree of cultural and ideological difference and incompatibility between the two cultures, (3) the perceived or actual status or power of stranger's home country*

---

*bounding with host nationals. And, the last one, the multicultural network, "consists of bonds with other non-compatriot foreign students and its function to recreational, as well as providing support".*

*Mediating: Synthesize both cultures: Norms of both cultures salient and perceived as capable of being integrate (Intégration/Berry); Marginal: Vacillate between two cultures (Berry/ même chose); Passing : Reject culture of origin, embrace second culture (Berry/Assimilation: Culture I norms lose salience / Culture II norms become salient); Chauvinistic: Reject second culture, Exaggerate first culture (Berry/Séparation)*

<sup>91</sup> Gudykunst W. B., (1983) réaction de la communauté d'accueil (amicale, ambivalent, indifférent, antagonique) facilite ou complexifie l'adaptation ...

*«For Bochner, there are four outcomes of inter-group contact, outcome that "solve" the problem of contact between culturally diverse peoples by either eradicating the people who are different (genocide); by eradicating the difference (assimilation); or by eradicating the contact (segregation). In other words, these 'solutions' propose to resolve the difficulties of cross-cultural contact by eliminating it. The real issue, which is how to improve relations between members of different cultures, is ignored". For the authors, integration is the concept that harmonizes the right to be unique with the responsibility to respect the 'Other'. In other words, each human group has its identity and the right to "maintain their idiosyncratic features" (p. 27) These principles had opened the way for searching "the contact conditions that either enhance or impede cross-cultural understanding" (p.28). Then, integration is, for them, the only concept that equally respects the core of each cultural identity because it's about negotiation and accommodation to achieve another level.» (Pour Bochner et Furnham (1986), le concept intégration se transforme, quand il passe du groupe à un plan individuel, en habiletés de médiation ou de synthèse face à des normes ou valeurs parfois mêmes contradictoires entre deux cultures).*

*and culture, (4) the perceived or actual economic, social, and political standing (or merit) of the stranger's ethnic group within the host society, (5) the perceived or actual economic, social, and political threat to the host society posed by the stranger's ethnic group, and (6) the racial/ethnic prejudice predominantly held by the society against certain groups.»*

Finalement, dans ce courant de pensée, la perception de la personne interviewée demeure centrale pour le chercheur et, par conséquent, les dimensions implicites, les modèles d'action des différentes cultures ne sont pas pris en considération. Sont donc exclus, tous les éléments dont la personne n'est pas consciente et qui ont été activés par la rencontre de l'autre. Les participants demeurent les seuls à pouvoir évaluer leur niveau de satisfaction. Par conséquent, les questionnaires ou entrevues axés sur l'évaluation de la satisfaction demeurent la méthodologie principale. Cependant, ce groupe a fait une petite ouverture vers l'autre et a laissé entrevoir une plus grande complexité de la dynamique entre l'expatrié et son partenaire.

Donc, le choc culturel peut être plus ou moins important selon les attentes et les habiletés de chacun (homologues et expatriés), selon la qualité du processus de sélection et selon la structure des formations offertes par les administrateurs de programmes, mais, aussi selon l'accueil, les perceptions et l'attitude des homologues. Et, en général, les chercheurs de ce groupe se concentrent sur l'individu : soit l'expatrié d'un pays «donateur» qui fait des stages dans d'autres pays occidentaux que le sien ou l'expatrié d'un pays «bénéficiaire» qui a choisi de venir apprendre les savoirs savants et/ou pratiques occidentaux. Dans ce contexte, personne ne se questionne réellement sur ce que représente le changement de territoire culturel des expatriés vers la culture des pays «bénéficiaires» et des homologues vers la culture des pays «donateurs».

### **3.2 Les communications interculturelles (conatif)**

Comme ce fut le cas pour le choc culturel, le concept communication implique des visions très différentes entre chercheurs et, comme nous le verrons, il y a aussi des

similarités dans le développement de ces deux champs de recherche. Par exemple, quand les chercheurs ont une conception rigide de la personnalité, les communications se limitent à l'apprentissage de la langue du pays. Toutefois, quand leur perception de l'individu est fondée sur l'acquis, ils se préoccupent davantage des codes non-verbaux des messages et de leurs valeurs culturelles. Mais, voyons d'abord, comment Condon et Yousef (1975) ont rapporté les débats entre les chercheurs préoccupés par ce sujet :

Pour certains, il y a communication

- lorsque les personnes partagent les mêmes idées (*agreement*)
- lorsqu'elles comprennent le point de vue de l'autre (*understanding*)
- quand elles perçoivent l'échange positivement ou tout au moins satisfaisant
- quand l'échange est productif (axé sur la tâche à accomplir)

pour d'autres,

- «*Any behavior that is perceived and interpreted by another, whether or not it is spoken or intended or even within the person's conscious awareness.*» (p.2)
- «*That most of what is communicated in any encounter between people, even those from the same culture, is not spoken, not interpreted as it was intended, and largely occurs outside of their awareness.*» (p.2)
- «*Then it is impossible to not communicate because it is impossible to not behave.*» so even thought when people fight and didn't talk to each other, they are communicated. »

D'ailleurs, pour eux, si le concept de culture est jumelé à celui de communication, les enjeux se complexifient énormément. Toutes ces définitions des communications ont donné naissance à trois principaux courants de recherche dont chacun a une conception particulière de la culture: la mécanique des communications, la psychodynamique des relations et le décodage des messages symboliques (Smircich, 1983 citée par Laprée, 1993). Et, en général, la psychologie a mis l'accent sur les deux premières approches, plus individualistes, alors que la troisième préoccupe davantage la sociologie et l'anthropologie. Mais, pour réellement comprendre l'évolution du concept de communications interculturelles, il importe d'abord de noter que le concept a émergé des recherches occidentales sur les communications organisationnelles<sup>92</sup>.

---

<sup>92</sup> Certains chercheurs de l'école des relations humaines ont ouvert la porte au pouvoir du récepteur, mais la majorité d'entre eux sont restés, comme l'école classique, dans une structure top/down où l'accent est mis sur le message de l'émetteur. Quant aux deux prochaines écoles, l'école néoclassique ou de la contingence (fonctionnelle) et l'école interprétative, ont questionné plus profondément le concept de culture organisationnelle et sociétale et par conséquent le rôle de récepteur est devenu beaucoup plus dynamique (Saumier, 1996).

Ce courant de la recherche est profondément enraciné dans les conceptions du travail et du succès des gestionnaires d'entreprises occidentales et, sur ce terrain, se confrontent une conception «*top/down*» des communications patrons/employés et une approche relationnelle où la compétition entre les individus devrait être temporisée par la culture d'entreprise et la culture professionnelle. Les deux autres écoles (interprétatives /néoclassique) demeurent encore assez marginalisées par le secteur privé.

#### **A) De la mécanique des communications à la gestion des messages symboliques (différentes idéologies)**

«Pour Rajasunderan (1996), la plupart des démarches initiales en communication pour le développement se fondaient sur le modèle de transmission où l'information passait de l'expéditeur au destinataire. Ces dix dernières années, on a délaissé, peu à peu, cette vision hiérarchique qui va du sommet vers la base, pour en arriver à mieux comprendre la communication et à y voir un processus bilatéral, interactif et participatif»<sup>93</sup>.

En fait, depuis 1960, selon la revue de littérature de ce concept par Laprée (1993:34), les communications interculturelles seraient passées d'un mécanisme d'échange aller-retour (huit constituantes : source émettrice, l'encodage, le message encodé, le canal qui véhicule le message, le récepteur, le décodage, la réception du message et le feedback) à un processus qui tient compte des aspects non-verbaux de la communication (incluant même des comportements involontaires ou non-conscients) et du contexte (composé d'éléments physiques et d'éléments sociaux). Puis, comme dans les recherches de Laprée, un autre niveau d'interprétation a commencé à émerger dans le milieu de la coopération, soit la dimension culturelle du message véhiculant les croyances, les valeurs, les attitudes, les visions du monde, la complexité du langage et des modes de pensée. Mais, là aussi, il demeure marginalisé au point que très peu de recherches en sociologie et en anthropologie sont intégrées à la formation des expatriés.

Le portrait de Laprée reproduit aussi l'histoire des recherches sur les communications durant la première moitié du XXe siècle, lesquelles étaient généralement menées par

---

<sup>93</sup> Cossette, Marie-Nicole et Verhas, Michel (1999), p.319-338

des ingénieurs, d'où, peut-être, cette approche plutôt mécanique. Mais, peu à peu, la complexité du phénomène s'est articulée sous la supervision des psychologues qui ont commencé à intégrer la dimension cachée de la personne: son dialogue intérieur. En fait, ces deux mouvements de recherche se sont polarisés. Le premier mit l'accent sur le patron et les objectifs de l'entreprise (la tâche/*top-down*), alors que le second groupe privilégia les relations, le climat (dynamique émetteur/récepteur/rétroaction) et le confort de l'employé (syndicalisation). Cette opposition entre la tâche, l'efficacité des objectifs de production et la recherche de satisfaction individuelle, d'épanouissement personnel (montée du pragmatisme<sup>94</sup>) semble toujours aussi omniprésente dans les organisations occidentales (polarisation).

Au départ, la dynamique de groupe a été abordée à partir de la perception du contenu des messages par les individus (vision intrapersonnelle du message), ce qui a permis d'introduire les différents styles de leadership<sup>95</sup> des patrons et de produire des outils pour évaluer la personnalité des employés. Il s'agissait d'apprendre à associer les bons employés avec les bons patrons, donc, encore une fois, nous retrouvons cette conception assez rigide de la personnalité. Mais, peu à peu, dans ce champ de recherche, l'attention des chercheurs s'est déplacée des traits de caractère vers l'interaction. Cette observation de l'interaction a intégré, dès le départ, des dimensions sociales (dynamique de groupe et classes sociales) et culturelles (comparaison des valeurs), ce qui a multiplié le nombre de variables pouvant influencer l'interprétation du message par les individus et qui a placé le phénomène des communications devant l'ambiguïté des messages. Par exemple, les chercheurs ont constaté que les messages verbaux (codification digitale) étaient plus ou moins cohérents avec le non-verbal

---

<sup>94</sup> Il y a une perspective psychodynamique moins pragmatique : « Cette troisième perspective conçoit la culture comme l'expression de processus psychologiques inconscients (...) Les formes et les pratiques organisationnelles peuvent être comprises comme des projections de processus inconscients qui sont ensuite analysées à la lueur de l'interaction dynamique entre les processus inconscients et leurs manifestations conscientes » (Laprée (1993) mentionne le classement de Smircich (1983) à la p.205).

<sup>95</sup> Covey, R. Stephen, (1996), 366p.; Pitcher Patricia, (1994), 262p.; Likert, Renis, (1969), Le gouvernement participatif de l'entreprise, Paris, Gauthier-Villars; Lewin, Kurt (1946), Resolving social conflicts : selected papers on group dynamics, New York, Harper & Row.



(fonctions relationnelles ou analogiques du message) et que la dynamique de l'interaction provoquait plus ou moins de bruits et de distorsions.

Peu à peu, le concept de culture d'entreprise est apparu. Les chercheurs ont commencé à explorer les valeurs explicites et implicites véhiculées par chaque entreprise alors qu'au même moment se développait le concept de marketing (image de marque véhiculée à travers le produit). Donc, ce courant de pensée a restreint la culture au concept de valeurs et cette interprétation a encore beaucoup d'impact sur les modèles d'aujourd'hui. Par exemple, pour certains chercheurs, le succès d'une entreprise et son efficacité étaient en relation avec la cohésion des valeurs du groupe (patron/employés) et, à cette période, la plupart des chercheurs avaient retenu la méthodologie suivante: ils additionnaient le nombre d'employés adhérant à la valeur qui leur avait été présentée et la moyenne des choix effectués par ces travailleurs établissait la culture de l'organisation. Cette méthodologie était aussi la plus répandue pour établir les valeurs d'un public cible (marketing) et a aussi été reprise par les chercheurs qui ont essayé d'identifier la culture d'une société.

Une des recherches fondamentales qui a jumelé culture organisationnelle et culture de société fut celle de Hofstede. Celui-ci tendait aussi à répondre aux besoins des entreprises qui s'internationalisaient : cette nouvelle réalité économique suscitait une nouvelle réflexion autour du concept de culture d'entreprise. La communication entre personnes d'une même culture nationale n'est déjà pas aisée à gérer quand employeurs et employés ne partagent pas la même culture sociale, alors que faire quand les cultures nationales diffèrent?

*«The dimensions, as described and interpreted in the Culture in the Workplace Questionnaire™, are: Individualism (The degree of individual or group orientation), Power Distance (The level of preference for equality or inequality within groups) Certainty (The preference for risk versus structure) Achievement (The relative degrees of relationship versus task orientation. This dimension also tracks the relative masculine and feminine influences in the workplace)» (Roe et al., 1999).*

En fait, les entreprises ont cherché la solution à leurs problèmes de communication à travers des comparaisons entre les valeurs des employés de la maison mère et celles des employés de différentes succursales, ce qui a eu pour résultat de mettre en relief les différences culturelles à partir des perceptions des travailleurs. Suite à cette jonction du concept communication à celui de culture, les difficultés se sont multipliées:

*«In thinking about intercultural communication, we are considering two of the broadest and most abstract categories we could possibly link together. Like other terms at such a high level of abstraction, the two tend to blend into each other. Much of what is called 'patterns of communication' could be – and is, in other contexts – called 'cultural patterns' (...) It is often difficult to distinguish between a general communication pattern and a more limited cultural pattern. Many, or perhaps most, of the learned principles of communication are culturally limited. If these are principles learned informally (such as looking at the person you are talking to) they may seem to be universal because every body else around us follows the same rules. It is only when we go outside of our familiar territory that we realize not every body behaves in the same way.» (Schwartz, 1990:4)*

Cette fusion aurait pu favoriser une meilleure compréhension des enjeux de la mondialisation et des logiques culturelles (systèmes de valeurs et de croyances). Et la prise de conscience en découlant aurait pu conduire à plus d'échange avec les anthropologues. Cependant, cette fusion n'a pas eu lieu: entre autres hypothèses, on pourrait explorer celle du refus des psychologues de prendre en compte l'irrationalité, les croyances et la complexité de ces systèmes de valeurs et croyances complètement imbriquées les unes dans les autres. Ces préoccupations des chercheurs (sociologues, anthropologues), dans la seconde moitié du XXe siècle, ont conduit leurs interprétations vers les dimensions plus symboliques d'une communauté et auraient donné jour à de nouveaux courants idéologiques<sup>96</sup>.

Selon Saumier (1996), ces nouveaux courants seraient passés de l'approche néoclassique où

«la culture [étant] un produit de l'activité organisationnelle, les organisations sont donc perçues comme des instruments sociaux qui produisent des biens et services et, comme

---

<sup>96</sup> Laprée (1993) mentionne aussi le classement de Smircich (1983) à la p.205.

sous-produit, des artefacts culturels distincts tels que des rituels, des légendes et des cérémonies» (p.201),  
à l'approche interprétative où la métaphore, l'imagination et les modèles d'action jouent un rôle fondamental dans ce qui caractérise une organisation sociale.

Dans la perspective symbolique :

«une culture est conçue comme un pattern de conversations symboliques. Ces conversations doivent être décodées et interprétées afin d'être comprises (...) Cette perspective cherche donc à comprendre comment les membres d'une organisation interprètent et comprennent leur expérience et de quelle manière ces interprétations sont reliées à leurs actions

- La signification d'un événement n'est pas déterminée par ce qui s'est passé mais par la manière dont les gens interprètent ce qui s'est passé,
- L'ambiguïté et l'incertitude restreignent l'efficacité d'une approche rationnelle de l'analyse, de la solution de problèmes et de la prise de décision».

Ces deux approches n'ont pas gagné le courant majoritaire des organisations occidentales, peut-être parce qu'elles plongent les Nord-Américains dans cette angoisse de perdre la maîtrise de la réalité. Ces définitions du message marqué par la culture donnaient peut-être trop l'impression à certains praticiens et chercheurs que les individus de culture différente seraient contraints à l'incommunicabilité.

Pour essayer d'appivoiser la dimension culturelle du message véhiculant croyances, valeurs, attitudes, visions du monde et complexité du langage, le milieu de la coopération, par le biais de la formation, ne réfère pas à cet ensemble de courants idéologiques. Le prétexte en serait que les formateurs ne peuvent, en quelques heures, transmettre aux jeunes ou même aux experts adultes toute cette information. Cette information, qui n'est pas jugée nécessairement utile pour les objectifs de la mission, pourrait même servir d'argument aux chercheurs pour rejeter ce volet irrationnel de la dynamique des communications. Ce besoin de diriger le regard sur les parties, de prévoir, et de maîtriser sans jamais réellement discuter du tout, de la globalité est une caractéristique de la culture nord-américaine qui a privilégié la rationalité scientifique.

Cependant, une définition a cependant été reprise par le milieu de la coopération et se situe à peu près entre les deux grands mouvements (mécanique/symbolique) pour expliquer les communications interculturelles. Cette définition se centre davantage sur la partie visible (gestes, règles, normes, etc.) du concept culture (Iceberg de Kohls : figure 2, p.138) :

Il existe donc des mécanismes d'interprétation et d'interpénétration entre les deux niveaux de la réalité organisationnelle. Ces mécanismes assurent l'échange de contenus entre les pratiques et patterns de communication de la structure de surface (gestes, pratiques, langage) et les éléments de sens inscrits dans la structure profonde (mythes, culture). Une certaine prédétermination de la structure profonde sur la structure de force s'exprime à travers les règles et les normes qui habitent le quotidien. Les pratiques et les communications qui se produisent dans la structure de surface viennent confirmer (reproduction) ou infirmer (changement, rupture) les contenus de la structure profonde.» (Saumier, 1996 : 204, 206).

Certains chercheurs ont eu meilleure presse que d'autres auprès de certains praticiens de la coopération. Par exemple, l'approche anthropologique de Condon et Yousef (1975) et l'approche interprétative des communications à la Kohls (figure 2 :138), illustrée aussi sous la forme de l'iceberg, ont réussi, comme modèles conceptuels et savoir savant, à trouver le chemin vers la base, vers le savoir pratique. Peut-être, parce que cette dernière est une explication rapide de l'explicite (la partie visible de l'iceberg) et de l'implicite (la partie dissimulée sous la surface) culturelle. Il faut aussi admettre que Condon et Yousef<sup>97</sup> offrent ainsi des outils faciles d'accès pour illustrer les différences culturelles et stimuler les conversations. Pourtant, bien que Condon et Yousef (1975) aient conçu ces listes de thèmes, je n'ai trouvé aucune grille d'évaluation de la capacité des coopérants qui prenne en compte ces dimensions et

---

<sup>97</sup> Grille d'analyse de l'orientation des valeurs selon la culture : **Conception de soi** (les idoles, la période de la vie humaine la plus valorisée, les rôles entre les sexes, les individus préfèrent-ils se réaliser) **Relations familiales** (l'autorité exercée, la mobilité, les rôles) **Relations sociales** (type d'obligations face aux gens de statut différent, le type d'adhésion au groupe, la façon d'entrer en contact ou de l'entretenir, le type de propriété) **Conception de la nature humaine** (le type de rationalité, la personne humaine peut se transformer et s'attend au bonheur ou malheur) **Relations être humain et nature** (de quelle façon cherche-t-on à expliquer la nature, le temps?) **Conception du surnaturel, du «divin»** (les buts ultimes de la vie et de la mort, les bonnes choses de la vie est-il possible de comprendre l'organisation de l'univers), **Comment on établit la preuve** (qui sont les témoins, les évidences physiques, la place du hasard ou de la chance face à l'interprétation de ce qui se produit dans la vie) ?

d'autres<sup>98</sup> dans leurs communications avec l'étranger. Comme je n'ai rien trouvé qui permette de croire que les habiletés de communication des homologues sont considérées dans la mesure des niveaux de dialogue entre les experts et leurs homologues.

### **B) Des perceptions culturellement sélectives à un modèle de communication axé sur le transfert du message**

Dans le domaine des communications, d'autres recherches ont aussi fait leur chemin vers le champ de la pratique. Certains chercheurs ont approfondi le phénomène de la distorsion dans les communications (ethnocentrisme, préjugé, stéréotype, discrimination, etc.), d'autres ont relevé le fonctionnement de l'individu face à la masse d'information disponible dans l'environnement (sélection, regroupement, catégorisation, généralisation et simplification, etc.) et les limites qu'imposent les modes de pensée ou le langage pour s'approprier toute cette information. Enfin, certains ont illustré comment il importe de ne pas prendre pour acquis l'universalité des codes verbaux et non-verbaux (kinesthésie, paralangage, proxémie, etc.). Mais, étonnamment, seule une formation basée sur les incidents critiques<sup>99</sup> a été proposée. Cette formation présente différents éléments :

---

<sup>98</sup> *small talk* (show an openness or a desire to enter into a conversation...exchanging 'small talk' may reveal considerable information about the character and the social position of individuals)  
*transmission of information or relating and receiving information* (referring to when we speak : taking a phrase literally or information is often not to be taken literally).  
*catharsis or tension release* (It may be more difficult to communicate with ourselves in a foreign language than it is to communicate with others)  
*ritual* (express the ethos of a culture better than do most other forms of communication)  
*affective communication* (to express emotions toward another person, and as such it suffers the cultural distinction between 'head and heart': affective elements are often expressed nonverbally)  
*instrumental* («when words or gestures are used instruments in helping to achieve some result...»  
 «Instrumental expression are often contrasted with affective expressions». (p.29)

<sup>99</sup> Les incidents critiques sont donc perçus comme une voie médiane de formation. Cette formation est basée sur l'étude de scénarios interculturels. D'abord, le participant lit un scénario qui présente une situation ayant des zones de conflits ou tout au moins des zones potentielles d'incompréhension entre un expatrié et un national. Puis, un choix de quatre ou cinq réponses est proposé afin de développer les habiletés «à repérer des problèmes de communication interculturelle, à les interpréter et à proposer des solutions et des stratégies d'intervention». Enfin, les discussions de groupe autour des réponses peuvent favoriser, comme Cohen-Emerique (1985) le mentionne et selon Bourque (1998), une meilleure

*«They are organized around three broad heading : people intense feelings, knowledge areas, and bases of cultural differences (...) These feelings are caused by anxiety, disconfirmed expectancies, lack of belonging, ambiguity in interactions with the hosts, and confrontation with the hosts, and confrontation with one's own prejudice and ethnocentrism. (...) Knowledge areas are concepts that are crucial in understanding cultural differences. These are: work, time & space, language, roles, importance of the group and the importance of the individual, rituals and superstition, hierarchies (class and status), and values. (...) Five constructs refer to psychological processes of categorisation e.g. who is a friend, who is a good mother), differentiation (i.e. making appropriate distinction, such as various skills to overcome red tape or to identify obligations related to various relationships), the in-group-out-group distinction (e.g. as it relates to individualism and collectivism), attribution (e.g. the skill of making isomorphic attribution), and learning style (e.g. the best way to learn is not the same for people in different cultures).»<sup>100</sup>*

Pour qui n'est pas encore conscient des différences culturelles, l'incident critique favorise un premier niveau de sensibilisation à la différence, mais le choix des réponses risque d'enfermer la réalité dans un processus trop simplifié. C'est un peu comme l'arbre qui cache la forêt. La lecture d'incidents critiques ne permet pas réellement de comprendre la dynamique de l'idéologie du don ou de la rationalisation scientifique qui place la culture occidentale au sommet de l'évolution humaine. Cette lecture qui privilégie les aspects les plus visibles de l'iceberg culturel n'ouvre pas sur une compréhension des relations de pouvoir entre les communautés culturelles et les individus et cette lecture simplifiée de la réalité n'aide pas réellement à comprendre la logique culturelle des deux groupes culturels.

D'autant plus que les exemples des incidents critiques ont tendance à diviser le monde entre les Occidentaux et les non-Occidentaux, alors qu'il serait fondamental d'illustrer

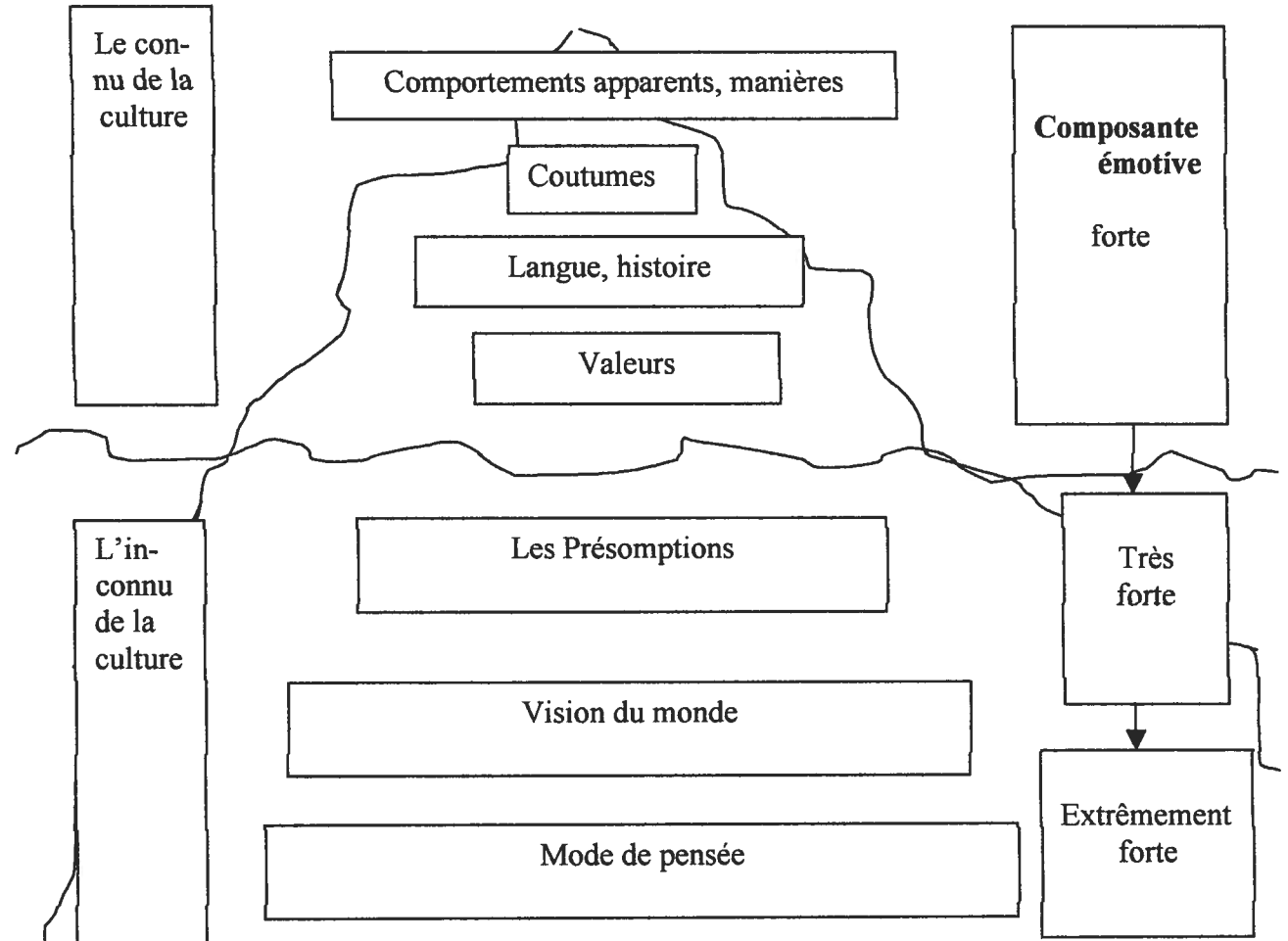
---

connaissance de soi. Brislin (1986a, 1986b) en a conçu une centaine d'exemples abordant dix-huit thèmes. D'ailleurs, pour Brislin (1997:337), ces scénarios peuvent aider, entre autres, à contrer les stéréotypes, à accroître les habiletés de résolution de problèmes et élargir la conscience des différents comportements appropriés à une situation interculturelle. *«The incidents can also provide the basic scripts for role plays in which trainees move from a passive to a more active role in training»*. ADDIMUM, (1998), Situations interculturelles au Quotidien, incidents critiques, Faculté de l'éducation Permanente Université de Montréal, p.11.

<sup>100</sup> Voir Triandis (1995a) et Flanagan (1954) cité par Bhawuk et Brislin, 2000 :169.

Rosita Daskal Albert (1986) cité par Laprée (1993: p.53-54) ajoute les présupposés, le contexte social, la sélectivité de nos perceptions et schèmes culturels.

**FIGURE 2 : L'iceberg de la culture (Kohls)**



Extrait de : Barrette, Christian, Gaudet, Édithe, Denyse Lemay, (1996), Guide de communication interculturelle, Édition du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), Québec, p. 27

**Niveaux d'analyse selon l'approche interprétative (Saumier)**

<b>STRUCTURE DE SURFACE</b> .....	Confirmation (reproduction)	Geste
		Langage
	Interprétation.....	Rituel
		Récit
	Infirmation (rupture)	Mythes
	Ré-interprétation	
<b>STRUCTURE PROFONDE</b> .....	Prédétermination.....	Culture

comment l'expérience occidentale est le résultat de sa rencontre avec les autres mondes culturels. Un aperçu de la dynamique entre les civilisations est fondamental pour saisir la complexité des constructions culturelles portant l'histoire des communautés et pour être en mesure de saisir que chaque «culture est générée par la pensée humaine grâce à un nombre fini de règles ou grâce à une logique inconsciente»<sup>101</sup> préétablie par la culture pour résoudre les problèmes, lesquelles règles ou logiques ont aussi des limites, des frontières constamment déplacées par la rencontre des autres logiques culturelles. D'ailleurs, si les exemples cités dans ces incidents critiques avaient réellement comme préoccupation d'aider les gens à communiquer sur la base d'une relation égalitaire, il faudrait que les Occidentaux soient capables de parler des limites de leurs réponses pour expliquer la réalité et qu'ils soient capables de valoriser certaines des réponses mis de l'avant par d'autres communautés culturelles. Autrement dit, il ne suffit pas de dire que nous ne sommes pas dans un rapport d'autorité comme nos ancêtres durant la période coloniale pour effacer les rapports d'inégalité entre cultures et entre individus. Un rapport d'égalité exige la reconnaissance de l'autre et de sa capacité d'enrichir l'univers occidental.

De plus, jusqu'à maintenant, la gestion du choc culturel a plutôt laissé l'impression que plusieurs intervenants de la coopération disent :

*«Je suis pour l'égalité entre Occidentaux et Non-Occidentaux. Nous sommes donc égaux, l'étranger et moi, et comme je traite tout le monde pareil, si l'étranger dit des choses qui ne sont pas rationnelles ou respectueuses des valeurs universelles, l'autre doit changer»*

Il semble que le concept de communications interculturelles, à partir d'incidents critiques, ne permet pas d'échapper au rapport d'autorité mentionné par les homologues; lesquels affirment être davantage traités comme des subordonnés peu importe leur statut, leur expérience. Et, d'autant plus, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, que l'inefficacité des communications d'une grande majorité des experts occidentaux a été mise à jour (Encadré 2:14) :

---

<sup>101</sup> Laprée (1993) mentionne aussi le classement de Smircich (1983) à la p.205.



«Le manque de communication et de compréhension entre les conseillers canadiens et leurs homologues locaux a causé des problèmes dans la plupart des pays bénéficiaires d'une aide au développement» (Kealey, 2000 :76)

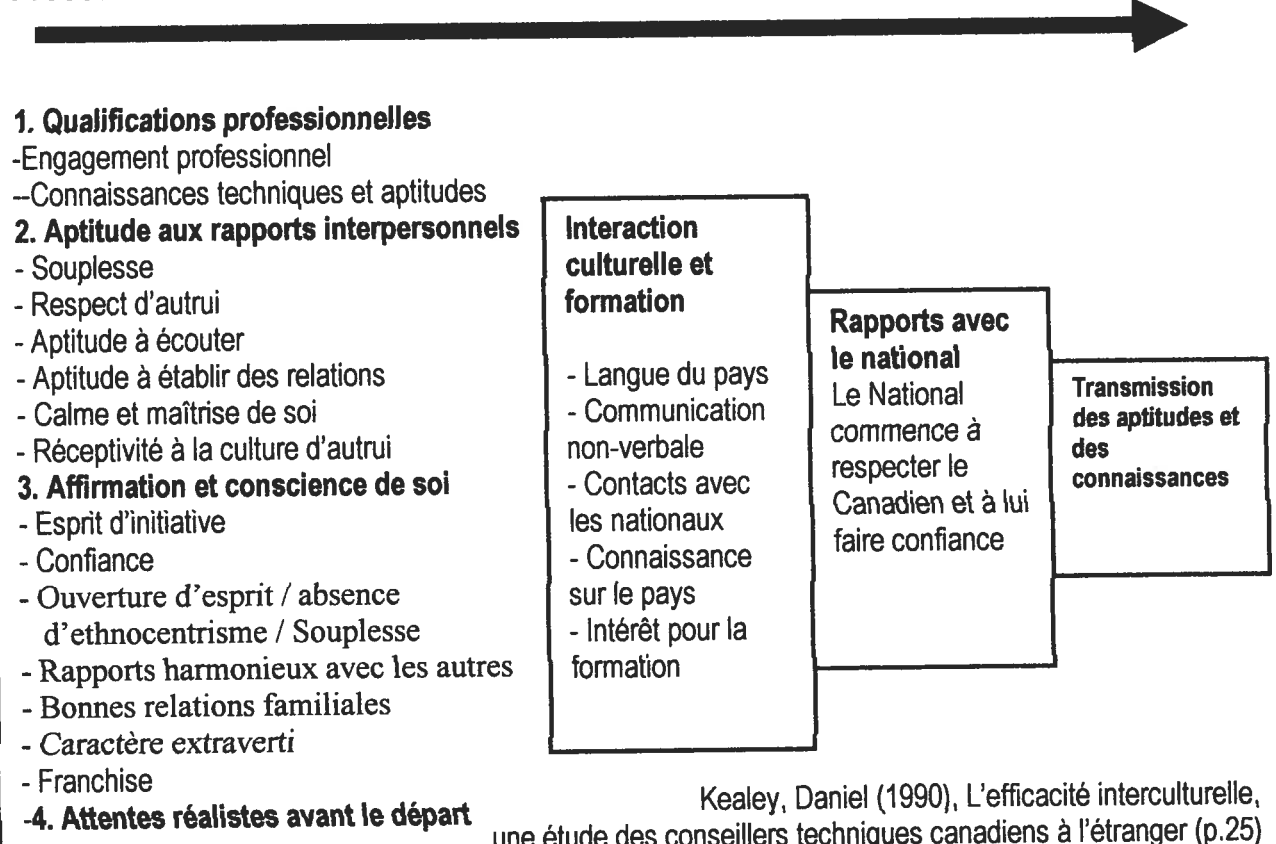
Et, curieusement, ce chercheur est parvenu à ce résultat sans réellement considérer le point de vue, la logique culturelle des étrangers. Son échantillonnage de la parole de l'autre (140 homologues pour 16 pays bénéficiaires d'Asie et d'Afrique) est trop petit pour représenter tant de cultures différentes. Il ne fait pas le poids de l'égalité car élaborer des outils qui tiennent compte des particularités culturelles étrangères auraient exigé plus de travail pour offrir un contrepois acceptable à la représentation canadienne (1400 coopérants, conseillers techniques et conjoints). Ce déséquilibre illustre bien l'espace accordé à la parole de l'autre: il est un étranger dont la caractéristique principale est de ne pas être canadien, ce qui sous-entend qu'il n'est pas nécessaire de distinguer les différentes logiques derrière chaque culture. Cependant, un tel choix s'inscrit parfaitement dans des stratégies de gestion<sup>102</sup> occidentale fortement étayées dans le domaine des communications organisationnelles. Un si petit échantillon de «subalternes» suffit à donner «une rétroaction adéquate sur la performance» de l'expert (Saumier, 1996 :11) selon la définition qui caractérise justement l'école classique des communications.

Pour bien saisir si vraiment les chercheurs qui travaillent sur les enjeux de la coopération canadienne privilégient un certain type de leadership caractérisé par une stratégie de communication du haut vers la base, tout en se référant à une perspective mécanique des communications (connaissance de la langue et capacité d'encoder le message à transmettre efficacement), il suffit de se pencher sur cette synthèse de la «dynamique d'un transfert efficace» (figure 3:142) pour comprendre les attentes de Kealey quant au rôle de l'homologue. La direction des flèches de ce modèle de

<sup>102</sup> Les quatre fonctions de la communication organisationnelle: École classique privilégie **les fonctions de commande**. L'école des relations humaines, **la fonction relationnelle**. L'école interprétative porte son attention sur **la production de sens**. L'école de la contingence ou néo-classique met l'accent sur **la gestion de la complexité** (équilibrer les intérêts personnels et organisationnels, les rapports de force et gérer le processus de différenciation / intégration) (Saumier, 1996 :11)

**Figure 3 : Dynamique de transfert efficace (Kealey)**

**Processus unidirectionnel**

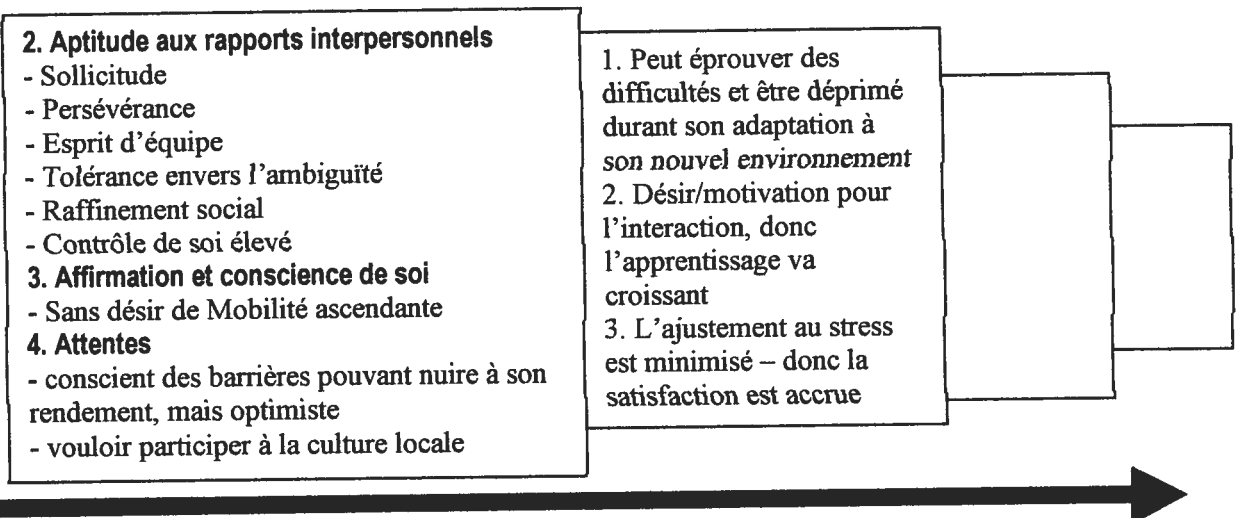


Kealey, Daniel (1990), L'efficacité interculturelle, une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger (p.25)

Agence canadienne de développement international, Centre de préparation des coopérants

**Ajout dans la version révisée :** Kealey (2000), L'efficacité interculturelle, une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger (p.54-55)

Institut canadien du service extérieur, Centre d'apprentissage interculturel



communication et le rôle passif du récepteur des pays «pauvres» sont assez révélateurs, du fait que le modèle ne présente pas d'espace de négociation avec des partenaires ayant le pouvoir de transformer le contenu.

Ce modèle de communication appartient sans aucun doute au courant de l'école classique axé sur la fonction de commande. Elle est construite sur la croyance occidentale majoritaire des relations de pouvoir où les «patrons» définissent ce que les subordonnés doivent exécuter. Dans le contexte de sa recherche, le chercheur a remis en question la méthodologie (comportement versus perceptions), mais il n'a pas remis en question le système de gestion des communications conçu pour maintenir la structure hiérarchique occidentale. Cette remise en question est d'autant plus difficile que le chercheur a, depuis l'enfance, fait progressivement plusieurs acquisitions qui ouvraient ou fermaient les portes de la reconnaissance sociale.

Donc, que valent les efforts personnels d'ouverture, si les outils, les méthodes de sa culture et de sa profession, contiennent des contrepoids aux valeurs individuelles qui empêchent le recadrage de ce rapport d'autorité? Un système social utilise ces contrepoids pour ralentir les processus de changement et favoriser sa reproduction et ils sont impossibles à cerner quand il n'y a pas eu suffisamment d'effort pour comprendre la logique d'une autre culture et celle de sa culture d'origine. Pour échapper aux modèles standardisés et trouver des solutions nouvelles aux problèmes de communication, il faut comprendre les stratégies occidentales pour maintenir l'ordre parmi des gens qui occupent des positions sociales différentes.

### **C) L'interdépendance des discours et des stratégies d'intervention dans le maintien d'un ordre culturel et social**

Il est aussi important de comprendre pourquoi Kealey, un des chercheurs canadiens les plus préoccupés de cette problématique de l'incompréhension entre homologues et experts, n'a pas établi comme priorité la parole de l'étranger. Au-delà des contraintes

financières, la réponse se trouve peut-être dans la difficulté d'échapper aux modèles conceptuels et aux modèles d'action standardisés de sa culture. Par exemple, cette conception occidentale *top/down* des communications (figure 3) est ici contrée par le subordonné à partir d'organisations civiles qui défendent ses droits: un syndicat, une association corporative, mais, il n'existe pas de moyens pour faire entendre le point de vue des homologues.

Peut-être le dialogue de sourds s'est-il installé entre homologues des communautés d'accueil et experts des pays donateurs parce qu'il n'y a pas de processus mettant nettement en lumière l'importance des négociations pour la construction d'un territoire qui tienne compte des différentes logiques culturelles. Peut-être avons-nous tendance à oublier tout le travail qui doit être fait par nos compatriotes (différents représentants de la société civile) pour empêcher ceux qui ont le plus de pouvoir dans la société occidentale de ne pas abuser. Peut-être aussi avons-nous tendance à oublier qu'un système social est extrêmement complexe et que très peu de coopérants ont une formation les préparant réellement à ces différentes problématiques.

Un système démocratique n'a sa raison d'être que si le contre-pouvoir de la base est suffisant pour mettre un frein aux abus de certains dirigeants. Alors, si les chercheurs occidentaux travaillent avec des modèles de gestion et de communication qui n'offrent pas de contre-pouvoir aux homologues, que peuvent-ils entendre? La démocratie n'est pas un système qui garantit la liberté et l'égalité, la démocratie est un système qui permet de gérer les conflits autour des ressources et des croyances, mais ce système a des exigences, et lorsque certains éléments de la structure sont absents, l'effet protecteur disparaît. En fait, il est tout aussi important de miser sur la qualité des leaders, les moyens mis en place par un système et la détermination des subalternes qui peuvent garantir l'efficacité de la lutte contre les abus et les injustices excessives, car la liberté et l'égalité semblent encore aussi irréalistes qu'une répartition égale des ressources.

Un autre problème prioritaire à envisager pour en venir à identifier la source de cette incompréhension entre les citoyens des pays du Nord et du Sud, c'est peut-être que cette conception d'un rapport d'autorité Nord-Sud est très éloignée de la description des valeurs nord-américaines. L'habileté canadienne à établir des rapports d'égalité avec les cultures traditionnelles qui favorisent la hiérarchisation des statuts est un modèle de pensée fort répandu, au point que les Canadiens ont même tendance à croire qu'ils y parviennent davantage que leurs collègues américains ou français. Envisager le rapport Nord-Sud comme un rapport d'autorité peut donc être une hypothèse absolument irrecevable pour la majorité des chercheurs puisqu'ils croient appartenir à un groupe qui a su établir un système basé sur l'égalité, la liberté et la fraternité. D'ailleurs, dans certains secteurs de la société, il est plus aisé d'oublier ces rapports de pouvoir. Par exemple, les psychologues et les éducateurs, fortement influencés par le pragmatisme, peuvent manquer de recul face à ces jeux de pouvoir bien que la métaphore de la pyramide soit largement reproduite et reconnue par les économistes et les sociologues qui observent la structure économique et les privilèges qui sont rattachés aux différents échelons de la société occidentale.

Donc, en résumé, le milieu de la recherche, à partir des concepts de communications et de culture, semble aussi reproduire ce rapport d'autorité du Nord vers le Sud. Si, dans le chapitre sur le savoir pratique, l'idéologie du don semblait une croyance de base favorisant la reproduction du système occidental, nous pouvons aussi envisager que l'idéologie de la rationalité scientifique, où la somme des parties (réductionnisme de Descartes) suffit à comprendre le tout, empêche de saisir comment le chercheur est inscrit dans la reproduction des valeurs et des croyances de son système culturel puisqu'il n'a pas fait l'effort de saisir le tout. En fait, pour entrevoir la logique d'une culture, il faut mettre en relief l'implicite (une conception de la communication mécanique axée sur un rapport d'autorité) et l'explicite (la valeur d'égalité), pour comprendre le jeu des contradictions dans le discours, le jeu qui prétend construire un rapport d'égalité alors que les moyens visent la construction d'un rapport d'égalité. De

plus, comme, en Amérique du Nord, le rapport hiérarchique est implicite, le fait de croire que nous avons su construire une société sur des rapports égalitaires crée un sentiment de non-congruence qui va toujours mettre un frein à la communication authentique et à la capacité d'entrevoir les critiques des autres, des homologues sur le système occidental.

Finalement, à travers les différents modèles conceptuels présentés jusqu'à maintenant (choc culturel, communications interculturelles) nous n'avons pas encore perçu un véritable intérêt pour la logique culturelle de l'étranger. Rien n'a été vraiment présenté jusqu'à maintenant pour mettre en valeur l'expérience de l'étranger et la co-construction d'un entre-deux où experts et homologues négocient de nouvelles règles qui permettent de prendre une distance par rapport aux groupes culturels d'origine. Le choc culturel et les communications interculturelles sont plutôt des variables contrôlées par l'individu, mais les valeurs communes d'une société font partie des conditions fondamentales à la survie de la collectivité. Si tel est le cas, est-ce que les modèles conceptuels les plus répandus (dichotomie et catégorisation des valeurs) dans le domaine de la coopération Nord-Sud permettent de comprendre l'importance des «valeurs partagées» pour chaque communauté culturelle et proposent des stratégies qui respectent l'importance de ces systèmes de valeurs pour la survie d'une communauté?

### 3.3 Les catégorisations des valeurs (cognitif)

«La rupture de l'indispensable équilibre entre changement et continuité à l'intérieur de chaque société [se répercute de la façon suivante:] plus les changements sont rapides, plus important est le liant social que constituent la culture et les valeurs communes»<sup>103</sup>.

Théoriquement, si nous tenons compte de la structure des échantillonnages qui ont servi à construire la psychologie, il serait possible de conclure que cette science ne semble

---

<sup>103</sup> Sonia Mendiata de Baradoux, présidente du Conseil exécutif de L'UNESCO, à l'heure de la mondialisation», thème d'un débat à la 159<sup>e</sup> session du Conseil exécutif, Paris, 17 mai, #2000-50, <http://www.unesco.org/bpi/fre/unescopresse/00-50f.htm>

pas tellement concernée par les visions du monde étrangères au pragmatisme pour expliquer le sens du monde et par l'impact d'idéaux, de valeurs et de croyances différentes appartenant aux cultures des pays «bénéficiaires» de l'aide internationale. En fait, comme la priorité du courant majoritaire en psychologie privilégie le visible et les perceptions individuelles, cette science a peu vérifié l'impact de leurs observations sur ces structures profondes, sur ces vagues de fond où se retrouvent les enjeux de la logique culturelle occidentale en relation avec les logiques culturelles de d'autres civilisations. Pour mieux comprendre les limites et l'impact des résultats d'une science construit sur des échantillonnages occidentaux, il est possible, à partir d'une réflexion sur leurs définitions des concepts valeurs et croyances, d'entrevoir ce qui est sous-jacent aux directions individuelles et sociétales (la quête de sens) influençant le développement individuel en Amérique du Nord.

Par exemple, la psychologie entretient une conception axée sur l'individu et son champ d'action est limité à trois dimensions: l'affectif, le cognitif et le conatif (Annexe 2). Ce champ d'action de l'individu a été profondément exploré et adapté par les éducateurs aux besoins du milieu scolaire qui joue un rôle fondamental d'homogénéisation des discours, avec pour conséquence que les individus enfermés dans ce champ de connaissance ont été très peu sensibilisés aux enjeux collectifs. Ce manque de formation à la dynamique des structures sociales profondes associées à une formation professionnelle qui privilégie les moyens à maîtriser pour transmettre ce qui a été jugé important par le savoir savant et leurs représentants idéologiques (décideurs), laisse supposer qu'un grand nombre d'experts n'ont pas eu l'opportunité de réfléchir sur les objectifs et la dynamique des différentes sociétés, avec leurs systèmes politiques et économiques.

L'idéologie pragmatique a aussi favorisé le classement des valeurs dans le cognitif et des croyances dans l'affectif. Ce classement présuppose qu'il y aurait une dévalorisation de l'un (croyance) par rapport à l'autre (valeur) surtout quand plusieurs

d'entre eux perçoivent les émotions comme une source de déséquilibre (choc culturel), et la raison (perceptions) comme la solution à la plupart des maux. Pourtant, bien que les valeurs (Annexe 2) retenues par une société soient, pour d'autres disciplines, des choix rattachés aux explications mythiques du monde, il semble que la psychologie ait occulté cette réalité en réduisant le concept de culture à une seule de ses dimensions plus ou moins visibles: les valeurs (iceberg). Donc, avant d'aborder une des références les plus fondamentales de tout le discours de la coopération Nord-Sud, où les pays «donateurs» sont perçus comme des cultures à dominance individualiste et les pays «bénéficiaires» à dominance collectiviste, il importe de réfléchir sur le concept de valeur.

#### **A) Différentes idéologies du concept de valeur (Rokeach, Laprée, Kohl)**

Selon Legendre (1993), en psychologie, la valeur est plutôt une certitude fondamentale, consciente et durable (cognitif) qu'une manière d'être ou d'agir (conatif ou comportement), qu'un idéal ou une fin (vision du monde qui constitue un objet hautement désirable pour la personne ou pour la société). Et toutes les croyances seraient rattachées au domaine de l'affectif. Cette polarisation entre valeurs et croyances (Tableau 3) laisse entendre que les valeurs sont une dimension cognitive, rationnelle et consciente. Les croyances ou visions du monde réfèreraient davantage à une dimension affective où l'irrationnel joue un rôle prépondérant. Par conséquent, comme le pragmatisme valorise aussi particulièrement le rationnel, plusieurs hypothèses peuvent être émises pour identifier les modèles conceptuels de la logique culturelle nord-américaine dans son rapport à l'étranger. Tous ces points de tension, de pression sociale et individuelle qui tendent dans une direction illustrent, en partie, la logique culturelle nord-américaine, avec ses multiples ramifications.



**Tableau 3 : Polarisation des concepts Valeurs et Croyances  
(Rokeach & Legendre)**

<p><b><u>Définition du concept de valeur</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Certitude fondamentale, consciente et durable</li> <li>•hautement désirable</li> <li>•peu ou pas de place aux doutes</li> <li>•adhésion totale de l'esprit</li> <li>•certitude objective</li> <li>•absolument vrai</li> <li>•issu d'une mûre réflexion</li> <li>•détermine des attitudes spécifiques</li> <li>•représentations cognitives</li> <li>•forces qui imposent des directions aux individus</li> <li>•transformations des besoins individuels altérés par les exigences de la société et des institutions</li> </ul>	<p><b><u>...qui s'oppose</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•au concept de croyance (irrationnel)</li> <li>•à la subjectivité et au doute</li> <li>•à la religion</li> <li>•aux convictions existentielles qui sont relatives à ce que l'on croit vrai ou faux (la foi religieuse)</li> <li>•aux convictions évaluatives, relatives à ce qu'on croit bon ou mauvais, beau ou laid (convictions esthétiques)</li> </ul>
--	--

Étant donné que, comme la plupart des cultures du Sud réfèrent à des visions du monde qui incluent une explication spirituelle, cette doctrine du pragmatisme et cette conception des valeurs enferment la perception d'autres logiques culturelles dans des archaïsmes, est-ce que les chercheurs et praticiens ont la conviction profonde d'avoir collectivement et culturellement dépassé ces croyances ? Est-ce que le fait de valoriser davantage la conscience et la raison permet de justifier le rapport d'autorité des Nord-Américains? L'idéologie pragmatiste associée à celle du scientisme limitent probablement les stratégies de négociation où l'autre pourrait inscrire une partie de ses valeurs et croyances dans ce qui deviendra l'entre-deux, les valeurs partagées, entre autres, quand les experts éliminent de la négociation «la famille<sup>104</sup> des valeurs religieuses» pour imposer les valeurs pragmatiques, une attitude qui contribue à la construction d'un rapport d'autorité qui provoque parfois des problèmes de communication.

<sup>104</sup> Celles qui sont issues de la révélation divine (la charité, l'abnégation, la pudeur).

Ces choix plus ou moins conscients ont encore plus de conséquences du fait que la démarche scientifique est reconnue si elle démontre que les résultats obtenus ne sont pas des jugements de valeurs et de croyances :

*«Furthermore, many psychologists opt to ignore values, because “they seem to have confused making value judgements, which is incompatible with scientific objectivity, with studying objectively how other people make them – a phenomenon as amenable to psychology study, in principle, as other forms of human learning and choice” (Levitin 1973:491)» (Homer et Kahle, 1988: 638-639).*

Pourtant, tout découpage de la réalité est un jugement. Sans doute qu'en subdivisant le concept en deux grandes familles de valeurs (personnelles et religieuses) et en deux classes de valeurs opérationnelles (instrumentales/moyens et terminales/fin de l'action : Annexe 2), Rokeach (1973) a voulu relever le défi «d'objectivité» tout en restant dans le cadre de cette conception pragmatique des valeurs. Mais lorsqu'il présente la description des valeurs personnelles, il semble poser un jugement sur les autres communautés qui ne valorisent pas les valeurs qu'il a citées :

*«celles qui sont créées par l'être humain, dépendamment de ses progrès intellectuels, de l'avancement de la science, du développement de la civilisation (les valeurs économiques, le sens de l'amitié, la poursuite de l'excellence, etc.)»*

De plus, ces valeurs opérationnelles répondent justement à ce besoin de mettre la raison au centre de la définition du concept. Rokeach (1973: 20-22) et Feather (1975 :8) décrivent aussi le rôle des valeurs dans les sociétés occidentales comme des représentations cognitives qui permettent d'imposer de nouveaux contours aux besoins humains fondamentaux (on doit manger, mais il importe aussi de faire des régimes), aux attentes individuelles et aux demandes d'une communauté. Donc, si les valeurs sont des forces qui imposent des directions aux individus, il importe de bien les choisir et d'activer la conscience de la nation autour de leur importance. Cependant, pour retenir certaines valeurs plutôt que d'autres, Létourneau a répondu (Encadré 4 :38) en donnant à un autre groupe de personnes les justifications nécessaires pour détenir le pouvoir. D'autres études ont démontré que certaines valeurs, toujours les mêmes, sont attribuées aux individus qui s'illustrent dans leur communauté et que la valeur de ces

individus résiste au temps, au changement (Covey). Ce qui est sûr, c'est que le discours savant met l'accent sur les ressources ou forces jugées rationnelles et, pour les laïcs qui ont voulu remplacer le leadership religieux, leur répétition incessante était nécessaire à leur intégration aux modèles d'action.

Pour sa part, Laprée (1993 :74-75), un chercheur actif en coopération Nord-Sud, réfère à une autre définition du concept. Pour lui, les valeurs, comme représentations imaginées et souhaitables, auraient quatre composantes. Il reprend d'abord les trois composantes de la psychologie qu'il a définies à partir de d'autres courants idéologiques : le cognitif (principes, croyances, idéologies, idées, images, justifications), l'affectif (attitudes, attentes, préjugés, sentiments, sensations, désirs) et le comportemental (besoins, rituels, héros). Autrement dit, pour lui, les croyances relèvent d'un processus cognitif intégrant plus ou moins d'affectif et de comportements rattachés à cette rationalisation.

Puis, il ajoute une quatrième dimension (imagination, vision du monde) à la structure de l'individu pour inclure les aspects symboliques de l'imaginaire humain et pour expliquer les stratégies humaines devant l'inconnu. Pour lui, cet inconnu se matérialiserait dans les visions du monde parce que l'imaginaire viendrait combler les vides laissés par les limites de l'homme à expliquer rationnellement l'univers. Selon Laprée, il existe des liens entre les valeurs et les visions du monde qui sont très utiles pour se représenter le sens de la vie (doctrine du pragmatisme ou toute autre représentation qui expliquerait le sens de l'univers) et pour contrer l'invisible et le non-maîtrisable.

D'ailleurs, pour lui, les valeurs ne sont pas empreintes d'autant de certitude et d'absolu que certains le laissent entendre (Tableau 3 :148) puisque que les individus et les sociétés changent, d'où la nécessité d'inclure une dimension «incontrôlée, incontrôlable» dans cette explication de l'individu. Kohls, par sa métaphore de

l'iceberg, illustre aussi la place qu'il accorde à l'inconnu: ne dit-on pas que la partie immergée de l'iceberg est 10 fois plus importante que la partie visible? Mais, cette métaphore traduit une sorte de rigidité de la nature de cette partie immergée, caractéristique qui explique difficilement la nature des changements sociaux. De plus, comme Rokeach et Legendre, Kohls place les valeurs sous le contrôle direct des individus. Pour lui, les valeurs sont un des éléments du connu, de la partie visible de l'iceberg, facilement accessible à la conscience. Par contre, avec sa vision plus anthropologique, Kohls se rapproche de Laprée quand il place la composante émotive plus ou moins profondément enracinée dans chacun des éléments qui subdivisent son iceberg, du plus visible (comportements, normes) aux aspects les moins conscients de la culture (visions du monde, modes de pensées). Ainsi, Kohls et Laprée se détachent de la définition donnée par Legendre et Rokeach qui enferment les valeurs opérationnelles dans la dimension cognitive de l'individu. La métaphore prend des distances face au courant des pragmatistes qui affirme que les individus sont complètement libres de choisir leurs valeurs (un peu comme à un buffet) et que la plus simple expression d'une valeur correspond aux intérêts d'un individu.

Legendre (1993 :1399-1404) ajoute aussi, dans son résumé, certains attributs de valeur. Par exemple, si, pour certains, la valeur «transcende de beaucoup l'opinion» et, souvent, «s'impose comme une certitude objective», pour d'autres, les valeurs sont des convictions durables «selon lesquelles un moyen ou une fin d'action est jugé désirable ou non». Les valeurs peuvent aussi être vues comme une inclinaison lorsque le sentiment ou le désir d'une bonne chose est exprimé, comme une option quand elles ont été retenues parmi plusieurs possibilités, ou comme une préférence quand le choix est dénué de visées pratiques. Dans ce contexte, il est possible qu'en Amérique la diversité des intérêts soit perçue comme une forme de libéralisme qui masque la rigidité de la palette des valeurs.

L'intérêt (canaux de télévision, différentes professions) ne remet donc pas en question les fondements culturels d'une société. Un intérêt ne peut non plus s'élever au niveau d'un idéal de comportement ou de but dans l'existence, ni s'élever au niveau du processus de décision dans la résolution des problèmes fondamentaux. En fait, pour Rokeach, un intérêt ressemblerait davantage à une attitude puisque c'est une évaluation positive ou négative vis-à-vis une situation, un objet (art, argent) ou une activité (travail, loisir). Et c'est probablement, à ce niveau que la diversité est très fortement encouragée dans la société occidentale, alors que les jeunes et les experts auraient tendance à confondre cette souplesse avec d'autres secteurs moins souples de leur vie qui sont, les valeurs idéalisées.

C'est probablement cette séparation entre le sens de la vie (croyances) et le concept des valeurs qui permet à Rokeach de demeurer le chercheur le plus souvent cité pour expliquer ce concept car il s'inscrit très bien dans la logique occidentale et dans la logique gouvernementale des programmes d'échange et de coopération Nord-Sud.

### **B) La dichotomie du système de valeurs: individualisme /collectivisme**

Le discours de l'endogroupe occidental laisse donc entrevoir la liberté de choix parmi une multitude de possibilités de valeurs et croyances. Mais, quand il tente d'expliquer la différence entre les logiques culturelles du Nord et du Sud, les valeurs se réduisent à deux. C'est le chercheur Schwartz (1990) qui, à ma connaissance, a le mieux articulé l'aspect réducteur de la dichotomie individualiste/collectiviste chez ceux qui comparent les systèmes de valeurs des différentes communautés culturelles occidentales (Triandis: 1985, 1986, 1988) et ceux des autres régions du monde. Il a certes atténué sa critique en disant:

*«This dichotomy<sup>105</sup>, although insightful, obscures important differences among type of individualism and among types of collectivism (p.139). (...) Do differences between*

<sup>105</sup> • **Individualism (idiocentrism):** «The core meaning is giving priority to personal goals over the goals of the ingroup emphasize values that serve the self by making the self feel good, be distinguished, and be independent» (p.140 et p.150)

*groups in the priority assigned to overall individualistic versus collectivist values accurately reflect the differences between priorities in the finertuned motivational types that come together to form each of these two overall types? If so, the dichotomy is sufficient and finer distinctions are superfluous? If not, the dichotomy is oversimplified and researchers should make more appropriate, finer distinctions.» (p.145)*

Dans cette citation, l'élément fondamental à retenir est le rôle que Schwartz accorde aux valeurs retenues par une communauté ou un groupe de chercheurs. Il semble que, pour lui, nous puissions utiliser efficacement cette simplification quand nous voulons comprendre et évaluer les stratégies de motivation d'une communauté. Le fait que l'élite d'une communauté choisisse d'utiliser un ensemble de valeurs plutôt qu'un autre pourrait vouloir dire deux choses. D'une part, les valeurs idéalisées par un groupe de personne permettraient d'évaluer la congruence des choix et des comportements individuels et sociaux. D'autre part, à mon avis, cette dichotomie permettrait de cerner jusqu'à quel point, en Occident, le besoin de valoriser les valeurs individuelles peut aider les concitoyens à échapper à la rigidité du système ayant beaucoup de stratégies d'homogénéisation des discours; alors que dans des systèmes où l'État a peu de contrôle sur les discours, il peut tendre à mettre l'accent sur un ensemble de valeurs plus collectives puisque les différences entre les membres ne favorisent pas la cohésion sociale.

D'ailleurs, si les valeurs privilégiées servent cette fonction de motivation ou de standard, il n'est pas dit qu'elles traduisent le comportement des porteurs de cette culture. Nous savons déjà qu'il y a un décalage dans les perceptions des gens sur eux-mêmes et leurs comportements, entre leur idéal et leurs habiletés à mettre en pratique cet idéal. Ce même décalage est aussi apparent entre leurs exigences pour le comportement des autres, surtout si l'autre est un étranger, et pour les exigences qu'ils appliquent à eux-mêmes pour évaluer leurs comportements en relation avec les idéaux de leur société. Tout cela devrait nous rappeler les sérieuses difficultés à cerner la

---

•**Collectivism (allocentrism):** «*The core meaning is giving priority to ingroup goals over personal goals. for the sake of preserving ingroup integrity, interdependence of members, and harmonious relationships*» Schwartz, Shalom H., (1990) *Journal of Cross-cultural psychology*, vol. 21, (2), June, p.140

complexité des systèmes de valeurs individuels et collectifs. Le volet réducteur de cette dichotomie est résumé par Schwartz (1990) de la façon suivante:

- *«First, in their capacity as goals, values do indeed serve the interests of some entity. However, certain values are overlooked if one focuses exclusively on the conflict between personal and ingroup goals, because these values inherently serve both types of interests» (p.141).*
- *«Second, the dichotomy is insufficient because it overlooks important values that serve goals that are collective, but that are not those of the ingroup».*
- *«Third, the overall individualism-collectivism dichotomy implicitly postulates that individualist and collectivist values form two coherent syndromes that are in polar opposition. That is, different types of individualist values vary together consistently to form one set, and this set regularly opposes the types of collectivist values that also vary together consistently to form a second set» (p.141-142).*

Quand Schwartz mentionne que les valeurs peuvent servir les intérêts de certains groupes, il suppose que ces choix se font au détriment d'autres valeurs et d'autres groupes. Ceci introduit le fait que les valeurs puissent être des outils de propagande ou de motivation<sup>106</sup> qui servent à imprimer une certaine direction aux comportements de la population. Dans le deuxième volet de sa critique, il soulève la difficulté, pour les chercheurs, «d'opérationnaliser» les valeurs qui servent des intérêts personnels ou des intérêts collectifs. Il se demande où trancher entre les valeurs planétaires et les valeurs de l'endogroupe. Pour le premier cas, il présente une situation où les intérêts individuels sont tellement imbriqués dans ceux du groupe que cette distinction entre les intérêts individuels et collectifs n'a aucune signification dans la pratique.

En fait, c'est un nouvel exemple de la difficulté pour les chercheurs d'établir des frontières aux concepts alors que, dans la pratique, les individus attribuent à ces concepts de multiples définitions qui peuvent susciter des problèmes d'interprétation de la réalité et des problèmes de communication, car les gens prennent pour acquis qu'ils

---

<sup>106</sup> La différence entre outils de propagandes et outils de motivations : dans ce dernier cas, la conscience d'être motivé doit exister alors que la propagande est faite en dissimulant le motif, les objectifs. Le problème, il est possible qu'au moment où les pragmatismes ont insufflé leur changement, ils étaient conscients des enjeux, mais avec le temps ou selon le groupe des individus qui réfèrent à ce système de valeurs, il est possible que les motifs ou les objectifs se soient perdus ; alors la ligne entre les deux peut s'estomper.

partagent les mêmes valeurs. Pour résoudre ces problèmes de frontières conceptuelles et de dichotomie polarisante, Schwartz a proposé une autre grille d'analyse, mais sa proposition ne permet pas réellement de résoudre les problèmes qu'il a mentionnés. Quelle différence existe-t-il entre deux ou sept valeurs pour traduire la réalité d'un système de valeurs de grandes aires géographiques, de civilisation?

### **C) La polarisation des valeurs: conception qui enferme l'autre dans le reflet de soi**

La théorie de catégorisation des valeurs de Schwartz (1999) prend en considération sept valeurs polarisées entre trois dimensions (Encadré 7): ces valeurs s'inscrivent dans la les conceptions du *mainstream* occidental. Les Nord-Américains valorisent l'autonomie, l'égalitarisme et la maîtrise alors que la plupart des logiques culturelles de pays «bénéficiaires» valoriseraient davantage le conservatisme, les structures hiérarchiques et l'harmonie. En fait, cette explication a tendance à assigner aux pays «bénéficiaires» des valeurs à contenu péjoratif, un reflet négatif des valeurs d'ici (polarisation). Ce sont surtout les définitions de ses valeurs qui donnent cette impression que les Occidentaux sont modernes et les non-Occidentaux traditionalistes, que les premiers sont libéraux et égalitaristes, alors que les autres s'accrochent aux systèmes hiérarchiques lourds et contraignants. Mais il n'explique pas réellement comment cette subdivision résout le problème rattaché à ce qu'il critiquait dans la grille dichotomique individualiste/collectiviste.

Par exemple, le concept d'égalité varie d'une communauté à l'autre. Schwartz choisit d'y intégrer le fait de partager des intérêts communs, le désir de coopérer et de se sentir concerné par le bien-être d'autrui, alors que d'autres (Encadré 1 :12) parlent d'égalité



### Encadré 7 : La catégorisation des valeurs (Schwartz :1999)

**Théorie qui structure sept valeurs autour de trois «polar dimensions» :**  
«Conservatisme versus Autonomie intellectuelle et Autonomie affective», «Hiérarchie versus Égalitarisme et «Domination versus Harmonie.

**1) Define the nature of the relation between the individual and the society (p. 26)**  
(Individualism & collectivism) (individualism & communalism) (independence - interdependence) (autonomy – relatedness)

**Conservatism Value Type:** «A cultural emphasis on maintenance of status quo, propriety, and restraint of actions or inclinations that might disrupt the solidarity or the traditional order (social order, respect for tradition, family security, wisdom)» (p. 27)

**Two types of Autonomy:** «This dimension describes cultures in which the person is viewed as an autonomous, bounded entity who finds meaning in his or her own uniqueness, who seeks to express his or her internal attributes (preferences, traits, feelings, motives) and is encouraged to do so.» (p.27)

a) **Intellectual autonomy:** «refers to ideas and thought» «Emphasis on the desirability of individuals independently pursuing their own ideas and intellectual directions (curiosity, broadmindedness, creativity)

b) **Affective autonomy:** «The second refers to feelings and emotions» «Emphasis on the desirability of individuals independently pursuing affectively positive experience (pleasure, exciting life, varied life)»

**2) Guarantee responsible behaviour that will preserve the social fabric:** «People must be induced to consider the welfare of others, coordinate with them, and thereby manage the unavoidable social interdependencies (p.27)

a) **Hierarchy:** «This issue uses power differences, relying on hierarchical systems of ascribed roles to ensure socially responsible behaviour. People are socialised and sanctioned to comply with the obligations and rules attached to their roles. A cultural emphasis on the legitimacy of an unequal distribution of power, roles and resources (social power, authority, humility, wealth: members must accept that they are inferior to some as well as superior to others)»

b) **Egalitarianism:** «To induce societal members to recognise one another as moral equals who share basic interest as human beings. People are socialised to internalize a commitment to voluntary cooperation with others and to feel concern for everyone's welfare. A cultural emphasis on transcendence of selfish interest in favour of voluntary commitment to promoting the welfare of others (equality, social justice, freedom, responsibility, honesty)» (p.28)

**3) The relation of humankind to the natural and social world (p.28)**

a) **Mastery:** «To master and change the world, to assert control, bend it to our will, and exploit it in order to further personal or group interest. A cultural emphasis on getting ahead through active self-assertion (ambition, success, daring, competence)»

b) **Harmony:** «An opposing resolution of this issue is to accept the world as it is, trying to fit in rather than to change it and exploit it. A cultural emphasis on fitting harmoniously into the environment (unity with nature, protecting the environment, world of beauty)

Schwartz, Shalom H (1999), *Applied psychology: an international review*, 48, p.23-47;

Schwartz, Shalom H (1990), *Journal of Cross-cultural psychology*, vol. 21, (2), June, p.139-157.

d'opportunité (États-Unis) ou privilégient un partage des ressources en vue d'une certaine équité (Australie, Canada). Mais, qui est autrui? Les membres de sa famille, ses voisins, sa famille élargie, les pauvres de sa communauté culturelle. Pourtant, il n'est pas mentionné le rôle hiérarchique attribué à l'âge, l'argent et les professions, ni la puissance du travail d'homogénéisation des discours à l'école ou dans les médias des sociétés occidentales.

Le but de la recherche n'est certes pas d'attribuer des valeurs positives aux pays occidentaux et des valeurs négatives aux pays «en développement», ni de poser un jugement de valeur. Mais quand on met en parallèle la catégorisation des valeurs (Schwartz, 1999) et le pragmatisme nord-américain, l'impression qui se dégage semble pointer dans cette direction. Par exemple, lorsqu'il est dit que certains pays pauvres sont des pays conservateurs, aux yeux d'une majorité d'intellectuels ou experts canadiens, c'est généralement une manière indirecte de commenter négativement la culture de l'autre. Si c'est le cas, la grille de Schwartz n'est pas un modèle qui favorise une meilleure compréhension interculturelle Nord-Sud, pour les mêmes raisons que celles établies pour critiquer la dichotomie des valeurs. En fait, on a plutôt l'impression qu'il construit 'l'autre' dans le contraire de ce qui est valorisé en Occident, faisant écho au discours gouvernemental qui encourage les autres cultures à adopter les valeurs occidentales.

Quand elle affirme qu'une communauté est de type conservateur, la théorie de catégorisation des valeurs de Schwartz (1999) a peut être le mérite de révéler un déséquilibre dans le système de cette communauté entre son obligation d'établir des valeurs partagées et celle d'assurer l'épanouissement individuel. Si c'est le cas, il signale par le fait même que ceux qui mettent l'accent sur l'autonomie des individus mettent aussi en danger le système. En fait, peu d'intervenants présentent les deux pôles comme des excès dangereux pour la survie d'une communauté ou mettent en relief les limites d'une explication réduite à une polarisation mécanique. La polarisation des valeurs enferme

l'autre dans un reflet négatif du soi occidental, alors que ces processus devraient servir à mieux comprendre sa propre logique culturelle (voir des stratégies qui aident réellement à explorer les systèmes de valeurs : Annexe 3).

Finalement, nous constatons que les chercheurs occidentaux ne s'entendent pas pour fixer les limites territoriales du concept valeur, et s'accusent réciproquement de ne pas respecter les règles de la démarche scientifique. Pourtant, les praticiens utilisent le concept comme si tout le monde parlait de la même chose et tous les chercheurs ont argumenté leurs croyances au point de les consolider en convictions parfois même en dogmes. Pour Laprée, Feather et Perron, deux aspects devraient toujours être clarifiés dans le débat sur les valeurs: la congruence individuelle et la portée sociale d'une valeur. Cette distinction force à réfléchir sur le fait qu'une valeur, au niveau individuel, «est effective dans la mesure où l'idée et l'affect coïncident avec l'agir»<sup>107</sup>. Au niveau collectif, cependant, une valeur correspond à un standard idéalisé, à une description de la réalité telle qu'elle devrait être et est souvent privilégiée pour contrer des abus de système qui ont précédé le leadership actuel (leadership religieux, leadership pragmatique).

Cette dernière utilisation peut être extrêmement déformante quand l'idéal sert de référence pour évaluer le comportement de l'étranger. C'est encore plus dangereux quand cet idéal est attribué, sans vérification de la congruence (idéal/action), à ses concitoyens et quand ces valeurs finissent par devenir des représentations du soi culturel qui élimine la nécessité de porter des jugements sur les comportements de ses concitoyens. Cette attribution de valeurs partagées et pratiquées à une majorité des membres de sa communauté culturelle peut aussi alimenter la perception de l'étranger

---

<sup>107</sup> Une «variable médiatrice qui conduit à l'action, c'est-à-dire à la sélection parmi d'autres d'une façon de se comporter dans une situation donnée (...) Feather (1975), en se référant à certaines approches interactionnistes, précise la nature de cette propriété lorsqu'il présente le comportement motivé en termes des attentes – elles sont élicitées situationnellement – qu'a la personne quant aux implications de ses actions, d'une part, et des valeurs subjectives qu'elle assigne aux issues possibles de diverses alternatives qui se présentent à elle, d'autre part» (Perron 1981 : 7).

d'être déprécié parce qu'il ne reçoit pas le même traitement. Ces représentations standardisées peuvent réellement se mettre en branle au détriment des comportements des homologues vivant dans d'autres logiques culturelles et sans même que l'expert soit conscient de leur mise en application ethnocentrique. Souvent construites à partir des valeurs utilisées, par les élites, comme stratégie de motivation et de cohésion sociale, ces représentations finissent par laisser croire que les valeurs sont une réalité au lieu d'être un idéal.

Pour avoir souvent observé les difficultés sous-jacentes aux rencontres interculturelles, Laprée est préoccupé par le processus de formation. Pour lui, il est fondamental de clarifier l'incontrôlé ou l'incontrôlable car, qu'on le veuille ou non, pas l'imaginaire s'active au moment de ces rencontres. Le pragmatisme humaniste a eu tendance à repousser cette dimension humaine en rejetant le leadership religieux, mais le neuropsychiatre, Boris Cyrulnik, tente de la réhabiliter, notamment, pour contrer la dépression. En effet, devenue le mal du siècle des Occidentaux, celle-ci prendrait sa source dans le vide laissé par le discrédit des «grandes histoires» qui donnaient du sens à la vie.

### **3.4 De la personnalité à la négociation identitaire en passant par l'identité culturelle**

*« Almost all of the measurement methods have relied on retrospective self-report or reports by significant others, although behavioural measures have begun to appear in more recent investigations. » « Self-report data obtained from structured and semi-structured interviews and surveys have continued to receive extensive use. [And,] « despite their notorious poor correlation with the behavioural indices of intercultural competence, personality inventories and standardized trait measures continue to be used, albeit possessing more psychometrically sound and sophisticated properties than earlier measures. » (Dingues et Baldwin, 1996 : 113)*

### **i. Différents modèles pour expliquer la nature humaine.**

D'autres modèles conceptuels auxquels les praticiens du milieu de la coopération réfèrent sont ceux rattachés aux conceptions de la nature humaine. Depuis le début de ce chapitre, nous avons vu que le concept de la personnalité (choc culturel) a été enraciné dans deux courants de pensée : l'un axé sur le paradigme cartésien de la mécanique rationnelle où le changement menace la structure, et l'autre où l'environnement devient source d'apprentissage et de croissance personnelle. À partir du concept de personnalité<sup>108</sup>, les chercheurs du premier courant ont donc orienté leurs observations soit sur les aspects génétiques (l'inné) soit sur les caractéristiques des vertus rattachées à leurs croyances religieuses. Ceux qui privilégient davantage l'individu à l'intérieur d'un processus d'apprentissage ont observé plus attentivement comment l'autre ou le milieu joue un rôle plus ou moins stimulant face aux acquisitions individuelles jugées indispensables.

Enfin, il faut mentionner un troisième courant de pensée, que nous allons explorer davantage dans cette section, qui privilégie davantage la négociation et la diversité des composantes de l'identité. Pour ces chercheurs, l'individu se situe à l'intérieur de continus mouvements entre transformation et stabilisation et il doit, pour influencer et/ou répondre aux attentes d'un environnement (famille, école, milieu de travail, etc.), entreprendre un processus de négociation plus ou moins conscient. L'individu serait donc toujours aux prises avec des forces centrifuges et centripètes qui dépassent le pouvoir de la volonté individuelle. Mais ici, la direction et le contenu de cet environnement sont aussi dépendants de la direction imposée par l'ensemble des volontés et des pressions individuelles.

Ce dernier groupe de chercheurs observait davantage les processus de négociation entre individus pour y percevoir les éléments stabilisateurs et ceux qui sont transformés par la

---

<sup>108</sup> Les six types de personnalité de Spranger: théorique, économique, esthétique, social, politique et religieux. (Legendre, 1988, Dictionnaire de l'Éducation)

rencontre de l'autre. En fait, le concept de communications interculturelles y est fortement associé au concept d'identité. Chaque fois que les dimensions sont disséquées nous en retrouvons des répercussions sur les variables de l'autre concept. En fait, cette orientation a plutôt tendance à adhérer à la conception que le tout est composé de l'addition de toutes ses parties. Et, les formateurs et les chercheurs privilégient certaines dimensions de la culture (codes verbaux, valeurs, etc.) sans embrasser l'ensemble de la logique culturelle.

La logique culturelle réfère pourtant à une perspective où le tout est plus grand ou différent de la somme de ses parties (principe hologrammatique du paradigme de la complexité/Amiguet et Morin), alors que le réductionnisme se limite aux partis (individualisme) et le holisme n'envisage que le tout (collectivisme). Par conséquent, quand on tente d'expliquer la culture, certains chercheurs (Rist) préfèrent envisager les parties en relation avec le tout, ce qui permet de développer une vue panoramique et une vue plus spécifique de certaines variables du concept culture (chapitre 4). Mais, pour le moment, l'attribution du qualificatif collectiviste pour une société facilite la généralisation des comportements d'un individu à l'ensemble, ce qui permet de rester centré sur le tout alors que les aspects spécifiques sont négligés. Mais quand une société est perçue comme individualiste, il devient beaucoup plus difficile de généraliser et d'entrevoir le tout: cette fois, la tendance sera de mettre en priorité les parties et de perdre de vue l'ensemble.

C'est probablement pourquoi, dans le milieu de la coopération, lorsqu'il est question de culture, les Nord-Américains ont tendance à référer à des droits et valeurs qu'ils disent universelles sans vraiment essayer de saisir les forces et les faiblesses de ce qui se dégage de l'ensemble. Finalement, toutes ces divergences, d'opinions pour certains ou de croyances pour d'autres, sont à la source même de tous les changements sociaux. Mais, cette quête de vérité s'arrête-t-elle aux frontières de l'Occident?

## ii. Différentes conceptions de l'étranger

Il semble que les études actuellement retenues par les intervenants de la coopération Nord-Sud sur l'identité culturelle restent à l'intérieure des frontières du connu occidental. Par exemple, le concept de «*identity-bound behaviors*» de Zaharna (1989) ouvre davantage la porte à une interprétation plus souple et complexe de l'identité que celles des intervenants axés sur la personnalité, mais ce chercheur permet-il d'avoir accès à une meilleure connaissance de l'étranger? D'ailleurs, en utilisant le concept identité, l'expatrié des pays «donateurs» demeure-t-il, pour les chercheurs occidentaux, le centre d'intérêt de la recherche, comme nous l'avons vu jusqu'à maintenant pour le choc culturel, les communications interculturelles et les valeurs:

*«In intercultural setting, the Need for a consistent, stable sense of Self is increased and the Ability to maintain consistent self-identities is diminished because of unsharing meaning for behaviours, so this Mismatch between Need and Ability can cause Self-Shock. The more one struggles to reduce external, intercultural ambiguity by adopting the behaviour of the Other (changing identity-bound behaviours), the more one challenges the Self-behaviours link, and the more internal ambiguity one may create within the Self. (...) The double-bind also goes in the reverse. The more one struggles to reduce internal tension by resisting new behaviour patterns or limiting contact with the Other, the more intercultural communication problems or intolerance may persist between the Self and the Other» (p.517)*

Cette conception de la négociation s'est développée autour du concept d'identité. Or, une identité culturelle peut être remise en question par l'étranger. Pourtant, nous allons le constater, Zaharna, comme d'autres chercheurs de ce groupe, va discuter de l'interaction avec l'étranger sans réellement tenter de connaître la structure de ce qui est différent, dans l'autre logique culturelle. Est-ce bien là le problème? Car, quand les chercheurs d'ici identifient une variable telle que «sauver la face», ils sont capables d'en retrouver des manifestations dans une autre culture. Mais l'addition de telles dimensions comparables ne fait pas pour autant en sorte que le tout s'articulera de la même manière.

De plus, dans ce groupe de chercheurs qui considère l'identité un concept fondamental, la différence est-elle perçue comme moins dangereuse qu'elle ne l'était dans le groupe

de chercheurs centrés sur le concept du choc culturel? En fait, si, dans le modèle de Zaharna, l'expatrié perd le contrôle de ce processus de négociation, alors, le danger prend la forme d'un choc identitaire. Par conséquent, quoique cette approche ouvre la porte au processus de négociation identitaire, cette dernière conception ne facilite pas davantage la porte au dialogue entre personnes de logiques culturelles différentes.

Ce concept de négociation identitaire aide-t-il à mieux voir l'importance des valeurs et des croyances de l'autre dans la négociation des valeurs et croyances partagées? Quels sont les critères qui établissent la distinction entre les croyances et les valeurs de l'autre et celles de la culture occidentale qui déterminent ce qui est respectable ou pas? Quels sont les critères qui permettent de distinguer les habiletés de l'homologue de celles de «l'expert» à dialoguer ou à respecter la culture de l'autre? Donnent-ils des moyens pour évaluer leur niveau de tolérance? C'est ce que nous allons maintenant explorer.

### **A) De la personnalité à l'identité culturelle**

Encore aujourd'hui, la majorité des outils d'évaluation conçus par les chercheurs et auxquelles les praticiens réfèrent sont axés sur la recherche de qualités ou de compétences personnelles, de traits de personnalité, d'attentes, de motivations et d'attitudes particulières chez «l'expert occidental». D'ailleurs, les premières listes de compétences professionnelles ont été élaborées pour faciliter le processus de sélection du personnel<sup>109</sup>. À part les qualités valorisées par les schèmes professionnels des pays «donateurs» et les habiletés à reproduire les objectifs de l'employeur du pays «donateur», trois textes (Laprée, 1993; Kealey 1990; Dingues et *al.*, 1996) permettent

---

<sup>109</sup> Pour le Centre d'Apprentissage Interculturelle (CAI), le succès d'un projet dépend donc d'une «bonne planification» et de la «contribution des bons individus dotés des bonnes compétences». Donc, ce texte d'introduction du CAI laisse encore sous-entendre que le problème réside dans la sélection des individus capables de transmettre leur expertise.

Communiqué 'Services d'apprentissage interculturel fournis par l'ACDI à ses partenaires et à ses agents d'exécution', via une entente avec le CAI, (2000) Hull (p.2).



de résumer certains indicateurs retenus, depuis la deuxième guerre mondiale, pour essayer de prédire et d'évaluer le succès de la coopération Nord-Sud:

- Les habiletés à acquérir : écouter les autres pour établir un dialogue significatif, savoir prendre l'initiative d'une interaction et bien la mener, savoir se tirer d'affaire au milieu d'incompréhension, maîtriser le stress pour créer les conditions nécessaires à un échange interculturel fructueux ;
- Les attitudes : empathie, respect, intérêt pour la culture d'accueil, acceptation & non-jugement des autres en tant que personne, prudence ;
- Les aptitudes à communiquer: la sollicitude, le respect, le comportement approprié dans le rôle joué, l'abstention de porter des jugements, l'ouverture d'esprit, la tolérance envers l'ambiguïté, la gestion de l'interaction;
- Les traits de caractères : patience, tolérance, courtoisie, persistance jumelée à de la flexibilité, confiance en soi, estime de soi.

Ce que cette liste contient et ce qu'elle a écarté donnent une bonne indication des croyances qui ont été privilégiées par les chercheurs axés sur la personnalité: l'individu au centre de l'évaluation doit d'abord survivre à la différence et maîtriser ces réactions, mais ce qui est encore plus important, c'est de réaliser que ces qualités n'ont pas suscité d'outil d'évaluation capable de mesurer jusqu'à quel point les échanges avec les homologues sont fructueux et jusqu'à quel point les homologues ont adhéré à la culture des pays donateurs et sont déracinés de leur propre communauté. En fait, les qualités listées précédemment peuvent être très présentes chez l'individu dans sa culture d'origine, mais ces listes sont généralement axées sur les perceptions des experts entre eux, ce qui ne permet pas réellement d'évaluer la capacité de transférer ses habiletés dans d'autres contextes culturels. Très peu des qualités mentionnées par la liste axée sur cette conception individuelle du succès favorisent la confiance réciproque, la compréhension ou l'enrichissement mutuel entre les experts occidentaux et leurs homologues.

Par exemple, si nous comparons cette liste issue des études de la personnalité avec ce que Covey (1996) avait mentionné comme qualités pour atteindre un leadership organisationnel mature (voir p. 15 du mémoire), nous constatons l'importance des différences. Cette dernière réfère davantage aux qualités d'un leader qui doit intervenir dans la structure d'une équipe et qui doit favoriser la production :

capacité de prendre en compte l'autre et de réinventer les savoirs en fonction d'un environnement en perpétuelle mouvance; mise en place de stratégies qui garantissent le droit de parole des subalternes; humilité des supérieurs pour reconnaître les limites de leurs connaissances; courage, intégrité et honnêteté pour reconnaître leur responsabilité quand il y a des écarts entre les objectifs et les résultats atteints; l'importance que le leader reconnaisse le rôle fondamental de tous les paliers, de tous les membres de l'équipe pour être en mesure de mettre en place des solutions efficaces et tout particulièrement la responsabilité du leader quand les ressources ne parviennent pas à s'harmoniser; etc.

Si la liste des qualités identifiées par le milieu de la coopération est très ouverte sur l'auto évaluation et le niveau de satisfaction des individus, celle de Covey est beaucoup plus axée sur un succès qui se définit à partir des résultats de l'équipe et à partir de la capacité de celle-ci à travailler ensemble pour identifier les problèmes et stimuler l'esprit créateur de chacun dans la recherche de solutions. Au savoir-faire et au savoir savant, il intègre un «savoir devenir» ouvert à tous les membres de l'équipe et à ceux qui sont dans la zone d'influence des leaders et de leur organisation. Finalement, si on construit des listes de qualités n'est-il pas préférable d'inclure la capacité d'évaluer l'impact des actions sur les personnes qui devraient profiter des interventions Nord-Sud ?

Peut-être, mais la recherche s'est plutôt orientée différemment. Comme les employeurs et les chercheurs n'avaient pas trouvé, à partir du processus de sélection du personnel, les indicateurs permettant de prévoir le comportement des expatriés et permettant de prévoir l'efficacité du transfert des savoirs, d'autres chercheurs ont exploré les différentes composantes d'un autre concept, celui de l'identité. Et, parmi ces chercheurs, il y a ceux qui se spécialisent sur des aspects de l'identité qui soulèvent la dynamique intrapersonnelle, alors que d'autres ont mis en priorité le processus interpersonnel:

- Identité personnelle (quatre représentations de soi fondamentales : le sentiment de sa différenciation et de son unité ; le sentiment de sa continuité ; le sentiment de sa cohérence en dépit des changements physiques ou statutaires et des modifications dans l'environnement social, l'estime de soi : Codol, 1985);
- Identité de fait ou instituée (lois, codes, nationalité, religions), identité revendiquée (celle que nous voudrions avoir), identité attribuée (comment les autres nous définissent): Cohen-Émerique, 1994;
- Identité publique (État civil célibataire avec ou sans partenaire, marié, références statutaires de base, statut familial, statut scolaire, statut socio-politique, nationalité),

Identité privée (traits de personnalité positifs et négatifs: Béhar, Martinez Bariaud, Rodriguez-Tome 1979);

- Identité sociale<sup>110</sup>: Devos 1986, Sainsaulieu 1986, Tap 1986, Tajfel 1978, Abou, 1995;
- Identité nationale : Condon & Yousef 1975;
- Identité spirituelle, identité familiale; identité de valeurs;
- Identité professionnelle (Paquay, Tardif, Hohl et Cohen);
- Identité de civilisation (Sadri 1998); Identité culturelle (McLeod 1981; Furnham, Bochner 1986)

Cette fois, les variables pris en considération soulèvent mieux la complexité des systèmes sociaux, mais est-ce que ces dimensions permettent vraiment d'appréhender le tout, la logique culturelle, la dynamique de tous ces éléments les uns par rapport aux autres ? L'objectivation de ces nombreuses variables ouvrent-elles à une meilleure compréhension interculturelle? Le problème vient souvent du fait que la plupart de ces chercheurs travaillent certains aspects de l'identité sans nécessairement inscrire cette problématique individuelle à l'intérieur des modèles standardisés de la société, ce qui relève généralement de la dynamique des idéologies et des doctrines qui encadrent les discours autorisés.

Par exemple, les chercheurs axés sur l'identité ont bien mis en relief le fait que l'environnement influence grandement la perception de l'individu face à lui-même: un Québécois peut se sentir de type «tricoté serré» dans sa ville natale, mais quand il se retrouve à l'étranger, il peut, tout à coup, prendre conscience de ses fortes racines canadiennes, mais l'étude de ces changements de perception, bien qu'utiles, ne donnent pas réellement accès aux modèles standardisés d'une communauté pour expliquer la réalité.

---

<sup>110</sup> *Social identity as «that part of an individual's self-concept which derives from his (or her) knowledge of his (or her) membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to the membership». (Tajfel 1978 p. 63) «Social identity derives from a fundamental tension between human needs for validation and similarity to others (on the one hand) and a countervailing need for uniqueness and individuation (on the other). (...) Social identity can be view as a compromise between assimilation and differentiation from others, where the need for deindividuation is satisfied within in-groups, while the need for distinctiveness is met through inter-group comparisons... Instead of a bipolar continuum of similarity-dissimilarity, needs for assimilation and differentiation are represented as opposing forces.» (Brewer, 1991, p.477 dans Ting-Toomay, 1993)*

Savoir établir des relations interpersonnelles c'est important, Par exemple, un jeune, un adulte peut se croire athée parce que, comme au Québec, les sujets religieux sont généralement tabous, mais devant sa mort potentielle, cette personne pourrait retourner aux racines de son éducation familiale ou culturelle et sortir cette explication, cette vision du monde de sa période de latence pour donner une explication potentielle de la mort, un sens à cet événement. Pourtant, il y a plusieurs études qui mettent en relief l'impact des discours autorisés et tabous de différentes sociétés, mais, en Amérique du Nord, il ne semble pas exister de recherches qui réfèrent aux modèles standardisés des cultures pour questionner la sélection du personnel et l'évaluation des interventions du milieu de la coopération.

En fait, ces dernières années, les efforts pour essayer de contourner l'incapacité de prévoir (l'objectif fondamental de la science) l'efficacité du personnel se sont orientés dans une autre direction.

«En fait, le but initial, en 1995, de cette dernière recherche était d'évaluer l'efficacité de la formation pré-départ, mais comme il n'avait pas encore de modèle pour établir ce qu'était l'efficacité, il était impossible d'évaluer l'impact de la formation. C'est alors qu'ils ont décidé de relever le défi de dépasser les limites de la perception, d'«aller au-delà de l'adaptation, de l'ajustement, du respect, de l'acceptation et de l'intégration, pour parler des comportements effectifs, de comportements que l'on peut voir ou entendre (...) indicateurs comportementaux [qui] permettront à un évaluateur de déterminer l'efficacité relative d'une personne dans un milieu interculturel.» (p.2-3) Cette étude est donc sortie des «méthodes traditionnelles comme les tests psychologiques et les interviews [qui] ont fait preuve de lacunes dans l'évaluation des compétences interculturelles des personnes» (Vulpe et Kealey, 2001 :7)

Et, cette nouvelle étude a établi d'autres caractéristiques qui permettent, selon leurs critères<sup>111</sup>, à une personne d'être efficace sur le plan interculturel. Pour parvenir au

---

<sup>111</sup> Adaptation (p.14): sur le plan personnel, familial et professionnel

Attitude de modestie et de respect (p.15): Faire preuve de modestie relativement aux réponses que sa propre culture apporte aux problèmes rencontrés à l'étranger et respecter les façons de faire de la culture locale. L'humilité se traduit aussi par la capacité de rester un peu en retrait pour donner l'occasion à l'autre de s'exprimer. De plus, ce respect et cette humilité doivent être intégrés à une bonne confiance en soi pour exprimer ses points de vue et pouvoir prendre des initiatives

Compréhension du concept culture (p.15): La même conceptualisation s'étend à tous les cultures / Capacité de décentration qui permet de voir que les valeurs et les croyances de sa culture occasionnent autant de problèmes pour l'autre que ces valeurs et ces croyances peuvent en provoquer pour soi

transfert des savoirs, les chercheurs intègrent, à la fois, des éléments rattachés au concept de personnalité (morale, vertus ou attitudes) et d'autres rattachés à la compétence professionnelle (la confiance de l'étranger en l'expert se construit sur l'efficacité), alors que certains éléments insistent sur la nécessité de connaître plus spécifiquement les forces et faiblesses individuelles, les opportunités et les contraintes culturelles d'une société spécifique. Ces neuf compétences résument une longue liste de comportements ayant permis aux personnes observées de transférer leur savoir et de construire des liens de confiance avec leurs partenaires. C'est un avancé spectaculaire qui va nécessiter de remettre à jour les stratégies pacifiques de négociation (Annexe 3) que quelques chercheurs avaient déjà élaboré pour essayer de retracer les structures profondes qui motivent certains comportements et certaines réactions.

Une liste du Centre d'apprentissage interculturel (CAI) qui, nous pourrions croire, aura sûrement beaucoup d'influence pour mettre en relief plusieurs lacunes d'une formation<sup>112</sup> qui a été presque entièrement axée sur les précautions sanitaires, sur le développement du leadership pour les jeunes (les compétences rattachées aux expertises canadiennes qui doivent être promues à l'étranger) et sur les acquisitions rattachées à la culture professionnelle (le langage des rapports à faire pour l'ACDI où les experts peuvent se reconnaître comme membre de la grande famille canadienne de

---

Connaissance de la culture de l'autre (p.16): «Les PEI connaissent le pays d'accueil et sa culture et essaient en permanence d'en apprendre davantage sur ces deux plans»

Connaissance de soi(p.17): Les PEI ont une bonne «connaissance de ses racines, de ses motivations, de ses points forts et points faibles»

Communication(p.17): Capacité de partager ses pensées, opinions et attentes sans ambiguïté tout en laissant un espace pour ceux qui ont un point de vue différent tout en travaillant à la construction de significations communes / Personne qui n'a pas peur de commettre des erreurs et qui ne limite pas sa compréhension de l'autre à un niveau intellectuel

Compétences organisationnelles (p.18): est la capacité d'améliorer la qualité des structures et des procédés organisationnelles et d'intervenir positivement sur le climat organisationnelle

Engagement personnel et professionnel (p.19): Les PEI sont très engagées envers la mission qui leur est confiée et envers l'expérience de vie au contact d'une autre culture» (p.19) Elles s'intéressent aux autres et cherchent le confort et le mieux-être des autres et elles ont une conscience claire et réaliste  
Vulpe, Thomas, Kealey, Daniel, Protheroe, David & MacDonald, Doug, (2001).

<sup>112</sup> Même si plusieurs chercheurs avaient identifié des lacunes dans la formation, entre autres ceux qui s'intéressaient tout particulièrement à l'ethnocentrisme (Wiseman 1989), à l'empathie culturelle (Cui et Van Den Berg, 1991) et à la décentration (Redmond et Bungi, 1991)

la coopération). Pourtant, il y a des signes que ce changement est peu probable à court terme ou à moyen terme puisque cette nouvelle liste de comportements souhaitables (près de 60 pages) a obligé les auteurs de cette recherche à rassurer les lecteurs sur la possibilité d'être efficace sans posséder toutes ces habiletés.

De plus, malgré l'identification de ces comportements, Kealey (2000), n'a pas changé sa vision *top/down* du transfert des savoirs, sa vision de l'expert vers les nationaux (figure 8 : 142, voir les ajouts à sa dernière version de la «dynamique du transfert» dans le bas du tableau). Pour lui, le chemin à suivre entre cette nouvelle liste de compétences et «l'efficacité» se résume ainsi :

«Selon une opinion largement répandue, l'efficacité de la coopération technique et des autres formes de collaboration à l'acquisition durable de compétences est fonction avant tout des attributs individuels et du comportement des experts expatriés et de leurs homologues des PVD ainsi que de la qualité des relations qu'ils entretiennent. On a plus particulièrement distingué la compétence, la capacité d'adaptation à un nouvel environnement et les capacités de communication des expatriés et l'engagement positif des collègues du pays d'accueil comme les facteurs les plus essentiels à la réussite des activités d'acquisition de compétences.» (Kealey et Protheroe, 2000:4)

Il ne propose pas des études du milieu, il ne revendique pas de formation intensive pour que l'expert devienne une personne compétente sur le plan interculturel et il n'envisage pas la possibilité ou la nécessité de remettre en question ce rapport d'autorité où l'expert instruit l'apprenant du Sud. Même si les comportements retenus semblent prendre en considération la dynamique culturelle, le fait que Kealey positionne encore la relation Nord-Sud dans un rapport d'autorité entre les experts et les homologues des pays «bénéficiaires» semble, à mes yeux, représenter un obstacle majeur à la construction d'un rapport d'égalité, à la construction d'un partenariat. C'est comme si, personne ne voulait investir pour mieux comprendre les forces et faiblesses de sa culture, la complexité des enjeux interculturels et la responsabilité occidentale dans la pauvreté des pays «bénéficiaires» de la coopération internationale.

Au lieu de rassurer les intervenants actuels pour qu'ils ne paniquent pas devant l'ampleur des apprentissages à faire, il serait important de les sensibiliser davantage sur l'impact de ce manque de formation, sur les conséquences dramatiques pour des millions d'individus qui dépendent actuellement de ce système d'aide international ; un changement de cap qui nécessiterait aussi une formation où serait intégrée la liste des compétences de Covey. Tant que les coopérants ne se sentiront pas de vrai leader et qu'ils seront incapables d'entrevoir leur responsabilité dans l'entretien d'un système qui favorise une répartition des ressources à l'avantage de l'Occident, rien ne va changer et les efforts ne serviront qu'à se donner bonne conscience.

Jusqu'à maintenant, quelques heures de formation ont suffi pour relever le défi de l'efficacité et de la compréhension interculturelle et la solution fondamentale aux relations interpersonnelles de qualité demeure l'idéologie du don. Une idéologie du don qui ne questionne pas le système de valeurs et de croyances auxquels les intervenants adhèrent et qui ne questionne pas les limites d'une organisation internationale mise en place par les Occidentaux. D'ailleurs, l'interdit de porter des jugements de valeurs, n'est-il pas une façon d'exiger que les autres fassent tout le travail du changement pendant que les coopérants occidentaux profitent des avantages de leur culture dans les «ghettos dorés» ?

Donc, en général, les listes permettant d'identifier les compétences nécessaires pour être membres de la «grande famille de la coopération canadienne» (voir la boîte à outil de la section de l'ACCC) sont rattachées à la personnalité de l'expert et elles ne nécessitent pas une très grande compréhension des enjeux sous-jacents aux ensembles culturels, le sien et celui de l'autre. Pourtant ces listes ne sont jamais parvenues à démontrer leur efficacité soit parce que les études s'appuient seulement sur les perceptions des Nord-Américains qui vivent majoritairement séparés des communautés d'accueil soit parce qu'il n'y a pas eu de recherche qui permette aux communautés

d'accueil de réellement pouvoir se prononcer sans crainte de perdre les subsides rattachées à la présence des ONGs dans leur milieu.

Ceux qui continuent à privilégier ces listes largement répandues reprochent souvent à ceux qui les critiquent de manquer de respect pour leur travail, mais comment réévaluer les stratégies sans que les personnes se sentent attaquées ? Pour sortir de ces accusations de non-respect mutuel entre ceux qui défendent ces listes et ceux qui les critiquent, ne pourrions-nous pas reconnaître les limites des connaissances actuelles et du manque d'outils de recherches pour réellement entrevoir des solutions différentes (transfert du savoir) qui permettraient des résultats différents (meilleure répartition des ressources)? De plus, la susceptibilité des deux groupes de chercheurs occidentaux, l'un majoritaire et l'autre minoritaire, et leur confrontation amènent souvent ces chercheurs à oublier le vrai problème: trouver des solutions qui permettent de sortir de ces doubles standards où il est possible de lourdement critiquer l'autre, l'étranger mais où il ne faut surtout pas critiquer le système nord-américain.

Si nous n'avons aucun problème à brosser des tableaux extrêmement négatifs et péjoratifs de la culture des autres et si, comme leader du monde, nous ne voulons aucunement porter la responsabilité de la répartition actuelle des richesses du monde et qu'en plus les experts de la coopération ne veulent pas entendre de critique réellement négative sur la qualité de leur leadership, nous créons un discours à double standard qui force l'observateur vers de conclusions où l'objectif réel de la coopération serait de protéger le partage actuel des ressources. Si les Nord-Américains ont le droit de présenter la réalité, les choix et les moyens des autres cultures, parce qu'elles sont pauvres, de manière à souligner à grand trait l'incompétence des individus de cette culture à résoudre les problèmes de leur pays (comme dans l'ensemble des articles retenus dans l'anthologie du CAI pour représenter la culture du Bénin), de quelle logique réfère-t-on pour évaluer le niveau de compétence des leaders du monde ?



Finalement, comment le praticien ou le chercheur doit-il s'y prendre pour respecter l'autre, instaurer le dialogue ou construire des relations de confiance, quand il n'a pas l'expérience ou la formation de cette alternance entre le particulier et le collectif, entre les parties et le tout et surtout quand l'individu n'a pas de réelle formation sur sa culture et ses lacunes et sur la culture de l'autre et ses richesses?

De plus, même s'il existe énormément d'études anthropologiques ou autres qui pourraient servir de références pour essayer de comprendre une communauté culturelle particulière, ainsi qu'un riche répertoire de littérature étrangère apte à susciter une bonne réflexion sur les différentes conceptions culturelles, on ne questionne pas le choix des faits qui sont présentés pour introduire la culture de l'autre et on refuse de réellement discuter de l'impact de ces présentations sur la relation interpersonnelle. Même dans un questionnaire sur ce sujet, la plupart des répondants (Laprée 1993) n'ont pas exprimé la nécessité d'approfondir les aspects culturels de leur communauté d'accueil au-delà du volet touristique. Et, malgré de nombreuses recherches sur les différentes dimensions de l'identité, le milieu de la coopération ne semble pas réellement préoccupé d'acquérir les connaissances qui leur permettraient de réellement saisir comment toutes ces variables de l'identité s'articulent à l'intérieur d'une autre logique culturelle.

Paradoxalement, il serait impensable d'envoyer un astronaute en apesanteur, si les prédécesseurs (les anthropologues) n'avaient pas exploré les caractéristiques environnementales et si l'astronaute n'avait pas reçu d'entraînement pour transférer son expertise dans ce nouvel environnement (formation interculturelle). Et justement, si cet expert, qui a mille fois répété ses expériences sur terre, doit réapprendre à refaire la même chose dans un autre contexte et s'il doit se donner de nouveaux outils pour être capable de mesurer toutes les nouvelles variables qui peuvent influencer ses résultats; pourquoi, «l'expert occidental» croit-il que ses connaissances peuvent systématiquement être transférables dans un autre environnement culturel ? Pourquoi, ce dernier

croit-il que ce transfert est simple et qu'il n'a pas à investir de grands efforts pour maîtriser les différents éléments pouvant influencer la valeur de son expérience et l'efficacité de son transfert dans un autre environnement culturel?

Personnellement, je crois que devant la complexité des enjeux interculturels, il est fondamental d'investir davantage dans la recherche et dans la formation quand l'objectif visé est l'efficacité et la compréhension interculturelle. Ces efforts sont tout aussi prioritaires quand les experts visent autre chose que le plaisir offert par ce nouveau mode de vie (ghettos dorés) ou quand les experts recherchent autre chose que la valorisation de leur «égo» en reproduisant des connaissances jugées pertinentes par leur milieu d'origine. Sans une préparation adéquate qui prend en compte la dynamique individuelle et les modèles standardisés des différentes communautés culturelles impliquées dans le partenariat, l'expert qui limite son rôle à la transmission des savoirs occidentaux prend un risque énorme de perdre toute crédibilité aux yeux de ces homologues (Ouédraogo 1990). Pour un réel partenariat, la compétence professionnelle reconnue par les homologues aide à la création d'un lien de confiance, et cela prend un réel effort pour savoir si sa connaissance est adaptée ou non au milieu (savoir-faire), si son travail s'inscrit dans la catégorie qui parvient réellement à générer de nouvelles connaissances et des connaissances utiles pour le développement des pays bénéficiaires?

Il est probablement vrai que l'humilité demeure une compétence interculturelle fondamentale (Vulpe et Kealey, 2001), surtout quand on appartient au groupe dominant des pays «donateurs», mais si la formation ne sensibilise pas à l'ensemble de cette complexité, les capacités individuelles ne peuvent suffire à relever les défis de la coopération. L'humilité seule ne permet pas de spontanément imaginer la richesse des connaissances de son homologue ou l'impact des croyances occidentales sur la relation à l'autre ou encore sur la capacité de formuler les programmes d'intervention qui

échappent au besoin de voir l'autre adhérer aux valeurs et aux croyances qui favorisent la reproduction du système économique dominant.

Par exemple, selon Pettigrew, peu d'experts pose la question du bagage culturel des homologues et de leur positionnement par rapport à la communauté d'accueil. La représentativité de l'homologue par rapport à son groupe d'appartenance ou sa marginalité par rapport à la culture de cette communauté d'accueil ne préoccupe pas réellement les experts occidentaux, pourtant la zone d'influence de ces homologues peut être forte ou limitée et cela devrait être une variable importante pour évaluer l'efficacité de l'expert, mais sans formation comment peut-on prendre en compte cette variable. De la même manière l'évaluation devrait être en mesure de tenir compte de l'impact des modèles standardisés axés, en Amérique du Nord, sur cette notion d'égalité. Cette prémisse d'égalité peut rendre, les «experts», aveugles aux relations de pouvoir et aux signes qui permettent de distinguer les appartenances sociales et la complexité des individus qui poursuivent des intérêts individuels et collectifs, donc limite leur capacité stratégique pour atteindre l'efficacité.

Alors quand les chercheurs établissent que la pratique de la coopération technique

«dépend de la présence de conseillers qui possèdent certaines aptitudes aux relations interpersonnelles et certaines sensibilités, d'une part, et d'autre part, de la présence d'homologues qui ont certaines motivations» (Kealey, 2000, p.35) ;

il est difficile de croire que ces habilités suffisent pour comprendre la structure ou la dynamique identitaire de l'étranger, la qualité de son expérience professionnelle et personnelle. Il est aussi difficile d'imaginer que d'enfermer la recherche de solutions nouvelles dans la dynamique interpersonnelle permettra de résoudre les problèmes de communication et l'impossibilité de construire des partenariats solides. Est-ce même possible à envisager, pour les théoriciens et les praticiens, que leurs homologues peuvent être plus compétents qu'ils le sont? À quel moment, l'homologue peut être considéré comme «plus compétent» que l'expert occidental? Finalement, ne pas prendre le temps de réfléchir sur la nécessité ou non d'enfermer l'autre dans un rapport

d'autorité suffit en soi à mettre un frein à la recherche de nouvelles solutions. D'ailleurs, les pays «donateurs» ou «dominants» économiquement ont-ils intérêt à soulever les enjeux sociaux et culturels ? Enfermer la problématique dans la dynamique intrapersonnelle et interpersonnelle permet-il d'éviter de poser les questions rattachées aux problèmes de la répartition inégale des richesses mondiales et à ceux rattachées aux enjeux de la diversité culturelle et du désir de domination culturelle de certains courants occidentaux?

### **B) La négociation identitaire, le concept de culture et les relations de pouvoir**

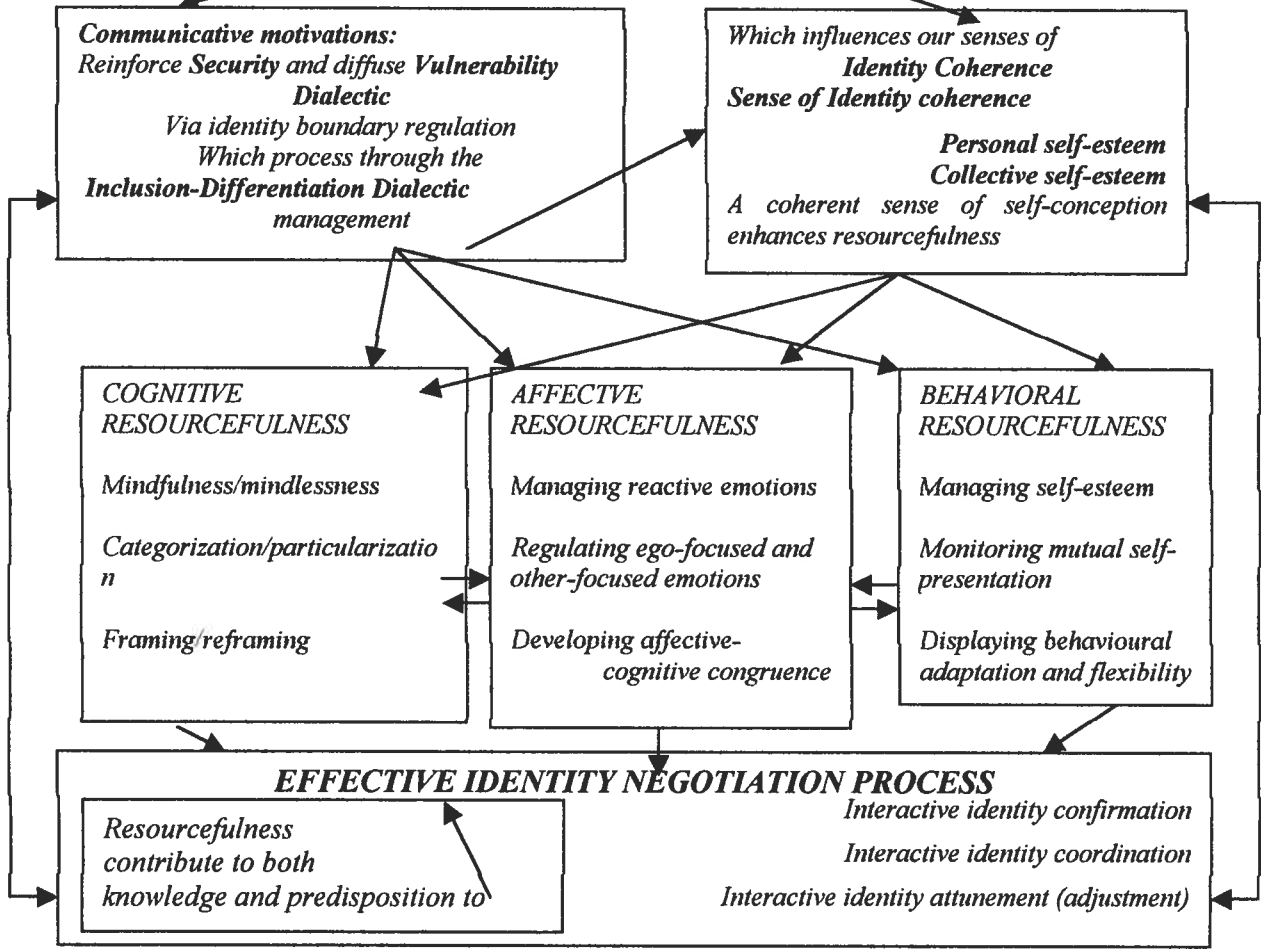
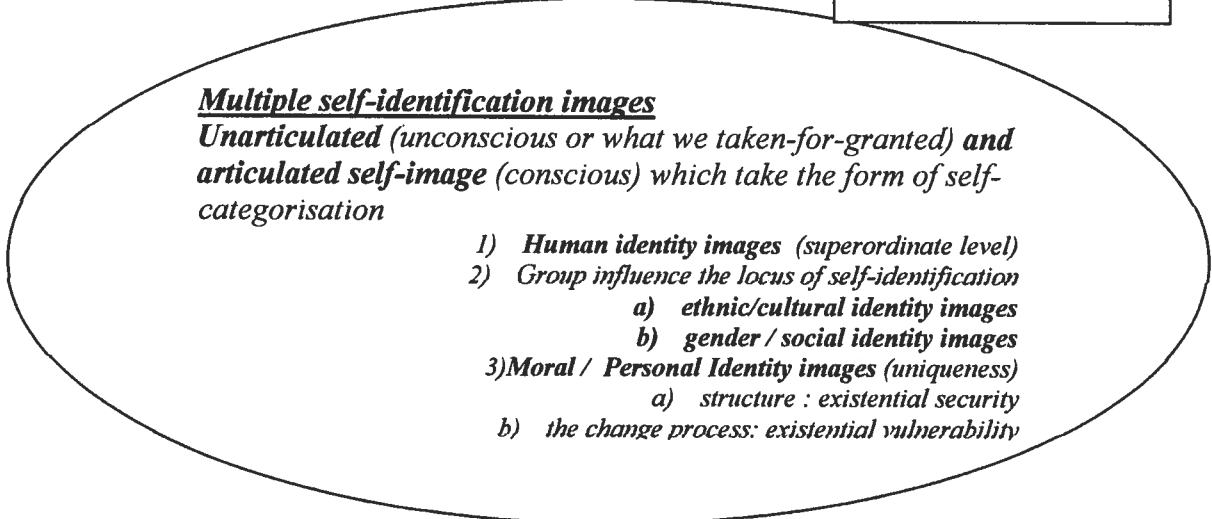
Bien qu'elles soient indispensables, les listes de variables ou dimensions ne donnent pas accès au tout, à la dynamique des unes par rapport aux autres. Mais le cadre conceptuel de Ting-Toomay (1993), «*the effective identity negotiation*» (figure 4), peut peut-être y parvenir et, par conséquent, favoriser davantage le dialogue coopératif entre personnes de logiques culturelles différentes, dans la mesure où les individus font des efforts pour s'approprier ce qu'ils sont et ce qui les motive et dans la mesure où les personnes cherchent à comprendre l'explicite et l'implicite, l'inconscient individuel et collectif de leur culture et de celle de leur homologue. Voilà donc un cadre de négociation qui exige des efforts de conscience de part et d'autre. De plus, ce processus de négociation intègre les deux dimensions qui ont été développées, jusqu'à maintenant, en parallèle par les autres groupes de chercheurs: les enjeux intrapersonnels et les enjeux interpersonnels tout en ouvrant sur les modèles standardisés d'une culture.

Ce cadre conceptuel illustre comment sont construits les ponts entre la psychologie (personnalité/identité), les théories des communications interculturelles et le concept de culture. D'une part, l'individu est défini, à partir de son *resourcefulness* (affectif/cognitif/conatif) de ses motivations (sécurité/vulnérabilité et inclusion/différenciation), et de ses capacités, dont celle de pouvoir rendre cohérent la multitude de références et

**Figure 4 :Ting-Toomay (1993)**

**Communicative Resourcefulness : An Identity Negotiation Perspective, in Intercultural Communication Competence, edited by Wiseman Richard L. & Koester J, Sage Publications**

*Effective or Not effective Identity Nego*



d'images de la réalité expérimentée dans un environnement culturel particulier (genre, statut social, ethnie, etc.). La nouveauté de cette perspective de négociation identitaire est qu'elle dépasse le concept d'inconscient individuel pour intégrer l'inconscient collectif (images articulées, images inarticulées et *what we taken-for-granted*).

Cet inconscient collectif ouvre la porte au décalage pouvant exister entre la capacité de percevoir sa réalité et celle de l'autre, entre la capacité pour l'Occidental de distinguer des manifestations spécifiques à sa culture de celles des autres (le même code visuel peut avoir des significations différentes), et entre la complexité des images qui teintent le processus de négociation identitaire et l'habileté de chacun à prendre conscience de ce qui émerge d'une rencontre avec les étrangers. Donc, si les individus perçoivent la réalité à travers les filtres culturels de leur communauté, comment savoir si le cadre de Ting-Toomay dépasse les conceptions nord-américaines?

Pour répondre à cette question, voyons d'abord si ce cadre ajoute des éléments aux discours autorisés, aux modèles d'action déjà explorés. Premièrement, bien qu'il place l'expert en relation avec l'étranger, ce cadre conceptuel laisse entendre que cette conception de l'individu est universelle. Autrement dit, toutes les structures individuelles seraient explicables à partir de la subdivision de la psychologie (affectif, cognitif et comportemental), du mode occidental<sup>113</sup> de pensée qui subdivise la nature humaine en trois *resourcefulness*, ce cadre conceptuel exclut les individus, les cultures ou les visions du monde non-occidentales qui place, entre autres, la spiritualité au centre de leur vie.

Deuxièmement, je ne comprends pas pourquoi ce cadre conceptuel exclut la possibilité d'inscrire la foi et l'imaginaire comme des ressources tout aussi fondamentales à la

---

<sup>113</sup> «C'est une structure cognitive, évaluative et affective de représentations de soi et de soi dans son entourage, sans que ce soit un processus conscient et volontaire. L'identité se rattache au courant psychologique de la conscience. L'identité se rapporte à la perception que chaque individu a de soi-même, de sa propre conscience d'exister en tant que personne, et aussi en tant que personne en relation avec d'autres individus avec lesquels on forme un groupe social.» Doron et Parot, (1992)

gestion de tout ce qui se trouve enregistré à travers l'expérience humaine, alors que la définition du concept «identité» de l'auteur ouvre sur une plus grande complexité.

*«Identity is defined as the mosaic sense of self-identification that incorporates the interplay of human, cultural, social, and personal images as consciously or unconsciously experienced and enacted by the individual. Although there is a sense of structure or stability to an individual's of generalized self, each communication episode produces an inevitable change in this mosaic sense of self-identification.» (Ting-Toomay p.74)*

De plus, comme cette approche sur l'identité s'inscrit dans le courant de pensée qui privilégie le changement à la stabilité de la structure individuelle, sans pour autant, justifier le rejet des éléments de la tradition culturelle. Ce cadre conceptuel place les *resourcefulness* comme des structures plus profondes, plus fortement enracinées dans l'individu que les *multiple self-identification images*. Ce cadre, tout en excluant l'imaginaire et/ou la foi comme une structure fondamentale pour expliquer le monde, il traduit une conception où l'individu serait plus puissant que les images qui lui ont été transmises par la tradition.

Troisièmement, bien que le réseau conceptuel de Ting-Toomay expose le processus interne de «*self adjustment*» qui se met en branle pour protéger l'intégrité de la personne, il semble qu'il ne permette pas de sortir des croyances occidentales ni d'accéder aux jeux de pouvoir individuels (hiérarchisation des rôles) et collectifs (comparaisons sociales). La prise en compte des jeux de pouvoir devrait pourtant être fondamentale dans un contexte interculturel. En effet, elle apporte de sérieuses distorsions aux prémisses occidentales: les individus sont tous égaux et respectueux, la société occidentale a échappé au pouvoir de l'autorité, et elle permet à l'individu de s'épanouir pleinement parce que ses droits sont entièrement respectés. Finalement, comment ce cadre conceptuel offre-t-il une meilleure compréhension des enjeux de la négociation quand l'individu se retrouve, comme c'est le cas dans le cadre de la coopération Nord-Sud, devant un grand nombre de nouvelles informations avec un statut d'autorité et une appartenance à la culture dominante?

Camilleri (1990,1994), lui, explique qu'il y a deux stratégies possibles pour catégoriser et gérer toutes ces nouvelles informations. Les deux stratégies qu'il mentionne n'ont pas les mêmes implications si les individus ont le pouvoir de l'argent ou si la survie des individus passe par le maintien de la présence de celui qui a le pouvoir de l'argent. Par exemple, si le Canadien adopte la stratégie de cohérence simple, les répercussions sur la relation ne seront pas du même ordre puisque

«ces stratégies ont comme caractéristique de se situer aux deux points extrêmes et opposés d'un continuum qui placerait à un pôle la domination absolue de la référence au groupe d'origine (risque d'isolement et d'aliénation) et à l'autre, l'adhésion totale (l'assimilation) au groupe d'arrivée. (Camilleri, 1989, p.46)

L'assimilation à la communauté d'accueil est très rare du côté des Canadiens, le premier pôle, au contraire est celui qui rend compte des 80% qui vivent séparés (Kealey) de cette communauté d'accueil.

Le cadre de Ting-Toomay ne permet pas vraiment de comprendre si la rencontre a lieu sur le territoire culturel de l'un ou l'autre. Il n'incite pas non plus à réfléchir sur les effets d'avoir le contrôle financier et de vivre luxueusement séparé d'une communauté d'accueil généralement plus pauvre versus l'impact de devoir négocier sa survie personnelle ou collective à travers le financement de projets. Le cadre de Ting-Toomay met l'accent sur les habiletés et les connaissances de l'individu, ce que la deuxième catégorie de Camilleri explique très bien. Les stratégies de cohérence complexe

«tendent à assurer un équilibre identitaire en permettant à l'individu de réaliser une synthèse personnelle des éléments de la culture d'origine tout en mettant de l'avant des éléments qui permettent une adaptation à la nouvelle société. «Les unes tendent à cumuler les avantages de l'un et l'autre des univers culturels avec lequel interagit l'individu, sans toutefois aller jusqu'à des remises en question qu'exigeraient certains de ces avantages» D'autres demandent, par contre, à l'individu l'intégration d'éléments nouveaux dans les anciennes formations, pour pouvoir réinterpréter la culture d'origine de manière à pouvoir y intégrer les éléments nouveaux sans la remettre en question ou pour tirer des éléments nouveaux une substance qui permette la consolidation de la culture d'origine» (Camilleri, 1989, p.46).

Par conséquent, si les personnes ont la certitude que l'identité est dynamique, il n'y a qu'un pas à faire entre cet aménagement permanent des différences et la stratégie de cohérence complexe. Par contre, si l'expert a la conviction que la personnalité est



innée, stable ou mécanique, il ira vers des stratégies de cohérence simple qui présentent le changement et la différence comme des phénomènes dangereux. Pour Camilleri (1989), il semble exister un moyen de «demeurer le même tout en nous ouvrant à l'altérité».

«C'est possible dans la mesure où nous ne restons pas le même en excluant cet «autre», mais en négociant, au prix de diverses procédures, son articulation avec ce qui est déjà en nous, de telle façon qu'il soit perçu comme ayant une relation acceptée avec ce qui existait avant lui. On aura ainsi compris que, si l'identité est une constance, ce n'est pas une constance mécanique, une répétition indéfinie du même, du changement dans la continuité. L'opération identitaire est une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des contraires, en une formation qui nous donne le sentiment de n'être pas contradictoire. Dans la mesure où nous réussissons cette opération, nous avons la conviction de nous construire comme une unité, non pas de type arithmétique, qui exclut la diversité, mais du type d'une structure, qui inclut. Elle est mobile, se transforme au cours de l'existence ; nous l'effectuons nous-même à tout instant. Elle n'est donc pas «naturelle», donnée à nous comme un objet, une substance : ce ne peut être qu'une unité de sens, que nous opérons comme telle à longueur de vie». (p.46)

Cette nouvelle explication a l'avantage de présenter le processus du changement sans mettre en danger l'équilibre de la personne. Cet équilibre est aussi garanti par un contexte où les deux personnes acceptent de négocier sur un terrain égal. Mais, dans la réalité, qu'arrive-t-il quand un des deux homologues ne veut pas négocier ou se positionne dans un rapport d'autorité? C'est pourquoi, pour vraiment prendre en compte les enjeux des relations interculturelles dans le contexte de la coopération Nord-Sud, il faut aussi intégrer le point de vue de Tajfel (1978) sur les enjeux sous-jacents aux comparaisons sociales.

*«To the extent that our salient in-group compares favorably with other relevant social/cultural groups, we achieve a positive social identity. Conversely, to the extent our salient in-group compares unfavorably we would attempt different options such as changing the identity group if possible, changing the comparative criteria dimensions and downgrading the comparative group via inter-group aggression»* (Tajfel cité par Ting-Toomay, 1993, p.83-84)

Bien que Ting-Toomay ait souligné cette inégalité dans les rapports entre les individus, dans son modèle de négociation ne tient pas compte de cette structure hiérarchique, comme si l'individu seul avait la responsabilité d'établir l'efficacité du processus. Les institutions, quand elles fixent les objectifs de programme et de financement, jouent

aussi un rôle fondamental pour favoriser ou non les processus de négociation entre individus. Face à des comparaisons sociales favorables ou défavorables, nous avons vu (p.76-77) que Tajfel (Bourhis et *al.*, 1994) a mis en lumière les stratégies individuelles et collectives à prendre en considération pour évaluer si les institutions et les individus ont adopté des règles et des comportements qui conduisent à une compréhension mutuelle.

Donc, le cadre conceptuel de Ting-Toomay semble s'appliquer seulement dans un contexte où les individus ont des statuts similaires, ce qui n'est pas très utile dans le contexte de la coopération. Et, encore une fois, les choix proposés par le cadre de négociation identitaire de Ting-Toomay, sont inscrits dans une problématique explicite qui enferme la réalité dans les perceptions, croyances et réactions marquées par la culture occidentale et laisse dans l'implicite toute une série de dimensions que le chercheur et sa discipline ont laissées hors des limites de leurs observations.

### **3.5 La culture : vision mécanique ou vision universelle** **(conception de la nature versus les productions humaines)**

D'abord, pour bien situer le concept de culture et pour mieux comprendre l'importance de celui-ci dans la construction du rapport à l'étranger, il faut se pencher sur différents courants de pensée repris dans le milieu de la coopération Nord-Sud. Pour certains, comme en sociologie, la culture est :

«une expression de la vie qui caractérise les sociétés humaines par opposition à l'ensemble des éléments qui caractérisent la nature, l'animal et les sociétés animales» (Dictionnaire actuel de l'Éducation, 1993 :284).

Déjà, cette définition reflète la vision occidentale puisqu'elle place l'homme en opposition à la nature alors que d'autres communautés visent plutôt l'harmonie entre l'homme et la nature. C'est aussi, selon Legendre, un ensemble de phénomènes sociaux qui mettent en lumière trois dimensions de la nature humaine: la foi ou l'imaginaire

(religieux, moral, esthétique, spirituel), le cognitif (scientifique, intellectuel) et le conatif (technologique, institutionnel, matériel, etc.). Bien que l'auteur mentionne que les manifestations de ces trois dimensions soient spécifiques «à une communauté ou à une société humaine, ou à une civilisation (occidentale, greco-romaine, etc.) humaine», il faut constater que les exemples limitent la réalité aux expériences occidentales. De plus, comme la culture est définie sous l'angle de la sociologie, l'affectif est remplacé par des éléments qui s'insèrent davantage dans ce que nous avons appelé, jusqu'à maintenant, dans le texte les visions du monde.

Quant à Jeunesse Canada Monde (2000 :66), l'ONG présente la culture comme une «réponse de l'être humain à 10 besoins fondamentaux». Ce choix se rapproche de la conception de Maslow, un des grands penseurs qui a été identifié au courant idéologique ou doctrinal du pragmatisme-humaniste:

- le besoin de se nourrir,
- le besoin de se vêtir,
- le besoin d'un abri,
- le besoin d'une organisation familiale,
- le besoin d'une organisation sociale (lorsqu'il y a plus d'une famille),
- le besoin d'une organisation politique (gouvernement),
- le besoin de se protéger (face aux autres groupes),
- le besoin de s'exprimer (par les arts et l'artisanat),
- le besoin d'organiser nos connaissances scientifiques en un tout rationnel,
- le besoin de spiritualité.

Cette définition rapproche le concept et la réalité quotidienne des jeunes canadiens en soulignant le fait que la majorité des gens tentent toujours de répondre à leurs besoins primaires et de se construire une sécurité. Pourtant, encore une fois, cette définition n'est pas neutre. D'abord, c'est la seule explication de la culture, en dehors des concepts que nous avons vus précédemment, et elle n'occupe que quelques lignes dans le guide d'apprentissage distribué aux participants. Ensuite, nous pouvons déceler dans cette définition une certaine valorisation de la rationalité (le besoin d'organiser nos connaissances scientifiques en un tout rationnel) et de l'État (une solution bien occidentale pour se protéger de la menace que représente l'étranger et pour contrôler ou justifier la violence). Nous sommes loin de la philosophie asiatique des arts martiaux,

par exemple, qui préconise plutôt de récupérer l'énergie négative de l'adversaire ou du concurrent, grâce à la discipline personnelle, pour la retourner contre l'attaquant et rétablir l'harmonie dans sa vie.

Bien que, dans cette définition, le parti pris idéologique ne soit qu'embryonnaire, c'est un bel exemple de comment l'idéologie s'imisce à travers des explications «pseudo» scientifiques. C'est d'autant plus surprenant que la mission première de cette ONG est de sensibiliser les jeunes Canadiens aux autres réalités culturelles<sup>114</sup>, surtout celles des *pays bénéficiaires de l'aide canadienne*. Les exemples donnés pour illustrer les concepts s'inscrivent toujours à l'intérieure d'une valorisation des valeurs et croyances de la culture occidentale. Ces choix consolident l'implicite où les valeurs et les croyances d'une communauté sont établies comme la norme universelle (ethnocentrisme).

#### **A) Culture : dynamique individuelle souple ou tradition lourde**

L'autre courant le plus répandu dans le milieu de la coopération pour expliquer la culture se rattache davantage à une vision de la culture un peu plus symbolique (création de l'esprit) et un peu moins organisationnelle:

«un ensemble des valeurs partagées, des patterns de comportements, des symboles, des mœurs, des attitudes et des systèmes de normes qui caractérisent un groupement social et le distinguent des autres groupements sociaux» (Saumier, 1996:207).

Selon cette approche interprétative, le Guide d'apprentissage de Jeunesse Canada Monde (2000:67) et selon l'analogie la plus répandue de l'Iceberg de Kohls (figure 2), la culture se définirait à partir de deux dimensions : les dimensions les plus visibles

---

<sup>114</sup> Dans le rapport annuel de 2000-2001, Jeunesse Canada Monde qui avait fêté son trentième anniversaire affirmait : plus de 26,000 jeunes ont vécu l'expérience de JCM et, durant l'année 2000-2001, 584 jeunes canadiens et 328 jeunes des pays en développement ont été impliqués dans les 45 programmes de l'organisation (budget total de 18,5 millions dont 8 millions proviennent de l'ACDI). Parmi ces 912 participants, la moitié (464) des jeunes de 17-20 ans font un stage qui dure environ sept mois. Ils vivent dans des familles qui ne sont pas les leurs et ils travaillent dans des projets communautaires (voir note précédente : #25) .

(comportements, manières, coutumes, langues, histoire, valeurs) et les dimensions invisibles (valeurs<sup>115</sup>, présomptions, visions du monde, modes de pensée). Cette métaphore met en relief deux limites de ce cadre conceptuel. D'abord, même si elle attire l'attention sur les aspects implicites et explicites de la société, elle ne révèle pas toute la problématique des discours autorisés (discours pragmatique) et tabous (discours religieux) d'une culture ni la complexité des enjeux qui se cachent derrière les processus de reproduction et de changement d'une société. Puis, cette métaphore semble une représentation d'un courant de pensée qui perçoit la culture comme peu malléable, quelque chose qui échappe au contrôle de l'individu, alors que Crapo offre une représentation de la culture, comme nous allons le voir, qui place l'individu au centre de la problématique (figure 5).

Crapo (1995) propose une approche plus anthropologique de la culture que je n'ai pas réellement retrouvée dans les documents de la coopération mais qui met en relief la différence dans les discours. Comme pour les concepts précédents, nous y retrouvons une liste de caractéristiques, une illustration de la mécanique de la culture et une complexification du processus. La culture se résume ainsi à trois grandes dimensions<sup>116</sup>:

- 1) le technologique (morphologique): renvoie à tout ce qui modifie avec une relative facilité tels coutumes, objets, (habitat, subsistance, sécurité);
- 2) Les organisations sociales (le structurel): renvoie aux aspects organisationnels tels la famille, les institutions économiques, politiques de droit (les statuts les uns par rapport aux autres);
- 3) L'idéologique (le mythique<sup>117</sup>): le système de signification qui constitue la matrice irréductible d'une culture (visions du monde, croyances, valeurs, attitudes et émotions) (figure 5).

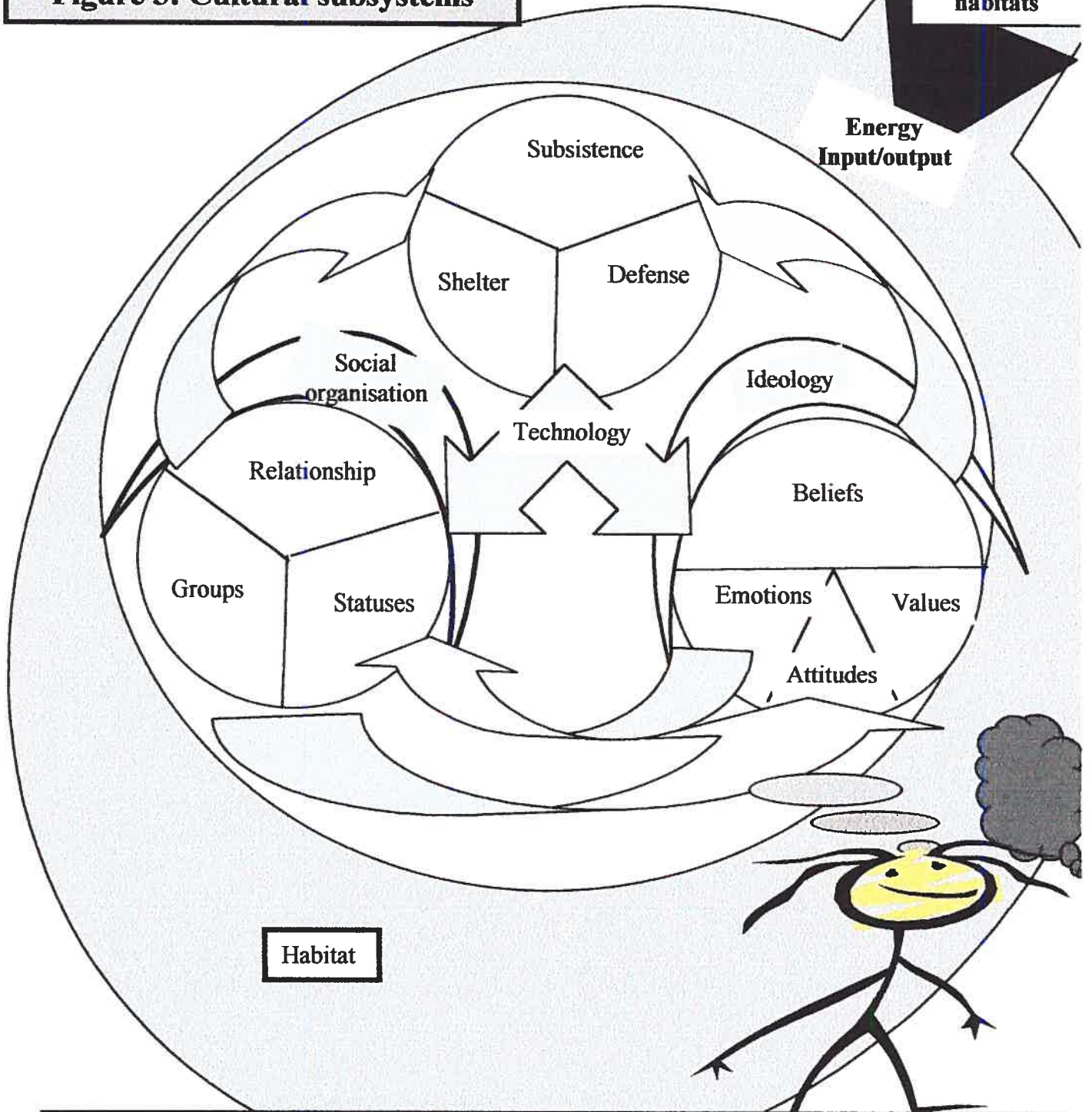
---

<sup>115</sup> En fait, le concept de valeur a des dimensions visibles et invisibles. C'est pourquoi, selon l'interprétation de l'auteur qui reprend la métaphore, ce concept se retrouve parfois dans l'une ou l'autre de ces deux dimensions.

<sup>116</sup> **Das, Kalpana, (cité dans Bourque 1998)** a aussi fait référence à une subdivision similaire dans «Enjeux inexplorés», Interculture :Travail social et pluralisme culturel, Centre interculturel Monchanin, vol 21, no 3.

<sup>117</sup> «Une narration dramatique d'événements imaginés, généralement utilisée pour expliquer les origines ou les transformations de quelque chose. Décrit aussi une croyance incontestée portant sur les bénéfices pratiques de techniques ou comportements et qui n'est pas fondée sur des faits» (Saumier, 1996 :207).

**Figure 5: Cultural subsystems**



Habitat

**This chart shows the relationship of the cultural subsystems of technology, social organization, and ideology. Change in any one will affect the others**

**ADAPTATION de: Crapo, Richley H., (1995), Cultural Anthropology, Understanding ourselves & Others (fourth edition). Utah State University, McGraw-Hill Companies, p.163**

Premier constat; cette représentation intègre les préoccupations de la psychologie et de la sociologie. Cette approche plus multidisciplinaire permet d'intégrer la foi, les statuts sociaux et l'affectif dans un modèle conceptuel. De ce fait, la position du cognitif (valeurs et rationnel) est énormément transformée. Dans tous les modèles présentés jusqu'à maintenant, ces derniers étaient au premier plan alors que dans celui-ci la place occupée par les croyances et les mythes replacent le rationnel et les valeurs dans une perspective de second plan.

*«Myths and mythmaking are important to peoples' lives. Myths articulate a people's history, they bridge past, present, future; they bring together reason and desire, thought, feeling and action; they hold together time and space. All cultures and societies have mythmakers – storytellers – who spin their plots and narratives to capture the texture of their peoples' lives; their hopes, fears, and joys; their rituals, traditions, and institutions. Myths and mythmaking carry the spirituality and history of its peoples. In short, 'myth... [is] a story usually of historical events that unfolds a worldview of a people; the origin, destiny, practices, and beliefs of a people'. (Mendlovitz et al. 1998:94).*

Deuxième constat, cette représentation plutôt mécanique de la culture (figure 5:181) ne donne pas encore accès à la logique culturelle d'une société, la nôtre ou celle de l'autre. Il ne permet pas au savoir savant de traduire la réalité culturelle et ses déséquilibres (fanatisme, croisades ou chasses aux sorcières, etc.). Au contraire, l'analyse de Crapo présente un système équilibré entre différentes forces et aussi harmonieux qu'un mécanisme d'horlogerie suisse. Par contre, il est difficile de dire si cette illustration traduit la dynamique universelle de la culture, mais cette représentation revalorise certainement le rôle individuel, les enjeux «intrapersonnels» et interpersonnelles, dans la dynamique sociale et culturelle surtout si nous comparons ce modèle avec la l'Iceberg de Kohls pour représenter la culture (figure 2 :138).

Mais est-ce que les modèles de Crapo (figure 5:181) et de Kohls (figure 2 :138), nous aident réellement à apprivoiser des stratégies qui peuvent nous permettent d'intégrer les particularités de cette interrelation entre le collectif et l'individuel quand les logiques culturelles sont extrêmement différentes ? Si le premier modèle semble privilégier le pouvoir individuel, le deuxième, celui de l'iceberg, illustre plutôt le poids de la culture.

Nous y retrouvons peut-être la dialectique occidentale habituelle d'opposition de deux forces, alors que dans la réalité, il faut apprendre à interagir avec une multitude de facteurs qui demeurent latents quand les intervenants ont des expériences personnelles dans des milieux homogènes. Ces facteurs peuvent aussi être tenus sous silence quand l'expert choisit de transférer son savoir et de vivre séparé de la communauté d'accueil.

Pourtant, bien qu'ils n'offrent pas de clés pour rendre visible la complexité des échanges Nord-Sud ni le poids des règles, des normes enfermées dans des scénarios (visions du monde, croyances, valeurs) généralement inconnus des porteurs de culture et des homologues, ces deux modèles devraient toujours être présentés ensemble pour introduire l'importance de se familiariser avec les modèles standardisés, les prêts-à-porter idéologiques, les seins et ceux des autres. En l'absence de cette compréhension, il n'est peut-être pas surprenant que l'analyse des perceptions, depuis cinquante ans, n'ait pas permis de prévoir l'efficacité des Nord-Américains en mission dans les pays «bénéficiaires».

### **B) Culture: phénomène en perpétuelle mouvance**

De plus, la mise en parallèle de ces deux modèles, celui de Crapo et celui de Kohls, illustre certains courants de pensée chez les chercheurs occidentaux pour expliquer le concept de culture et permet d'anticiper l'impact des croyances des chercheurs sur les résultats scientifiques. Cela permet aussi de mieux saisir la perspective de Rist (1986, 1988) et de son groupe de recherche à Genève (voir p.39-40). Pour relever le défi de la coopération, l'ajout de cette définition qui permet de questionner les différentes stratifications de ce que chaque communauté a en partage et qui les distingue, est moins statique. Il me semble qu'elle intègre mieux les aspects individuels et collectifs et l'impact du temps dans le développement d'une société (naissance, évolution, mort des systèmes). De plus, cette définition dépasse la simple définition structurelle; elle ouvre sur les contraintes, les choix, les habiletés et les faiblesses humaines tout en clarifiant l'universel du particularisme. Pour eux, l'universel n'est pas dans le contenu mais dans



le contenant, puisque chaque société effectue des choix particuliers rattachés à son expérience et son environnement. De plus, nous y retrouvons aussi énormément de variables qui rappellent la complexité et la difficulté de maîtriser ce concept pour en saisir la logique.

Leur proposition face à ces difficultés s'inscrit aussi dans des stratégies de coexistence pacifique (Annexe 3). Ces stratégies ne permettent pas réellement de comprendre la logique d'une société, mais elles ouvrent la porte aux bonnes questions et à un débat de fond. Par exemple, pour ces auteurs, nous tombons dans le particularisme et l'idéologie chaque fois que nous spécifions le nom ou le style des personnes en autorité et les structures politiques idéales, ou chaque fois que nous tentons de justifier pourquoi certains ont plus de droits sur les ressources que d'autres individus. De plus, leurs explications de la culture dépeignent un phénomène vivant multidimensionnel contrairement aux modèles encore trop linéaires, mécaniques et rationnels de Crapo et de Kohls. Finalement, Rist et son groupe de Genève mettent en relief une dimension fondamentale: les grandes logiques sociétales sous-tendent la compréhension et la valorisation d'instruments pour maintenir l'ordre social (Eberhard, juin 1996 : 36) entre les différents groupes de la société et viennent toujours plus ou moins en conflits avec les intérêts des uns des autres.

### **Conclusion**

Dans les sections précédentes, nous avons retrouvé plusieurs fois des listes de variables objectivées qui ne servent pas vraiment à comprendre la logique culturelle d'une communauté en particulier, surtout quand les concepts restent isolés les uns des autres. Cependant, leur regroupement comme dans le contexte de ce travail, permet de se questionner sur l'impact du contenu implicite de cette rationalité scientifique à stratégie réductionniste (champ divisé selon les disciplines). Les chercheurs croient que le fait de subdiviser permet de mieux comprendre le tout; or, parfois le fait de diviser finit par empêcher de saisir le tout. Ce mémoire visait justement à replacer les parties en relation

avec le tout. Cet exercice d'alternance entre les différentes dimensions du savoir savant et du savoir pratique et le tout (la formation de la relève, les politiques gouvernementales, les discours professionnels, l'éducation formelle et non-formelle) visait à superposer l'ensemble des couches qui se stratifient les une aux autres pour expliquer la réalité en modalités standardisées. D'ailleurs, une meilleure compréhension de ces modèles finit par donner accès à la logique spécifique d'une culture.

**Aucun modèle n'intègre encore la réalité dans toute sa complexité**

Dans cette section, nous avons tenté de recadrer différemment les limites d'une certaine définition de l'individu coupé de sa culture, de son environnement, de ses racines, de son histoire. Notre manière d'observer la réalité, comme nous l'avons vu, est rattachée à une idéologie et à des modèles d'action bien ancrés dans la rationalisation scientifique. Cet angle de vue a d'énormes conséquences sur notre capacité de construire des partenariats et de négocier un espace entre expatriés et homologues des communautés d'accueil. Il est essentiel d'en être conscient afin d'échapper au stigmate que la pauvreté impose parfois et pour avoir accès la qualité des savoirs savants et pratiques des homologues.

En psychologie et en éducation, la plupart des études pour comprendre l'autre se basent sur les données d'un échantillonnage non représentatif des autres logiques culturelles. Les connaissances actuelles ont été construites à partir des vécus des occidentaux et à travers le vécu des étrangers qui tentaient de s'assimiler à la culture occidentale; ce qui, d'une part, représente toujours une infirme portion de la population étrangère et qui, d'autre part, ne prend pas en considération tous les changements que la personne a déjà dû faire pour transiter d'un territoire culturel à un autre avant même d'immigrer. D'ailleurs, ce manque d'effort des chercheurs pour réellement prendre en considération les conceptions non-occidentales est «largement» critiqué par la communauté scientifique des pays non-occidentaux envers les chercheurs des pays du G8:

*«Theoretical, conceptual, and methodological frameworks originate in the West. These frameworks come to East Asia as a package and Euro-American researchers select co-*

*investigators who are willing to follow their guidelines. East Asian collaborators often serve as translators of research instruments and data collectors, yet may lack the power or expertise to revise or comment on the existing design. As a result, research typically neglects scientific contributions that could be made by the East Asian co-investigators»*

*«The interpretation of the results must fit the existing theoretical and conceptual model. If they do not, they are often viewed as resulting from a problem in translation, data collection, or methodology. If the results reflect a phenomenon that is fundamentally different, it is the role of the collaborating researcher to articulate, educate, and convince the principal investigator of an alternative viewpoint (...) Someone with the stature and ability of Professor Azuma could articulate, document, and convince his American counterpart of an alternative viewpoint. Although American psychologists as equals and encourage truly collaborative efforts, my discussions with East Asian psychologist suggest that the above case is a rare exception rather than the norm. (...) The frustration of East Asian scholars working under these conditions is succinctly summarized by Sampson (1993)» (Kim 1995, p.673-674)*

Ce choix d'échantillonnage illustre la difficulté, même chez les scientifiques, d'échapper à ce phénomène d'ethnocentrisme, une difficulté bien ancrée dans la croyance que les valeurs occidentales sont les seules qui méritent d'être reconnues universellement. Par contre, cette projection a l'effet que les «valeurs partagées» doivent être les valeurs occidentales et, sachant que certaines valeurs servent à motiver les populations alors que certains scénarios professionnels sont imposés, il faut faire l'effort d'explorer plus sérieusement un discours étranger bien enraciné dans une population locale hors de l'Occident afin d'entrevoir une autre logique culturelle et d'en venir à apprivoiser les univers culturels des pays bénéficiaires.

Dans le milieu de la coopération, la plupart des intervenants ont tendance à oublier que leurs références actuelles reposent sur l'apport de la psychologie au concept occidental de l'individualité ce qui a permis de rationaliser certaines «croyances», de les transformer en idéologie ou en doctrine (pragmatisme). Mais le fait de vouloir tout expliquer à partir de la capacité individuelle d'être «conscient et rationnel» et d'être en situation de maîtrise sur la réalité et l'environnement sont des assertions tout aussi contestable que celles des religions. Quelles est la différence entre un défenseur de la rationalité scientifique qui nie l'existence de tous les débats autour des notions de vérité et de réalité et un croyant, musulman ou chrétien, qui a la certitude que seul son rituel ouvre les portes de la Vérité ? D'ailleurs, l'exemple des créationnistes qui parviennent à

échanger entre eux et à construire des partenariats malgré des croyances et des rituels fort différents pourraient sûrement contribuer à l'élaboration des habiletés nécessaires à l'aménagement d'un réel espace pour l'expression de personnes ayant des représentations, des visions du monde culturellement différentes.

Finalement, la présente démarche vise à stimuler cette capacité de reconnaître que même en Occident, même en science, il y a toujours des croyances, parmi lesquelles certaines sont plus rationnelles que d'autres (les prémisses peuvent être fausses malgré une démonstration valide) et que c'est justement la rencontre avec d'autres cultures qui enrichit la connaissance de soi et la reconnaissance des failles de son argumentation.

**Une rationalisation scientifique qui divise le savoir savant en disciplines et qui rend impossible la compréhension des différentes logiques culturelles du savoir pratique**

En fait, les listes de variables pour expliquer l'individu, la relation à l'autre ou la culture ne favorisent pas réellement le processus de négociation entre des personnes de logiques culturelles différentes. Et, les traits de personnalité ne permettent pas plus de réellement comprendre les résultats possibles à ces négociations interculturelles. Par contre, les définitions, celles de Rist, de Crapo et de Kohls pour la culture et celles de Kealey, pour les compétences personnelles, sont plus complètes. Et, au prix d'un certain effort pour ne pas enfermer l'autre dans des pôles négatifs ou positifs, les experts et les stagiaires de la coopération Nord-Sud pourraient arriver à concevoir peu à peu qu'il existe d'importantes différences entre les communautés culturelles du Nord et du Sud qui bloquent encore la construction de rapport égalitaire et de partenariat efficace.

D'avoir démarré la réflexion en se rappelant les différences culturelles à l'intérieur d'une même aire géographique permettrait d'illustrer les points de tensions existants entre ces différentes communautés, puis d'y avoir intégré peu à peu d'autres variables plus similaires permettraient d'envisager les similitudes qui permettent à certaines

«civilisations» de se reconnaître, finalement d'avoir présenté une communauté ayant une autre logique culturelle permettait aussi d'illustrer comment la seule variable des rapports inégaux (celle d'avoir été colonisé ou de faire parti du groupe dominant) réfère à des enjeux individuels et culturels fondamentalement différents qui nécessitent une attention très particulière. Par exemple, nous avons vu qu'il existe des différences entre le Canada, la France et les États-Unis malgré une histoire, une vision du monde (fondements judéo-chrétiens plus ou moins laïcisés) et des modes de pensée (polarisation, dialectique) assez similaires.

De plus, le survol du savoir savant (polarisation des valeurs) auquel réfèrent les décideurs du milieu de la coopération, en parallèle avec la mise en lumière de différentes stratégies nord-américaines menées par les gouvernements pour motiver les populations (gestion des valeurs) et avec les stratégies des institutions éducatives (clarification des valeurs) pour construire des discours autorisés et des discours tabous (éducation formelle), il devient possible d'entrevoir les enjeux sous-jacents à la logique culturelle nord-américaine. Cette perspective plus panoramique de différents concepts donne la possibilité de mieux comprendre comment les modèles standardisés de penser d'une communauté se répercutent dans toutes les sphères de la société.

Sans cette démarche, il semblait impossible de sortir de l'implicite les conflits autour des ressources à l'intérieur même de la structure «démocratique et libérale» et de mettre en relief les conflits entre chercheurs. Le doute devrait toujours exister sur la valeur de nos connaissances, car elles n'ont pas encore atteint le niveau de la vérité absolue où tous les intellectuels auraient la preuve de leur véracité. De plus, le fait de se rappeler certaines stratégies qui maintiennent ou transforment certaines traditions (Changer qui? Soi ou l'Autre!) et les structures hiérarchiques existantes entre les individus de la culture occidentale (les statuts professionnels), entre les groupes sociaux et entre les nations doit nous inciter à réfléchir davantage sur les objectifs des interventions Nord-

Sud. Les peuples gardent longtemps la mémoire des chocs de civilisations et ceux qui ont été vaincus ont la mémoire encore plus longue.

De faire semblant que ces problèmes n'existent pas, de croire que les Occidentaux ont les habiletés de ne pas juger l'autre, d'être tolérants et respectueux quand ils se retrouvent dans des rapports d'inégalités soit entre les cultures occidentales soit entre experts des pays «donateurs» et homologues des pays «bénéficiaires», c'est le privilège des dominants ou de ceux qui veulent croire qu'ils ont été inclus dans le groupe de ces dominants; les sans-pouvoir ne peuvent jamais oublier ce déséquilibre et ils devront mettre en place des stratégies d'action rattachées à leur position.

Finalement, s'il est assez facile de reconnaître qu'il existe de fortes différences entre les membres de différentes nations occidentales, les experts du Nord semblent oublier cette présomption de distinction culturelle, quand vient le temps de parler des différentes nations d'Afrique. Ils deviennent souvent aveugles aux différences entre les Béninois, les Sénégalais ou les *Burkinabè*, parfois même tous les pays en développement finissent par se ressembler dans le discours des experts du Nord. Le processus d'ethnocentrisme est puissant et parfois les intervenants pensent l'avoir surmonté parce qu'ils ont fait des efforts sur certains plans mais, comme nous l'avons vu, la puissance de reproduction d'une société prend mille stratégies pour se perpétuer (passer de l'analyse des perceptions à l'analyse des comportements tout en maintenant les stratégies de communications *top/down*), alors il est fondamental de reconnaître la valeur de la parole de l'étranger qui critique certains comportements des experts. Sa parole est fondamentale pour être en mesure de retracer la source des conflits et pour entreprendre une réelle négociation. Il est fondamental d'accepter la valeur des perceptions contradictoires et de les resituer dans leurs contextes culturels pour construire une nouvelle histoire, une histoire où les partenaires auront eu la possibilité de se construire un nouvel espace de confort, de travail et de résolution de problèmes.

Ce n'est pas une question de culpabilité, c'est une question où les individus doivent apprendre à vivre avec les limites de leur connaissance. La compréhension du phénomène de reproduction d'une société et, devant cette complexité, la capacité de reconnaître l'impossibilité pour un individu de saisir toutes les facettes de ce qu'il véhicule et qui permet d'entretenir ce rapport dominé-dominant entre communauté nécessite de réellement revisiter notre définition du leadership. Pour échapper à ce problème, il importe, entre autres, de réfléchir sur ce que représentent les valeurs occidentales et le concept d'universalité par rapport à d'autres logiques culturelles. Cette nuance est très importante, car elle favorise l'ouverture nécessaire à la décentration, celle qui permet d'échapper à une lecture encyclopédique de l'histoire des autres communautés culturelles et à la sur-valorisation de sa propre culture. Assumer son leadership comme Occidentaux, c'est reconnaître la responsabilité de l'État du Monde actuel, faute de quoi, il est impossible de reconnaître la valeur de ce transfert de connaissances ou de compétences tant rechercher par les intervenants des «pays donateurs».

## **Chapitre 4 : Jalons d'une formation**



#### **4. Une formation qui ouvre sur une meilleure connaissance du soi personnel et culturel et sur le désir d'approprier le savoir des autres civilisations !**

Nous l'avons constaté, dans le contexte des échanges et des programmes de coopération Nord-Sud, plusieurs variables ont énormément d'impact sur les discours véhiculés. Et, même s'ils en sont à leurs premières expériences de coopération, les jeunes et leurs superviseurs nord-américains ou stagiaires et experts, véhiculent sans contredit un bagage assez lourd de valeurs et de croyances autorisées ou tabous. Il est donc important d'en explorer les messages fondamentaux et

de «rapatrier ce qui [nous] appartient [et, ainsi,] l'autre aura le droit d'exister et nous aurons le droit d'être ce que nous sommes et nous commencerons tranquillement à nous démêler (...) Plus je me démêle, plus l'autre commence à avoir le droit de s'expérimenter lui dans son mouvement, séparé du mien et cela me permet à moi d'être dans mon mouvement» (Paré, 1989:11)

Les deux chapitres précédents ont traité des modèles d'actions et des modèles conceptuels auxquels réfèrent le plus souvent les intervenants de la coopération, chercheurs inclus. Ce survol invite à une réflexion plus approfondie sur les stratégies de formation proposées actuellement et sur ce qui pourrait être mis en place en Occident pour susciter l'enthousiasme de s'approprier les savoirs savants des autres civilisations.

#### **Savoir pratique/ modèles d'action**

Pour mieux saisir les enjeux sous-jacents à la coopération Nord-Sud, nous avons distingué les concepts de valeurs, croyances, idéologies et doctrines en tentant de comprendre de quelle manière ils sont fortement ancrés dans la tradition d'une communauté. Comme nous l'avons vu au chapitre deux, une grande partie des politiques en Amérique du Nord, sont passées de la tradition religieuse à la tradition pragmatique, une doctrine qui a favorisé le déplacement du pouvoir de ceux qui s'étaient illustrés dans la structure hiérarchique religieuse et politique aux intellectuels athées ou agnostiques qui alimentent le pouvoir de l'État. Ce changement a laissé pour compte le discours sur les vertus (morale religieuse) qui motivait la population à s'élever vers un idéal et l'a remplacé par un système de valeurs dites modernes (non-

jugement, égalité, etc.) qui exige de rendre implicites les rapports d'autorité et les règles morales pour créer une illusion de liberté basée sur les intérêts individuels. Il s'agit bien d'une illusion, car toute société est un système qui impose des contraintes plus ou moins implicites.

Autre conséquence de ce changement: les nouveaux détenteurs de la «parole autorisée et crédible» qui ont la responsabilité de réfléchir sur les buts que doivent poursuivre la majorité des Nord-Américains et sur les stratégies de motivation pour parvenir à ces objectifs communs, sont choisis à partir de nouveaux critères. On constate une hiérarchisation des rôles inscrite dans le statut professionnel (savoir pratique, savoir savant) et/ou le pouvoir financier. Le changement de discours qui a aussi eu son pendant pour les professionnels de la scène internationale: l'idéal de la culture occidentale est passé du colonialisme au développement durable.

Ce nouveau contexte a nécessité la mise en place de nouvelles justifications d'interventions dans la coopération Nord-Sud: on vise maintenant le transfert des savoirs savants et pratiques (techniques, connaissance, compétences) au même titre que les savoir-être (valeurs, croyances et doctrines), tout en se distançant des discours d'autrefois (religieux et colonialiste) devenus désuets. Par contre, si les discours autorisés se sont transformés, les attitudes, elles, semblent se maintenir. En effet, les experts n'écoutent toujours pas le savoir de leurs homologues des pays pauvres, ces derniers n'ayant pas acquis les interprétations autorisées du sens de la vie: celles qui sont jugées les plus évoluées, qui ont permis à l'Occident de devenir matériellement riche et qui permettraient d'atteindre le nouvel idéal du développement durable.

Entre autres, on persiste à vouloir que les autres reproduisent le système culturel occidental, comme le seul système capable de défendre les nouvelles valeurs, ce qui limite énormément les possibilités de construire des partenariats où la confiance peut

être réciproque<sup>118</sup>. D'une part, nous avons vu comment une organisation (ACCC) prend des décisions centrales et normalise autant que possible le comportement des agents qu'elle contrôle pour atteindre des buts spécifiques: la promotion des intérêts canadiens. D'autre part, quand l'autorité est centrée sur le message à communiquer, le dialogue est aussi impossible et la dignité des communautés du Sud n'est pas respectée (anthologies). De plus, il est difficile de croire que les experts d'aujourd'hui, témoins privilégiés de l'inégalité dans les rapports de pouvoir, soient si différents de leurs ancêtres quand vient le temps de justifier la répartition des ressources inégales des ressources. Boiral (1985) l'a constaté :

- «certains organisations voient les paysans comme des personnes illogiques dans un système improductif,
- d'autres cherchent à vendre leur logique par la ruse,
- d'autres imposent leur point de vue avec force
- ou encore certains nient les différences et les contradictions» (p.17).

Enfin, malgré des comparaisons défavorables (Tajfel) et un dialogue de sourds, les homologues peuvent tout de même avoir intérêt à travailler avec les experts nord-américains sur des projets de coopération, pour des raisons de survie économique ou de *standing* social amélioré. D'autres tentent peut-être d'élargir leur zone d'influence, soit en adoptant un autre système de valeurs ou en manipulant les objectifs et les budgets disponibles vers les intérêts de leur communauté. Ainsi, les coopérants servent souvent, par leur présence, des intérêts qu'ils ne maîtrisent pas, ce qui peut justifier leur choix de vivre séparés de cette communauté d'accueil hostile. De même, les homologues qui ont de la fierté et du respect pour l'histoire de leur communauté peuvent aussi choisir de vivre séparés de ces «arrogants» qui prétendent tout savoir.

Ainsi s'installe, de part et d'autre, un ensemble de conditions qui rend les idéaux de partenariat, d'autonomie des pays pauvres et de meilleure répartition des ressources

---

<sup>118</sup> Dans le milieu de la coopération, est-ce que la confiance réciproque est jugée souhaitable ou nécessaire ? Est-ce que la relation visée est définie comme devant être «mutuellement» profitable ? Quelles sont les stratégies d'évaluation mises en place pour évaluer les retombées réels pour l'autre, pour évaluer la confiance réciproque, le niveau de connaissance de l'autre en relation avec celui de l'expert ?

tout aussi irréalistes que toutes les autres formes d'utopie (religieuse, pragmatique, etc.). Bien que ce système de coopération actuel satisfasse tout de même beaucoup d'intérêts individuels, le portrait mondial, à première vue, n'est certes pas très réjouissant. Mais, il ne faut pas oublier que chaque système produit des effets négatifs qui doivent être constamment contrés par l'apport de gens vigilants et préoccupés par la nécessité de justice et d'équité entre les membres d'une même société ou entre les membres de sociétés différentes. Ce mouvement vers la mondialisation rend de plus en plus fondamental et complexe le travail de collaboration internationale et même si le développement durable est plus que jamais primordial, il importe d'établir des systèmes de régulation pour assurer la survie des peuples, la diversité des interprétations du sens de la vie en société.

Tous, des États occidentaux aux communautés paysannes d'Afrique, ont la responsabilité de préparer la relève dans cette lutte pour le partage des ressources d'autant plus que la rencontre avec l'autre exige beaucoup d'efforts. Par conséquent, il importe de former des gens habiles à mettre en place des stratégies de coexistence pacifique (dialogue, enrichissement et compréhension mutuels), qui serviront à contrer les «*bullies*» de ce monde. Ces stratégies devraient aussi habiliter les intervenants de la coopération, comme il a été proposé dans les précédents chapitres, à soulever certaines contradictions entre ce que les intervenants «pensent d'eux-mêmes» et leurs «modèles d'actions» (se croire respectueux et tolérant face aux différences de l'autre malgré le peu d'effort pour se connaître soi et pour connaître réellement l'étranger). Ce survol a aussi mis en lumière des modèles qui se reproduisent souvent sans que les gens soient très conscients de ce qu'ils véhiculent parce qu'ils n'ont pas l'habitude de réfléchir sur la logique culturelle de leur communauté, ni de relever le défi de la diversité, de la complexité.

Cette propension à réduire la complexité à des modèles standardisés, par économie de temps et d'énergie, dans les analyses de la réalité n'est pas toujours une solution

judicieuse, surtout si, les représentants du discours libéral ont beaucoup de difficulté à négocier avec des partenaires<sup>119</sup> dont les logiques culturelles sont différentes. Et, justement que signifierait une formation qui prendrait en compte que

«chaque culture, chaque langue représente un mode unique d'interprétation ou de relation unique à un monde qui est si complexe que la seule façon de le connaître ou d'entrer en contact avec lui est de l'aborder sous les angles possibles.(...) Si nous souhaitons construire des relations civilisées, des relations de courtoisie, entre les cultures, nous devons commencer par préserver et promouvoir l'identité culturelle». (Mayor, 1<sup>er</sup> mai 1995, p.6).

C'est pourquoi nous devons apprendre à négocier des espaces qui n'appartiennent ni aux cultures des pays donateurs, ni aux cultures des pays bénéficiaires, une négociation où les représentants ont la certitude de pouvoir contribuer au territoire commun (valeurs et croyances partagées).

### **Savoir savant/ modèles conceptuels**

Dans le chapitre trois, à travers différents concepts (choc culturel, communications interculturelles, catégorisation des valeurs) auxquels les intervenants de la coopération Nord-Sud se réfèrent constamment, nous avons pu entrevoir l'impact de la rationalisation scientifique sur les conceptions nord-américaines de la nature humaine (personnalité, identité), de la vie en société (culture ou logique culturelle) et l'impact de ces conceptions sur les rapports avec les homologues des pays du Sud (concept *top/down* des communications qui entretiennent un rapport d'autorité entre les pays du Nord et les pays du Sud). Nous avons aussi pu constater comment chacun des concepts est imprégné des croyances de la culture occidentale et nous avons pu retracer une certaine continuité entre les praticiens et les théoriciens.

Par exemple, à travers ces tendances à établir des listes de variables (traits valorisés de la personnalité), il était très difficile de retracer les modèles standardisés des coopérants et la logique culturelle nord-américaine. Un petit survol de différentes dimensions de

---

<sup>119</sup> Les pressions internationales se font de plus en plus importantes à ce niveau : voir le communiqué du 19 mars 2002 de madame Whelan, ministre de la Coopération internationale, qui insiste sur la nécessité d'accorder plus d'importance à cet aspect.

l'identité et de la culture aidait aussi à entrevoir «*the oversimplify reality*» par les chercheurs qui, eux-aussi, font une économie d'efforts devant la très grande complexité des enjeux pour arriver à saisir l'efficacité ou non-efficacité du «transfert des savoirs» (méthodologie et échantillonnage qui privilégie le discours occidental). Ce survol se voulait aussi une réflexion sur l'impact de chacun de ces concepts quand ils entrent tous en action en même temps au moment de la relation à l'autre, un moyen pour aider à comprendre les résultats de l'ensemble de ces croyances et démonstrations sur le rapport à l'autre.

De plus, les chercheurs contribuent à ce dialogue de sourds entre «experts» et homologues des communautés d'accueil (les anti-modèles pour les étrangers) quand ils enferment les systèmes de valeurs dans une polarisation (clarification et catégorisation des valeurs : individualisme/collectivisme) où l'autre devient le reflet négatif des valeurs occidentales ou nord-américaines. Il en est de même quand la méthodologie retenue met systématiquement l'accent sur les perceptions des individus (bien qu'il soit reconnu l'importance de la triangulation pour connaître la validité de ces perceptions) et n'applique jamais les règles de l'échantillonnage pour construire un discours valide des individus appartenant à d'autres logiques culturelles («*tautological traps*» et déséquilibre entre le nombre de répondants des pays bénéficiaires et ceux des pays donateurs). De plus, rien dans le discours scientifique ne semble avoir été retenu par le milieu de la coopération pour justifier la nécessité de développer des stratégies de coexistence pacifique qui permettraient à chaque communauté de s'enrichir de l'expérience de l'autre. D'ailleurs, comment peut-on savoir quand les situations exigent des réajustements pour assurer plus d'équité?

Pour évaluer la pertinence de ces modèles d'actions et modèles conceptuels standardisés, les intervenants occidentaux doivent avoir le courage d'explorer le monde de l'invisible, de l'implicite, et être en mesure de vérifier si les gestes, les croyances et les idéaux sont congruents avec les résultats souhaités. Par exemple, ces scénarios

attendus peuvent-ils être à la source même du peu d'efficacité de l'expertise canadienne dans les pays du Sud et à l'origine des habitudes de vivre en ghettos occidentaux, à l'écart des communautés d'accueil? Ces scénarios ne forment-ils pas un obstacle au recadrage<sup>120</sup> (Watzlawick, 1975:97) de la réalité qui favoriserait pourtant une meilleure *compréhension interculturelle et permettrait de construire un espace imaginé en commun*? Avant de conclure, nous avons encore besoin d'illustrer l'intérêt qu'il y aurait à écouter davantage les autres pour encourager à poursuivre des recherches dans cette direction.

#### **A) Chaque logique culturelle utilise des valeurs différentes pour motiver sa population**

Les deux chapitres précédents ont illustré certaines «valeurs partagées» par les intervenants des pays donateurs. Elles sont résumées dans la partie gauche du tableau 4 et ce tableau reprend le portrait tracé par le groupe de recherche de Genève (Rist) sur les valeurs des pays dominant économiquement et culturellement les enjeux de la coopération Nord-Sud. Cet ensemble de valeurs imposées crée un sérieux déséquilibre qui nuit à la mise en place d'un dialogue favorable à la compréhension mutuelle et la confiance réciproque. Le présent travail expose la difficulté des intervenants provenant des pays donateurs à s'ouvrir à la différence et d'offrir de réel processus de formation à la compréhension mutuelle. Pour saisir l'importance de faire la distinction entre le «nous» et «l'autre» et d'appriivoiser le savoir des autres civilisations en vue d'amorcer un réel processus de formation, la rencontre avec l'autre s'impose.

---

<sup>120</sup> «Le don de résoudre des problèmes d'une façon inhabituelle va souvent de pair avec l'incapacité de clarifier, pour soi et à plus forte raison pour les autres, le genre de pensée et d'action à l'œuvre dans ces interventions réussies» (p.98) «L'appartenance à une classe est rarement exclusive. On peut, d'habitude, concevoir une même entité comme membre de classes différentes. Comme les classes ne sont pas elles-mêmes des objets tangibles mais des concepts et, par conséquent, des constructions de l'esprit, c'est à la suite d'un apprentissage ou d'un choix qu'on place un objet dans une classe donnée. Ce placement ne constitue donc pas une vérité ultime ou immuable» (p.118) «Les opinions que nous avons d'un objet, c'est-à-dire le sens et les valeurs que nous lui avons attribués, déterminent de nouvelles appartenances de classes» (Watzlawick et al., 1975 :119).

**Tableau 4 : Comparaison entre les valeurs occidentales (Rist 1986/ 1988) et les objectifs d'un programme canadien d'échange entre jeunes du Nord et du Sud (JCM 2000)**

<u>Valeurs occidentales</u>	<u>Buts et objectifs d'une ONG</u>
<p><b>Croissance Individuelle</b></p> <p>(la nouveauté et les différences sont encouragées dans les préférences)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tout individu est capable d'apprendre et de changer</li> <li>2) Créer des situations d'apprentissage exceptionnelles à l'intention des individus désireux d'acquérir des compétences et d'explorer de nouvelles idées</li> </ol> <p>(aucun changement en perspective sur les valeurs et les croyances)</p>
<p><b>Progrès/Modernité/Évolution</b> pensée cartésienne science et empirisme essor technologique économie de marché éducation rationnelle</p> <p>(basée sur les faits, sur le visible, sur l'expérimentation qu'on peut reproduire)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Créer des situations d'apprentissage exceptionnelles à l'intention des collectivités, des groupes désireux d'acquérir des compétences et d'explorer de nouvelles idées</li> <li>2) Accroître la capacité des gens d'intervenir de façon dynamique dans le développement (leadership)</li> <li>3) Favoriser l'acquisition des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs nécessaires pour participer activement au développement</li> </ol>
<p><b>Liberté</b> (les règles et les traditions sont généralement implicites, non-formulées)</p>	<p>Respecter les cultures et les réalités locales</p> <p>(non-jugement et tolérance)</p>
<p><b>Ordre et Harmonie</b> Entretien par une définition des rôles individuels et par la mise en place d'une structure sociale -La conception du temps linéaire -Le contrôle est exercé sur les discours par le biais de la technologie et de la science</p> <p>(État qui défend les droits de la personne)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Établir, avec des pays, des organismes, des collectivités, des groupes et des individus, des partenariats qui permettront une collaboration efficace</li> <li>2) Appuie la Déclaration universelle des droits de la personne</li> <li>3) Chercher le développement de sociétés justes, harmonieuses et durables</li> </ol>
<p><b>Égalité</b> des chances dans l'accessibilité au savoir et au bien-être matériel et <b>Égalité</b> dans la définition des rôles (La conception de l'avoir prime sur la conception de l'être)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Encourager les jeunes à jouer un rôle actif dans la société</li> <li>2) Favoriser la participation des femmes</li> <li>3) S'adresser à tous et à toutes sans aucune distinction</li> </ol>
<p><b>Démocratie</b> Les personnes en autorité construisent et/ou reproduisent un savoir et un langage</p> <p>(structure institutionnelle pour définir les stratégies et les solutions à mettre en place face à la problématique de la vie en société)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Travailler dans le cadre de partenariats fondés sur l'intégrité et le respect des différences</li> <li>2) Les gens de cultures et de milieux différents peuvent apprendre à se comprendre et à se respecter mutuellement</li> </ol>
<p><b>Mondialisation/Interdépendance</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Respecter l'environnement</li> <li>2) Travailler dans le sens du développement durable</li> <li>3) Assurer à tous et toutes paix, justice, dignité et égalité</li> </ol>



Soulignons, aussi que, pour se rendre compte des avantages d'une formation capable de mettre en valeur les ressources des communautés d'accueil, les intervenants doivent être en mesure de dépasser le commentaire qui donne bonne conscience (tolérance) et faire la différence entre se croire respectueux et l'être. Dans l'exemple qui suit l'ouverture sur l'univers d'une autre logique culturelle veut illustrer qu'il est possible pour les membres d'une communauté plus pauvre matériellement d'aider les Occidentaux à résoudre les problèmes provoqués par les limites d'un système plus puissant que le leur.

Ainsi la perspective de distinguer ce qui nous appartient et ce qui appartient à l'autre, nous présentons ici les valeurs qui servent à motiver les communautés paysannes du Burkina Faso. Elles sont regroupées dans l'organisation «Groupements *Naam*» (Encadré 8: p.199) et nous les comparons à celles privilégiées par l'organisme partenaire du *Naam* (Encadré 9: p.200) au Canada: Jeunesse Canada Monde (partie droite du tableau 4: p.197). La lecture de ces trois condensés nous fait bien réaliser que les valeurs de l'un diffèrent de celles de l'autre. Pourtant, il faut admettre que nous pourrions aisément intégrer certaines des valeurs de l'autre. D'ailleurs, plusieurs leaders canadiens auraient encore besoin de développer la maîtrise de soi, l'altruisme, la compétence et la capacité d'atteindre l'autre selon son tempérament (ou sa classe sociale).

L'illustration de la différence s'avère doublement utile, car, non seulement, révèle-t-elle les lieux de rencontre possible, mais cela expose aussi le fait que quand certains experts de la coopération et chercheurs comparent l'Occident, à l'étranger, ils comparent généralement leurs idéaux aux comportements dysfonctionnels de certains membres de l'autre communauté. En effet, je n'ai trouvé, à date, aucun document des gouvernements ou des ONGs canadiens qui présentât les idéaux d'une communauté bénéficiaire qu'ils doivent aider comme un apport réellement enrichissant pour le Canada.

### **Encadré 8 : La philosophie du Groupement *Naam* (Ouédraogo)**

«Développer sans abîmer suppose que le changement n'est possible et maîtrisable que s'il s'effectue à partir et non en rupture avec les valeurs et pratiques traditionnelles de la société». «L'objectif poursuivi dans cette démarche est d'aider l'apprenant à se donner l'Habitude de la recherche et à découvrir de lui-même des voies et moyens pour innover la technique en faisant avec et pour lui. Alors on tâtonne, on réfléchit, on subit souvent des échecs, on récolte parfois des îlots de succès provisoire. On recommence tout en affinant son approche et sa technique afin d'éviter des fausses notes, de nouvelles erreurs et / ou fautes de parcours. Il faut contourner les difficultés ou les assimiler. On compare les nouveaux résultats aux premiers. D'amélioration en amélioration, la gymnastique intellectuelle devient une habitude. On améliore l'approche et on la maîtrise. Le désir de changer anime l'intéressé.»

«Ce principe se traduit par une méthode d'action qui consiste à partir :

- de ce que le paysan est (donc de sa nature)
- de ce qu'il vit (donc de sa culture)
- de ce qu'il sait (donc de son avoir)
- de ce qu'il sait faire (donc des technologies qu'il maîtrise)
- et de ce qu'il veut (donc de ses aspirations)

«Elle secrète la confiance mutuelle et la sécurité au sein du groupe

### **Biographie du fondateur : Bernard Lédéa Ouédraogo**

Jeune Moagha (Mossi est le pluriel) né en 1930 en Haute Volta (c'est la région nord du Burkina Faso)

Professeur et directeur d'école de 1950 à ...

Docteur à la Sorbonne en 1977 ( je crois que c'est en sociologie ???) : Contrairement à plusieurs intellectuels formés en Europe, il a d'abord cherché à aider ses concitoyens plutôt que de faire carrière à l'étranger... stratégie a été plus que favorable au développement de sa propre carrière

Chef Coutumier ..... Descendant royal intronisé mais non régnant

Maire de Ouahigouya au nord du Burkina Faso (province du Yatenga) de 1995 à 2001. (6 ans)

**Fondateur de la Fédération Nationale des Groupements de NAAM** : organisation populaire fondée en 1967. Les Groupements *Naam* sont une des composantes des organisations traditionnelles inscrites dans la modernité. Ils offraient et offrent toujours aux jeunes la possibilité de prendre des responsabilités dans la communauté. En 1978, la province du Yatenga comprenait 2,500 groupes NAAM soit 160,000 paysans... En 1998, près de la moitié des 4700 Groupements sont des groupes de femmes. Ils avaient 235 banques de céréales, 115 moulins, 22 barrages, 300 puits, 17 banques de crédit, six greniers préservant 1,000 tonnes de patates.... Ils reçoivent l'aide de la France, de la Suisse, de l'Allemagne et de la Hollande.

**Cofondateur de l'Association Six-S (Se servir de la Saison sèche en Savane et au Sahel)** : ONG qui vise à contourner les obstacles des paysans dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest (Sénégal, Mali, Niger, Mauritanie, Togo, Gambie, Guinée-bissau, Burkina Faso). Elle vise à développer ou à favoriser le développement d'une technologie particulière et bien adaptée au climat des différentes régions, vise à favoriser l'acquisition d'habiletés de négociation avec les agents du gouvernement et ceux des organismes donateurs et vise à trouver de nouvelles sources de financement. A la fin des années 1980, l'association desservait 2 millions de paysans à travers un membership de 245,000 fermiers

**Prix Honorifiques** : 1982 Prix Paul G. Hoffman (UNICEF); 1987 Prix UNEP (Global 5000) PNUD; 1989: Lauréat du prestigieux «African Leadership Prize for the Elimination of Hunger» remis par «The U-S based organisation (NGO), The Hunger Project»; 1990 Prix Nobel: Alternatif Right Livelihood Award (Stockholm); 1992 Diplôme d'honneur (FAO); 1995 Médaille gravée (Rép. Française); 1999 Médaille d'honneur des Hauts-de-Seine (France)

## Encadré 9: Système de valeurs et «Groupements Naam»

Résumé lu et approuvé par Ouédraogo extrait de son livre (1990) et de ses discours.

«Il faut éviter à l'individu d'être prisonnier d'une formule, car elle lui ferme l'accès à d'autres idées»

«Le développement personnel doit répondre en écho et en équilibre avec le développement collectif» (1990 :20)

«L'accession du jeune dans le groupe des adultes est un chemin parsemé de contraintes au travers desquelles il poursuit, sans jamais y parvenir, une certaine liberté, une certaine indépendance» ( 1990 :36)

### Qualités personnelles du leader

- L'art de s'exprimer et d'argumenter sans arrogance (savoir convaincre par l'argumentation qui ne heurte pas l'autre), donc avec majesté
- Intelligence et justesse de jugement
- L'importance de savoir maîtriser son cœur, ses sentiments (colère, joies, amour et haine), patience et fermeté
- L'importance de l'altruisme ou de la générosité dans le partage de richesses (*the belly, : foods, ideas, etc.* ou «maîtriser son ventre»)
- La compétence ou la capacité de mener à terme une tâche qui nous a été confiée.
- Un bon éducateur atteint l'autre selon son tempérament

### La relation de couple (la survie à la ferme nécessite un travail de la part de tous les membres de la famille même en Occident)

- L'amour platonique des couples «mariés» : Apprendre l'amitié et le respect de l'autre exigent beaucoup de maîtrise de soi... (la capacité de surmonter le désir + le niveau de tentation = le degré de dignité acquise dans la communauté)
- Qualités du couple : la loyauté, capacité d'attention mutuelle, sagesse
- Les filles apprennent les chansons érotiques qui rallument le courage des hommes et les tambourinaires sont les DG de l'effort et de l'ardeur. Ces musiciens parviennent à faire oublier la faim, la soif ou la fatigue en créant l'euphorie

### Les attentes vis-à-vis les jeunes et leurs relations avec leurs pairs

- L'importance d'être perçu comme très sociable et modeste
- Le Naam est une organisation stricte. Il exige une discipline rigoureuse, mais qui est librement consentie «On a l'impression que les jeunes se complaisent dans cette rigueur organisée par, pour et contre eux» (1990 :39)
- Donner le meilleur de soi sans calcul
- Apprendre à concilier les forces, même celles qui s'opposent, dans un contexte de responsabilité collective
- L'honnêteté sans délation

«Savoir s'enraciner dans l'ouverture» (Léopold Sédar Senghor)

«On ne développe pas, on SE développe» (Joseph Ki-Zerbo)

On parle, en termes très généraux, de l'enrichissement apporté à l'individu suite aux rencontres interculturelles, mais il n'y a aucun portrait de l'idéal de cette autre communauté, de ce qui pourrait aider le Canada à devenir un pays plus responsable, plus équitable, capable d'un meilleur leadership puisqu'il a pu s'enrichir de l'expérience de l'autre. Les responsables d'états et les coordonnateurs de projets devraient connaître cet espace où les deux peuvent contribuer culturellement. Pourtant, comme nous l'avons vu, les listes de variables offertes aux intervenants de la coopération pour expliquer la réalité et les concepts objectivés à observer ne donnent pas la clé des logiques culturelles, surtout pas celle de l'autre.

Dans le présent exemple, les deux organisations trouvent fondamental de développer le leadership de leurs jeunes. Dans les Groupements *Naam*, la stratégie passe par la maîtrise de soi, alors que dans le guide d'apprentissage de Jeunesse Canada Monde (p.103), la maîtrise à acquérir passe par l'exécution de la tâche, par des stratégies pour influencer les autres (style laissez-faire, débonnaire, autoritaire, conciliateur, démocratique) et par des habiletés à diriger des comités. Dans les faits, seules les qualités occidentales sont reconnues. Pourtant, ces deux organisations auraient intérêt à établir ensemble l'apport de chacune pour développer le leadership, le mode de transmission de valeurs dans chaque environnement culturel et le système de pénalisation prévu pour les manquements à ces standards sociaux dans une société ou dans l'autre. Ainsi les jeunes pourraient comprendre les répercussions de chacune de ces stratégies quand l'environnement change (pays donateurs et pays bénéficiaires).

Mais, ce n'est pas ce qui se passe. Les superviseurs canadiens vont plutôt attirer l'attention sur, par exemple, les exigences et les différences entre les paysans et les paysannes; ce qui va entretenir, chez les Canadiens, la perception qu'ils font partie d'une communauté plus moderne, plus «évoluée» (Hohl et Cohen-Émerique, 1999: 116). Pourtant, il existe une différence tout aussi importante chez les familles d'agriculteurs d'ici, mais cette réalité est aussi occultée. Donc, dans les faits, la

structure du programme d'échange entre les pays du Nord et du Sud est établie à partir des valeurs occidentales et la formation, qui s'adresse aux deux groupes de jeunes (*Naam* et JCM), prévoit plutôt l'intégration du discours autorisé de l'organisation canadienne.

Comparons maintenant la liste des valeurs du tableau 4 (société canadienne) à celle de l'encadré 9 (société burkinabè). D'abord, si nous reprenions la grille «polarisation des valeurs» pourrions-nous enfermer les valeurs du tableau 4 dans la catégorie de l'individualisme et l'autre liste (encadré 9) dans la catégorie du collectivisme (voir définitions: note #105) pour définir les deux sociétés? Difficilement, bien qu'une des listes (tableau 4) parle explicitement de liberté et de croissance personnelle, cette liste inclus aussi des valeurs de l'ordre du collectivisme (démocratie : recherche d'ordre et d'harmonie sociale, tolérance et égalité), donc d'enfermer les valeurs des organisations canadiennes dans l'individualisme c'est leurrer les étrangers sur les exigences de la société occidentale. De plus, il ne faut pas oublier que l'idéal d'une société ne fait pas que ces standards sont repris par la majorité de la population. On n'a qu'à penser à la nécessité du directeur des élections qui doit constamment faire face aux fraudes électorales (plus de 200 plaintes aux élections d'avril 2003).

Puis, le fait de mettre l'accent sur les valeurs individuelles est, comme nous l'avons vu, une stratégie qui sert à motiver la communauté, ce qui permet aussi de garder dans l'implicite bien d'autres réalités bien moins agréables à discuter et qui sont, tout de même des obligations incontournables. Il importe de gagner sa vie, mais le travail permet-il à tous de favoriser sa croissance personnelle? Combien travaille toute leur vie dans un job qu'il n'aime pas ou qui est dévalorisante juste parce qu'ils veulent être de bons pourvoyeurs pour leur famille ? Et finalement, il est aussi possible d'entrevoir que les compétences professionnelles dans cette liste sont favorisées, mais rien n'est mentionné sur les obligations qui sont rattachées à ces rôles professionnels pré-définis.

Quant à la liste du *Burkina Faso*<sup>121</sup>, elle valorise davantage les attitudes et les valeurs morales comme l'art de s'exprimer sans arrogance, la discipline et le sens des responsabilités afin d'être en mesure de concilier les forces qui s'opposent entre les individus qui ont souvent des intérêts différents. Bien que les choix soient moins nombreux qu'en Occident, cela n'empêche pas que les différents talents soient aussi reconnus tant au niveau du travail qu'au niveau des loisirs. Par exemple, ce n'est pas tout le monde qui est bon danseur ou bon musicien ou bonne cuisinière ou bon ouvrier de la terre. Une liste qui rappelle aussi la double fonction de ce de la danse, de la musique et de l'érotisme. D'une part, ces activités offrent des moments de détente, mais, d'autre part, ces activités artistiques doivent aussi prendre en compte la problématique fondamentale de l'environnement: il faut travailler dure physiquement même quand on a faim (deux repas par jour/parfois un seul) et la créativité artistique est souvent le catalyseur<sup>122</sup>. Même si les loisirs et les parures ne peuvent exiger de gros investissements, ils sont présents et la fierté individuelle est aussi transmise à partir d'objet.

Donc, tenant compte qu'en Afrique les États sont moins contrôlant qu'en Occident (*moins homogénéisant*), la communauté paysanne, pour maintenir l'harmonie sociale, a privilégié, pour leurs jeunes, l'apprentissage d'un leadership qui implique la maîtrise de soi et la capacité de collaborer, de partager, dans un premier temps, avec leurs pairs, puis, plus tard, avec leur conjoint pour garantir la survie de la communauté ce qui favorise la gestion d'enjeux interpersonnels dans un contexte de rareté des ressources.

---

<sup>121</sup> M. Ouédraogo préfère qu'on respecte le script original puisque *Burkina Faso* signifie «Peuple (faso) des Hommes Intègres». Je sais aussi que ces trois mots proviennent de différentes langues de son pays et qu'ils ont été utilisés pour construire cette phrase d'unité entre différentes ethnies. Alors, quand on francise *Burkinabè* en «Burkinabais», il perd, pour lui, toute sa signification. Donc, dans ce texte, je conserverai l'orthographe originale par respect pour ces jeunes et ces vieux qui préfèrent valoriser le comportement des hommes que le fait d'appartenir à une nation. Quatre langues officielles (Mooré, Fulfuldé, Jula et Français), 66 langues parlées, population de 12 millions de personnes.

<sup>122</sup> J'ai assisté à des pièces de théâtre extraordinaires qui avaient été montées par les jeunes dans un climat qui ressemblait drôlement à ce qui se passe dans les écoles québécoises axées sur les projets. Il faut assister à des répétitions pour voir sortir les filles de cette modestie offerte à l'étranger.

Mais, comment peut-on, à travers ces deux listes (tableau 4 et encadré 9) retrouver la logique de cette polarisation individualisme/collectivisme? Valoriser les qualités personnelles d'un individu pour assurer l'ordre social ou valoriser les valeurs qui permettent au système démocratique de maintenir un certain équilibre entre les membres d'une société me semblent deux stratégies qui contiennent à la fois des éléments individuels et des éléments collectifs. Rien à mes yeux ne permet de justifier cette polarisation et, encore moins, le discrédit de l'un à l'avantage de l'autre, surtout si nous considérons le fait que l'un de ces pôles traduirait la réalité d'un monde axé sur le développement de l'esprit, une réalité qui peut se soustraire, jusqu'à un certain point, aux contraintes de la nature, alors que, à l'autre pôle, les paysans des Groupements *Naam*, en plus d'être dépendants des fluctuations des prix des marchés mondiaux, doivent aussi faire face aux puissances incontrôlables de la nature pour assurer leur survie quotidienne.

Par conséquent, leur survie et leur épanouissement personnel et collectif ne passent peut-être pas par les mêmes opportunités et les mêmes contraintes, mais à quoi servirait une série de valeurs qui favorisent le dialogue intrapersonnel pour éviter les conflits entre les différents rôles professionnels et les différents échelons sociaux dans une société où la technologie exige de travailler en équipe pour survivre? D'ailleurs, les jeunes citadins canadiens qui se retrouvent en stage en milieu rural sont frappés par la lourdeur de la tâche des cultivateurs d'ici et leur habilité à collaborer (corvée et prêt d'équipements).

Pourtant, la stratégie canadienne des programmes d'échange, comme celui de Jeunesse Canada Monde, ne consiste pas suffisamment à illustrer les stratégies culturelles, les idéaux et l'environnement spécifique de ces communautés d'accueil, les superviseurs connaissent généralement trop peu la logique culturelle de leurs homologues malgré toute la bonne volonté de la majorité d'entre eux. Les conférences et les débats sur les valeurs sont davantage centrés sur la pertinence de l'expérience canadienne. Ainsi

conditionné, par son éducation formelle et non-formelle, l'expert ou le jeune qui choisit de critiquer la réalité de l'autre, alors qu'il n'a pas nécessairement l'expérience quotidienne du poids de la mondialisation et de la nature, arrive avec une conception de la liberté et de l'égalité qui peut être complètement irréaliste pour le nouvel environnement<sup>123</sup>. Il en est de même pour la répartition des rôles, d'autant plus qu'ici les enjeux du pouvoir entre les différentes professions sont souvent un sujet tabou et que, devant l'étranger, les individus ont tendance à «cacher» les inégalités (*situational identity*). Donc, si les jeunes canadiens ou les experts ne comprennent pas les contraintes de l'éducation (processus homogénéisant) et du statut professionnel (statut social inégal et les jeux de pouvoir) pour avoir accès à des positions sociales valorisées, ils essaieront d'appliquer leur système sur celui de l'autre sans y percevoir les incohérences et les non-congruences de leur analyse tant au niveau de leur propre réalité qu'au niveau de la réalité de l'autre. C'est extrêmement complexe de saisir les enjeux sociaux et culturels des différentes communautés et il y a trop peu de formation pour ceux qui prétendent à un leadership.

Par exemple, quand un jeune Africain accuse un jeune Canadien de comportement raciste, il n'est pas suffisant pour ce dernier de répondre: «ce n'était pas mon intention, donc ce n'est pas vrai». Ce genre de réponse valorisé par certains occidentaux illustre les limites des bonnes intentions et la sur-valorisation nord-américaine des perceptions individuelles (psychologie) au détriment de la négociation interpersonnelle. Cet exemple met aussi en relief le manque de formation sur les processus de négociation identitaire et de catégorisation sociale qui permettent à l'individu de se définir en tant que membre de différents groupes (différentes dimensions de l'identité) au sein d'une structure sociale particulière qui entre souvent en conflit avec d'autres structures sociales et culturelles privilégiant d'autres systèmes de valeurs (il y a toujours des échelons dans une société, mais les critères varient).

---

<sup>123</sup> Les intellectuels occidentaux ont souvent une vision «romantique» de la vie rurale ou un «rapport hédoniste» avec la nature quand ils vivent à la campagne.



En fin de compte, il reste beaucoup de chemin à parcourir aux chercheurs et aux praticiens pour influencer sur les modèles d'actions et les modèles conceptuels des recherches actuelles. Dans la société occidentale, c'est l'élite intellectuelle, par le biais de l'éducation formelle, qui est principalement responsable des choix de société; c'est pourquoi ce survol des modèles standardisés était si important pour illustrer que le milieu de la recherche et de la pratique ne doivent pas faire l'économie d'une analyse des qualités et de la culture de l'étranger et des enjeux d'une relation Nord-Sud. Ce n'est pas suffisant de compter sur l'ouverture, la tolérance, le respect et le non-jugement (idéologie du don) pour apprendre à gérer ces différences. Au contraire, il faut apprendre à juger les situations, il faut être en mesure d'évaluer à partir de quel moment, un Africain parvient-il à obtenir un statut où les rôles dominants/dominés peuvent se renverser? Est-ce que l'Occidental demeurera toujours l'expert et que les représentants des pays «bénéficiaires» sont condamnés à être de perpétuels apprenants, des reproductions toujours incomplètes du modèle occidental? Dans l'affirmative, ceci voudrait dire, comme le mentionnait Enriquez (1972), que ceux qui doivent réellement changer, ce sont les autres (Annexe 2), les étrangers, que se sont eux qui doivent acquérir ce savoir occidental que tout coopérant reçoit de par sa naissance et son éducation.

D'ailleurs, si un intervenant n'est pas capable d'accepter le regard critique de l'autre sur les lacunes et contradictions de son propre système culturel, c'est un intervenant qui a préjugé de ce qui était bien (sa propre culture) et condamné ce qui était mal (la culture de l'étranger). Camilleri (1989), lui, explique le phénomène de cette façon :

«chaque culture s'ordonne autour de sa matrice de départ selon une certaine logique et qualifie le bien et le mal<sup>124</sup> en accord avec celle-ci.». Donc, «chaque ensemble culturel est à comprendre et à juger relativement à ce modèle auquel il se rattache et qui en fait une formation autocentrée». À cause du phénomène de l'ethnocentrisme «malheureusement, on est souvent porté à juger une culture à partir du modèle (...) dont on relève soi-même, érigeant ainsi celui-ci en modèle de référence universelle. [D'ailleurs,] cet ethnocentrisme [est] présent chez tous les peuples.» «L'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une

<sup>124</sup> Chez les autochtones, il semble qu'il n'y a pas de «mal» : la logique culturelle serait construite sur le bien et sur le «bien tordu» que l'individu doit redresser avec l'aide des aînés.

place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et particularismes, et menant à un comportement projectif à l'égard des hors-groupes qui sont interprétés à travers le mode de pensée de l'endo-groupe» (Preiswerk et *al.*, 1975 :50)

S'il n'y a pas de réelle prise en considération des idéaux des pays «bénéficiaires» de l'aide internationale, c'est un peu comme si, aux yeux des Occidentaux, la pauvreté matérielle rendait les étrangers incompetents sur tous les aspects de la vie en société. Dans un tel cas, le fait de critiquer l'étranger, surtout si cet autre est «bien enraciné» dans sa propre culture (territoire culturel) et que le contexte de la relation s'inscrit dans un cadre où les rapports de pouvoir sont inégaux (donateurs/bénéficiaires), l'expert ou le stagiaire nord-américain qui ne s'ouvre pas lui-même à la critique de son propre système de perceptions proscrit toute opportunité de construire un lien de confiance. Alors que, lorsque les intervenants réfèrent à l'idéal des deux communautés, il est plus facile d'envisager un partenariat, une négociation de valeurs partagées sur un territoire qui se situe entre les deux univers culturels et où la confiance réciproque peut se développer.

### **B) Le prêt-à-porter des scénarios étrangers**

Dans cette seconde partie, un autre exemple sera donné pour bien saisir le concept de logique culturelle et la complexité des enjeux sous-jacents aux scénarios retenus par une communauté pour résoudre les problèmes concrets (ex.: idéologie du don). Certains scénarios d'Ouédraogo (Encadré 10), fondateur des Groupements *Naam*, ont été retenus pour expliquer leur vision de l'économie et du développement durable. L'extrait des propos d'un leader africain cité dans l'encadré 8 révèle une autre expérience individuelle, une autre histoire sociale et une autre position, celle des pays «bénéficiaires», face à l'aide internationale.

D'abord, selon sa conception du développement durable, Ouédraogo affirme que les croyances et les attitudes sont plus importantes que la solution concrète proposée pour résoudre un problème. Pour ce dernier, la bonne attitude finira toujours par porter fruit,

### **Encadré 10 : Le développement durable présenté à partir d'une autre logique culturelle**

M. Ouédraogo, dans une conférence où il tentait d'expliquer comment un discours moderne occidental peut enfermer les paysans africains dans le traditionalisme alors qu'un scénario axé sur la connaissance du milieu peut faire toute la différence. Pour lui, c'est fondamental de reprendre le langage de ceux qui devraient bénéficier d'une intervention, mais reprendre le langage ne veut pas dire enfermer les paysans dans la répétition «bête» des traditions, ni enfermer le paysan dans la répétition «bête» des conceptions de «l'expert» occidental (blanc ou noir !!!). Pour lui, il faut développer des habiletés plus fluides qui permettent de rester à l'affût de tout changement et qui favorise la capacité d'adaptation.

#### **Une définition du développement durable basée sur les attitudes et le savoir-être des chefs**

«Le développement durable n'est ni le bon résultat susceptible de subir une chute en flèche, ni l'avoir massif qui pourrait accidentellement s'envoler. C'est plutôt un comportement. C'est une attitude, celle de l'effort permanent et la ferme volonté d'acquérir des résultats qualitativement et quantitativement chaque jour meilleurs. C'est un processus ascendant. Le développement durable devrait être sous-tendu par une conviction et un engagement transmissibles aux générations futures. Cet état d'âme, cette manière d'être et de faire ne s'obtiennent que par une formation civique et éthique, bref, par une formation sur mesure. Cette démarche vise un objectif concomitant, celui d'obtenir que l'intéressé lui-même se pose tôt ou tard des questions :

«Ai-je la capacité de créer et de produire des activités ?»

«Ai-je la capacité d'organisation et de gestion ?»

«Ai-je la capacité de préparer l'avenir»

Cet éveil de conscience gaule systématiquement des qualités humaines comme l'effort de réflexion pour améliorer notre capacité de production pour demain et en faveur des autres (ceux d'ici et d'ailleurs sans oublier ceux du futur), ce qui implique ipso facto les notions d'altruisme, de justice, d'égalité et d'équité. Telle est notre contribution à la définition du concept développement durable.»

#### **La stratégie «moulin-fils» et «moulin-fille» de la Fédération nationale des Naam**

«Le système de gestion initié par les Groupements Naam se conçoit de telle manière que toute aide extérieure puisse produire le double de son capital. La première partie est supposée être une fille et la seconde un garçon, d'où les termes «moulin-fille» et «moulin-fils».

Un groupement de femmes ayant reçu «don» d'un moulin a décidé d'en affecter le revenu d'abord à l'achat d'un «moulin-fille» cédé à un autre village (fond culturel = la fille part souvent par le lien du mariage) et ensuite à l'achat d'un «moulin-fils» pour remplacer le premier lors de son usure (également fond culturel = le fils remplace le père à sa mort). Le groupement de femmes qui a reçu un «moulin-fille» procède de la même façon et ainsi de village en village, l'équipement en moulin se réalise.

Le système interpelle constamment la rigueur dans la planification et dans sa gestion quotidienne qui exige un effort soutenu, gage de succès. Ainsi l'aide (argent frais) se reproduit et se diffuse dans le temps et dans l'espace, au profit des voisins et des générations futures (argent chaud, produit de la sueur des bénéficiaires), et ainsi de suite. Les innovations réelles s'opèrent à partir de la culture et des aspirations des intéressés, avec eux et pour eux. Rien ne devrait être ni transplanté, ni imposé. Tout se secrète. Ici, les projets de développement privilégient les aspects qualitatifs qui concernent directement les hommes et leurs aptitudes à s'autogérer.»

Discours (1990) Prix Nobel: Alternatif Right Livelihood Award (Stockholm)

**Ouédraogo, Bernard Lédéa, en collaboration avec Y. Le Balle, (1990), «Entraide villageoise et développement, Groupements paysans au Burkina Faso», L'Harmattan, collection Alternatives rurales, Paris, 2.**

alors que la bonne réponse à un problème immédiat ne garantit pas l'avenir. Déjà ici, on note une divergence par rapport aux valeurs nord-américaines. Sa position reflète, même en Occident, une certaine sagesse aux yeux de ceux qui privilégient une vision à long terme et qui sont préoccupés par l'éducation des jeunes (Covey 1996). Par contre, pour ceux qui sont axés sur la tâche et le résultat immédiat, cette approche peut représenter de sérieux dangers et, surtout, générer un contexte d'incertitude. En effet, celui qui met l'accent sur le visible, l'écrit et tient dans l'implicite tout ce qu'il qualifie de savoir-être et tout ce qui le guide lorsqu'il pose des jugements risque de ressentir un certain malaise face à cette autre vision du monde. Soulignons, cependant que, pour les Occidentaux qui misent sur le développement du savoir-être (probablement les 20% qui parviennent à créer des relations de confiance réciproques avec l'étranger), l'explication d'Ouédraogo peut être très satisfaisante puisqu'elle laisse la porte ouverte au cheminement de la personne à travers ses objectifs plutôt que de figer la réalité dans la partie visible du paysan, dans son état matériel actuel.

Un autre aspect intéressant du point de vue d'Ouédraogo, c'est son utilisation des analogies pour expliquer sa conception de l'économie, des analogies qui réfèrent aux visions du monde de sa communauté. L'explication métaphorique de la dynamique économique à partir du «moulin-fille ou moulin-garçon» et d'«argent frais (emprunts internationaux) et d'argent chaud (celui acquis à la sueur de son front)» offre une explication de la réalité plus proche de la littérature occidentale que du savoir savant des économistes. Pourtant, ces références métaphoriques par leur richesse évocatrice sont des outils habiles et efficaces pour faire la promotion d'un développement économique écologique qui refuse de se laisser réduire à une logique où les paysans n'auront plus de contrôle sur leur mode de vie. Au contraire, le développement, prôné ici, tend vers l'indépendance (échapper à la domination actuelle des pays riches pour établir leurs buts) tout en s'appuyant sur la construction d'un réseau d'interdépendance avec les villages et les pays voisins.

Par contre, l'image économique du «moulin» évoquée par Ouédraogo ouvre aussi la porte à des questions fort troublantes. L'utilisation d'un autre langage, le mode symbolique, n'est-il pas à la source même de toute cette irrationalité si souvent décriée pour justifier la pauvreté des Africains? Il faudrait chercher la réponse du côté des modes de pensée<sup>125</sup> car, intuitivement, je serais portée à croire que la métaphore peut participer au maintien d'une logique culturelle individuelle ou sociétale aussi bien que la rationalisation linéaire si chère à l'Occident.

La société occidentale prétend avoir atteint les sommets de la connaissance et être seule détentrice du savoir savant, alors que 50 ans d'intervention occidentale n'ont pas permis aux pays d'Afrique de suivre la même courbe de progression économique que les pays donateurs et que les pays d'Asie qui n'avaient pas été jugés riches de ressources naturelles pour assurer leur développement. Cette prétention justifie pourtant, encore, le prêt-à-porter selon lequel le transfert du savoir doit toujours se faire du Nord vers le Sud. Mais, il dissimule le fait que le «développement durable» soit une idéologie qui

- i. «s'enracine dans notre propre tradition occidentale et qui s'est bâtie à l'intérieur de représentations où l'Occident ne pouvait être qu'au sommet de l'évolution humaine» (J.P. Dozon et G. Pontie, 1985)
- ii. a établi que la «modernisation est un processus d'acculturation à la modernité, c'est-à-dire au type de civilisation originaire de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord» (Legendre, p.873).

La Fédération nationale des *Naam* est une importante association nationale de paysans du Burkina Faso qui a étendu ses ramifications dans six autres pays d'Afrique de l'Ouest. Ce qu'elle propose, à travers son porte-parole et leader, Bernard Lédéa

---

<sup>125</sup> Le survol conceptuel proposé dans ce document est incomplet, entre autres, parce qu'il n'intègre pas les différents modes de pensée [comme le logico-mathématique (Piaget), le verbo-linguistique (Noam Chomsky et Lev Vygotsky), le spatiale, le kinestésique, le naturaliste, le musical, l'interpersonnel et l'intrapersonnel (Erikson)] et modes d'apprentissage (par les mots, par les chiffres, par les images, par les sons, à travers de la réflexion intrapersonnelle ou les échanges interpersonnels ou encore au contact de l'objet, de l'environnement). Autrement dit, cette recherche ne prend pas en compte les modèles de développement et les différentes formes d'intelligence, donc par conséquent, les différentes stratégies pour s'approprier la réalité et pour porter des jugements. De plus, cette recherche n'a pas inclus ce qui caractérise l'acquis et l'inné, ce qui permettrait d'apporter des clarifications fondamentales.

Ouédraogo, vise à mieux lutter contre la «fatalité» présente chez tous gens pauvres de toutes les cultures et s'inscrit en contraste avec les scénarios «traditionalistes» proposés par les experts occidentaux. Ce discours autorisé de la grande région de l'Afrique de l'Ouest vise aussi à encourager l'indépendance des paysans face à un marché mondial hors de leur contrôle tout en expliquant des phénomènes économiques complexes. Par conséquent, on peut deviner pourquoi les leaders occidentaux s'objectent à écouter quelqu'un des pays pauvres qui encourage sa communauté à l'autonomie et le respect des modes de pensée qui tiennent compte des caractéristiques spécifiques de leurs langues et coutumes!

### **C) De l'idéologie au dialogue: un passage qui permet de rendre visible l'invisible**

Une «gestion efficace de la diversité culturelle multipolaire» exige, entre personnes de différentes logiques culturelles, la mise en place d'un «dialogue coopératif» qui tend vers la «compréhension mutuelle», «l'enrichissement mutuel» et la «confiance réciproque» sur la base de «valeurs partagées» et de «stratégies de coexistence pacifique». <sup>126</sup>

Cette définition du RIPC (2000) résume bien mon propos, mais c'est une coquille vide si elle est élaborée dans la logique culturelle du groupe qui a le pouvoir de l'argent. Par contre, les mots de cette définition peuvent prendre tout leur sens quand les intervenants des pays «donateurs» choisissent de privilégier les principes universels (considération de l'autre, intégrité, congruence, équité, créativité dans la recherche de solutions mutuellement satisfaisantes) pour créer des ponts entre différents systèmes de valeurs (égalité, démocratie versus droit des peuples à contrôler leurs ressources naturelles<sup>127</sup>, d'en tirer profit et d'être protégé par l'ONU contre ceux qui cherchent à

<sup>126</sup> Le dialogue coopératif et les stratégies de coexistence pacifique sont des valeurs instrumentales axées sur la compétence ou le savoir faire; la compréhension mutuelle, l'enrichissement mutuel et la confiance réciproque sont des valeurs sociales terminales axées sur le savoir être et le savoir devenir; et les valeurs partagées sont des idéaux ou des visions du monde qui ont été négociés.

<sup>127</sup> «La charte africaine des droits de l'homme et des peuples» par l'Organisation de l'Unité Africaine (1981) qui pose entre autres «le droit des peuples à l'autodétermination», «de la libre disposition des ressources et des richesses naturelles, à la paix et à la sécurité. Elle insiste aussi particulièrement sur le droit au développement conforme aux différentes cultures et traditions et accentue la composante culturelle du développement. Deuxièmement la charte africaine des droits de l'homme équilibre les droits de l'homme par des devoirs de l'homme envers la famille, la société, l'État, les collectivités légalement reconnues et la communauté internationale» (Eberhard, 1996 :15-16).

s'approprier la richesse des autres) et différentes visions du monde (la rationalité scientifique ou différentes formes de créationnisme).

### **1. Reconnaître l'impact des inégalités sur la relation Nord-Sud c'est apprendre à négocier des valeurs partagées.**

Il importe, donc, pour les jeunes et les experts occidentaux, de comprendre que «nos habitus et nos automatismes ne concernent pas seulement nos gestes, nos actes concrets, observables. Il s'agit aussi de nos perceptions, de nos émotions, de nos fonctionnements mentaux» (Perrenoud, 1998 :182) et de nos idéologies. Par conséquent, il importe aussi de favoriser une prise de conscience à l'effet que:

*«le développement est une idéologie qui s'inscrit dans la lignée de la 'mise en valeur' de l'idéologie coloniale et il importe de replacer cette idéologie dans l'histoire générale des idéologies, entre autres, dans celle de «l'avancée des idéologies rationnelles par rapport aux légitimités à dominante morale et métaphysique» (p.19). Cette attitude «s'enracine dans notre propre tradition occidentale (...) qui s'est bâtie à l'intérieur de représentations où la puissance conquérante ne pouvait être qu'au sommet de l'évolution humaine». Autrement dit, les théories évolutionnistes «ont bien souvent servi de justifications et de références idéologiques aux conquêtes et aux mises en valeur coloniales ; mais elles se sont reproduites au tournant des Indépendances avec l'irruption sur la scène mondiale des discours sur le développement et le sous-développement ; avec une note supplémentaire de systématisation opposant, selon la méthode des 'idéals-types', les comportements modernes capables d'innovation et d'esprit d'entreprise aux comportements traditionnels plongés dans la répétition et le conformisme» (Dozon et al., 1985 :68)*

Alors que la différence soit une source de polémiques, de conflits à gérer (Reed, 1996) ou une nécessité vitale qui favorise le changement (Rist, 1986), peu importe, mais la différence «must no longer imply inferiority» (Brislin et Horvath, 1997:330). Cependant, il ne faut pas oublier que, comme nous l'avons vu précédemment, le mot changement peut aussi signifier deux choses très différentes (Watzlawick et al., 1975): un mouvement qui entretient la permanence d'un système ou une transformation qui permet de sortir d'un système et de le modifier. Autrement dit, reconnaître la nécessité de gérer les conflits autour du partage inégal des ressources (Reed, 1996) entre environnements (groupes sociaux, ethnies, nations et civilisation) qui diffèrent selon leurs opportunités et contraintes, comme forces d'hétérogénéité et d'homogénéité et

---

comme forces d'intégration et d'exclusion (RIPC, 2000; Amiguet et *al.*, 1999) est un processus complexe qui exigerait, de la part des bailleurs de fond, une reconnaissance beaucoup plus d'importance à la formation interculturelle pour ceux qui interviennent sur la scène internationale.

C'est d'autant plus important de revaloriser la formation, qu'à l'opposé du spectre idéologique, en réponse à cet universalisme des organisations internationales, d'autres intervenants, comme Vachon (1990), préfèrent promouvoir un préjugé favorable à l'endroit des autres cultures qui interdit complètement de poser un jugement sur l'autre.

Selon lui, le préjugé favorable doit encourager :

«l'effort de les voir comme elles se voient elles-mêmes, c'est-à-dire comme un mythe (idéal) illimité et englobant, avec son dynamisme interne propre. Au fond, il s'agit de pratiquer le dialogue des cultures comme un acte sacré d'écoute révérencielle, humble et désintéressée (i.e. non interventionniste) à l'égard des personnes de ces cultures, de leurs valeurs profondes, de leur mythe englobant. Cela ne peut se faire vraiment sans un engagement personnel qui nous amène 'à nous laisser interpeller et remettre en question dans ce qui constitue les fondements mêmes de notre identité et de notre existence personnelle et collective'» (328-329 cité par Laprée, 1993 :73)

Bien que le relativisme de Vachon tente de contrecarrer l'universalisme (polarisation des explications), ce concept est aussi excessif et inopérant. D'une part, parce que ce n'est qu'une opposition aux justifications d'intervenir de leurs concitoyens qui veulent imposer leurs visions du monde et parce que, d'autre part, cette stratégie ne permet pas de réellement prendre en compte l'autre. Cette écoute «désintéressée et non-interventionniste» ne m'apparaît pas une attente plus réaliste que celle des universalistes qui prétendent que l'Occident détient actuellement toutes les réponses pour relever les défis d'aujourd'hui et de demain et que l'Occident représente la seule civilisation pouvant apporter une meilleure répartition des ressources entre les êtres humains.

Si ce relativisme ne favorise aucun changement dans les résultats envisageables de la coopération c'est parce qu'il n'offre pas de stratégie qui permette de prendre en compte



les différences lorsqu'il s'agit de négocier des «valeurs partagées». La non-intervention n'aide pas à la négociation des intérêts où chacun peut inclure une partie de la réalité de l'autre et peut ouvrir la discussion sur une répartition plus égalitaire des ressources entre les pays «donateurs» et les pays «bénéficiaires», seule porte au développement de l'autonomie des pays «bénéficiaires».

Enfin, si nous étions cohérents avec nos propres croyances d'égalité et de démocratie, les plans de formation veilleraient à inclure des stratégies qui garantiraient que les représentants des pays «bénéficiaires» soient protégés contre les abus de pouvoir des représentants des pays dominants (économiquement et/ou militairement) ayant le dernier mot sur les budgets de coopération. Il y aurait des structures<sup>128</sup> «démocratiques» mises en place qui garantiraient le droit à la différence des homologues et qui établiraient leur niveau de compétences. De plus, une formation qui enseignerait la négociation de valeurs réellement partagées (non pas celles de la culture occidentale) aurait l'avantage de mettre un terme aux accusations d'ethnocentrisme portées contre l'Occident, une réalité que la plupart des Occidentaux (80% de ceux qui vivent séparés des communautés d'accueil) préfèrent oublier.

Il faut aussi se rappeler que toutes les communautés entretiennent des idéaux bien que ceux-ci soient toujours à peu près inaccessibles (sauf, peut-être, aux gens extrêmement exigeants face à eux-mêmes). Ce besoin pour chaque communauté de se fixer des standards élevés ne doit pas pour autant nous faire perdre de vue que ces objectifs sont rarement atteints par les individus, d'où l'importance de faire des efforts réels pour ne pas faire l'erreur de comparer son idéal aux comportements «imparfaits» de ses homologues. Il n'existe encore aucune étude précisant le nombre d'occidentaux qui se comportent réellement à partir des standards élevés reconnus par la société occidentale.

---

<sup>128</sup> Comme nous avons besoin des syndicats pour résister à l'abus du patronat et des états pour contrôler les abus d'un groupe sur un autre, je crois à l'importance de développer l'ONU comme un gouvernement mondial qui offrirait des garanties pour les pays les plus pauvres contre les abus des superpuissances ou des puissances comme le Canada. L'ONU pourrait devenir le gestionnaire de ces budgets de coopération si les États bénéficiaires sont des partenaires égaux... avec un réel droit de parole

Par contre, comme nous l'avons vu, il y a des discours autorisés standardisés que tout le monde répète comme si c'était une réalité alors qu'elle n'y correspond pas vraiment. Il importe plutôt de savoir faire face, comme experts, à ses propres imperfections, pour être capable de mettre en place des processus d'apprentissage qui ouvrent vers une meilleure qualité de vie pour chacun, tant au plan spirituel, physique, émotif ou cognitif, car il est trop facile de justifier les faiblesses du système occidental et d'imposer les hauts standards pour les autres sociétés. Le défi est réel, l'effort à fournir est énorme, mais les difficultés de l'entreprise ne devraient pas servir d'excuses aux experts pour renoncer. L'intégrité et la congruence exigent toujours des efforts supplémentaires.

## **2. Dialogue coopératif**

Relever le défi de la diversité c'est aussi offrir une formation qui permet d'entrevoir les bases fondamentales d'un «bon» dialogue. C'est fournir aux intervenants une définition des conditions de base indispensables à une rencontre fructueuse entre les représentants de différentes cultures, une définition qui dépasse les enjeux soulevés par les concepts du choc culturel, de communications interculturelles, de compétences professionnelles ou de traits de personnalité. En fait, dans un contexte de mondialisation, qu'est ce que la coopération quand l'efficacité interculturelle et les compétences interculturelles ne sont jamais «scientifiquement» mesurées à partir d'objectifs d'enrichissement mutuel et de dialogue coopératif, seule base possible à un réel partenariat ?

La construction de cet entre-deux où le dialogue coopératif est indispensable à la compréhension mutuelle et qui nécessite l'obligation de se laisser transformer par l'univers de l'autre est une stratégie très différente de celle qui consiste à prendre le modèle canadien et à tenter de l'appliquer partout où le Canada intervient. S'il n'y a pas de transformation au contact de la différence de l'autre, il ne peut y avoir d'enrichissement possible du modèle et, surtout, il n'y a aucune possibilité de consolider «l'estime de soi» des homologues étrangers, à moins que ces homologues

ne définissent le succès à partir de leur capacité à répondre aux attentes des pays «donateurs», ce qui diminue d'autant leur zone d'influence sur les populations locales.

De plus, le dialogue coopératif permet de sortir de «l'universalisme actuel» et de «dépasser le relativisme» car il vise une négociation qui prend en compte les différentes logiques culturelles, ce qui implique, encore une fois, beaucoup plus de formation que ce qui est offert actuellement. La croyance que l'éducation occidentale formelle et informelle a bien préparé ses experts à respecter l'autre n'a pas de fondement pratique et scientifique. C'est pourquoi, dans le contexte de la coopération internationale, des recherches doivent être entreprises pour favoriser la négociation de cet espace où l'expert occidental s'ouvre à un autre savoir et qui permet aux représentants de pays bénéficiaires d'entrevoir que l'intervention d'aide s'exerce dans le respect de leur dignité, valeurs, croyances et savoirs.

«Et pour cela, il faut réunir deux conditions : d'une part il convient qu'une culture ne prétende pas accéder de manière naturelle ou 'innée' à l'universel, d'autre part, il est souhaitable que la prise en compte de la diversité culturelle n'implique pas une survalorisation des particularismes». (Le Roy, 1994)

Le dialogue implique donc une notion de mouvement, de déplacement. Dialoguer nécessite la capacité de se laisser toucher et l'acceptation de se laisser transformer par l'autre, transformation qui place l'expert face à des choix. Or, qui dit choix, dit jugement mutuel pour identifier ce qui sera retenu ou non dans ce qui est présenté par l'autre en fonction des intérêts communs (Covey). De plus, un véritable dialogue nécessite d'établir des bases qui favorisent la reconnaissance de logiques culturelles différentes (Eberhard, 1996:25-26) et la complexité des problématiques Nord-Sud (Byrnes). Donc, pour que soit mis en place ce lieu de «valeurs partagées, il importe d'apprendre à se «démêler» pour comprendre ce qui appartient au «je» ou à l'interlocuteur (Paré, 1989:11), de comprendre le danger d'enfermer l'autre dans le reflet du «je» et de sortir de la polarisation pour creuser dans le «je» un espace pour l'interlocuteur (Van de Kerchove & Ost), ce qui nous force aussi à sortir de cette

dynamique du transfert de savoir où les communications suivent une ligne hiérarchique *top/down*.

D'ailleurs, cette forme de dialogue coopératif semble tout aussi utile pour répondre à une volonté de contourner les embûches rattachées au dialogue de sourd qui s'installe entre les disciplines, entre les idéologies, entre les tenants de l'universalisme ou du relativisme, bref, entre mes certitudes et celles des autres.

«À partir du moment où on se refuse à la sécurité du particularisme disciplinaire et au rêve d'une totalisation des discours, on renonce aux assurances du savoir établi (parcellaire ou total, peu importe) pour ordonner la production du savoir à un incessant travail d'écart entre les discours existants. C'est dans le creux de cet entre-deux que se dévoile la figure de notre épistème, comme c'est dans l'échange du dialogue que s'articule le sens de notre praxis». (Van de Kerchove et d'Ost, 1992: 52, 62, 64, cité par Eberhard, 1996 : 25-27).

### **3. Compréhension mutuelle et stratégies de coexistence pacifique**

Enfin, il me semble que, parce que le dialogue coopératif, nécessite une volonté de négocier et de créer un entre-deux dans cette quête de solutions qui soit acceptable aux partenaires, il implique aussi de mettre en place des stratégies pour être en mesure d'identifier le niveau de compréhension mutuelle atteint entre partenaires. D'ailleurs, comme les désaccords ou les fortes réactions n'ont généralement rien à voir avec les comportements eux-mêmes (Brislin et Horvath, 1997:336-337), et que les problèmes s'enveniment souvent autour de ce qui a suscité ce comportement, quelques chercheurs proposent d'apprendre à s'expliquer. Lee (1966) avait ainsi proposé une stratégie, «*the cultural analysis system*» (Annexe 3), pour contrer ce qu'il avait appelé «*the Self-Reference Criterion (SRC)*».

Sa stratégie impliquait la nécessité de définir le problème en termes des paramètres (méthodes de travail ou d'intervention, valeurs, normes, stratégie de communication, hiérarchie sociale, etc.) relatifs à la culture de l'expatrié et de l'homologue hôte. Puis, chacun devait clarifier ses objectifs. Par la suite, chacun essayait de voir jusqu'à quel point le SRC pouvait avoir influencé l'interprétation des causes ou des sources du

problème et avoir orienté les solutions proposées pour le résoudre. Si c'était le cas, il fallait isoler les éléments qui étaient ethnocentriques et reprendre la démarche de résolution de problème.

Malheureusement, la méthode de Lee a reçu peu de reconnaissance dans le milieu, selon Bhawuk et Brislin (2000:170-171). D'autres méthodes (Annexe 3), comme celles de Coombs (1971), Rist (1988) et Roe (1999) pourraient aussi être très utiles pour favoriser des processus de négociation efficace, mais, encore une fois, elles ne peuvent pas être prises en considération, si la formation n'est pas revalorisée. Sans une formation qui mettrait en relief la complexité de ces relations interculturelles et une conscientisation des limites imposées par la culture pour s'approprier la complexité de la réalité et des enjeux internationaux, il est difficile de parler de compréhension mutuelle. De plus, bien que ces stratégies de coexistence pacifique apparaissent comme des démarches rationnelles qui permettraient justement de mettre en pratique le processus de décentration, il est étonnant qu'elle ne soit pas au centre de toute formation interculturelle. Il est difficile de comprendre pourquoi la sensibilisation à la différence, par les incidents critiques (la personne est elle-même très peu interpellée par ses réponses), reste à un niveau très limité et superficiel de la compréhension interculturelle (la pointe de l'iceberg).

Ces stratégies de coexistence pacifique semblent des outils encore plus indispensables quand les porteurs de culture (Africains/ Occidentaux) sont en interaction dans une dynamique historique ayant construit «*a large cultural distance*» (Mumford 1998 et Triandis 1994) qui est renforcie par des relations politiques et économiques n'ayant pas permis de résoudre les déséquilibres économiques et politiques entre les communautés. Enfin, ces stratégies de coexistence pacifique (Annexe 3) justifient toute la démarche de cette recherche. D'abord, elles illustrent le fait qu'il y ait déjà eu des recherches qui ont été effectuées dans le passé pour valoriser les rapports égalitaires, mais, le fait qu'elles ne parviennent pas à faire leur chemin dans la structure de coopération est très

significatif. Si ces modèles conceptuels et pratiques ne parviennent pas à réellement faire leur place dans le domaine de la coopération, c'est peut-être parce que le respect, l'égalité et une meilleure répartition des ressources n'ont pas été les réels objectifs poursuivis par les interventions nord-américaines.

Laprée (1993 :49-50) mentionne que les formateurs parlent rarement des travers de la culture occidentale. Est-ce dangereux d'identifier les faiblesses du système occidental? Oui, c'est dangereux quand les experts ne sont pas formés pour répondre aux questions rattachées aux problématiques internationales de manière à laisser de l'espace à la parole de l'autre. Oui, le dialogue est extrêmement menaçant si les experts préfèrent vivre dans l'illusion que l'Occident est meilleur en tout. Si le milieu de l'éducation internationale n'arrive pas à vraiment valoriser l'importance de se former à contacter une autre culture pour éviter les stéréotypes ou les attentes irréalistes et calmer les appréhensions négatives, alors nous sommes très loin de pouvoir affirmer que la compréhension de soi et de l'autre est au centre des préoccupations du milieu de la coopération. On préfère s'en remettre à la pensée magique que le simple contact avec l'autre suffit à rendre l'expert compétent en gestion de la diversité et de compréhension de l'autre. Pourtant, plusieurs chercheurs et intervenants ont fait ce constat :

*«Contact may either increase or reduce mutual tolerance and understanding (Amir 1969, 1976) (Tajfel and Dawson, 1965). «[Yet], neither assumption is supported by a great deal of empirical evidence that is sponsoring foreign students is not a very efficient way of solving the world's problems, nor of conducting foreign policy. (Bochner et Furnham, 1986:39)*

Bien qu'encore aujourd'hui, il ne semble pas exister d'étude pour confirmer ou infirmer ces hypothèses de contact en relation avec les modèles d'action et les modèles conceptuels qui entrent en action au moment des contacts entre les différentes communautés de la coopération Nord-Sud, il est difficilement plausible de croire que les contacts sont suffisants pour favoriser la compréhension mutuelle surtout quand les rapports de pouvoir entre les communautés sont si inégaux. Finalement, une stratégie de formation impliquerait une grande capacité d'auto-analyse et d'autocritique pour que chacun des porteurs de culture soit conscient que la rencontre avec l'autre implique une

négociation identitaire et une clarification des intérêts de cette intervention pour les individus, pour les organisations et pour les pays donateurs et bénéficiaires. Une problématique fort complexe laissée sous l'emprise de l'idéologie du don...

#### **4. La confiance réciproque et l'enrichissement mutuel**

De plus, comme nous l'avons vu au début du chapitre, il est possible de s'enrichir de l'expérience de l'autre à partir du moment où nous comparons les idéaux des uns et des autres et qu'ils sont intégrés dans cet entre-deux comme valeurs partagées. D'ailleurs, même entre citoyens d'un même pays, il importe de reconnaître la valeur de l'autre pour créer un climat de confiance et c'est d'autant plus important quand la relation se construit sur des bases où les statuts sont inégaux. Pour sortir le système actuel de ce rapport d'autorité entre les experts occidentaux et leurs homologues des pays «bénéficiaires», il importe d'abord de reconnaître que les deux autres tiers de l'humanité ont des connaissances, des valeurs, des croyances qui peuvent enrichir l'expertise et l'expérience des Occidentaux. Il faut dépasser le respect et la tolérance, il faut le courage de remettre en question la valeur de ses connaissances au contact du savoir savant d'une autre civilisation.

Pourtant, bien que les logiques culturelles soient extrêmement complexes à «maîtriser», il est possible, dans l'action, d'en simplifier l'application. Par exemple, il est reconnu que certains coopérants, par une simple attitude d'humilité, finissent par contourner les difficultés insurmontables par la majorité de leurs collègues qui vivent séparés des communautés d'accueil (Encadré 2). L'humilité du leadership est une des compétences interculturelles fondamentales. Elle a été reconnue par la seule recherche canadienne qui a privilégié l'observation des comportements (Vulpe, Kealey & al. :2001). Recherche qui a d'ailleurs contredit les résultats des chercheurs qui avaient privilégié l'auto évaluation des experts.

Cependant, si les «bonnes» attitudes aident généralement à résoudre des problèmes (Ouédraogo), elles ne suffisent pas à ceux qui veulent étendre leur zone d'influence. Un leader se démarque, d'une part, par sa capacité de maîtriser le savoir savant et le savoir pratique du contexte de son intervention et, d'autre part, par son habileté à réinventer ce savoir et à innover dans la recherche de solutions. De plus, dans le contexte interculturel, il importe de reconnaître qu'une:

«des caractéristiques du vrai leader est son humilité, c'est-à-dire sa capacité à enlever ses lunettes et à examiner objectivement les verres pour voir à quel point ses valeurs et ses perceptions, ses croyances et son comportement sont en harmonie avec les principes. Lorsqu'il y a des écarts, il opère les réajustements nécessaires pour obtenir une plus grande sagesse» (Covey, 1996 :19).

Les principes auxquels réfère Covey sont ceux à la source de ce qu'il qualifie de «leadership mature», lequel nécessite congruence, intégrité, courage et créativité. Cet ensemble d'attitudes et de comportements favorisent, pour ceux qui parviennent à les intégrer, la mise en place de projets capables de satisfaire les deux parties quand chacun des partenaires préfère la compréhension mutuelle et la recherche de solutions efficaces à la recherche de satisfaction de ses supérieures et à la reproduction pure et simple des discours professionnels. Ce type de leader respecte autant le passé, le présent que le futur car il perçoit la réalité toujours bousculée par les intérêts des uns et des autres comme un défi constant à l'imaginaire humain en quête de solutions. Un pouvoir qui a, bien entendu, connu ses heures de gloire et ses périodes d'ombre et un pouvoir qui a pu favoriser ou non la mise en place des conditions essentielles à une compréhension mutuelle et à la construction de relations de confiance réciproque, mais un pouvoir qu'il a fallu apprivoiser.

##### **5. L'efficacité : un rapport d'autorité ou une répartition plus juste des ressources**

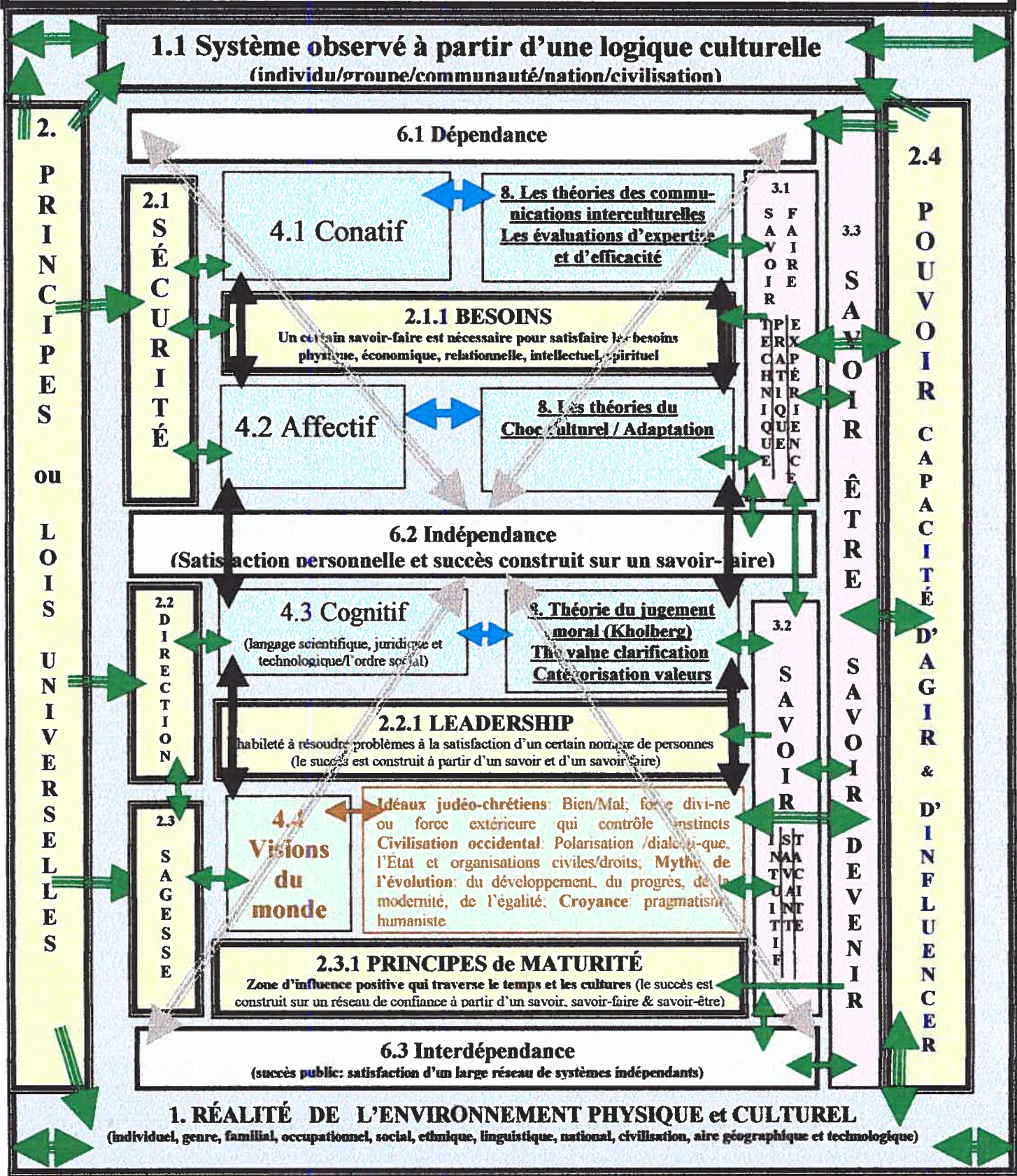
Les chercheurs canadiens Kealey, Vulpe et Protheroe ont produit, entre 1990 et 2001, les documents les plus intéressants sur l'enjeu de l'efficacité de la coopération. Leurs recherches intéressent particulièrement ceux qui ciblent le transfert du savoir du Nord vers le Sud dans un contexte d'autorité (*top/down*: figure 3). Mais, comme ils ne prennent pas réellement en compte la logique culturelle de l'autre et qu'ils persistent à



attribuer l'inefficacité au «manque de sensibilité» des intervenants canadiens ou au «manque de motivation» des nationaux, leur contribution entretient le statut quo. Et, même si leur liste des comportements appropriés s'allonge (voir note #111), aucune formation ne permettra de changer la dynamique de la relation Nord-Sud si les enjeux de la négociation ne sont pas transformés. À mon avis, l'écueil de l'approche occidentale réside dans la manière de poser les problèmes. Par exemple, si le but de ce transfert de savoir est de rendre pareille à soi, à l'Occident, les probabilités d'homogénéiser le monde demeurent peu probables. En effet, les standards occidentaux ne sont possibles que dans la mesure où les pays riches contrôlent les ressources naturelles et humaines des pays pauvres. Ou encore, si nous sommes incapables de reconnaître la structure hiérarchique de la société occidentale, il est difficile d'offrir à l'étranger une analyse intègre des enjeux de la coopération. Autrement dit, sans cet effort de recadrage, tous les biais sont déjà inscrits dans les limites du regard.

Pour que les conditions soient favorables à la négociation, à la construction d'un contre-pouvoir, les homologues des pays bénéficiaires doivent être réellement traités en égaux. Il importe donc de concevoir une formation qui place la démocratie au cœur même de la relation. Cette formation doit aussi tenir compte de l'impact des modèles culturels (pratiques/conceptuels: figure 6) occidentaux sur la possibilité ou non de comprendre la logique culturelle de l'autre, sans quoi elle perpétuera la lutte inégale autour du partage des ressources. Une formation qui ouvre aussi sur l'importance et la richesse des modèles ayant permis à ces communautés de survivre aux conflits idéologiques et économiques permettra de réaliser que la sagesse n'est pas l'apanage des Occidentaux. Encore une fois, je n'ai trouvé aucune recherche utilisée pour la formation dans le milieu des échanges interculturels et de la coopération Nord-Sud pour expliquer la logique culturelle occidentale et la gestion des rapports inégaux (pays riches/pays pauvres). C'est comme si ces deux thèmes fondamentaux n'avaient pas leur place dans ce rapport à l'étranger. Pourtant l'autre ne cesse de rappeler son existence, sa différence, mais peu prennent le risque de l'écouter (20% des experts).

Figure 6: Une conception de l'individu (dynamiques intrapersonnelle/interpersonnelle /interculturelle) en relation avec des lois et principes universels, avec des savoirs spécifiques (le particularisme d'une société); ce qui implique toujours une gestion des ressources, une dynamique de changement (évolution) et de reproduction (tradition).



## **6. Réapprendre à juger : ne pas faire de la rationalité scientifique un dogme**

Les valeurs occidentales semblent parfois atteindre le niveau de dogmes en étant objectivées et définies comme des représentations cognitives. Cette description des systèmes de valeurs cache aussi les conflits de pouvoir entre pays riches et pays pauvres. Pourquoi les valeurs qui permettraient de contrer les abus dont est victime le Sud riche en ressources naturelles ne sont-elles pas privilégiées? D'où l'hypothèse d'un dialogue de sourd et de l'effet pervers d'une conviction où la démocratie occidentale est le seul système apte à gérer de manière juste et équitable les conflits autour des ressources. Pareille conviction peut conduire un individu à tel niveau de foi qu'il se retrouve à défendre des dogmes avec autant d'irrationalité que les intégristes religieux aux yeux de ceux qui perçoivent les lacunes du système et sont capables d'entrevoir que d'autres systèmes ont aussi des qualités (sans nier les imperfections). En fait, aucun système n'est parvenu à tout résoudre.

Autrement dit, une personne dogmatique, qui place la foi ou la raison au centre de sa relation à l'autre, perd la capacité de juger parce qu'elle a la conviction que le système, à lui-seul, peut protéger de l'erreur, des inégalités et des faiblesses humaines ou de la folie de certains. Une personne dogmatique, peu importe sa position dans la pyramide, devient incapable de juger de la valeur des hommes et des femmes qu'elle croise sur sa route. Les systèmes de valeurs appliquées mécaniquement finissent tout autant par faire perdre de vue la personne qui se cache derrière les discours et rend incapable de juger de la qualité des chefs à qui elle délègue ses pouvoirs de décisions sur l'avenir de sa communauté. Dans cette perspective, la valeur d'un système serait à l'image de ces chefs qui prennent les décisions pour les autres, de la sagesse des aîné(e)s et de ceux qui délèguent leur pouvoir.

Trop souvent, changer les autres ne sert qu'à simplifier la vie de ceux en position d'autorité, sans que le changement lui-même soit réellement valorisé. En partant de l'hypothèse qu'une explication du monde basée sur la science demeure incomplète et

que dans ce domaine, comme avec la religion, il est possible pour les scientifiques d'être dogmatiques par rapport aux hypothèses et théories retenues, il importe de revisiter certains modèles conceptuels qui conduisent la personne à observer davantage certains aspects de la réalité et à en ignorer d'autres. Mais, la remise en question des courants idéologiques, de ces vagues de fond puissantes exigent des efforts considérables pour arriver à comprendre leur influence sur les modes de pensée et les modèles d'action occidentaux. La synthèse occidentale de la réalité (voir p.113 : Saumier), celle qui valorise la polarisation (dialectique) et le pragmatisme (rationalité technique: pôle objectif) n'est pas la seule stratégie valable pour expliquer la structure des organisations sociales. Cette synthèse illustre les conflits entre les théories anarchistes, marxistes, positivistes ou celles des systématiciens occidentaux. Elle rappelle que ces théories ont toutes leur enracinement dans l'histoire et dans le développement de la rationalité scientifique occidentale. Et, chacune de ces hypothèses et conceptions qui ont parfois valeur de loi en Occident sont défendues par des individus avec autant d'acharnement et d'émotivité que ceux qui s'affrontent au nom de «leur Dieu».

### **Conclusion :**

Ce travail visait à trouver un chemin qui permette de reconnaître les croyances modélisant les comportements des Canadiens, des Québécois, impliqués dans la coopération Nord-Sud, et qui ont été rapportées par les scientifiques nord-américains. L'identification de certains modèles, de certaines explications du soi occidental, visait aussi à créer des conditions favorisant l'expression de représentations du sens de la vie et de visions du monde différentes. L'objectif ultime est la conscientisation résultant d'un réel dialogue, d'un réel processus de négociation. Quand un individu se connaît mal, tant au niveau personnel que culturel, il est difficile pour lui de formuler, d'articuler la source de ses certitudes. Par conséquent, l'espace laissé à une possible négociation dans sa relation avec l'étranger est diminué d'autant. Ce recadrage se voulait une occasion de déplacer le regard pour retourner au cœur de cette dynamique interculturelle où la rencontre de l'autre est indissociable du rôle de l'individu dans la

gestion des intérêts collectifs qui prennent des formes particulières dans chaque culture. Dans un contexte de coopération, les relations de pouvoir entre logiques culturelles différentes sont une variable fondamentale qui est complètement tenue sous silence. Même l'affirmation des coopérants qui se targuent de ne pas juger est le meilleur indice de la nécessité d'un changement. Toutes les situations de la vie courante exigent d'exercer son jugement et comme tous les individus ont le pouvoir de juger et que c'est le seul pouvoir individuel réel qu'un autre individu ne peut contrôler, ceux qui construisent de bons partenariats se sont ceux qui finissent par se construire un espace commun suffisamment confortable pour que les jugements puissent s'exprimer sans retenus. Actuellement, ce désir de ne pas juger est-il une justification pour se donner bonne conscience ou pour ne pas avoir à faire l'effort de s'approprier la complexité de cette problématique? Si les coopérants veulent sortir du rapport inégal, la formation doit leur donner les moyens de poser des jugements, elle doit permettre de réapprendre à juger! Mais ces critères qui permettront de poser des jugements doivent être négociés entre partenaires qui ont des droits égaux, donc entre partenaires qui ont tous les deux le droit de retrouver une partie de leurs idéaux, de leurs standards dans le projet de formation...

## Bibliographie

- Adler, Peter. S., (fall 1975)**, «The transitional Experience: An alternative view of Culture Shock», Journal of Humanistic Psychology, 15, no4,
- Agence canadienne de Développement International, (février 1996)**, De la capacité technique au Développement des Capacités : Nouvelles perspectives à l'ACDI, 9p.
- Ahmad Sadri (1998)**, «Civilizational Imagination and Ethnic Coexistence», in The handbook of Interethnic, Weiner, Eugene, Silkfa, Alan B (ed) , An Abraham Fund Publication, Continuum, New York, 653 pages
- Alliot Michel, (1995)**, «Droits de l'homme et autres traditions», Le Courrier de Juristes-Solidarités, Septembre, no10, p.1 et 6)
- Alliot Michel, (1980 : 467-495)**, «Un droit nouveau est-il en train de naître en Afrique?», Dynamiques et finalités des droits africains – Acte du colloque de la Sorbonne 'La vie du Droit Africain', CONAC Gérard (éd) Paris, Economica, Col. Recherches Panthéon-Sorbonne, Université de Paris I, Série : Sciences juridiques, 509p.
- Amiguet, Olivier & Julier, Claude (1999)**, Interventions systémiques dans le travail social : repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques, Éditions I.E.S. & Éditions EESP, Genève, 351p.
- Barrette, Christian, Gaudet, Édith, Denyse Lemay, (1996)**, Guide de communication interculturelle, Édition du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), Québec, p. 27
- Beaulieu, Gilles; Johnson, Harley; Reynolds Sharon, (1993)**, Building a constituency for development : An impact of Canadian Crossroads International and Canada World Youth programs, Volume I: final report, pp 71, ACDI, Ottawa , p.1
- Bennett, Janet, (1977)**, «Transition Shock: Putting culture shock in perspective», International and Intercultural Communication Annual, vol 4, p.45-52 Director of Communication Programs at Marylhurst Education Center, Marylhurst, Oregon
- Bennett Woods, Randall, (may 1987)**, «Fulbright internationalism», in The Annals of the American Academy of Political and Social sciences, ed. Richard D. Lambert & Alan W. Lambert, AAPSS, 491, (p.31)
- Berg, E.J., (1993)**, Rethinking technical Cooperation : Reforms for capacity building in Africa, PNUD : Programme des Nations Unies pour le développement, New York
- Berry, John W., Dasen Pierre R. & Saraswathi, T.S. (1997)**, Handbook of Cross-cultural psychology. vol. 2. Basic process and human development, Allyn & Bacon, 439p.
- Berry, John W., Poortinga, Ype H., Pandey Janak, (1997)**, Handbook of Cross-cultural psychology. vol. 1. Theory and Method, Allyn & Bacon, 439p
- (Berry , J.W. (1980)**, «Acculturation as varieties of Adaptation», Acculturation: Theory model and some new fundings, Padilla A. (ed.) Washington, AAAS)
- Bhawuk & Brislin, (2000)**, «Cross-cultural training : A Review», Applied psychology: an international review, 49 (1), 162-191
- Black, J.S. & Mendenthall, M., (1990)**, «Cross-Cultural training effectiveness: A review and theoretical framework for future research». American Management Review, 15, p.113-136 ( had reviewed 29 studies)
- Black, J.S., Gregensen, H. B. & Morisson A.j. (1999)**, «The right way to manage expats», Harvard Business Review, March-Avril, pp.52-60
- Berry , J.W. (1980)**, «Acculturation as varieties of Adaptation» dans Acculturation: Theory model and some new fundings, Padilla A. (ed.) Washington, AAAS
- Bolger, Joe, (mai 2000)**, Développement des capacités: Sa raison d'être, sa nature et ses modalités, Agence Canadienne de Développement Internationale, direction générale des politiques, vol 1 no 1; Un nouvel axe pour un développement plus efficace, vol 1 no 2, 9 pages
- Boiral P., Lanteri J.-F., Olivier de Sardan J.-P., (1985)**, Paysans, Experts et chercheurs en Afrique noire, Sciences sociales et développement rural, édition Karthala et CIFACE (rattaché au Ministère des Affaires extérieurs pour répondre aux besoins des coopérants), Paris,

- Bourhis Richard Y, Gagnon André, Moïse Léna Céline, (1994), Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes, éd Liège p.176-177**
- Bourque, Renée (A-1998), Communications Interculturelles verbales et non-verbales, Université de Montréal, Faculté de l'Éducation Permanente, Notes du cours PPL3040, p.35**
- Brislin, Richard W. & Horvath, Anne-Marie, (1997), «Cross-Cultural Training and Multicultural Education», Handbook of Cross-Cultural Psychology, Social Behaviour and application, eds. John Berry; Marshall H. Segall & Cigdem Kagitçibasi, Allyn and Bacon, vol. 3, p.327-369**
- Bruner, Jerome, (1996), The Culture of Education, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 224 p.**
- Burell, G. & Morgan G., (1979), Sociological Paradigms and Organizational Analysis, London: Heineman Educational Books**
- Byrnes, Francis C., (1977), «Role Shock: An occupational Hazard of American Technical Assistant Abroad», International and Intercultural Communication Annual, vol. 4, p. 95-108**
- Camilleri, Carmel, (1989), «La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir», Chocs de culture : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, Paris, p.21-73**
- Cassen Robert, (1986), Does Aid Work?, Report to an Intergovernmental Task Force, Clarendon Press, Oxford**
- Church , A.T., (1982), «Sojourner adjustment», Psychological Bulletin, 91, 540-572.**
- Clanet, Claude, (1993/1990), L'Interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Presses universitaires du Mirail, Toulouse**
- Condon, John C. et Yousef, Fathi S., (1975 ), An Introduction to Intercultural communication, The Bobbs-Merrill company 230p.**
- Cossette, Marie-Nicole & Verhas, Michel (1999), «Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale: une perspective communicationnelle», Revue des sciences de l'éducation, vol. XXV, no 2, p.319-338**
- Covey, R. Stephen, (1996), L'étoffe des leaders, les principes cardinaux du leadership, First-Business, 366p.**
- Crapo, Richley H.(1995), Cultural Anthropology, Understanding ourselves & Others (fourth edition), Utah State University, McGraw-Hill Copagny, 550p.**
- Dingues, Norman, G. & Baldwin, Kathleen D., (1996), «Intercultural competence : A research Perspective», Handbook of Intercultural Training, 2<sup>nd</sup> édition, Landis, Dan & Bhagat, Rabi S. (éditeurs), Sage Publications, International educational Professionnal Publisher, 441p.**
- Dozon, J.P. et Pontie G., (1985), «Conditions 'politiques' relevant d'une prise de conscience des décideurs : Développement, sciences sociales et logiques paysannes en Afrique Noire», dans Paysans, Experts et chercheurs en Afrique noire, Sciences sociales et développement rural, édition Karthala et CIFACE (rattaché au Ministère des Affaires extérieures pour répondre aux besoins des coopérants), Paris, (p.67-80)**
- Eberhard, Christoph, (juin, 1996), De l'universalisme à l'universalité des droits de l'homme par le dialogue interculturel – un défi à la sortie de modernité, mémoire de D.E.A., 'études africaines' option anthropologie juridique et politique, sous la direction de Monsieur Étienne Le Roy, Université de Paris I –Panthéon Sorbonne UFR 07 : études internationales et européennes**
- Eckensberger, Lutz H., Lonner, Walter J & Poortinga, Ype H. (1979), «Cross-cultural contributions to psychology» published for the International Association for cross-cultural psychology, (Germany), Swets and Zeitlinger B.V. Lisse 430 p.**
- Erickson, E.H.,(1959), «Identity and the life cycle» ; in Psychological Issues 1, 1-171**
- Enriquez, Eugène, (1972), «Problématique du changement», Connexions, Épi, no.4, p.5-47**
- Fantini, Alvino E., Arias-Galicia, Fernando & Guay, Daniel (fév. 2001), «La mondialisation et les compétences au 21<sup>ème</sup> siècle : défis pour l'enseignement supérieur en Amérique du Nord», Comprendre les différences, série de documents de travail sur l'enseignement supérieur au Mexique, Au Canada et aux États-Unis, document de travail #11, Consortium pour la collaboration en enseignement supérieur en Amérique du Nord**
- Furnham Adrian, Bochner Stephen, (1986), Culture Shock, psychological reactions to unfamiliar environments, Methuen & Co, New York &/or London**

- Furtado, Xavier, (août 2001),** Liens entre décentration et développement des capacités pour la programmation, Agence Canadienne de Développement Internationale, direction générale des politiques, no 4, 11 p.
- Goffman, E. (1973),** La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 & 2 Paris, Éditions de Minuit
- Groux, Dominique & Tutiaux-Guillon, (2000),** «Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, Pratiques et enjeux», Colloque de l'Association pour le développement des échanges et de la comparaison en éducation 28-29 mai 1999 à l'IUFM de l'Académie de Versailles, 380 pages
- Hafsi, Taïeb & Demers, Christian (1997),** Comprendre et mesurer la capacité de changement des organisations, Les Éditions Transcontinental inc., Montréal, 322p.
- Hafsi, Taïeb & Fabi, Bruno (1997),** Les fondements du changement stratégique, Les Éditions Transcontinental inc., Montréal, 372p
- Hohl, Janine et Cohen-Émérique, Margalit, (1999)** , «La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre le scénario attendu et scénario reçu», Études ethniques au Canada, XXXI, No.1, p.106-123
- Homer & Kahle, (1988: 638-639),** «A Structural Equation Test of the Value-Attitude-Behavior Hierarchy», Journal of personality and Social Psychology, 1988, vol54, no4
- Hoopes, David S., (1979),** «Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experiences», Multicultural Education: A Cross-Cultural Training approach, in Pusch, M.D., ed. LaGrange Park, IL: Intercultural Network, Inc and King, Nancy, 'Intercultural Communication: An Overview of the field
- Iwawaki, Saburo, Kashima, Yoshihisa, Leung, Kwok (1992),** «Innovations in Cross-Cultural psychology», published for the International Association for cross-cultural psychology, Swets and Zeitlinger B.V. Lisse, 480p.
- Jackson, Edward T., Beaulieu, Denise, Gallant, Marielle et Hodgson, Dwayne de E.T. Jackson and Associates Ltd. (juin 1996)** Apprentissage axé sur les résultats: Question d'actualité, tendances et leçons apprises dans le domaine des besoins humains fondamentaux – Analyse bibliographique, sous la direction de Dr. Paul McGinnis et Dr. Ok-Kyung Pak; pour la Direction de l'examen du rendement à l'ACDI, Ottawa, 75 p.
- Jeunesse Canada Monde et Cegep Marie Victorin, (2000),** Guide d'apprentissage, Service de la recherche et de la programmation, Montréal, 189p.
- Kabanoff Boris & Daly Joseph P., (2000),** «Values espoused by Australian and US Organisations», Applied psychology: an international Review, 49 (2), p.284-314
- Kagitçibasi, Çigdem, (1987),** «Growth and progress in cross-cultural psychology», International Association for cross-cultural psychology, (Turkey), Swet North America Inc / Berwyn, 410 p.
- Kealey, Daniel, (2001),** L'efficacité interculturelle: Une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger, deuxième édition, Institut canadien du service extérieur, Centre d'apprentissage interculturel, Hull, 90p.
- Kealey, Daniel J. & Protheroe, David R. (1995),** Les collaborations interculturelles pour une coopération nord-sud plus efficace, Centre d'apprentissage interculturel, Institut canadien du service extérieur, 123p
- Kealey, (1990),** L'efficacité interculturelle. Une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger, Agence canadienne de développement international, Centre de préparation des coopérants, Hull, 78 pages
- Kim, Uichol, Park, Young-Shin & Park, Donghyun (2000),** «The Challenge of Cross-Cultural Psychology, the role of the Indigenous Psychology», Journal of Cross-Cultural psychology, vol. 31, No. 1, January, p.63-75
- Kim, Uichol, (1999),** «After the 'crisis' in social psychology; The development of the transactional model of science», Asian Journal of Social Psychology, (Korean), 2: 1-19
- Kim Uichol, (1995)** «Psychology, Science, and Culture: Cross-cultural Analysis of National Psychologies», International Journal of Psychology, 30 (6) p.663-679 [Chung-Ang University,]
- Kim, Young Yun, (1997),** «Adapting to a New Culture, Communicating Interculturally: Becoming competent», Intercultural communication: a reader, Wadsworth Publishing of International Thomson Publishing, USA, p.404-417 \* University of Oklahoma
- LaPrée Raymond, (1998),** La Value Clarification confrontée aux perspectives de Gilbert Durand sur le polythéisme des valeurs, Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en théologie–science de la religion, Université de Montréal, 615 p.



- Laprée, Raymond, (1993),** Les valeurs et la communication interculturelle un défi pour les formateurs à la coopération internationale, du Centre de préparation des coopérants, ACIDI, vol 2, novembre, 80p. & vol.1, 144pp.
- Latouche, Serge, (1992),** L'Occidentalisation du Monde, Paris, La découverte, Col. Agalma, 143p.
- Lavergne Réal & Saxby, John, (janvier 2001),** Le développement des capacités : vision et conséquences, Agence Canadienne de Développement Internationale, direction générale des politiques, no 3, 12 pages; (février 1996), De la capacité technique au Développement des Capacités : Nouvelles perspectives à l'ACDI, Agence Canadienne de Développement Internationale, 9 p.
- LeRoy Étienne, (1991),** «Les usages politiques du droit», Les Afriques politiques, Coulon Christian, Denis-Constant, Martin, eds, Saint-Armand (Cher), La découverte, col. Textes à l'appui, Série Histoire contemporaine, 294p
- LeRoy Étienne, (1995),** «L'accès à l'universalisme par le dialogue interculturel», Revue générales de droit, vol 26, pp.5-26
- Létourneau, Jocelyn (1992),** «Le Québec moderne : un chapitre du grand récit collectif des Québécois», Revue française de science politique, XLII,5, p765-785
- Mayor, Frederico (1<sup>er</sup> Mai 1995),** 'Les cultures dans le village planétaire : courtoisie ou conformité ?' Allocution à la Conférence en hommage à Rajiv Gandhi, New Delhi, Directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)
- Mcleod, Beverly (1981),** «The mediating person and Cultural identity», The Mediating Person: Bridges between Cultures, in Stephen Bochner (ed), G.K. and Co. Boston, Massachusetts, Schenkman publishing Co. Cambridge, Massachussets
- Mendenhall, Nicole, (Décembre 2000),** Guide de la GR sur l'établissement de chaînes de résultats, Direction de la gestion axées sur les résultats, Direction générale de l'examen du rendement, ACIDI
- Mendlovitz, Saul, H. and Ruiz, Lester Edwin, (1998),** «Myths, Identity and the politics of Conviction : Participation in the struggle for a Just World Order», The handbook of Interethnic Coexistence, Weiner, Eugène & Silkfa, Alan B. (ed.), An Abraham Fund Publication, Continuum, 653 pages
- Nsamemang, A. B. & Dawes, A., (1998),** «Developmental Psychology as Political Psychology in Sub-Saharan Africa: the Challenge of Africanisation», Applied psychology: an International review,47 (1)
- Oberg Kalervo, (1963),** «Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments», Practical Anthropology, New-York, USA, vol. 10, march-avril, p.177-182 He is an anthropologist who served with the United States Overseas Mission to Brazil
- OCDE (Paris 1991),** Principes relatifs aux nouvelles orientations de la coopération technique... Comité d'aide au développement, &... **OCDE (Paris 1993),** Rapport 1992 : Coopération pour le développement
- Ouédraogo, Bernard Lédéa, en collaboration avec Y. Le Balle, (1990),** Entraide villageoise et développement, Groupements paysans au Burkina Faso, L'Harmattan, collection Alternatives rurales, Paris,
- Ouellet, Fernand, (2000),** Essais sur le relativisme et la tolérance, avec une contribution de Susan Khin Zaw, PUL, Canada, 237p
- Ouellet, Fernand, (1994),** «Pour éviter les pièges du relativisme culturel», Entre tradition et universalisme, dir. Par F.-R. Ouellette et Claude Bariteau, Québec, IQRC, p.152-156.
- Paquay, Léopold, (1994),** «Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant», Recherche et Formation, Université catholique de Louvain, no.15
- Paré, André (1989),** «Changement personnel et pratique pédagogique», conférence donnée et texte remis par M. Jean-Claude Héту dans le cours «PPA 6272 : Le changement dans la pratique éducative» des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal p.1-17
- Perrenoud, Philippe (1998),** «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ; analyse des pratiques et prise de conscience, dans Former des enseignants professionnels, (ed) Paquaz, Altet, Charlier & Perrenoud, Édition de Boeck, p.181-207
- Perrenoud, Phillippe, (1992),** «La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique», dans Compétences et formation des enseignants, Maingny, Touraint & Zianko, Trois-Rivières, AQUFOM
- Perron, Jacques (1981),** Valeurs et choix en éducation, Edisem inc., Université de Montréal, 225p

- Perrot, Dominique, (1986)**, «Passager clandestin et indispensable du discours : le présupposé», dans Il était une fois le développement... textes réunis par Gilbert Rist et Fabrizio Sabelli, collection 'le forum du développement', Édition d'en bas, Suisse, p.91-111
- Pettigrew, Thomas F., (1998 :74)**, «Intergroup contact theory», Annual. Review of Psychology, vol.49, 65-85p
- Pitcher Patricia, (1994)**, Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations: Rêves, réalités et illusions du leadership, Québec/Amérique, Presses HEC, Montréal, p.262 (trois types de leadership)
- Preiswerk, Roy & Perrot, Dominique, (1975)**, Ethnocentrisme et Histoire, Éditions Anthropos, Paris, p.50
- Rist Gilbert, (1986)**, Il était une fois le développement...» textes réunis par Gilbert Rist et Fabrizio Sabelli, collection 'le forum du développement', Édition d'en bas, Suisse
- Rist, Gilbert, (1988)**, «Le 'développement' est-il rationnel ? Un concept occidental à l'épreuve de la démarche interculturelle», Pluralisme et École: Jalons pour une approche critique de la formation des éducateurs, IQRC, 60-80
- Reed, Edward S., (1996)**, «Selves, Values, Cultures», Values & Knowledge, edited by Reed, Edward S., Turiel, Elliot, Brown, Terrance, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, p.1-15
- Roe, Robert A., & Ester, Peter (1999)**, «Values and Work: Empirical Finding and Theoretical Perspective», Applied psychology: an international Review, 48 (1), p.1-21
- Salt, John (1992)**, «The future of International Migration», International Migration Review, vol.XXVI, no 4, p.1097
- Saumier, Alain (1996:233-234)**, Communication et Organisation, Notes de cours (COM 1500), Université de Montréal, 286p.
- Schwartz, Shalom H., (1999)**, Applied psychology: an international review, 48, p.23-47
- Schwartz, Shalom H., (1990)**, Journal of Cross-cultural psychology, vol. 21,(2), June, 139-157p.
- Simard, Jean-Jacques, (1988)**, «La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde», Pluralisme et École: Jalons pour une approche critique de la formation des éducateurs, IQRC, p.23-55
- Sinha, Durganand, (1998)**, «Changing perspectives in social psychology in India: a journey towards indigenisation», Asian Journal of Social Psychology, 2: 1-19
- Smalley William A., (1963)**, «Culture Shock, Language Shock, and the Shock of Self-Discovery», Practical Anthropology, New-York, USA, vol. 10, march-avril, p.49-56\* Editor of this publication
- Tardif, Maurice (1993 : 78)** «Savoirs et expérience chez les enseignements de métier» dans La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage, Par Henster, ESKA, Sherbrooke, p.68
- Triandis, H.C., (1975)**, «Interpersonal relations in international organization», Organizational Behaviour and Human Performance, 2, p.26-55
- Troadec, Bertrand, (2001)**, «Le modèle écoculturel de John Berry: un cadre pour la psychologie culturelle comparative», Journal international de psychologie, , 36 (1), p.53-64
- Tung R.L., et Worm V. (1997)**, «East meets West : North European Expatriates in China», Business and the Contemporary World, Vol. IX, 137-148
- UNESCO (24 juillet 1998)**, «Jeunesse, éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà», Conférence mondiale des ministres responsables de la Jeunesse Lisbonne, Portugal, 8-12 août 1998, p.5
- Vogel, Ralph H., (1987)**, «The Making of the Fulbright Program», Annals, of the American Academy of Political and Social sciences, ed. Richard D. Lambert & Alan W. Lambert, AAPSS, 491, p.12-13
- Watzlawick, P., Weakland, J., et Fisch, R., (1975)**, Changements: Paradoxes et psychothérapie, édition du Seuil, Points, Essais, p.28-30
- Wicht, Bernard**, Réseau international sur la politique culturelle, Groupe de Travail :Gestion de la diversité culturelle, de l'Office fédérale de la culture (Suisse)
- Zaharna, R.S., (1989)** "Self-Shock: The Double-Binding Challenge of Identity", in International Journal of Intercultural Relations, University of Mississippi, Pergamon Press, USA, vol 13, no 4, pp.501-525

## Dictionnaires

Dictionnaire actuel de l'Éducation, Legendre, Renald, (1993), Montréal, Guérin, 2e édition  
Le grand dictionnaire terminologique, Dictionnaire Universel Francophone (1997/2003) sur le Web  
 C:\WINDOWS\TEMP\Excentrix\file2.html  
Nouveau petit Robert: Dictionnaire de la langue française, Paul Robert, (1995), Paris,  
Petit Larousse illustré (1988), Larousse, Paris, p.509

## Internet

**American Council on Education** [http://www.acenet.edu/programs/international/intl\\_research.cfm](http://www.acenet.edu/programs/international/intl_research.cfm)  
**Association des Collèges communautaires du Canada (ACCC)**; Groupe interuniversitaire de Montréal (GIM); Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) <http://www.cbie.ca/aboutf.html>  
**Association des Universités et collèges du Canada (AUCC)** <http://www.aucc.ca/fr/mainbodyjava>;  
**Agence canadienne du développement international (ACDI)**, (février 1996), De la coopération technique au développement des capacités: Nouvelles perspectives à l'ACDI, <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida>  
**Agence canadienne du développement international (ACDI)**, (1997), La stratégie de l'ACDI en matière d'intégration des jeunes dans la coopération internationale, 6 pp sur leur site Web dans la section «Orientation jeunesse» et sous le renvoi «Terre des Jeunes»  
**Bureau of Educational and Cultural Affairs**, <http://exchanges.state.gov/education/>  
**Centre d'apprentissage interculturel (CAI)**: de l'Institut canadien du service extérieur au ministère des Affaires extérieures et du Commerce international <http://www.cfsi-icse.gc.ca/francais/cil/index/html>  
**Direction générale des ressources humaines et des services corporatifs**, (1999), Gestion du personnel à l'étranger: Manuel de l'Agence d'exécution, Chapitre II: Renseignements généraux,, (35 p.), <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida>  
**Forums Jeunesse Canada** <http://www.exchanges.gc.ca/YFC.asp?Language=1>  
**UNESCO**, Mendiata de Baradoux, Sonia, (2000,) présidente du Conseil exécutif, «L'UNESCO à l'heure de la mondialisation», thème d'un débat à la 159<sup>e</sup> session du Conseil exécutif, Paris, 17 mai, #-50, <http://www.unesco.org/bpi/fre/unescopresse/00-50f.htm>  
**Ministère de la Culture et des Communications - Bureau de la Diversité culturelle:** <http://www.mcc.gouv.qc.ca/international/diversite-culturelle/index.htm>  
**Ministère des Relations Internationales (MRI) - Le secrétariat à l'aide internationale du Québec (SAIQ)**: <http://www.mri.gouv.qc.ca/secretariat/index.asp> & la Ministre Louise Beaudoin: le discours 2002-01-11  
**Netcorps Canada International**: [http://www.netcorps-cyberjeunes.org/francais/main\\_f.htm](http://www.netcorps-cyberjeunes.org/francais/main_f.htm)  
**Patrimoine Canada, Échanges Canada (1999-2000)** <http://www.exchanges.gc.ca/Partners>  
**Programme de Stages Internationaux pour les Jeunes (PSIJ)** de l'ACDI. <http://www.acdi-cida.gc.ca/cida>; <http://www.cfsi-icse.gc.ca/cil-cai/index.html>  
**Service Écojeunesse Internationale** [http://www.ec.gc.ca/etad/index\\_f.html](http://www.ec.gc.ca/etad/index_f.html)  
**Stratégie Emploi Jeunesse du Canada**, <http://www.youth.gc.ca/youthlink>  
**Cyberjeunes** [http://www.netcorps-cyberjeunes.org/francais/main\\_f.htm](http://www.netcorps-cyberjeunes.org/francais/main_f.htm)  
**Peace corps:** [http://www.peacecorps.gov/publications/pdf/CM\\_Eng\\_complete.pdf](http://www.peacecorps.gov/publications/pdf/CM_Eng_complete.pdf)

## ANNEXE 1 : Associations, Organisations & Ministères

### AQOCI (Association québécoise des Organismes de Coopération internationale)

C'est une ONG, une association pour la défense des intérêts de ses membres qui s'est vu attribué, en 1997, un mandat du type de l'ACDI par le SAIQ. L'AQOCI est financée pour offrir des services aux autres intervenants du Québec dans le domaine de la coopération et pour organiser une période intensive d'activités d'information en collaboration avec les médias (propose des outils d'information et d'animation aux journalistes pour les encourager à utiliser «de l'information juste des réalités du Sud»).

L'AQOCI intervient aussi pour la construction d'un réseau «des peuples des Amériques» par le biais du Réseau québécois sur l'intégration continentale (RQIC) Les stages «humanitaires» pour les jeunes sont regroupés sous le programme «**Québec sans Frontières (QSF)**». Chaque année, 330 jeunes partent découvrir le monde, «les moins favorisés» de la planète et, depuis 1995, 1,330 jeunes ont bénéficié des fonds du gouvernement. Ces jeunes québécois investissent environ de six mois à un an de leur vie (formation, cueillette de fonds, parfois accueil d'un homologue étranger et sensibilisation de la communauté canadienne aux réalités des pays visités) pour concrétiser leur rêve. Le programme peut verser jusqu'à 5,950\$ par stagiaire de 18-35 ans pour effectuer un séjour à l'étranger d'une durée de deux à trois mois. Certains programmes offrent des opportunités de stage sur une base individuelle, d'autres stages sont des voyages de groupe, lesquels sont généralement constitués d'une dizaine de jeunes autour d'un accompagnateur. (brochure promotionnelle de Québec sans Frontière)

### Association des collèges communautaires du Canada (ACCC)

**Programme de partenariat des collèges canadiens (PPCC):** Depuis 1979, l'ACCC a réalisé plus de 350 projets dans 65 pays «démontrant ainsi que les collèges et instituts canadiens possèdent non seulement un avantage concurrentiel en matière d'éducation, mais aussi la souplesse et la sensibilité culturelle nécessaires pour répondre aux besoins particuliers de l'éducation internationale (...) L'ACCC gère actuellement des contrats de développement international d'une valeur dépassant 100 millions de dollars (...) Les activités sont financées, en parti, par l'ACDI.» (p.2) Le PPCC vise à «aider les établissements des pays en voie de développement (EPVD) et leur milieu à répondre de plus en plus efficacement aux besoins de formation de leurs pays. Le PPCC vise les objectifs suivants :

1. Améliorer la capacité des EPVD et des collèges canadiens à se doter d'orientations et à assurer la planification stratégique et la gestion des réseaux d'éducation

2. Favoriser l'éclosion de partenariats durables entre les collèges canadiens et des EPVD afin d'adapter les programmes de formation aux besoins changeants d'une collectivité planétaire interdépendante
3. Favoriser l'internationalisation des collèges par la contribution du personnel et des élèves au développement international
4. Permettre aux collègues de contribuer à la sensibilisation de leur personnel, de leur clientèle et de leur milieu à la nature et à l'importance du développement international
5. Maximiser la portée des transferts de technologie du secteur privé canadien dans le Sud grâce à des services de formation de qualité supérieure conçus pour faciliter l'utilisation de cette technologie
6. Appuyer les initiatives des EPVD favorisant le développement durable» (p.3)

Association des collèges communautaires du Canada, (1999), Guide de mission à l'étranger, Introduction

### **Centre d'apprentissage interculturel (CAI) :**

L'Institut canadien du service extérieur au ministère des Affaires extérieures et du Commerce international du Canada offre trois types de formation dont une favorisant les apprentissages interculturels (encadré par le CAI). Les deux autres services supervisent l'acquisition des éléments professionnels et linguistiques nécessaires aux employés du gouvernement qui veulent gravir les échelons du milieu des relations internationales. Le but du CAI est d'aider les Canadiens qui doivent se rendre à l'étranger «à acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes interculturelles nécessaires» à leur réussite. Pour le CAI, «l'apprentissage interculturel accélère l'adaptation à un nouveau milieu, réduit les effets du choc culturel et améliore le rendement».

<http://www.cfsi-icse.gc.ca/francais/cil/index/html>

### **Ministère des Relations Internationales (MRI)**

Le MRI travaille en étroite collaboration avec le **Ministère de la Culture et des Communications - Bureau de la Diversité culturelle:**

Au MRI, il y a aussi un volet international axé sur le développement de réseaux, de marchés pour les produits culturels «francophones» (4,2 millions) et sur la défense de la culture française (la mondialisation tend à remettre en cause le support des États aux produits culturels non rentables pour les protéger contre les forces du marché) Ce ministère travaille en étroite collaboration le Ministère de l'Industrie et du Commerce (MIC) pour défendre la diversité culturelle, laquelle passe par l'expression, par la créativité artistique et culturelle. L'État québécois s'est aussi donné comme mandat de rassembler l'information et de faire des études pour mieux intervenir dans les organisations internationales comme l'UNESCO et l'Organisation mondiale du Commerce (OMC), l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF)..., le français étant, dans 55 États, une des langues officielles

<http://www.mcc.gouv.qc.ca/international/diversite-culturelle/index.htm>

## ANNEXE 2 : Dictionnaire

### Affectif

Ensemble de désirs, pulsions, motivations, émotions, sentiments et croyances... domaine de l'irrationnel... base énergétique du psychisme (Legendre 1993 :27) Représentations affectives  
 «Ce désirable, qu'il soit général ou spécifique, détermine le caractère affectif des valeurs. C'est lui qui désigne l'attrait qu'exerce sur la personne la réalité conçue et, par corollaire, le taux d'affectivité dont elle est investie (Peron en éducation 1981 :7)

### Changement

Le changement de qui? De soi ou de l'autre... (Enriquez, 1972 : 5-7)

«Si le destin de l'humanité n'est plus perçu comme évolutif, que sera-t-il ? Y aura-t-il progrès ou régression ? (...) **L'évolution des espèces conduit à la sélection des meilleurs**, la société soit passer de l'âge théocratique et militaire à l'âge industriel (...) Ces propositions impliquent une croyance naïve au «happy end», à la solution globale des problèmes, à des états-buts qui doivent nécessairement se réaliser. (...) Toute l'histoire des sociétés au XXe siècle a démenti ce bel optimisme et a fait surgir la question du changement au lieu et place de la question de l'évolution ; le changement, c'est-à-dire la rupture, la désorganisation, la recherche d'un nouvel équilibre, la mutation non-finalisée. [Maintenant, les chercheurs cherchent à maîtriser le changement.] **Le changement devient une valeur en soi, il faut changer, rester le même est réactionnaire**, ou tout le moins conservateur. Admirons ici la ruse de la raison : puisque tout le monde désire se conserver, que le changement fait peur, que l'évolution est acceptable à la rigueur puisqu'elle amène nécessairement vers des 'lendemains qui chantent', il suffit d'inverser les problèmes et de décréter que le changement est nécessaire, agréable, qu'il amènera maîtrise du monde extérieur, élévation du niveau de vie, que le changement est le changement des autres, des structures et ne nous met pas en cause personnellement. **Le changement perd son aspect inquiétant lorsqu'il se résume** en une série de techniques et de modèles pour transformer l'environnement (structurel, social, et humain) **sans modifier ceux qui sont acteurs** (sujets-objets) du changement.(...) ils désirent fondamentalement ne pas changer, ne pas s'interroger, ne pas être obligés d'inventer des comportements nouveaux et dans ce but, ils préfèrent changer l'ordre du monde plutôt qu'eux-mêmes»

Le mot changement peut signifier deux choses très différentes (Watzlawick, P., Weakland, J., et Fisch, R., 1975:28-30) :

**1. un mouvement qui entretient la permanence d'un système**, autrement dit, un changement qui prend place à l'intérieur d'un système donné, qui lui reste inchangé (mais ces mouvements sont essentiels pour maintenir le système). Par exemple, une voiture peut accélérer et peut ralentir, donc, elle peut passer d'un état à l'autre, sans la nécessité de changer de vitesse

**2. une transformation qui permet de sortir d'un système ou de modifier le système** Avec l'analogie de la voiture, les quatre vitesses représentent un registre (c'est-à-dire une classe de comportement) et le conducteur doit en changer s'il veut modifier le comportement du moteur. «Changer de vitesse constitue donc un phénomène appartenant à un type logique plus élevé que l'acte d'accélérer» (p.27) lequel consiste, seulement, à augmenter ou diminuer l'arrivée d'essence.

«Alors que le changement 1 semble toujours reposer sur le bon sens (par exemple sur une recette du genre 'plus de la même chose'), le changement 2 paraît bizarre, inattendu, contraire au bon sens : il existe un élément énigmatique et paradoxal dans le processus du changement» (p.103)

**Hafsi, Taïeb & Demers, Christian (1997) & Hafsi, Taïeb & Fabi, Bruno (1997)**

## **Civilisation occidentale :**

«The utilization of units of analysis larger than nation (...) such concepts as 'civilization' provides a metalanguage for addressing, and even transcending, cultural and ethnic differences» (p.82)  
 « Civilization is the accumulation of organized and institutionalized rational responses of city-dwelling human societies to the challenges of their internal order (e.g. political legitimacy, social administration, economy system, religious cosmology, legal maxims, and libido economy), environment (e.g., technologies of food production and architecture) and external enemies (technologies and organization of war and international relations). The practical and instrumental side of these rational responses comprise the 'material culture' (e.g., art, architecture, and technology) of a civilization while their substantive and normative aspects amount to its 'nonmaterial culture', which imparts meaning to the natural and social world and informs the patterns of social, political, and economic behavior. Thus, civilizations contain the sedimentation of two layers of collective rationality : a normative and substantive 'core' and a practical and instrumental 'crust' » (Ahmad Sadri, 1998:83-84),

Ahmad Sadri (1998 : 84-85) explique bien les limites de ce concept, qui rejoint généralement celles mentionnées par les chercheurs préoccupés par l'identité culturelle (une nation, une culture). Une civilisation est un découpage arbitraire rattaché aux intérêts du chercheur, car les limites de ce concept sont floues et perpétuellement en réajustement. Malgré les limites des concepts, les intellectuels en ont besoin pour pouvoir communiquer entre eux et, surtout en Occident, parce qu'ils ont reçu le mandat d'organiser le passé, de contrôler le présent et d'influencer l'avenir. Ils participent activement à la définition de la réalité, à ce qui peut être perçu de la réalité... Le concept de civilisation rejoint, comme les autres définitions de concepts, la conception de l'idéal (santé) versus les scénarios de crises (maladie) dans un contexte où existe une problématique qui n'est pas illusoire, mais qui demeurera toujours difficile à cerner pour les chercheurs tenant compte des limites de l'homme à concevoir la complexité...

## **Cognitif**

«Relatif à la connaissance ; qui concerne le domaine intellectuel ; qui concerne la dénomination, la classification et la faculté de conceptualisation ; Cognition : Connaissance par perception, mémorisation, raisonnement, conceptualisation... Processus par lequel un organisme ou un dispositif acquiert des informations sur l'environnement et les interprètes pour régler son comportement ; Représentations cognitives : Mode intellectuel propre à une personne (Legendre 1993 :205)

«Ces schémas abstraits, puisqu'ils ont une fonction d'évaluation, possèdent donc un caractère normatif, ce sont des bornes érigées au gré des interactions de l'individu avec son milieu et qui indiquent ce qui doit arriver dans telle ou telle circonstance.» (Peron 1981:4)

## **Comportement/Conatif**

Manière plus ou moins volontaire d'agir en général (attitude, conduite, procédé) (Legendre 1993 :228)

Conatif ou Comportemental : La valeur est une «variable médiatrice qui conduit à l'action, c'est-à-dire à la sélection parmi d'autres d'une façon de se comporter dans une situation donnée» (Feather 1975:p.7) (Peron 1981)

## **Doctrine**

«Ensemble cohérent formé d'observations de base, **possiblement de certaines lois scientifiques et de règles techniques, mais principalement d'options philosophiques et de principes moraux.** Système unifié de vérités ou d'affirmations considérées comme telles, développées en vue de provoquer leur acceptation par un corps d'opinions et éventuellement d'entraîner l'adhésion à un mode de vie personnelle ou à une action collective. Par ex. : la doctrine de la non-violence, la doctrine du végétarisme, la doctrine pédagogique de Dewey.

Le grand dictionnaire terminologique, Dictionnaire Universel Francophone (2003) sur le Web  
 C:\WINDOWS\TEMP\Excentrix\file2.html

## Idéologie

«Science des idées; ensemble d'idées, d'opinions constituant une doctrine

Philos. : **Ensemble de représentations cohérentes** dans lesquelles une classe sociale se reconnaît et dont elle se sert dans sa lutte contre une autre classe sociale pour imposer sa domination (on parle d'idéologie bourgeoise, idéologie ouvrière)

Petit Larousse illustré (1988), Larousse, Paris, p.509

«Système philosophique qui, à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècle, avait pour objet l'étude des idées, de leurs lois, de leur origine (Lalande)

**Ensemble des idées, des croyances et des doctrines propres à une époque, à une société ou à une classe**(fin du XIXe : vocable marxiste)

Systèmes d'idées, philosophie du monde et de la vie : l'idéologie d'un parti politique

**Idéologue : «Adeptes de l'idéologie» «Personne qui croit à la puissance des idées»**

Nouveau petit Robert: Dictionnaire de la langue française, Paul Robert, (1995), Paris, p.1122

«**Remplacer la métaphysique traditionnelle par l'étude scientifique des idées** (entendues au sens large de faits de conscience).

Ensemble des idées philosophiques, sociales, politiques, morales, religieuses, etc. propres à une époque ou à un groupe social. Les idéologies du siècle des Lumières. L'idéologie populiste»

Le grand dictionnaire terminologique, Dictionnaire Universel Francophone (1997) sur le Web  
C:\WINDOWS\TEMP\Excentrix\file2.html

1. «**États de conscience liés à l'action politique**, et principalement ceux qui se représentent sous la forme de mots et de phrases : un discours lié à la politique.

« Elle veut réaliser une valeur par l'exercice du pouvoir dans une société. À cause de ce rôle déterminant de la valeur, ce qui est technique n'est pas idéologique, mais rationnel. »

2. Plus positivement : «**Ensemble de croyances et d'idées** qui fournissent au système social une justification et **motivent l'action qui le perpétue** » (Viet).

Longtemps affecté d'une connotation péjorative, en particulier par la philosophie marxiste, le mot idéologie tend à prendre aujourd'hui un sens plus positif.

3. «Le sens à tendance péjorative est excellemment cerné par Lalande: «**Pensée détachée du réel**, qui se développe abstraitement sur ses propres données, mais qui est en réalité l'expression de faits sociaux, particulièrement de faits économiques, dont celui qui la construit n'a pas conscience, ou du moins dont il ne se rend pas compte qu'ils déterminent sa pensée.» Exemple : l'idéologie de la recherche scientifique.

4. Système d'idées-forces ou de croyances qui sert à animer, décrire, expliquer interpréter ou justifier l'action d'un individu (idéologie individuelle) ou la situation d'un groupe (idéologie de groupe) et **qui, s'inspirant d'un ensemble de valeurs, oriente l'activité de l'individu et l'évolution du groupe dans le temps**. Mots apparentés : doctrine; système; théorie; plan; régime.

5. Système d'opinions, de principes et d'idées **caractérisant une doctrine**.

L'acception courante de ce terme le rend synonyme de doctrine, mais les deux notions mettent l'accent sur des aspects différents de la même réalité. **La doctrine se rapporte aux bases philosophiques d'une logique de raisonnement et de comportement. La notion d'idéologie fait plutôt référence à l'ensemble des attitudes mentales qui sont liées à cette base doctrinale** (qui peut être implicite, ou explicite). Elles peuvent d'ailleurs elles-mêmes soit déterminer cette base doctrinale, soit en découler.

Le grand dictionnaire terminologique, Dictionnaire Universel Francophone (2003) sur le Web  
C:\WINDOWS\TEMP\Excentrix\file2.html

## Métaphysique

«Science de l'être en tant qu'être et des vérités générales (syn. Ontologie) (après la physique : parce que, dans les œuvres d'Aristote, cette connaissance était traitée après la physique) toute **spéculation** sur le sens du monde et la place de l'homme dans le monde

Métaphysique générale : connaissance des principes communs à tous les êtres



Métaphysique particulière ou spéciale : science des êtres particuliers (**âme, Dieu, monde**)  
Petit Larousse illustré (1988), Larousse, Paris, p.631

«**Recherche rationnelle** ayant pour objet la connaissance de l'être absolu, des causes de l'univers et des principes premiers de la connaissance (ontologie, philosophie) La métaphysique étudie la nature de la matière, de l'esprit, les problèmes de la connaissance, de la vérité, de la liberté  
 La métaphysique de quelque chose : réflexion systématique sur les fondements d'une activité humaine (la métaphysique du droit)

**Péjoratif** : **Abus de réflexion abstraite qui rend obscure la pensée** : Tout cela ne contient que de la métaphysique (ne contient rien de positif) ; il ne s'est pas embarrassé de métaphysique (de **considérations abstraites et morales**)

**Adj.** : Non fondé sur l'expérience, Incertitude, Divagation

Nouveau petit Robert: Dictionnaire de la langue française, (1995), Paris, p.1395

### Pragmatisme

1. (1878 : première apparition du terme) Philos. : **Doctrine** qui donne la valeur pratique comme critère de vérité (d'une idée) Pragmatisme en politique étrangère 2. (1907) **Doctrine** selon laquelle l'idée que nous avons d'un phénomène, d'un objet n'est que la somme des idées que nous pouvons avoir au sujet des conséquences pratiques de ce phénomène, des actions possibles sur cet objet Le pragmatisme de W.James

Nouveau petit Robert: Dictionnaire de la langue française, (1995), Paris, p.1752

1. «Doctrine qui juge toutes les connaissances théoriques d'après leur seule valeur pratique. Doctrine philosophique d'après laquelle l'idée d'un objet n'est que la somme de tous les effets pratiques imaginables de cette idée (Pierce). 2. «*Cette conception s'est transformée sous l'influence de William James, en théorie selon laquelle « la pensée est un processus fonctionnel guidant l'action et... la vérité une valeur sociale ».* **Le pragmatisme a profondément influencé les mouvements de rénovation pédagogique du début du XX<sup>e</sup> siècle** et spécialement les vues de Dewey, Decroly et Claparède.

Le grand dictionnaire terminologique, Dictionnaire Universel Francophone (2003) sur le Web  
 C:\WINDOWS\TEMP\Excentrix\file2.html

### Nationalité :

Chaque pays définit son concept de nationalité et d'identité culturelle. Par exemple, tout le monde peut devenir américain, mais ce nouveau citoyen doit abandonner son ancienne nationalité (citizenship is mutable & unidimensional) tandis qu'au Canada le nouveau citoyen peut conserver son autre citoyenneté (Multidimensional) mais, pour les Japonais, cette réalité est déterminée par la génétique et par les expériences de l'enfance (un Japonais qui a vécu son enfance à l'étranger perd son identité japonaise même s'il parle la langue du pays): Mcleod, Beverly (1981)

### Positivisme

Philosophie de tendance scientiste créée par Auguste Comte (1798-1857).

Elle propose un essai unifié de classification des sciences au départ des mathématiques et de l'astronomie et aboutissant à la sociologie, ainsi qu'une théorie historique de l'évolution de la pensée humaine, passant successivement du stade théologique de l'explication au stade métaphysique de l'argumentation rationnelle enfin au stade positif fondé sur la stricte interprétation des faits et de leurs relations (Cours de philosophie positive).

Le grand dictionnaire terminologique, Dictionnaire Universel Francophone, (2003) sur le Web  
 C:\WINDOWS\TEMP\Excentrix\file2.html

### **Scénario** : (Hohl & Cohen-Émerique 1999)

«Succession de présentations des corps et d'interactions entre les personnes, dans un espace/temps, codifiées en fonction des rôles et des statuts des acteurs en présence et de l'enjeu de leur rencontre (p.110)

Scénarios attendus : attentes implicites tributaires de modèles ou 'représentations projetées' sur le déroulement de la rencontre, de l'interaction

Scénario reçus : «celui qui se déroule dans l'interaction ici et maintenant et qui a donné lieu à un état de choc chez un des intervenants déséquilibrant le déroulement de l'action codifiée». (p.110)

Zones sensibles : «Il s'agit d'un 'affrontement' avec des archaïsmes, c'est-à-dire des modèles d'identification périmés, rejetés, éveillant l'angoisse et nous faisant voir l'autre, dans ses conduites et dans ses rôles, comme comme l'antimodèle de ce que la modernité nous a fait acquérir et, de façon plus spécifique, l'antimodèle de tout ce qui fonde l'expertise professionnelle.» (p.116)

### **Valeurs**

En psychologie (selon Legendre, 1993:1399-1404), Rokeach et Perron (1981)

«**Certitude fondamentale, consciente et durable** qu'une manière d'être ou d'agir, qu'un idéal ou une fin constitue un objet hautement désirable pour la personne ou pour la société.»

«La valeur est **plus qu'une croyance**. Elle ne laisse que **peu ou pas de place aux doutes**; elle est une adhésion totale de l'esprit à un objet considéré comme absolument vrai. De ce fait, la valeur «**transcende de beaucoup l'opinion; cette dernière faisant une plus grande place à la subjectivité et au doute.**

Issue d'une mûre réflexion, la valeur s'impose à l'esprit comme une **certitude objective et commune** à plusieurs êtres humains»

La valeur peut être **vue** à la fois comme une inclination, une option et une préférence. Comme une **inclination**, car la valeur est **un sentiment qui fait qu'on éprouve le désir conscient d'une chose généralement bonne**; comme une **option**, car toute valeur est **un choix nécessaire** entre plusieurs possibilités qu'on ne peut obtenir simultanément; quand elle a été retenue parmi plusieurs possibilités; comme une **préférence**, car la valeur est un acte par lequel on pose un choix à partir de motifs intellectuels dénués de visées pratiques». «Rappelons que Rokeach (1968, 1973) considère qu'il existe trois catégories de convictions: les **convictions existentielles** qui sont relatives à ce que l'on croit vrai ou faux, les **convictions évaluatives**, relatives à ce qu'on croit bon ou mauvais, ou bien encore beau ou laid (convictions esthétiques) et les valeurs qui sont des **convictions durables** 'selon lesquelles un moyen ou une fin d'action est jugé désirable ou non'.»

«Rokeach distingue les **attitudes des valeurs** en ce que les premières 'se rapportent à une organisation de plusieurs convictions à propos d'une situation ou d'un objet spécifique' tandis que les secondes 'se rapportent à une seule conviction' qui débordent une situation particulière et chacune peut servir de critère dans de nombreuses situations (où elle détermine des attitudes spécifiques).

Dans cette conception, les valeurs sont à la fois des **représentations cognitives** et des **opérateurs**, ce qui les distingue des besoins.

Les valeurs sont aussi des forces qui imposent des directions aux individus, comme le souligne aussi Rokeach, les valeurs résultent non seulement d'une pression individuelle interne mais aussi de l'influence de la société des institutions; **les valeurs seraient ainsi des transformations des besoins individuels altérés par les exigences de la société et des institutions**» quoique, comme le spécifiait Feather (1975 :8), elles ne sont pas totalement stables puisque les individus et les sociétés changent. «Il y a deux grandes familles de valeurs 1) les valeurs religieuses; celles qui sont issues de la révélation divine ( la charité, l'abnégation, la pudeur, etc.); 2) les valeurs personnelles: celles qui sont **créées par l'être humain, dépendamment de ses progrès intellectuels, de l'avancement de la science, du développement de la civilisation (les valeurs économiques, le sens de l'amitié, la poursuite de l'excellence).**

Les valeurs terminales (*referring to idealized end-states of existence*) (Legendre 1993 :1404) Valeur orientée vers les fins existentielles de toute personne. Les directeurs d'école préfèrent le respect de soi, la sagesse et l'égalité (la responsabilité, la maîtrise de soi et l'honnêteté).

Les valeurs instrumentales (*referring only to idealized modes of behaviour or modes of conduct*) (Legendre 1993 :1402) Moyen, processus qui permet d'atteindre d'autres valeurs perçues comme des fins ou des buts désirés. (Perron, 1981 :7)

Les valeurs morales (normes de comportements qui inspirent la culpabilité) et les valeurs qui favorisent la réalisation de soi (valeurs sous-jacentes à des compétences qui, lorsqu'elles sont absentes, laissent une impression d'inaptitude) sont deux formes de valeurs instrumentales qui peuvent parfois entrer en conflit. Par exemple, Feather (1975 :7-8) illustre ces variantes de la façon suivante : *une personne honnête peut être coincée face à l'amour qu'elle porte à son enfant et au geste qu'il a posé, ou encore, la personne peut être subjuguée par sa créativité au détriment de l'efficacité. De plus, une compétence peut entrer en contradiction avec une valeur morale: être poli ou formuler une critique. Finalement, une valeur instrumentale comme l'honnêteté peut servir à atteindre une valeur terminale «inner harmony».*

Les valeurs terminales se classent ainsi (Rokeach 1973):

- Social values (society centered, interpersonal: the world peace, friendship)
- Personal values (self-centered, intrapersonal: peace of mind, happiness, wisdom)

**ANNEXE 3 : Stratégies de coexistence pacifique**

## Différentes Stratégie de coexistence pacifique (Valeur Instrumentale axée sur la compétence ou le savoir faire)

(passent par les stratégies de Lee 1966, Coombs 1971, Rist 1988, Camilleri 1989, Roe 1999)

### 1. Dans la communauté, retracer (Rist 1988):

Les savoirs et les personnes d'autorité capables de les transmettre, des personnes inscrites à l'intérieur d'une structure de pouvoir

L'histoire, le passé auquel elle est rattachée par ses croyances et qui fonde son ordre social

Les actes ou les paroles autorisés enracinés dans un langage qui délimite les contours du réel, qui structure le temps et l'espace, qui ordonne les regards, qui hiérarchise les valeurs et qui inscrit les pensées dans un moule

Le nombre limité d'interprétation du sens de la vie

Les processus pour désamorcer les dangers qui menacent son ordre social et pour ralentir le changement, les transformations sociales (un changement trop prononcé peut mettre en danger la communauté : les autochtones)

Ses héros, ses lieux d'affrontements autorisés, ses rituels, ses officiants pour actualiser ses dogmes, ses mythes, ses croyances rationnelles et irrationnelles

Sa littérature orale (contes, légendes, mythes/cinéma, téléroman) et ses œuvres artistiques (livres, sculptures, tissage, dessins avec grains de sable colorés, etc.) pour transmettre sa vision du monde, ses prémisses et ses présupposées, ses valeurs et ses idéaux, pour mettre en scène les ressorts intimes de l'âme humaine, pour présenter des personnages permettant différents types d'identification, pour libérer les fantasmes et les domestiquer et pour favoriser l'expression de l'inconscient tout en divertissant.

Rist propose de se placer dans un processus de Réflexion/Action. Aucun individu, à lui seul, ne peut dévier le cours de l'histoire, comme aucune culture, à elle seule, ne peut s'approprier «l'état du monde». Alors, lorsqu'on cherche à établir un dialogue, entre autres, avec les individus des pays en développement, les «experts» doivent avoir le courage de réfléchir sur ce...

qui favorise une mise à distance de leurs propres mythes, de leurs croyances, de leurs dogmes et de leurs valeurs

qui peut les aider à comprendre la complexité des systèmes (internationaux, nationaux, communautaires, familiaux, individuels) et leur inter-dépendance

qui aide à reconnaître et à assumer courageusement l'existence d'un décalage entre le rêve et la réalité, entre le souhaité et l'atteignable, entre les espoirs soulevés et les possibilités réelles de la réalité canadienne

qui permet de prendre en considération l'altérité, la différence comme une source de polémique et de changement, comme une nécessité vitale dans la construction et la déconstruction des idéologies et des mythes

que l'histoire a enseigné : le savoir d'aujourd'hui sera le conte de demain et le rationnel de certains apparaît toujours comme très farfêlé pour d'autres

qui compte dans la mise en place d'un dialogue : quelles sont les vertus ou valeurs individuelles qui permettent d'ouvrir vers le mieux-être des communautés, vers le sens des responsabilités sociales ?

2. «Come up with counternarrative» will mean «Reversing old patterns of thinking» because the problem comes from what we choose so see (Roe, 1999:8).

3. «The cultural analysis system» (Lee 1966). Sa stratégie impliquait la nécessité de définir le problème en terme des paramètres (méthodes de travail ou d'intervention, valeurs, normes, stratégie de communication, hiérarchie sociale, etc...) relatifs à la culture de l'expatrié et de l'homologue hôte. Puis, chacun devait clarifier ses objectifs. Par la suite, chacun essayait de voir jusqu'à quel point le «Self-Reference Criterion» (SRC) pouvait avoir influencé l'interprétation des causes ou des sources du problème et avoir orienté les solutions proposées pour le résoudre. Si c'était le cas, il fallait isoler les éléments qui étaient ethnocentriques et reprendre la démarche de résolution de problème.

# Différentes Stratégies de coexistence pacifique

## (Valeur Instrumentale axée sur la compétence ou le savoir faire)

(passe par les stratégies de Lee 1966, Coombs 1971, Rist 1988, Camilleri 1989, Roe 1999)

**4. Camilleri (1989)**, lui, parle plutôt de rencontre entre les porteurs de culture, porteurs qui ont fait une synthèse unique de leur culture et de leur expérience. C'est pourquoi cette rencontre nécessite, selon Howell (1979), de mettre en branle les deux parties du cerveau pour atteindre une réelle communication. Pour lui, le cerveau gauche a besoin d'information emmagasinée dans sa mémoire (voie analytique), «mais quand arrive le moment de communiquer, il faut se laisser piloter par son cerveau droit, entrer dans un jeu de créativité, comme fait l'artiste [voie holistique], et surtout faire taire le monologue paralysant qui cherche constamment à s'installer en nous» (Laprée, 1993, p.42-43).

«Their attention is directed outside themselves. There is no concern about what or how they perform; they trust themselves to do appropriate thing when the time comes. Because their total effort is devoted to collecting data, from the environment, their internal monologue is negligible or nonexistent» (Howell, 1979:35 & Bob Samples, 1976) citée par Laprée, 1993, p.43). De plus, pour Watzlawick, Howell et Samples, «la notion de métaphore est ouverte et nonlinéaire; elle participe au phénomène de la créativité ou de la solution de problème» (Laprée, 1993 p.43)

### **5. Rational resolution of value conflict requires** (Coombs 1971):

«Disputants must identify the source of the conflict (...) Conflict can arise over

- a) the truth of some factual claim
- b) the relevance of a given fact
- c) the valence of a given fact
- d) the interpretation of a particular value criterion
- e) the acceptability of the value principle implied in the judgment

Participants «must be taught the disposition to do these things when they make important value judgment:

- a) how to gather facts,
  - b) how to determine the relevancy of facts,
  - c) how to assess the accuracy of factual claims
  - d) how to test the acceptability of the value principles implicit in their value judgments
- (For any sort of value judgment, try these two tests:

by imagining other situations in which it would be apply or

by trying to find reasons, i.e., relevant facts and more general value principles, which justify it; (p.298-299)

#### **For moral judgments about actions or practices,**

the evaluator must «exchanging roles with other persons affected by the judgment. If he can still accept the judgment when taking these other roles he can accept the principle implied by the judgment (...) The most crucial test is provided by exchanging roles with the person likely to be most adversely affected by the judgment.» (p.299)

«In this test, the evaluator asks 'What would be the consequences if everyone (in this sort of circumstance) were to act in the way the value judgment recommends? If the consequences of everyone's acting in this way are unacceptable, then the principle implied in the judgment is unacceptable» (p.299-300)

### **5. Standards of rational value judgment (Coombs 1971):**

- 1) «The purported facts supporting the judgment must be true or well confirmed (...) If someone is wrong about the facts, his judgment based on the facts may also be wrong (...) The evaluator has made a poor judgment.» (p.296)
- 2) The facts must be genuinely relevant, i.e., they must actually have valence for the person making the judgment (...) A value judgment is based in part on certain of the evaluator' attitudes toward facts about the value object. If an evaluator misrepresent his attitudes toward the facts, especially to himself, (...) his judgment is not as rational as it could be» (p.296)
- 3) Other things being equal, the greater the range of relevant fact taken into account in making the judgment, the more adequate the judgment is likely to be
- 4) The value principle implied by the judgment must be acceptable to the person making the judgment (if not, it's a logical contradiction) (p.296)

#### **The Logic of justifying Value judgment**

**Evaluative terms or rating terms:** «terms which are commonly used to rate things with respect to their worth (...) Some evaluative terms such as 'good' and 'bad' tell us nothing definite about the characteristics of value objects, while other terms such as 'murder' give us quite a bit of information» (Ex: war is mass murder: deliberate killing on a large scale) (p.286)

**Value object:** «the thing being rate»

**Valence:** «positive, negative or neutral evaluations»

**Point of view to assess a value objects:** An aesthetic (beautiful & ugly), a moral (efficient), an economic, or a prudential (wise) point of views (convey rating)