

Publication : Hohl J. et Cohen-Emerique M. La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle:le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu. Études ethniques au Canada, Canadian ethnic studies, Vol XXI, NO. 1, 1999, Pp 106-123.

DÉSÉQUILIBRE ENTRE SCÉNARIO ATTENDU ET SCÉNARIO REÇU ET MENACE IDENTITAIRE CHEZ LES PROFESSIONNELS EN SITUATION INTERCULTURELLE

**Janine Hohl
et
Margalit Cohen-Emerique**

De nombreux travaux ont été faits sur les différences de valeurs en situations de communication et de relations interculturelles, travaux qui ont mis en évidence des difficultés dans les relations à l'«autre» différent de soi culturellement, que ce soit dans le champ du social et de l'éducation concernant l'intégration des populations migrantes (Hall, 1978, 1979, 1984; Cohen-Emerique, 1989, 1995; Hohl, 1993, 1997) ou dans le champ de l'entreprise (Hofstede, 1980). Ces difficultés seraient liées à des différences de valeurs et de normes (principes moraux, philosophiques et politiques et modèles sociaux), sources de malentendus et d'incompréhension réciproque pouvant aller jusqu'à la tension interpersonnelle, au conflit, au rejet.

Les valeurs les plus centrales qui ont été isolées comme obstacles sont la relation au corps, la relation au temps, la proxémie, la féminité/masculinité, les modèles d'individuation, les modèles de famille, les modèles d'éducation de l'enfant, les codes de communication, le seuil de tolérance à l'ambiguïté, etc.

Or l'analyse approfondie de nombreuses situations de chocs culturels recueillis chez des professionnels en situation de formation¹ nous a amenées à constater l'existence d'un processus psychologique, chez le sujet du choc, qui va bien au-delà d'une réaction à des différences de valeurs et qui touche des dimensions très profondes de la personne, son identité. Nous reprenons, en effet, l'hypothèse de Zaharna que le choc culturel se transforme, dans ces situations, en un «*self shock*», c'est-à-dire en un choc identitaire. Le premier est une réaction à la différence dont l'«autre» est porteur; le second est un prolongement du premier, mais il se situe à l'intérieur de l'individu et se manifeste par une relation de tension non plus à l'égard de l'autre, mais vis-à-vis de soi-même. Pour Zaharna (1989), il s'agit d'une atteinte à l'image de soi, à la conscience de

¹ Il s'agit de la méthode des «chocs culturels» (à partir d'incidents critiques) utilisée en formation pour développer la prise de conscience de son propre enracinement culturel en se fondant sur le principe que l'«autre», l'«étranger», l'«étrange», joue le rôle de révélateur de ce que je suis (Cohen-Emerique, 1995). Le choc culturel est défini comme une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété, en un mot une situation émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez les personnes qui, placées par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées dans l'approche de l'étranger (Cohen-Emerique, 1980, p. 28).

soi en tant qu'être unique en continuité avec soi-même, apparaissant dans des situations de contact prolongé avec un environnement étranger. Certains auteurs, qui ont abordé la communication interculturelle dans une perspective identitaire (Gudykunst, 1993 et Ting-Toomey, 1993), ont nommé cette tension intrapsychique : «difficulté de communication avec soi-même», en la présentant comme un «processus inconscient ayant un impact profond sur l'individu».

Étudier les difficultés dans les relations et la communication interculturelles en tant que déstabilisation identitaire dépasse l'analyse des obstacles à la communication interpersonnelle (malentendus, distorsions, «*misunderstanding*») décrits comme des échecs à la relation; c'est poser le problème dans le for intérieur du sujet, au niveau de son identité menacée et des réactions défensives mobilisées pour repousser cette menace. Cette perspective d'étude présente un triple intérêt : - tenter de dévoiler les mécanismes fondamentaux de l'identité dans des interactions perçues comme menaçantes et cerner les zones de l'identité touchées avec les réactions de défense qui se déclenchent; - comprendre, à travers cette perspective, pourquoi certaines situations d'interaction provoquent des inhibitions qui rendent impossible l'action et, à plus forte raison, une négociation alors que d'autres sont l'occasion de mobiliser des ressources; - enfin, sur le plan des pratiques professionnelles, décrire ce processus pourrait permettre la prise de distance et la réflexion, en rendant les situations moins génératrices d'angoisse, ce qui redonnerait à l'acteur social et éducatif sa capacité d'agir.

En traitant ces questions uniquement comme des oppositions de codes ou des conflits de valeurs, nous en restions à un niveau d'abstraction qui ne permettait ni de saisir les contextes dans lesquels ces sentiments de menace apparaissent, ni les enjeux identitaires qu'impliquent ces situations pour les professionnels tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe professionnel.

Notre cadre théorique a été la notion d'identité telle qu'elle a été définie par Doron et Parot (1992) et Camilleri (1989). Selon Doron et Parot (1992) : *c'est une structure cognitive, évaluative, 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.*

Cette définition met en évidence les deux composantes de l'identité (personnelle et sociale) qui a fourni le cadre théorique à deux types d'études.

a) *L'identité personnelle*, avec ses trois caractéristiques :

- 1) le sentiment de différenciation et d'unité;
- 2) le sentiment de permanence, de continuité et de cohérence à travers les changements et la multiplicité des rôles et des appartenances;
- 3) la valorisation (exister, jamais de façon insignifiante mais avec conscience d'une valeur), qui naît à la fois du sentiment d'avoir un pouvoir sur l'environnement matériel et social et de l'image positive que les autres nous renvoient.

La menace identitaire, à ce niveau, telle qu'elle a été décrite par Breakwell (1988)², apparaît lorsque ces trois principes de base ne peuvent plus fonctionner pour une raison ou pour une autre : le maintien du sentiment de continuité, le caractère distinct de la personne et l'estime de soi. Nous l'avons étudiée dans cette optique dans un article à part.

- b) *L'identité sociale*, avec ses multiples appartenances a été notre second référent théorique, en particulier concernant l'identité nationale, l'identité de genre et l'identité professionnelle. Notre objet d'étude était de cerner comment les interactions d'agents du social, de l'éducation et de l'enseignement, généralement des femmes, avec des populations migrantes peuvent nuancer ces différentes appartenances. Ce thème sera également l'objet d'un article à part.
- c) Enfin, notre troisième perspective théorique est l'identité telle qu'elle se manifeste dans *l'interaction en face à face*, à travers la *gestion de la «face»* dans des rituels de la vie quotidienne décrits par Goffman (1973, 1974) dans une perspective interactionniste. Dans cette approche, nous avons considéré la rencontre interculturelle comme une interaction humaine par peur de menace que l'on peut isoler à des fins d'analyse et traiter comme «un domaine de plein droit» (Goffman, 1971, p. 62). Ce sera l'objet de cet article.

LA PRÉSENTATION DE SOI EN INTERACTION - LE TRAITEMENT DE LA FACE

Goffman compare les situations de la vie quotidienne à un théâtre où des personnages jouent leur rôle; mais son intérêt se porte, non pas sur l'agencement prédéterminé des rôles selon les situations, mais sur l'individualité comme expression du particulier dans l'universel qui ne se trouve codifiée nulle part, dans aucun texte, dans aucun rôle mais qui est présente dans toute interaction humaine. Il s'agit de l'identité qui n'est pas assimilable à la personnalité, au moi profond de l'individu ni au rôle, mais à la valeur positive qu'une personne revendique dans ses interactions, à travers les actions et les comportements que les autres attendent qu'elle adopte et qui seront visibles pour l'entourage. Goffman la nomme «face»³. Elle est «... l'ensemble des images valorisantes que l'on tente, dans l'interaction, de construire de soi-même et d'imposer aux autres - et à soi-même» (Kerbrat-Orecchioni, 1989).

Les notions de fierté, d'honneur, de dignité et de considération se rattachent à cette dimension de la face, mais aussi la notion de cohérence entre ce qu'on dit et ce qu'on fait vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres, puisqu'à la fois soi-même et les autres attendent une consistance. Et perdre la face, c'est ne pas savoir où se mettre, perdre la considération des autres, ressentir de la honte.

²Breakwell, G.M. (1988). «Strategies adopted when identity is threatened». *Revue internationale de Psychologie sociale*, 1(2), 188-203. C'est le seul auteur qui traite de la menace spécifiquement au niveau de l'identité.

³Goffman différencie la face de ce qu'il nomme le moi profond, la personnalité de l'individu qui assure la continuité de sa personne mais qui est occultée lors des interactions sociales basées sur les rôles. Il ne la confond pas non plus avec le rôle à travers lequel elle apparaît mais qu'elle peut déformer ou rejeter.

Bien que la compétence à maintenir la face soit désignée comme tact et savoir-faire, la norme sociale est la coopération en matière de figuration entre les interlocuteurs, la réciprocité fondée sur une «acceptation de connivence», afin que chacun y trouve son compte et que l'interaction se développe normalement; elle se maintient donc toujours à travers la complicité des acteurs entre eux et la complicité entre les acteurs et le public dans l'ici et maintenant. En effet, toute interaction implique toujours une menace que chaque interlocuteur plus ou moins consciemment tente de minimiser, sachant que sa propre face est intrinsèquement liée à la face de l'autre et que maintenir sa face implique de respecter celle de l'autre.

Étant très vulnérables et pouvant être facilement menacés par eux-mêmes et par autrui, les individus se voient dans l'obligation de coopérer pour maintenir la face. En effet, la menace à la face peut venir de soi, par toutes sortes de conduites de maladresse, de manque de tact, de perte de sang-froid, de manque de respect des codes sociaux et relationnels qui fondent la politesse selon les situations. Mais elle peut aussi avoir comme origine les comportements de son interlocuteur, s'il crée une situation embarrassante, offensante ou non adaptée aux règles sociales de bienséance propres à chaque contexte.

La menace à la face peut prendre des formes diverses, des plus simples comme le manque de considérations aux plus dramatiques comme la critique ouverte, le mépris, l'injure, le manque de respect, l'humiliation, jusqu'à la négation totale de l'identité d'autrui et à sa destruction symbolique ou réelle. Tout sentiment de menace à la face peut entraîner des actes qui auront pour but de menacer, en retour, la face de l'autre. Dans tous les cas, l'interaction est en péril. Les interlocuteurs éprouvent des affects puissants pouvant aller du malaise à la colère, à la honte, à la peur.

La société met en place des actions qui, pour Goffman, sont rituellement codées, pour prévenir et protéger de ces éventuelles atteintes à la face chez soi et chez l'autre; de même, elle prévoit les modalités de traitement de celle-ci lorsqu'on la perd. «Les rapports sociaux sont faits d'une dialectique incessante entre les rites de présentation et les rites d'évitement» (Goffman, 1981, p. 68). Il s'agit de formules de politesse pour atténuer ce qui, dans le comportement, peut menacer implicitement l'autre, ou pour réparer d'éventuelles bévues. De même seront institués de façon implicite des scénarios, des scripts en fonction des situations et des statuts des interlocuteurs en présence pour éviter des manquements à la face. Par exemple, sont fixés d'avance la place et le statut de chacun pour réduire, autant que possible, tout déséquilibre qui pourrait s'introduire dans les identités. C'est pourquoi Goffman parle de «mise en scène de la vie quotidienne», de «figurations» pour désigner les procédures rituelles du maintien de cet équilibre fondamental, figurations qui ne déterminent pas les conduites de façon précise mais qui les orientent. Elles sont toutefois très importantes car elles mettent en jeu «non seulement des corps vulnérables» mais aussi et surtout des «objets de valeur ultime» vis-à-vis desquels il faut agir avec beaucoup de tact et de prudence : ce sont les personnes (Quéré, 1989, p. 53).

Cette mise en scène serait «la condition nécessaire ou essentielle de l'interaction elle-même, «forme obligée» de toute re-production du lien social» (Chabrol, 1996, p. 48). En effet, «les sociétés, pour se maintenir comme telles, doivent mobiliser leurs membres

pour en faire des participants de rencontre autocontrôlées. Le rituel est un des moyens d'entraîner l'individu dans ce but» (Chabrol, 1996, p. 42).

Ces règles sont universelles; elles se retrouvent dans toutes les cultures; seul leur contenu est variable. Ainsi, cette mise en scène de la vie quotidienne et, donc, le traitement de la face dont Goffman a élaboré la théorie par l'observation de citoyens américains contemporains se manifeste dans de nombreuses sociétés dans le registre de l'honneur et de la honte⁴. Peu nombreuses sont cependant les recherches sur les interactions dans les situations interculturelles. C'est ce qu'a fait Cupach (1993) qui a tenté d'adapter la théorie de la face aux relations entre personnes de cultures différentes. Zagnoli *et al.* (1997) appliquent cette lecture aux situations professionnelles dans le champ de l'éducation.

Le traitement de la face en situation interculturelle

Comme le montre Cupach (1993), les différences culturelles interfèrent à plusieurs niveaux dans le traitement de la face, car les modalités de la face sont différentes selon les cultures. Les variations peuvent apparaître - dans les codes de bienséance (ainsi les rituels de réception d'un cadeau diffèrent selon les cultures : dans beaucoup de sociétés, le paquet reçu n'est pas ouvert devant celui qui l'a offert, alors que dans d'autres, ce comportement serait interprété comme un affront) - dans l'évaluation des types de comportements considérés comme menaçants pour la face (en Afrique, dans une rencontre, ne pas commencer par s'enquérir de la santé des parents serait impoli alors qu'en Europe cela pourrait être perçu comme indiscret) - enfin, dans les modalités différentes de réponse à une atteinte grave à la face, soit provoquée par l'autre (silence chez les Asiatiques, invectives chez les Méditerranéens, invitation au duel dans l'Europe du siècle dernier, hara-kiri chez les samouraïs, etc.) soit induite par soi (excuses nombreuses en France, prosternations en Chine, etc.).

Notons également qu'il existe des différences individuelles. Les sensibilités ne seront pas les mêmes pour discerner chez autrui ses besoins en face et les capacités différeront dans les réponses à donner à ces besoins. Mais quelles que soient les différences individuelles, le maintien de la face sera plus facile en situation intraculturelle qu'interculturelle.

Dans une culture donnée, du fait que les interlocuteurs partagent les mêmes codes de politesse et les mêmes repères concernant les scénarios assurant la mise en scène de la vie quotidienne, ils n'auront pas de difficultés à connaître ce qui est inadapté et menaçant pour la face et généralement, s'ils respectent la face d'autrui, ils respecteront leur propre face; de même sera éliminé tout dilemme possible quant au choix entre assurer sa propre face ou celle de l'autre. Enfin, partageant les mêmes identités culturelles, ils attribueront le même sens et la même valeur aux comportements en jeu dans la face.

⁴Voir Breteau, C. et Roth, A. «Du visage et de l'être dans une microculture tunisienne Takroûna». In N. Zagnoli *et al.*, op. cit., p. 115-140; Le Huu Khoa. «L'empire des faces ou l'éthique de l'apparence». In N. Zagnoli *et al.*, op. cit., p. 141-156; Zagnoli, N. «Variations sur la face sans vergogne ou le masque du bouffon». In Zagnoli *et al.*, op. cit., p. 157-226.

En situation interculturelle, la gestion de la face devient plus complexe car les normes de politesse ne se recouvrent pas et les scénarios préfixés pour assurer les statuts sont non seulement différents mais peuvent même s'opposer, ce qui va rendre difficile la capacité à maintenir la face de l'autre tout en ne perdant pas la sienne. Il arrive aussi que l'on impose par ignorance ou délibérément ses propres normes de politesse, ce qui aura pour effet de menacer la face de l'autre⁵. Une autre façon de menacer la face de l'autre en situation interculturelle - souvent pour compenser son manque de connaissances sur les us et coutumes de son interlocuteur - consiste à utiliser dans la communication des stéréotypes sur la culture de l'autre, ce qui aura un effet contraire à celui escompté, quelle que soit l'orientation du stéréotype, positive ou négative. En effet, l'individu se voit enfermé dans une identité culturelle sans qu'il lui ait été donné la possibilité de se définir par lui-même. Enfin, à la différence des situations intraculturelles, se pose souvent le dilemme de devoir choisir entre préserver sa propre face ou porter atteinte à celle de l'autre lorsque les codes sont contradictoires.

De façon générale, en situation interculturelle, la gestion de la face apparaît comme un processus complexe, lourd de menace potentielle tant pour soi que pour l'autre, car les scénarios d'interaction attendus par rapport à sa culture peuvent être en totale opposition à ceux que l'on reçoit alors qu'ils sont adaptés à une autre culture ou encore être si insolites qu'ils rendent difficile la gestion de la face.

Le traitement de la face en situation professionnelle

Aucune étude théorique ou empirique n'a été faite sur la gestion de la face chez les professionnels en situation interculturelle, si ce n'est un recueil d'analyses de situations d'atteinte à la face relatées par des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse au cours d'un séminaire sur la thématique de «perdre la face» (Zagnoli et Roux, 1997). Il s'agit de provocations faites par des adolescents sans distinction d'origine en centres d'hébergement amenant l'éducateur à devoir trouver la difficile réponse lui permettant de sauver sa face en donnant la possibilité au jeune de sauver sa propre face, tout en maintenant une relation éducative; situations particulièrement difficiles à gérer. L'intérêt de ce travail est d'avoir posé les situations relationnelles avec

⁵Par exemple, lors d'une visite à domicile d'une assistante sociale dans une famille turque, l'épouse se tient debout à une certaine distance de la table où sont assis son mari et la professionnelle ; celle-ci invite la femme à s'asseoir autour de la table, à leur côté pour qu'elle participe à l'échange. Il y a là atteinte à la face de ses hôtes et en ricochet, à la face de la professionnelle elle-même.

des jeunes dans la perspective de la gestion de la face; cependant il n'a pas donné lieu encore à des recherches systématiques.

Pourquoi étudier le traitement de la face et les rituels de présentation ?

Nous aurions pu en rester à l'étude de la menace à l'identité professionnelle et aux autres identités sociales qui se réalisent à travers les attentes et les comportements de rôle. Les raisons de notre choix sont nombreuses.

- 1) Tout d'abord, la face comme lieu de projection symbolique du visage, expression de l'identité de tout individu «transcende» ses différentes identités sociales. Quelle que soit la société à laquelle on appartienne et quel que soit son rôle, elle s'expose, se protège, se négocie, car toute vie en société implique le devoir de se confronter à des situations difficiles et de s'efforcer de préserver sa face vis-à-vis des autres comme vis-à-vis de soi-même. Cette approche théorique permet ainsi de poser l'étude des difficultés de relation et de communication interculturelles dans un cadre plus général, comme une problématique commune à toute interaction sociale qui dépasse les spécificités des situations et des identités en présence, mais dont l'interaction interculturelle est une variante.
- 2) Le traitement de la face - quoiqu'il pose, comme nous venons de le voir, la problématique de toute interaction humaine - intègre le concept d'identité sociale de la personne dans l'ensemble de ses appartenances de sexe, de profession, de classe sociale, de culture, etc., c'est l'image publique sociale. Si l'on étudie chacune des identités séparément, on ne cerne pas la totalité de l'individu social qui se trouve engagé dans une interaction, mais seulement une partie de lui. Chaque individu est porteur d'une identité complexe et composite, dont les frontières ne sont pas tranchées. La face met en scène cette complexité et cette diversité, en les rassemblant dans une seule et unique manifestation. Aussi, étudier la gestion de la face et les scénarios dans lesquels elle prend forme permet de cerner un trait d'union entre toutes les identités sociales en jeu dans les situations interculturelles étudiées. Ce trait d'union se manifeste également par une recherche de positivité prenant des expressions différentes selon les appartenances et les situations sociales.
- 3) La notion de rôle, ensemble de comportements attendus et réalisés en fonction de la position du sujet n'intègre ni la personne ni l'altérité. L'intérêt de l'approche du traitement de la face, c'est qu'elle introduit la personne dans sa corporalité évoluant dans un espace et un temps, toujours en relation avec un entourage. En effet, comme le dit Zagnoli (1997), la face, tout en ne constituant pas l'être de la personne, son moi profond, est la représentation de celui-ci dans le monde extérieur vis-à-vis d'autrui. «C'est une médiation (entre le moi et le monde social) qui permet à la «chose en soi» (le moi profond) de se manifester, de s'incarner en quelque sorte. Le moi est en retrait par rapport à son représentant mais il s'inscrit dans celui-ci et c'est bien pourquoi une perte de la face constitue une blessure

narcissique... une attente à l'estime que le moi éprouve pour lui-même. Inversement, garder la face c'est se sentir reconnu comme étant ce qu'on désire être, c'est recevoir une gratification par représentant interposé» (Zagnoli, 1997, p. 37). En effet, paradoxalement, la face quoique «lieu d'artifices et de mise en scène» puisqu'elle est figuration sur une scène, n'en exprime pas moins l'authenticité de la personne qui tient à sa positivité. Aussi, l'étude du traitement de la face permet de cerner la profondeur de l'atteinte du moi authentique en situation, ce que l'étude de l'identité professionnelle ne permet pas.

Mais en même temps, elle introduit l'entourage social; car lorsque la performance d'un rôle n'est pas réussie ou sujette à caution - dévoilant une incapacité d'agir et implicitement une compétence insuffisante (ce qui, en général, apparaît dans les chocs culturels étudiés se déroulant dans la plupart des cas en situation professionnelle) - la face se perd, l'estime de soi est atteinte, mais le drame ne se joue pas tant entre des personnes qu'entre des rôles. Ainsi, étudier la face, c'est étudier l'interface entre personne et rôle social, l'être en interaction sociale.

- 4) Telle qu'elle est étudiée par Goffman, l'atteinte à la face a des effets plus ou moins profonds qui touchent la positivité. Cela peut aller du sentiment de déconsidération, de malaise, de rejet, de dévoilement jusqu'à la honte, l'atteinte au prestige et à la dignité l'humiliation. Nous avons recueilli des atteintes des différents types, bien que les secondes soient plus rares, car le professionnel occupe un statut social supérieur par rapport à son client, tant sur le plan de l'appartenance majoritaire que de son statut professionnel dont l'autre, l'adulte, est tributaire⁶. Pour cerner ces différentes atteintes, nous nous sommes centrées sur les mises en scène, les scénarios, dans lesquels ces situations se déroulaient, en différenciant d'une part les scénarios attendus, expression de cette figuration ritualisée communément acceptée décrite par Goffman et, d'autre part, les scénarios reçus tels qu'ils déséquilibrent ce déroulement de l'action codifiée. C'est la différence entre ces deux scénarios que nous avons étudiée comme pouvant refléter les phénomènes de la perte de la face, des plus subtils aux plus dramatiques.

L'objet d'étude

Nous avons donc choisi d'étudier la problématique de la menace identitaire chez les professionnels notamment à travers la gestion de la face qui sera opérationnalisée par l'écart entre le scénario attendu en fonction de la situation et le script reçu, aucune étude n'ayant été faite dans ce sens. On peut faire l'hypothèse que s'il existe un grand écart entre les deux ou si le scénario reçu est très insolite, il y aura atteinte à la gestion de la face. Nous tenterons de déterminer :

⁶Ce qui n'est pas le cas dans les situations de perte de face décrites par les éducateurs (Zagnoli *et al.*, 1997), où il s'agit d'interactions entre adolescents et adultes dans lesquelles les premiers tentent d'ébranler ce rapport par la provocation, la menace face à d'autres jeunes.

- 1) les différentes sources de menace en liaison aux différents types de décalage entre les deux scénarios;
- 2) les manifestations observables de la perte de la face;
- 3) les zones touchées concernant la structure et le processus identitaires.

LA MÉTHODOLOGIE

Nous avons travaillé avec des professionnels du travail social au sens large (travailleuses sociales, agents d'accueil, puéricultrices, agents de milieu, etc.) et avec des enseignantes, des éducateurs et des formateurs, dans trois pays (France, Québec et Espagne)⁷. Si nous avons, dans l'analyse préalable de notre matériel, distingué deux grands groupes professionnels et deux, voire trois, origines nationales, il en est ressorti des facteurs qui transcendent largement les origines nationales et les modèles professionnels spécifiques. Ce sont ces processus généraux qui seront présentés dans cet article⁸.

Nous avons recueilli 38 chocs culturels dénommés aussi incidents critiques vécus par des professionnels en situation interculturelle, chocs généralement liés à leur fonction mais parfois aussi vécus dans des contextes de voyage et de migration; ils ont été rédigés par les professionnels eux-mêmes dans le cadre de la formation. Nous les avons analysés en tant que scénarios révélateurs de menace identitaire dans la mesure où il y avait décalage entre le scénario attendu et le scénario reçu.

Opposition entre scénarios attendus et reçus et hypothèse

Concernant la notion de «scénario», nous l'avons définie, selon Goffman (19..), comme une succession de présentations des corps et d'interactions entre les personnes, dans un espace et temps, codifiés en fonction des rôles et des statuts des acteurs en présence et de l'enjeu de leur rencontre.

Dans toute situation sociale, cette codification des interactions crée des attentes de mise en scène qui ne sont pas conscientes; de même en situation professionnelle, on observe des attentes implicites sur le déroulement de la rencontre avec le client. Ces attentes, nous les avons nommées «scénarios attendus». Ce sont des représentations (conjointement schèmes de décodage et d'évaluation et orientation d'action), issues soit des principes et règles qui balisent l'expertise professionnelle, à savoir : fondements idéologiques de la profession (conception de la relation d'aide et de la notion de personne, savoirs en sciences humaines, déontologie professionnelle), soit de règles bureaucratiques (mandat juridico-administratif, missions sociales, statut de

⁷ Il s'agissait de situations de formation d'une durée de plusieurs jours au cours desquels les chocs étaient analysés en groupe. Beaucoup d'entre eux ont donné lieu, de plus, à des travaux personnels rédigés par les professionnels ayant vécu le choc, travaux qui ont fait partie du recueil de données.

⁸ Bien que l'on puisse aussi aborder les différences nationales et professionnelles, comme par exemple une identité professionnelle des enseignants français beaucoup plus centrée sur la transmission du savoir alors que leurs homologues québécois se définissent plus fortement dans un rôle relationnel ou socialisateur. Mais là n'est pas notre propos.

fonctionnaire), soit enfin d'usages sociaux courants (règles de bienséance et de politesse). De par ces multiples ancrages, on peut dire que ces représentations s'imposent comme des schémas prégnants, voire sacralisés.

Le scénario reçu est celui qui se déroule dans l'interaction ici et maintenant et qui a donné lieu à un état de choc chez l'intervenant.

Nous avons fait l'hypothèse qu'une menace surgit lorsque le scénario réel est soit en opposition, soit en discordance ou en décalage avec le scénario attendu, c'est-à-dire avec l'ensemble des représentations définies plus haut.

Le sentiment de menace

Nous l'avons dégagé à travers l'analyse de nombreux affects qu'avaient suscités ces incidents, affects recueillis en séance de formation lors de travaux en petits groupes ou sous forme de travail rédigé par le professionnel. En effet, dégager les affects ressentis est un des sept items de la grille d'analyse des chocs culturels remis au stagiaire (Cf. Cohen-Emerique, 1995). Cet item est repris dans la grille d'analyse élaborée pour la recherche en fonction des hypothèses sur la menace identitaire; nous l'avons appliquée à chaque incident critique recueilli. Il y a eu donc deux types d'analyses; la première sur le choc culturel dans sa globalité à partir d'une grille d'analyse des chocs culturels - outil de formation; la seconde qui partait de ce premier matériel analysé en lui appliquant une grille de décodage élaborée pour la recherche.

La grille de recherche intègre plusieurs points d'analyse : les scénarios attendus, les scénarios reçus, les affects et les réactions exprimés face à un décalage entre les deux; la possibilité d'inférer ou non un sentiment de menace (par des expressions telles que «j'avais perdu mes repères, je ne me sentais pas reconnue», etc.); les circonstances de la rencontre et les acteurs en présence dans la situation; la prise de conscience ou non du décalage et de la menace (cf. grille en annexe).

La méthode d'analyse

Sur l'ensemble des 38 chocs recueillis et analysés dans un premier temps, soit en groupe avec les stagiaires, soit par les professionnels eux-mêmes sous forme d'un travail écrit, nous avons appliqué la grille de recherche qui nous a permis d'isoler ceux qui présentaient cette double dimension : décalage entre scénario attendu et reçu et affects exprimant un malaise, une déstabilisation, une menace. Sur les 38 incidents critiques retenus, ils représentent les deux tiers du matériel (23).

Une grande partie de ces chocs porte sur des situations professionnelles; certains relatent des situations de voyage, de migration qui ont été gardés comme données d'analyse car ils apportent un matériel très riche pour l'objectif de notre étude. Ils permettent d'approfondir l'objet même de cette recherche : cerner la nature de ces décalages; en quoi ils sont porteurs de menace et quels processus psychologiques ils engendrent. Ont été dégagées trois catégories de situations où le décalage entre scénario attendu et scénario reçu induit une menace.

1. les **situations festives ritualisées**, qui touchent soit des fêtes religieuses marquant les étapes essentielles de la vie (naissance, circoncision, baptême, mort), soit des rituels sociaux de passage (fin d'études); elles se sont déroulées dans des contextes divers : relations sociales, obligations professionnelles (visites mortuaires);
2. les **situations de la vie quotidienne** qui, bien que certaines impliquent la présence d'un professionnel, ne concernent pas les modèles d'intervention. Elles sont relatives à des interactions de la vie courante avec des «étrangers», dans des contextes divers, y compris institutionnels;
3. les **situations professionnelles** proprement dites, qui mettent en scène les rôles (enseignant-enseigné, aidant-aidé, éducateur-éduqué, etc.) ou les règles institutionnelles (la rencontre parent-enseignant pour la remise des bulletins scolaires, etc.) propres aux professions du social ou de l'éducation.

Pour chacune d'elles, nous avons tenté de dégager :

- 1) les scénarios menacés dans le décalage entre scénario attendu et reçu;
- 2) l'existence d'un «*self shock*» ou d'une menace à l'identité que nous avons examiné uniquement comme une réaction au décalage;
- 3) enfin, nous avons cherché à dégager les processus et la structure identitaire mis en cause par la menace.

1. LA MENACE IDENTITAIRE COMME CONSÉQUENCE DU DÉCALAGE ENTRE LES SCÉNARIOS ATTENDU ET REÇU DANS LES SITUATIONS FESTIVES RITUALISÉES

Cas 21 - Les funérailles du jeune Haïtien assassiné

Le 12 décembre 1993, un jeune Haïtien ancien de l'école secondaire québécoise Pierre-Laflamme mais encore très présent dans le quartier est assassiné par une bande rivale de la sienne. Il y a lieu de croire qu'il s'agissait d'un règlement de compte.

Mon choc culturel se déroule aux funérailles. J'y assiste, ayant connu le jeune et étant proche d'un grand nombre de ses ami-e-s et de sa communauté ethnique.

Je rentre dans l'église quelques minutes avant l'apparition du cortège funèbre. L'église est pleine à craquer. Nous sommes à peine une dizaine de Blancs dans l'assistance. Je suis assise à côté d'un membre du Groupe-Action contre la violence (Blanc) que je connais comme collègue. Tout est silencieux. Puis tout à coup le cortège funèbre entre dans l'église entouré des proches de Kester. Je ne vois rien parce que ça se passe sur le parvis de l'église mais j'entends tout à coup un concert de hurlements, de cris dont l'effet est communicatif. En quelques secondes, ce mouvement gagne toute l'assistance. C'est un tel délire que je m'attends à voir des gens se jeter par terre en convulsion ou se lancer sur les murs. Il

n'en est rien cependant. Le prêtre (un Blanc) commence sa célébration et tout se calme. À la fin, une intervention d'un éducateur qui commence ainsi : «Kester me disait qu'il voulait devenir ingénieur» redéclenchera tout ce phénomène. Mon compagnon et moi nous regardons à chaque fois, complètement estomaqués. Puis un dernier intervenant qui parle de la paix intérieure aura lui aussi un effet magique, celui de calmer l'assistance. Ces manifestations reprendront à la sortie du cortège funèbre, mais avec une beaucoup moins grande ampleur. [cas rédigé par une enseignante québécoise]

Cas 22 - Suicide du jeune Montagnais

Au cours de mes années comme enseignante à P., une réserve amérindienne montagnaise, il m'est arrivée une situation qui m'a profondément choquée et m'a questionnée sur mes valeurs et mes croyances vis-à-vis la mort.

Une journée, j'ai reçu un appel téléphonique d'une enseignante montagnaise m'avertissant que le fils aîné (17 ans) du directeur de mon école s'était suicidé. Elle me demandait de venir à la résidence du défunt pour offrir mes condoléances et partager leur peine. J'y suis allée. Quand j'arrivai à la maison, je me rendis compte que le cercueil ouvert trônait au beau milieu du salon. Il y avait une centaine d'invités qui parlaient, criaient, riaient et pleuraient; c'était une véritable cacophonie. Sitôt arrivée, le directeur me prit dans les bras et son jeune fils me tira par le bras pour me montrer la dépouille de son frère, il me présenta les membres de la famille et m'emmena en bas pour que j'aie voir la scène du suicide. Il semblait fier de son frère. Dans la chambre, il y avait le même climat que dans le reste de la maison. Revenue au salon, ce fut la prière; on me prit par la main et les prières et les chants se firent en montagnais, dirigés par les Anciens. On m'offrit ensuite le repas devant le cercueil. Tous les gens présents mangeaient devant le corps comme s'il n'y avait rien. On m'a aussi invitée à la veillée pour toute la nuit. Je ne suis pas restée; en fait, je suis partie tout de suite, prise de nausée et me sentant perdue en ce lieu; je ne savais plus quoi faire. [rapporté par une enseignante québécoise]

Cas 29 - Fête de fin d'études dans une école d'éducateurs du Maroc

À la fête de fin d'études dans une école d'éducateurs du Maroc pour la remise des diplômes, sont conviés un petit groupe d'élèves éducateurs français en voyage d'études dans le pays.

La fête se déroule au centre de formation, sous une grande tente, colorée (tente caïdale) où sont dressés un buffet, des tables, des chaises, un orchestre, une piste de danse et un coin où les gens se font faire le héné

sur les mains. Les éducatrices marocaines sont vêtues de caftans très colorés souvent brodés, avec un maquillage de circonstance. Elles portent des bijoux somptueux. Les hommes, en minorité (ils étaient trois), portaient complet-veston ou djellaba. Trois de ces éducateurs français ont très mal vécu la situation, mais chacun pour des raisons différentes :

- Jean, un éducateur d'origine guadeloupéen pensait que la fête se déroulerait dans une salle (car dans sa région d'origine, ce type de cérémonie se passe à l'intérieur; de plus, il était étonné de constater la tenue traditionnelle, car chez lui, cette tradition s'est perdue.
- Christophe, qui allait très souvent en Espagne dont un de ses parents était originaire, s'attendait à ce que la fête se déroule à l'extérieur. Il faisait beau et chaud et les participants étaient nombreux. De plus, il était à la fois subjugué par les tenues des femmes et mal à l'aise car il était le seul à porter un jean et un tee-shirt. Il n'avait pas pris dans ses bagages une tenue habillée (chemise blanche et pantalon sombre) pensant qu'au Maroc, pays sous-développé, il ne fallait pas s'habiller de façon trop recherchée.
- Enfin Marie, ayant été informée qu'il y aurait une tente, a imaginé que la fête se déroulerait sous une tente fermée couleur de sable. Elle était mal à l'aise de se différencier des autres femmes car elle ne portait pas de caftan; elle s'est sentie exclue, avec des difficultés à communiquer. Elle n'a pu danser et se mêler aux autres que lorsque le rituel du henné a été fait sur ses mains. [cas rapporté oralement par trois éducateurs au retour de voyage]

Cas 30 - Circoncision chez les Turcs kurdes

Lors d'une fête de circoncision kurde turque, j'ai assisté à une scène qui m'a choqué. Pour fêter l'enfant, arrive un moment, lors de la fête, où l'on donne de l'argent pour son avenir, mais aussi pour participer à la fête. J'ai été choqué d'assister à cette scène qui me semblait malsaine. Seuls les hommes donnent de l'argent et ceux qui donnent le plus sont applaudis au maximum. On est reconnu par ce qu'on donne et surtout, l'enfant est conditionné par cette scène.

Cas 20 - Visite à domicile au Ramadan

Une infirmière d'une crèche familiale (regroupement d'assistantes maternelles [ex-gardiennes-nourrices] par les directions départementales d'action sanitaire et sociale ... encadrées par infirmière et éducatrice de jeunes enfants) raconte : «en allant chez une assistante maternelle (AM) le soir (vers 18 heures-18 heures 30) en visite à domicile, la famille de

l'AM (cinq enfants et le mari) et des amis de palier (cinq personnes) prenaient le repas du soir (en période de Ramadan); au total 10 personnes ce soir (dans un appartement pas très grand. La scène se passait dans la salle à manger (elle rajoute : table de fête dressée, atmosphère de fête). L'AM avait encore les trois enfants de la crèche. Je suis obligée de sonner plusieurs fois : bruit, musique, pleurs d'enfants, accompagnent l'accueil chez cette AM. Gêne de toute la famille et surprise de l'AM que j'arrive à ce moment-là. J'avais dû aller le soir, tout en sachant que c'était Ramadan. Les parents avaient insisté pour que je fasse cette démarche de contrôle; ils se plaignaient de l'état des enfants le soir lorsqu'ils récupéraient les enfants, ceci depuis le début du Ramadan».
[infirmière française]

À la lumière de ces incidents, il est possible de dégager plusieurs types de décalages entre scénarios, sources de diverses formes de menace.

1.1 Décalage menaçant l'intégrité corporelle

On constate qu'un premier décalage entre scénario attendu et reçu provient de la confrontation à des codifications différentes du corps dans des situations fortement ritualisées. Une ritualisation du corps tout à fait en discordance ou en opposition à celle qui est familière dans sa culture atteint les fondements identitaires, car elle interpelle l'unité et l'intégrité corporelles. Celles-ci se sont façonnées très tôt dans le processus d'enculturation primaire et assurent la sécurité existentielle. De plus, lorsqu'il s'agit de situations ritualisées comme des funérailles, des fêtes, l'enculturation du corps a une dimension sacralisée. Tous les affects exprimés et les commentaires relatifs à ces situations révèlent cette atteinte à la sécurité existentielle qu'apporte le sentiment d'intégration et d'unité corporelle, l'angoisse pouvant aller jusqu'à la peur de la perte du contrôle de son propre corps, comme si on était face à un monde sacrilège, à un univers fou. Ainsi, par exemple, dans les funérailles du jeune Haïtien assassiné (cas 21) ou dans le suicide du jeune Amérindien (cas 22), l'agitation, l'extériorisation des pleurs ou des cris, le manque de recueillement sont source d'une angoisse presque intolérable pour l'enseignante. Dans le cas 21, les affects s'expriment sous la forme suivante : «j'étais impressionnée, estomaquée, j'avais peur de perdre le contrôle de mon corps»; dans le cas 22, la professionnelle se déclare «paniquée, abasourdie, je n'avais plus le contrôle de moi-même, je me sentais victime». Dans ce cas, la confrontation physique et sans préparation à la «masse» constituée par des personnes d'origine haïtienne réunies, alors que l'on est la seule blanche (à une exception), provoque une atteinte à la sécurité corporelle car la différenciation portée par une masse est trop grande et rien ne permet le rapprochement par une ressemblance. On peut même faire l'hypothèse que ces diverses atteintes physiques font vivre une fragmentation du corps, source d'une grande angoisse. Dans la situation 29, l'éducateur est seul de son espèce lors de la fête de fins d'études au Maroc; dans ce cas, la déstabilisation est due à la présentation du corps dans un vêtement inattendu qui différencie de la masse.

1.2 Perte des repères dans l'espace/temps

On constate également que les ritualisations du corps s'inscrivent toujours dans un espace/temps qui participe de l'expérience d'intégrité, d'unité du corps et renforce le sentiment de contrôle et de sécurité. Le contexte espace/temps qui, généralement, n'est pas conscient, joue un rôle important dans la structure de l'identité. S'il ne correspond plus à l'habituel, il en résulte une très grande déstabilisation au niveau du corps et une menace d'autant plus grande que le processus était inconscient.

Par exemple, dans le cas 22, la visite mortuaire après suicide du jeune Amérindien, l'enseignante a été profondément ébranlée, d'une part, qu'on mange dans la pièce où est placé le cercueil ouvert et, d'autre part, qu'on lui fasse visiter la chambre où a eu lieu le suicide, à tel point qu'elle a dû sortir pour vomir et qu'elle a ensuite quitté les lieux brutalement. Ayant été socialisée à une séparation stricte des espaces dévolus aux vivants et aux morts et à la différenciation très nette entre vie quotidienne et temps sacré des funérailles, ayant de plus intériorisé l'ostracisation de certains lieux en rapport avec la transgression de la loi du respect absolu de la vie, elle ne peut supporter cette confusion de l'espace/temps.

Dans le cas de la circoncision du jeune Kurde (cas 30), le scénario attendu par le professionnel implique une séparation de l'espace festif et de l'espace de transaction économique. La confrontation à un espace unique suscite un sentiment de confusion et de réprobation. La situation est jugée amonale et pouvant pervertir l'enfant.

Chez l'éducateur guadeloupéen (cas 29), l'apparition de vêtements traditionnels marocains a éveillé en lui des souvenirs : ceux de vêtements antillais qui se portaient chez lui pendant son enfance, durant les fêtes, mais qui a été abandonné. Ceci amène une perte des repères de temps et d'espace. En effet, on peut supposer que l'abandon de cette tradition a donné lieu à la création de nouveaux repères identitaires intégrant des éléments liés à la modernité dans les espaces et événements de la vie quotidienne. La réapparition du vêtement traditionnel associée à une situation typiquement moderne entraîne chez lui une rupture du sentiment de continuité identitaire. L'insécurité s'en trouve renforcée.

L'analyse de la menace à l'identité corporelle et aux repères spatio-temporels appuie l'idée que l'identité de la personne s'ancre dans son corps et dans les prolongements de celui-ci, dans les vêtements et les objets usuels ainsi que dans ses déplacements dans un espace/temps. Cela met en évidence combien la vie quotidienne, même en situation professionnelle, est ritualisée dans les moindres détails, ce qui échappe la plupart du temps à notre conscience.

1.3 Perte des repères d'appartenance sociale

Ces incidents mettant en lumière une déstabilisation au niveau de la relation au corps et du rapport à l'espace et au temps, impliquent aussi une perte des repères d'appartenance sociale. Chacune des identités sociales que porte l'individu se construit dans un espace/temps particulier qui lui donne forme et repères. Dans les cas

précédents, les professionnels étaient toujours porteurs d'une identité prégnante par rapport à la situation (par exemple l'identité professionnelle pour l'enseignante en visite mortuaire chez les parents d'un élève décédé ou pour les éducateurs français participant à une fête de fin d'études d'éducateurs). La perte des repères spatio-temporels habituels est une menace à l'identité; elle les amène à devoir la présence par la fuite ou à accepter de la rendre secondaire et à mettre de l'avant une autre de leurs identités, ce qui leur permet d'appartenir au groupe.

Un deuxième aspect de l'identité sociale a trait à l'appartenance à une certaine classe sociale ou à un niveau de développement du pays d'origine. Ainsi, dans les funérailles du jeune Haïtien (cas 21), comme dans le suicide (cas 22), on s'attendait, de par le niveau socio-économique de la famille, à un nombre relativement réduit de participants, et l'on se trouve choqué par la «masse» présente qui ne correspond pas à la valeur sociale (dévalorisée) que l'on prête à cette famille.

Dans le cas 30 (la circoncision du jeune Kurde turc), le stagiaire qui, à l'époque, était chômeur, assiste à une scène de don d'argent qu'il perçoit comme une «vente aux enchères» dans laquelle sont applaudis les plus généreux. Il est déstabilisé parce qu'à ses yeux, tous les migrants kurdes turcs sont pauvres et que, soudain, ils lui apparaissent riches, voire plus riches que lui, ce qui entraîne une inversion du rapport social attendu. Dans le cas 29, le faste de la fête dans un pays «sous-développé» renverse, pour le professionnel, la perception de soi comme riche (mais habillé en jeans) par rapport aux pauvres (mais somptueusement vêtus et parés de bijoux).

Dans ces deux cas, on peut parler d'une inversion du rapport social pays développé/pays sous-développé, majoritaire/minoritaire faisant perdre les repères de catégorisation, processus spécifique de l'identité. L'«autre», généralement perçu comme minoritaire ou pauvre, occupe plus d'espace, est mieux habillé et dispose de plus d'argent. Le cas 20 montre en plus que cette inversion se double d'un sentiment de perte de légitimité qui se concrétise par une absence de comportements de déférence à son égard. Ainsi, l'assistante sociale qui vient voir ce qui se passe chez l'assistante maternelle se voit devoir frapper plusieurs fois et se sent comme une intruse alors qu'elle a un droit de contrôle et est en position de supériorité hiérarchique. Elle a l'impression de violer «une sphère privée», alors qu'elle a un mandat de visite⁹.

L'inversion du rapport social, non seulement crée un sentiment de perte de légitimité, mais peut aussi éveiller un sentiment d'exclusion. Dans une situation de forte cohésion familiale ou communautaire chez les clients, l'absence des marques d'appartenance au groupe manifestée par le professionnel (dans ses vêtements par exemple) lui fait vivre une situation d'extériorité au groupe qui, à ses yeux, rend difficile la communication. Ainsi, dans le cas 29, l'éducatrice se sentait mal à l'aise de porter des vêtements occidentaux («je me sentais à l'extérieur de la situation, j'avais du mal à communiquer»). Elle s'est sentie à part et n'a pu se mêler aux autres et danser que lorsque le rituel du henné a été effectué sur ses mains. Ainsi, l'immersion du corps dans des scénarios inhabituels porte atteinte au cœur même de l'identité, à son intégrité et à

⁹Notons que dans d'autres cas (non cités), l'inversion du rapport joue en sens inverse : l'occidental de niveau modeste devient le «riche» ou occupe, aux yeux de l'autre, un statut important.

sa reconnaissance, pouvant faire vivre une perte de légitimité ou un sentiment de marginalité.

1.4 Atteinte à la construction imaginaire de l'«autre»

Se rajoute aux diverses discordances inscrites dans le corps, dans l'espace/temps et relatives à l'appartenance sociale et nationale, une dimension imaginaire qui construit des scénarios-fictions aussi prégnants que les scénarios codifiés. Ces scénarios imaginaires sont le produit de stéréotypes divers concernant des groupes ethniques et diffusés par les médias. Ainsi, dans les funérailles du jeune Haïtien (cas 21), l'enseignante s'attend à voir officier un prêtre d'origine haïtienne et à entendre une musique de «*negro spirituals*». Dans ces mêmes funérailles, elle s'attend à trouver des Blancs, qui ont généralement la responsabilité éducative des jeunes et une forte présence de la police (parce qu'il y a eu crime et que la force de la loi doit être réaffirmée). On touche là aux racines profondes de la représentation de l'étranger chez soi dans laquelle alternent des dimensions imaginaires et des attitudes paternalistes et de contrôle.

Dans la fête de fin d'études (cas 29), l'éducatrice savait que la fête se déroulait sous une tente, mais elle s'imaginait des tentes «couleur sable du désert». Comment ne pas reconnaître, à travers cet exemple, la force de l'influence des médias dans le développement des représentations ?

En conclusion, dans ces situations fortement ritualisées, religieusement et culturellement, où le corps et l'espace/temps porteurs de l'identité de la personne sont atteints, on ne peut ignorer la présence des dimensions d'appartenance de classe, de rapports majoritaire/minoritaire qui se concrétise dans une relation d'individu face à une masse et celle de la dimension imaginaire, produit de stéréotypes. Si nous les avons décomposées à des fins d'analyse, elles forment un tout qui crée, pour la personne qui ressent la menace, une situation d'enfermement intenable. Si elle ne dispose pas de ressources internes qui lui permettent de faire une brèche dans cet encerclement, elle recourra à des stratégies défensives¹⁰.

2. LA MENACE COMME CONSÉQUENCE DU DÉCALAGE ENTRE LES SCÉNARIOS ATTENDU ET REÇU DANS LES SITUATIONS PROFESSIONNELLES TOUCHANT À LA VIE QUOTIDIENNE

Cas 19 - Monsieur Angolais, réfugié politique

*«Une puéricultrice de PMI (Protection maternelle et infantile) raconte :
«J'ai rencontré Monsieur, d'origine angolaise, environ 40 ans, réfugié politique, encore en statut de demandeur d'asile après la naissance du second enfant, un garçon; il a déjà une petite fille d'un an. Sa femme est sa deuxième épouse zaïroise. La première est restée en Angola avec*

¹⁰ Qu'il n'est pas possible de développer ici.

deux fils aînés. C'est lui qui vient à la PMI. Sa femme n'est venue qu'une fois. Monsieur est très agressif et exigeant, mettant en doute mes compétences comme celles des médecins, des assistants sociaux. En particulier lorsqu'on lui donne du matériel qu'il a réclamé, il dit qu'on veut l'empoisonner. Il est très désagréable avec nous, faisant fuir le personnel qui en a peur (pour certaines). Un soir, Monsieur nous annonce l'assassinat de la première épouse (ex-épouse) et de ses deux fils avec le sourire. Malaise de toutes.»

(Infirmière puéricultrice française, Service de prévention et santé des collectivités locales. Il s'agit d'une visite à domicile)

Cas 5 - Agent d'accueil-Québec. Famille éthiopienne. Refus de logement

«On accueille une famille éthiopienne qui arrive de Rome. Ils ont six enfants. Dès la première entrevue, ils nous informent que leurs enfants ne sont pas n'importe qui et que l'on doit les traiter avec respect. Le père a le contrôle et veut le garder. Il veut aussi prendre le contrôle de la démarche d'installation.

L'agent d'accueil a beau lui expliquer qu'il y a des délais et une procédure à suivre (très stricte et rapide), M. l'empêche de procéder par ses discussions et ses refus de collaborer. L'agent doit même faire du temps supplémentaire le soir pour arriver dans les délais mais lorsqu'il se présente à l'hôtel pour amener M. visiter un logement, celui-ci le met brutalement à la porte.

Toute l'équipe devient frustrée, on a le goût de les laisser se débrouiller seuls mais on a une obligation professionnelle. On ne se sent pas reconnus. On finira par les installer après maintes frustrations, conciliations et douleurs aux muscles car nous avons dû transporter leurs nombreux bagages sous le regard attentif des enfants. M. parle bien français.»

Cas 6 - Immigré malgache. Entretien d'embauche avec la direction d'école

«Un enseignant d'origine malgache raconte : «J'arrive au Québec le 8 novembre. Je me présente pour une entrevue à Montréal le 9 novembre, soit le lendemain de mon arrivée, pour un poste d'enseignant. Lors de l'entrevue j'explique à la personne qui me reçoit que j'ai eu à déboursier 4,85 \$ comme frais de transport public pour me rendre à l'école. Elle exprime alors son étonnement devant mes déboursés et m'affirme que j'ai dû me tromper. Je lui explique alors ce que j'ai dépensé dans les moindres détails.

Châteauguay _ Montréal : 1,80 \$C

Ticket de métro : 1,05 \$C
Billet d'autobus : 2,00 \$C

(Le conducteur ne m'a pas rendu la monnaie quand j'ai glissé un billet de 2,00\$ dans sa boîte qui sert à recueillir les billets et l'argent remis par les voyageurs).

*Je lui dis ensuite que pour le retour j'allais déboursier la même somme. C'est à ce moment qu'elle m'explique d'une part, que le billet composté que me remet le conducteur sert également de billet de correspondance pour le métro et d'autre part, que les billets d'autobus coûtent moins cher quand on les achète par lots de six. Ouvrant alors sa sacoche, elle prit un billet d'autobus, me le tendis en disant : «Tenez, je vous **prête** un billet, vous me le rendrez demain».*

Cette précision était superflue et fut pour moi un choc culturel qui m'embarrassa beaucoup.»

Cas B - Les jumeaux de la jeune maghrébine

«Jeune femme maghrébine que je suivais ponctuellement pour des problèmes surtout administratifs.

D'apparence très moderne, porte des jeans ou jupe avec caleçon. Elle s'est mariée et s'est trouvée enceinte très rapidement. C'était une grossesse non désirée (pour elle). Je lui ai parlé d'IVG. Elle a rejeté cette proposition en expliquant que cela ne se faisait pas dans son pays, sa mère et son mari s'y opposaient.

Peu de temps après, elle m'a appris qu'elle attendait des jumeaux. Son habillement avait évolué (djellaba) et elle a vite fait part de son angoisse d'attendre deux bébés.

Au cours d'un entretien avec la puéricultrice, elle a fait part de ses craintes:

- *elle ne suivait pas de traitement pour une infection du vagin de peur de «déformer le bébé»;*
- *elle avait peur de perdre ses bébés «en marchant»;*
- *elle ne pensait pas que l'on pouvait habiller différemment les jumeaux;*
- *elle voulait les séparer, en confier un à sa mère et garder l'autre.*

J'étais surprise par ce décalage entre l'apparence physique moderne e ses croyances; de plus, qu'elle puisse envisager l'IVG, mais n'était pas assez moderne pour décider elle-même et dire que c'est à cause de son mari et sa mère qui la régentaient. Et une telle méconnaissance de son corps.»

Cas D - Le mariage arrangé de Djamila

Une formatrice en alphabétisation raconte : «Djamila, 35 ans, algérienne,

divorcée, quatre enfants, vit à côté de chez ses parents. Elle fait des ménages, la mère aussi. Elles fréquentaient toutes les deux le cours de femmes du quartier et je les connais depuis plusieurs années, ainsi que les autres membres de la famille (la mère travaille, les frères et soeurs de Djamila qui ont grandi en France sont très scolarisés et européens).

Un jour Agojia, la mère m'apprend qu'elle et son mari, «ils» ont choisi un mari pour Djamila qui doit arriver d'Algérie et qu'elle serait contente que je participe à la fête...».

La formatrice exprime son choc ainsi : «Il y a quelque chose qui s'est cassé, comme un système de protection. Je le ressens plus au niveau énergétique (la formatrice a beaucoup travaillé sur le corps, l'énergie, la relaxation et donne des cours dans ce domaine) comme si j'avais mis en place avant, mais je n'en avais pas pris conscience, une enveloppe. Je croyais voir l'autre, mais j'étais barricadée, enfermée...»

Cas 1 - Agent d'accueil québécois : jumelage

Un agent d'accueil de réfugiés raconte : «Dans le cas de la préparation au jumelage d'une famille irakienne chrétienne (assyro-chaldéenne) venue après la guerre du Golf, j'avais organisé une première rencontre entre celle-ci et une famille québécoise. La rencontre se passait au domicile des réfugiés. Était présent, sans que j'en sois prévenue, un couple d'amis plus âgés, de la même origine (dont on apprendra plus tard qu'ils ont vécu en camp ensemble).

Ce couple prenait constamment la parole, émettait des critiques sur le Canada et sur la façon d'accueillir les réfugiés, ne laissant pas s'exprimer les principaux intéressés de cette rencontre, les deux familles sur le point d'être jumelées. Je me suis demandé quelle place j'avais ici, quel était mon rôle, quelle allure cela avait face à la famille québécoise».

Cas 1b - Les Africains. L'agent d'accueil

«Ça m'agace quand les Africains viennent au service; ils font une demande, ils cherchent quelque chose. Et à la salle d'attente c'est des grandes parlottes, on s'étale sur les chaises, ça rit, que ce soit des hommes et des femmes. C'est la fête, cela me choque. On est dans un service social et on vient, ce n'est pas pour rigoler... alors que moi j'essaie de les aider...»

Cas 3 - Enseignante de COFI (centre d'enseignement de français) avec adulte haïtien qui ne veut pas se faire aider par une enseignante femme

«J'enseignais le français à des adultes dans une classe pluriethnique. Je passais dans une rangée, et j'ai remarqué un homme haïtien qui semblait avoir un problème (j'avais observé qu'il était sur la même page depuis un moment), je lui demande s'il veut que je l'aide et il me répond que je ne suis seulement qu'une femme et que jamais je ne pourrai l'aider. Je n'ai pas vraiment su quoi faire, je ne voulais pas l'insulter et je me sentais atteinte dans mon intégrité.»

Cas 33 - L'aide scolaire

(Enfants des écoles primaires) L'aide aux leçons a lieu dans des appartements au rez-de-chaussée. Elle est assurée par des bénévoles (une bénévole pour trois enfants). Les bénévoles sont accompagnés et soutenus par un professionnel. Nous accueillons des enfants d'origine française, d'Afrique Noire (Sénégal) et turque. Les enfants viennent librement, amenés par leurs parents ou non. Les parents, en général, ne restent pas. Les enfants sont inscrits et sont encouragés à venir régulièrement (deux fois par semaine).

Une enfant turque en CE1 (6 ans) venait plus ou moins régulièrement. Nous avons noté son retard scolaire et sa difficulté à communiquer. Nous étions contents, car elle venait de plus en plus souvent. Un jour, elle est venue avec son petit frère (3 ans); elle l'a fait plusieurs jours de suite. Nous lui avons expliqué que c'était difficile qu'elle continue à venir avec son petit frère (elle s'occupait autant de lui que de ses leçons). Nous sommes devenus plus insistants à mesure que la situation se renouvelait. Elle a fini par ne plus venir.

Tous ces incidents critiques nous ont amenées à dégager les facteurs de menace portés par le décalage entre scénarios. Nous en avons cerné trois :

1. l'inversion des rapports sociaux, comme dans la catégorie précédente;
2. la perte de la face;
3. le décalage entre scénario imaginaire et scénario réel, tel que décrit précédemment.

2.1 L'inversion des rapports sociaux : le professionnel renvoyé à une position de subalterne

Il apparaît que la menace, comme dans la catégorie précédente, touche à un renversement des positions sociales dans lequel l'étranger ou l'immigrant se comporte avec le professionnel comme avec un subalterne, alors que ce dernier s'attend à une

reconnaissance de son statut de représentant du gouvernement du pays d'accueil et/ou de professionnel de l'État. En tant qu'accueillant, on s'attend à ce que le réfugié se montre redevable de tous les efforts qu'on fait pour lui (au Québec, accueil à l'aéroport, logement à l'hôtel, recherche d'appartement, recherche d'emploi, inscription des enfants à l'école, etc.).

Ainsi, dans le cas 5, le père réfugié éthiopien qui, dans son pays, occupait des fonctions de directeur de banque, refuse plusieurs fois les appartements qu'on lui propose et exige des travaux de réfection pour une des propositions qu'on lui fait, sinon il ne quittera pas l'hôtel. Lorsqu'enfin il déménage, accompagné d'un agent d'accueil, celui-ci se voit obligé de porter les valises, ni le père ni les trois fils, dont un adolescent, ne faisant le moindre geste pour l'aider.

Dans le cas 19, on retrouve le même décalage entre le scénario attendu et le scénario reçu tel que nous l'avons décrit précédemment : alors que les puéricultrices ont investi beaucoup d'énergie pour équiper le bébé matériellement, elles ne reçoivent du père, réfugié du Zaïre, ancien haut fonctionnaire, ni remerciements ni reconnaissance, mais se voient en plus accusées par ce père très souvent agressif de vouloir empoisonner l'enfant.

Les réactions affectives des professionnels dans ces deux cas sont très fortes : sentiment d'humiliation (cas 19), colère, agressivité (cas 5 et 19) : «désir de lui rentrer dedans» (19), «malaise» d'être soupçonnées (19). Dans les deux cas, il se produit une déstabilisation due à la non-reconnaissance du statut de professionnel, mais également de l'identité nationale. L'agent d'accueil est mis en situation de subalterne, ce qui atteint son estime de lui-même tant personnelle que professionnelle. Le rapport professionnel/client ne fonctionne plus, ni même le rapport société d'accueil/réfugié. Se cumulent l'humiliation, la dévalorisation et l'impossibilité d'agir. On peut parler alors d'une inversion du rapport social où le professionnel se sent si menacé qu'il ne parvient plus à garder une distance et à comprendre que c'est l'identité menacée du réfugié déclassé qui est à l'origine de son comportement hostile, hautain ou méfiant.

2.2 La perte de la face

Le cas 6, qui n'est pas une situation professionnelle, met en évidence que la menace identitaire peut se situer au niveau de la perte de la «face» lorsqu'il y a décalage entre les scénarios dans des situations concernant la vie quotidienne. Comme nous l'avons exposé plus haut, selon la théorie de Goffman, toute interaction humaine implique des actions et des comportements qui ont pour but de maintenir sa propre face ainsi que celle de l'autre, la face étant «l'image qu'on renvoie en réalisant un rôle et l'investissement qu'on y met»¹¹. Pour chacun des interlocuteurs, le maintien de la face est essentiel, ce qui crée en général une complicité des acteurs entre eux, car la face de chacun est intrinsèquement liée à la face de l'autre, et maintenir sa face implique de respecter celle de l'autre. D'autres auteurs (Brown et Levinson, 1978. 1987; Lim et Bowers, 1991) proposent de décomposer cette notion en deux types de faces : la face

¹¹Goffman (19..) - À retrouver

de **positivité**, qui se fonde sur le désir de chacun d'être apprécié et reconnu par les autres et la face d'**autonomie** (aussi nommée face de négativité, Lim et Bowers, 1991) qui manifeste à la fois le désir de faire ses choix par soi-même sans qu'autrui ne s'impose et le refus d'une attribution identitaire par l'autre qui ne serait pas reconnue par soi-même. Tout sentiment de non-respect de la face - avec ses deux affects - par soi et par l'autre - fait dès lors vivre une menace. En situation interculturelle, la différence de codification des situations selon les cultures et le degré différent d'importance accordé aux deux faces¹² rendent le maintien des faces très difficile.

Ainsi, dans le cas 6, l'enseignant se voit atteint dans les deux types de faces, par l'autre mais aussi par lui-même. En effet, au Québec, proposer un billet d'autobus à quelqu'un en lui disant qu'il pourra le rendre le lendemain, c'est lui assurer qu'il n'est pas dans une position de mendiant et donc maintenir sa face de positivité et confirmer sa face d'autonomie, en ce qu'il n'est en rien dépendant. Par contre, pour l'immigrant, en relation aux codes de la face de sa culture malgache, la même situation s'avère une atteinte à la face de positivité, parce qu'on ne lui a pas fait confiance mais, de surcroît, parce que lui-même n'a pas su maintenir sa face d'autonomie vis-à-vis de l'autre en dévoilant et son manque d'argent et sa méconnaissance du système de transports en commun.

Dans le cas 1, la professionnelle est très mal à l'aise car les interventions fréquentes des amis du couple assyro-chaldéen lui dérobent sa place d'interlocutrice principale et lui font perdre la face auprès du couple québécois présent pour le jumelage¹³. Dans le cas 33, le responsable de l'aide scolaire risque de perdre la face devant les bénévoles, les parents et l'école s'il ne satisfait pas à la demande des premières.

Ce malentendu au niveau de la face apparaît être un facteur très important dans le sentiment de menace. Dans ces situations, Cupach a mis en évidence que le malentendu surgit d'autant plus facilement que les codes de la face selon les cultures sont différents, que les normes de politesse ne se recouvrent pas, que les scénarios préfixés pour maintenir les statuts sont non seulement différents, mais peuvent s'opposer, enfin que chaque culture donne une importance différente aux faces de positivité et d'autonomie et propose des modalités différentes de rétablissement de la face.

2.3 Atteinte à la construction imaginaire de l'«autre»

Comme dans la catégorie précédente d'opposition de scénarios dans des situations ritualisées, apparaît aussi, en situation de vie quotidienne, une menace déclenchée par un décalage entre un scénario attendu qui serait une construction imaginaire et un scénario reçu qui fait apparaître une réalité qu'on a voulu ignorer. Mais, alors que, dans

¹² Ainsi, les codes de bienséance et les formules de politesse qui reflètent des façons de gérer la face peuvent être tout à fait opposés. Dans beaucoup de sociétés, le cadeau reçu n'est pas ouvert devant celui qui l'a offert alors que dans d'autres, ce comportement serait interprété comme un affront. En Afrique, dans une rencontre, on commence par s'enquérir de la santé des parents, selon un ordre hiérarchique codifié, alors qu'en Occident, cette ouverture serait considérée comme une atteinte à la face d'autonomie.

¹³

le chapitre précédent, ce scénario imaginaire s'était construit à partir de stéréotypes concernant l'«autre différent» (cas 29), il s'élabore ici à partir d'une ressemblance. En effet, on perçoit l'autre comme proche de soi, en particulier lorsqu'ils s'agit de lui attribuer une identité de femme «moderne» identique à la sienne. Mais si le scénario reçu brise cette représentation d'une ressemblance, s'instaure une perte de repères. Ainsi, dans le cas D, la formatrice, en apprenant que les parents de Djamila (femme de 35 ans, divorcée, mère de deux enfants) avaient choisi un époux pour elle, dit : «Il y a quelque chose qui s'est cassé en moi, comme un système de protection, une enveloppe que j'avais mise en place avant, sans en avoir conscience, enveloppe qui me donnait l'impression de voir l'autre, mais en réalité j'étais barricadée, enfermée».

Dans le cas B, l'assistante sociale, qui est confrontée soudain à un changement chez sa cliente, dans le vêtement, dans l'attitude vis-à-vis des parents et de l'époux et dans le discours superstitieux sur les jumeaux à naître, est confrontée à une incohérence et à une discontinuité par rapport à l'identité de jeune femme moderne qu'elle attribue à cette cliente.

Dans ces deux cas, quand l'«autre», dont on avait éliminé la partie différente en le rendant semblable, donc proche, se manifeste dans sa différence, il s'ensuit pour la professionnelle une menace au niveau du sentiment de cohérence et de continuité de soi. Tout se passe comme si le manque de continuité et de cohérence dans l'image qu'on s'est faite de l'autre ébranlait son propre sentiment de continuité et sa propre cohérence, qui sont au fondement de l'identité personnelle.

On voit là qu'il ne s'agit pas uniquement d'une représentation erronée du changement culturel (Cohen-Emerique, 1987) vu comme un processus continu, linéaire, sans transitions ou contradictions, où l'on passerait de la tradition à la modernité comme d'un pôle à un autre à maintenir, il existe dans la réalité de multiples formes d'aménagement et de coexistence des deux pôles. Il semblerait que ces représentations s'articulent avec des dimensions plus profondes de la personne, au niveau affectif et existentiel.

3. LA MENACE COMME CONSÉQUENCE DU DÉCALAGE ENTRE LES SCÉNARIOS DANS LE CAS DES MODÈLES PROFESSIONNELS

Comme nous l'avons dit précédemment, les modèles professionnels induisent des attentes de scénarios qui ne correspondront pas à la rencontre professionnelle réelle, suscitant ainsi un choc culturel qui devient un choc identitaire (*self shock*). Ces modèles professionnels sont le produit des savoirs et pratiques disciplinaires développées dans les sociétés occidentales sur un substrat de connaissances scientifiques (en sciences humaines et sociales) et également sur les idéologies de la modernité, en particulier la conception individualiste de la personne. Ces modèles sont présentés comme des absolus, non relativisés à d'autres contextes culturels qui ont élaboré d'autres conceptions de l'humain. Toute déviation par rapport à ces modèles est perçue comme un manque de professionnalisme qui, en conséquence, est source de menace. Nous avons dégagé cinq sources de menace qui émergent du décalage entre le scénario attendu et le scénario reçu :

1. la prégnance, sur le scénario attendu, des idéologies de la modernité dans lesquelles s'ancrent ces diverses professions;
2. la place importante accordée aux idéologies égalitaires;
3. l'omniprésence du modèle de la communication libre et transparente, niant les hiérarchies et les rapports de pouvoir;
4. la valorisation de la rationalité dans la compréhension du monde et des relations humaines;
- 5) la force des modèles professionnels spécifiques.

3.1 Les idéologies et les savoirs de la modernité

Cas 1 - Agent d'accueil québécois : jumelage (voir p. 20)

Cas 3 - Enseignant COFI avec Haïtien qui ne veut pas se faire aider par une enseignante femme (voir p. 21)

Cas 36 - La jeune Haïtienne victime d'un sort

«Il s'agit d'une mère d'origine haïtienne qui nous disait que les problèmes de comportement de sa fille adolescente (problème d'agressivité, délinquance, affiliation à des gangs) avaient leur origine dans le fait que l'amie de son ex-mari (le père de la fille) avait ensorcelé la jeune avec des rituels vaudou. Comme cet argument a été évoqué non seulement dans un contexte d'évaluation, mais qu'il a aussi été reproduit en cour nous nous sommes sentis vraiment découragés face à la situation malgré que moi-même je suis aussi membre d'un groupe culturel différent du groupe canadien-français».

Cas 32 - La femme vietnamienne accompagnée d'un homme cambodgien plus âgé et de deux voisines vietnamiennes

Une femme vietnamienne, en conflit avec son mari, vient demander un logement dans un centre d'accueil pour femmes battues, accompagnée par un monsieur cambodgien plus âgé et de deux voisines vietnamiennes, après avoir pris rendez-vous.

Au départ, l'assistante sociale voulait recevoir la femme seule, mais celle-ci a demandé que tous participent à la rencontre. Ils se sont assis au bout de la table ronde, formant bloc face à l'assistante sociale. C'est le monsieur qui s'exprimait le plus; les voisines étaient silencieuses et la femme ne faisait que ponctuer les dires de Monsieur.

On retrouve de façon généralisée dans la quasi-totalité de nos cas la conception individualiste de la personne qui privilégie l'individu sur le lien social, qui valorise le détachement progressif du sujet par rapport à sa famille, la différenciation de la personne par rapport au collectif (famille/ communauté), son autonomisation et son indépendance; cette conception apparaît sous des formes variées, dans divers modèles d'intervention professionnelle. C'est un principe de base, sorte d'impératif moral qui fonde la profession.

Par exemple, le traitement d'une demande en travail social se fait sur une base individuelle avec la personne concernée, d'une part pour que cette dernière se prenne

en charge et mobilise ses ressources, d'autre part, pour respecter le secret professionnel préservant la vie privée de l'individu. Toute impossibilité de pratiquer ce principe de déontologie fera vivre des sentiments de dévalorisation professionnelle. En effet, comme le dit Camilleri (1990), un des principes de base sur lesquels se fonde l'identité est la fonction ontologique, qui donne sens et valeur à l'individu. Dans ce cas, il y a, pour le professionnel, perte de sens et de valeur, faute de pouvoir atteindre cet objectif. Il en résulte souvent le recours à des stratégies défensives, que nous exposerons ailleurs. Ainsi, dans le cas 32, nous sommes en présence d'une femme vietnamienne en conflit avec son mari, qui vient demander asile dans un foyer de femmes battues, accompagnée des deux voisines de la même origine et d'un homme cambodgien d'un certain âge. Bien qu'ayant accepté la situation à cinq, ce qui n'est pas habituel comme modèle d'intervention, car cela inclut des personnes non directement concernées, la travailleuse sociale se sent rapidement «déroutée, paralysée», «ne voyant pas comment mener l'entretien», se demandant si elle a «mal fait», parce que tout se passe entre elle et l'homme, la demandeuse ne faisant que ponctuer les dires de celui-ci par des hochements de tête et des murmures d'approbation.

Quoique le jumelage (cas 1)¹⁴ n'entre pas dans les pratiques courantes de la relation d'aide, on retrouve le processus classique exigeant que la préparation au jumelage se fasse entre un couple de migrants et un intervenant social, compte tenu du fait que le client est le couple. La présence inattendue d'amis plus âgés donnant continuellement leur avis est source de difficultés. La professionnelle se sent «dépassée par les événements, dévalorisée, épuisée, déçue, en insécurité», car elle vit une «perte de contrôle de la situation : on empiète sur (son) rôle».

On retrouve cette même approche chez les enseignantes qui, tout en ayant comme mission la transmission ou la construction du savoir, visent toujours comme objectif ultime l'autonomisation de l'étudiant. Ainsi, dans le cas 3, l'enseignante s'attend à ce que l'étudiant adulte fasse une demande d'aide en son propre nom, comme signe de sa motivation à étudier, de sa prise de conscience de ses forces et faiblesses et de sa capacité à se prendre en charge.

Un autre aspect de la prégnance du modèle individualiste se révèle aussi chez les professionnels dans leurs processus d'attribution des causes aux difficultés que présentent les familles. Ils ramènent généralement l'explication des comportements soit à la personnalité du sujet, soit à la relation que ses parents entretiennent avec lui, s'il s'agit d'enfants. Cohen-Emerique (1988) a mis en évidence, chez les professionnels de l'action sociale, un code d'interprétation des conduites centré sur la personne qui consiste à ne sélectionner, dans l'ensemble des données recueillies pour un cas, que celles relatives à la personne cliente, en se fondant sur une représentation du sujet (ici le client) comme lieu même de la compréhension et de la maîtrise du problème à traiter, comme l'élément central que l'on définit à partir de ses caractéristiques, dispositions, traits et conflits, auxquels peuvent se rajouter les relations avec les images parentales.

¹⁴ Le jumelage : pratique d'accueil des réfugiés par des familles québécoises. Chaque famille réfugiée est confiée à une famille québécoise chargée de faciliter ses premiers contacts avec la société d'accueil, dans une optique à la fois pratique et conviviale.

En d'autres termes, la priorité est donnée au sujet isolé de son contexte et les données situationnelles relatives à l'inscription sociale, politique, économique et historique de l'individu, quoique recueillies et repérées, jouent un rôle secondaire dans le processus d'interprétation; à la limite, elles sont éliminées dans le traitement de l'information. On retrouve ce processus dans le cas 36, où la professionnelle explique le désir de liberté de la jeune fille par la mauvaise relation de la mère à sa fille, alors que pour la mère, le problème a sa source dans un sort jeté à la fille par la nouvelle conjointe du père. La professionnelle est centrée sur le rapport mère-fille, alors que, outre la dimension magique que nous expliciterons plus loin, la mère pointe l'ensemble de la constellation familiale. Ces processus d'inférence amènent systématiquement à ne pas prendre en compte les différences culturelles ou les différences de contexte qui sous-tendent une demande.

Cette analyse du décalage entre les scénarios tels qu'ils se sont déroulés dans la réalité et les scénarios attendus, représentations façonnées par les modèles professionnels qui se fondent sur les idéologies de la modernité montre bien la prégnance de la conception individualiste du sujet; elle confirme également l'existence de «zones sensibles» (Cohen-Emerique, 1990, 1993; Hohl, 1993), sources de malentendus dans la communication. Il s'agit d'un «affrontement» avec des archaïsmes, c'est-à-dire des modèles d'identification périmés, rejetés, éveillant de 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. Tout se passe comme s'il y avait danger de retour en arrière, menace de perte des acquis du monde moderne, pas encore stabilisés.

Cette analyse au niveau du décalage entre scénario attendus et reçus, non seulement confirme cette notion de «zones sensibles», mais elle apporte aussi une confirmation à celle de la «menace identitaire» qu'il est possible de repérer chez les professionnels dans ces situations; en effet, comme nous l'avons vu, les affects exprimés et les commentaires autour de ces chocs culturels manifestent un blocage dans l'action, une perte d'énergie, un sentiment d'insécurité et de dévalorisation par l'autre. On peut faire l'hypothèse, si le client se sent alors lui-même menacé par la pression au changement demandée par le professionnel, que l'interaction devient un rapport menaçant/menacé où chacun des protagonistes est alternativement l'un ou l'autre et développe des stratégies défensives. On est loin alors de la simple explication par des blocages dans la communication ou des incompréhensions liées à des différences culturelles.

3.2 Les idéologies égalitaristes

Comme en ce qui a trait à l'idéologie individualiste, on retrouve les idéologies égalitaristes dans la quasi-totalité de nos cas.

Les idéologies égalitaristes dérivent de la conception individualiste du sujet qui détache ce dernier de ses liens traditionnels obligés, qui sont des liens statutaires : une femme ne saurait être définie d'abord par son rapport à son époux; elle l'est par sa capacité d'action, d'autonomie et de libre choix qui sont au fondement de son identité moderne.

Cet égalitarisme est relayé par une culture des droits qui est inscrite, pour la France, dans la culture républicaine et pour le Québec, dans une culture qui s'est développée dans les années soixante dans la foulée du développement de l'État-providence.

Cas 4 - Psycho-éducatrice avec jeune Haïtienne battue par sa mère parce qu'elle sort

J'ai rencontré à plusieurs reprises une jeune adolescente (haïtienne) de 15 ans qui vivait une situation difficile avec sa mère. Celle-ci la traitait de tout lorsqu'elle la voyait parler à un garçon, supprimait le téléphone, allait jusqu'à la frapper lorsqu'elle rentrait plus tard que permis. Selon la jeune fille, sa mère exagérait et s'imaginait des choses. Selon la mère, l'éducation québécoise était beaucoup trop «libertine». La jeune ne devait se concentrer que sur ses travaux de classe, etc.

Cas 17 - Classe d'accueil : père refuse que sa femme entre

Lors d'une visite de parents, un père refuse que sa femme entre en classe pour l'explication du bulletin et pour mes commentaires en disant que c'est l'homme qui s'occupe de l'éducation, du moins de l'autorité. Il vient de l'Afrique du Nord.

Cas 25 - Les étudiants russes, français langue seconde

J'enseigne, depuis trois ans, le français langue seconde à des groupes d'immigrants adultes. L'an dernier, j'ai eu un groupe d'étudiants, de niveau débutant, parmi lesquels se trouvait un jeune couple d'origine russe. Dans cette même classe, il y avait également deux étudiantes d'une même famille, soit la mère et la fille, d'origine hongroise. Ces quatre étudiants étaient arrivés au Québec depuis très peu de temps étaient de niveau socioprofessionnel élevé (ingénieurs), alors que les autres étudiants, d'origine latino-américaine, étaient peu instruits. Les étudiants d'Europe de l'Est ont rapidement sympathisé entre eux et s'assoiaient toujours ensemble. Souvent, ils parlaient entre eux, en russe, alors que je donnais des explications à la classe. Par ailleurs, la prononciation de certains mots français les faisait souvent s'esclaffer parce que la même prononciation en russe signifiait tout autre chose comme, par exemple, des mots obscènes ou vulgaires. Donc, ces quatre étudiants rigolaient, s'amusaient entre eux, prenaient plaisir à échanger ensemble dans une langue incompréhensible pour le reste de la classe, bref, adoptaient souvent en classe un

comportement qui me dérangeait et ne tenait aucun compte des autres étudiants.

Cas 24 - Alphabétisation mixte ou séparée

Il s'agit d'une assistante sociale espagnole : «Dans notre service (de mairie), nous travaillons à la formation de groupes d'alphabétisation pour hommes et femmes. Nous l'avons proposé aux immigrants. J'ai eu un choc parce que les hommes étaient d'accord pour eux, mais n'en voyaient pas l'utilité pour les femmes. C'est seulement lorsque j'ai proposé de faire des groupes non mixtes qu'ils ont accepté.

Ces idéologies égalitaires sont revendiquées dans les rapports hommes/femmes, adultes/enfants (parents/enfants, enseignant/élève), professionnel/client et entre les groupes ethniques.

Ainsi, dans le cas 25, outre le fait de se sentir non respectée par les étudiants, l'enseignante est face à un sous-groupe qui prend une position de supériorité tant par rapport aux autres étudiants que par rapport à elle.

Dans le cas 4, la professionnelle considère qu'un conflit parent/enfant peut se régler par une négociation où chaque partenaire a un statut égal, elle jouant le rôle de facilitateur. En filigrane apparaît également son modèle d'égalité des rôles sexuels. On le retrouve dans les cas 17 et 24. Le refus de l'homme de donner une place à son épouse dans l'entrevue avec l'enseignante ou le refus des époux que leur femme participe au cours d'alphabétisation porte atteinte à l'intégrité de l'identité des deux professionnelles, au cœur même de leur appartenance sexuelle. Elle ébranle ce que Chombart de Lauwe (1967) appelle des «images guides», des représentations puissantes très chargées d'affects qui s'ancrent dans les fondements culturels de la personnalité, dans ses dimensions inconscientes comme l'identité sexuelle, la relation au corps, les identifications parentales et le modèle d'individualisation.

La présente analyse au niveau du décalage entre scénario attendu et scénario reçu ajoute une dimension supplémentaire à cette notion «d'images guides»; elle met en évidence que celles-ci constituent les fondements de l'identité de la personne, assurant son sentiment d'intégrité et de valorisation. Toute atteinte à ces «images guides» aura comme effet une déstabilisation de l'identité accompagnée d'affects très négatifs vis-à-vis de soi et de l'autre.

3.3 L'importance du modèle de la communication verbale libre et transparente

La primauté de la communication est une des caractéristiques de la modernité. Cette idéologie découle, elle aussi, d'une conception de l'individu défini par sa liberté et non par les diverses déterminations que représentent les rôles prescrits, les classes sociales, les statuts ethniques, raciaux ou sexuels, voire l'histoire familiale. Dans cette conception, la liberté prime sur l'héritage. Un individu défini par sa capacité de liberté

témoigne par l'utilisation d'un langage personnalisé, par une ouverture à la communication avec les autres, dont il présume *a priori* qu'ils sont aussi libres que lui. L'affirmation de la liberté comme fondement de l'existence individuelle appelle la communication ininterrompue pour savoir où chaque individu choisit de se situer. Dans les rapports professionnels, il y a une atteinte de communication «transparente»; celle-ci est indispensable à l'acte professionnel fondé lui-même sur le postulat du dialogue. Bien plus, on attend du client qu'il fasse sa part en exposant sans réserve ses difficultés, sa capacité de le faire exprimant son désir de collaborer (Hohl, 1980).

Cas 3 - Enseignant COFI avec Haïtien qui ne veut pas se faire aider par une enseignante femme (voir p. 21)

Cas 7 - Psycho-éducatrice à Toronto

Je vivais à Toronto depuis deux mois. J'avais obtenu un emploi quelques jours avant la rentrée scolaire en tant qu'enseignante au niveau préscolaire.

Le jour de la rentrée scolaire, j'accueillais une vingtaine d'enfants de 4-5 ans et parmi ceux-ci, je remarquai très vite un enfant de couleur dont la taille et le poids dépassaient très largement ceux des autres enfants. Je pensai dans un premier temps qu'il n'avait pas bien été orienté mais, alors que je m'approchais de lui pour le questionner, il partit à la course au fond de la classe. Je tentai de le rejoindre mais il semblait terrorisé : son visage était crispé, ses yeux pleins d'eau, il ne disait pas un mot. Après quelques tentatives infructueuses de ma part, une fillette est venue lui dire d'être gentil sans quoi sa mère le corrigerait. J'appris rapidement que cette fillette était sa soeur, qu'il avait 6 ans et demi, ne parlait pas beaucoup et que s'il n'était pas gentil, elle devait le dire à sa mère.

Je demandai à la petite fille si sa maman était encore dans l'école. Elle me répondit qu'ils étaient arrivés avec l'autobus scolaire. Je vérifiai alors leur boîte à lunch respective dans l'espoir de trouver un mot des parents mais sans succès.

J'étais vraiment surprise que des parents puissent laisser leurs enfants venir seuls à l'école le jour de la rentrée et je pensai que ces gens là avaient peu de considération pour les enseignants.

Cas 13 - Éducatrice : contrôle de la visite d'un père marocains auprès de son enfant

Je supervisais des visites entre parents et leurs enfants et mon intervention auprès d'un monsieur d'origine marocaine par rapport à sa façon d'agir avec ses enfants a suscité des réactions très négatives de sa part. Il n'a pas suivi mes consignes, il m'a insultée en

soulignant : «Ce n'est pas une intervenante, une fille qui va me dire quoi faire !» et il a refusé de retourner pendant trois semaines à ses visites. J'étais bloquée, sans savoir de quel façon améliorer la situation.

Cas 34 - Tutorat de mathématiques

J'étais en train d'aider un gars haïtien de 14 ans qui avait des problèmes en mathématiques. Il avait à faire un exercice quelconque mais ne savait pas comment s'y prendre. Quand je lui ai posé des questions pour essayer de déterminer précisément la nature de ses difficultés, il a refusé de me parler. Il regardait par terre et partout ailleurs.

La communication a pris la place du modèle autoritaire dans les rapports humains, incluant les rapports hommes/femmes, adultes/enfants, professionnels/clients, du moins à titre d'idéal. Il s'agit à la fois d'une idéologie, d'un impératif moral absolu et d'un ensemble de pratiques, bien que l'on constate souvent sa difficulté d'application et son inadéquation à des situations réelles, voire sa transgression. Ce modèle postule une circularité de l'échange, une transparence qui ne laisse pas de place au secret, une spontanéité reposant sur une supposée volonté de chaque sujet de s'affirmer et d'être écouté, enfin une égalité dans les rapports sociaux annulant les différences de statuts. On l'invoque de façon systématique dans les relations parents/enfants et clients/professionnels ou parents/enseignants.

Ces principes balisent le scénario attendu dans les modèles professionnels. Si le client ne se prête pas à cette mise en scène, le professionnel se trouve en situation d'impuissance : «Je me sens démunie, je perds mes moyens». Pour les travailleurs sociaux, la demande exprimée par le client lui-même et sa parole «libre» sont vues comme la condition de l'aide. Pour les enseignants (cas 3 et 34), il y a une attente dans laquelle l'adolescent ou l'adulte sont requis d'expliquer leurs difficultés face aux autres. À défaut d'une communication orale directe, on s'attend à un message écrit expliquant les difficultés de l'enfant (cas 7). Dans le cas 17, le père pose la rencontre avec l'enseignante à propos du bulletin comme un rapport de pouvoirs qui se règle entre deux autorités. L'enseignante, elle, faute de reconnaître le pouvoir de verdict de l'école dans l'évaluation, perçoit cette interaction uniquement comme un échange d'égal à égal. Dans toutes ces situations qui impliquent des scénarios liés à des modèles professionnels, on constate que la primauté dans l'interaction de suivre ce modèle, a pour effet de ne pas tenir compte de la face de l'autre et que toute interaction se joue à deux, chacune des parties devant s'occuper autant de sa face que celle de l'autre.

3.4 Causalité rationnelle et croyances

Cas C - Le marc de café

Lors d'une visite professionnelle dans une famille turque, des amies de la mère étaient présentes et buvaient le café, toutes assises par terre.

La mère m'a faite asseoir sur le canapé. J'étais donc en position haute, ce qui me gênait un peu pour parler. À la fin de l'entretien, la mère m'a offert un café turque. Lorsque je l'ai fini, elle a renversé la tasse sur la soucoupe pour faire tomber le marc de café. Une des femmes plus âgée a regardé la soucoupe, dit quelque chose et toutes ont éclaté de rire.

Un peu surprise je leur demande la raison de leur fou rire, mais elles ne répondent pas.

En partant, la mère a tenu à m'arroser la tête d'eau de Cologne, alors que je n'en avais qu'à moitié envie.

Je suis sortie de cette famille un peu interloquée et m'interrogeant sur la signification de tout cela.

Cas 31 - Projet professionnel/Intervention chirurgicale

D. est mauricienne, arrivée en France jeune (elle a fait toute sa scolarité en France). Lors d'un travail sur son projet professionnel dans le cadre d'un PAIO, je me suis trouvée sans ressources. Elle devait subir une intervention chirurgicale bénigne (cinq jours d'hospitalisation). Je voulais travailler avec elle sur son projet professionnel et la planification des démarches après sa convalescence. Elle m'a répondu : «Chez moi, ça porte malheur de parler de l'avenir. Il ne faut pas prévoir, même pour demain». J'ai dû attendre l'entretien à la sortie de l'hôpital pour planifier les démarches en question avec elle.

Cas 4 - Psycho-éducatrice avec jeune Haïtienne battue par sa mère parce qu'elle sort (voir p. 30)

La modernité est fondée sur la valorisation de la science, avec ses trois principes d'objectivité, d'intelligibilité et de réfutabilité, reniant ce qui est fondé sur la subjectivité, sur la non-rationalité et sur la croyance sans preuves. Elle gère le temps sur le mode de la planification et de la prévision et se refuse à toute forme de prédiction non appuyée sur des données objectives. Les cas C et 4 mettent en évidence la déstabilisation identitaire consécutive à la confrontation à des scénarios pré-scientifiques. L'assistante sociale, qui va à domicile en consultation individuelle et se voit, à son corps défendant, lire l'avenir dans le marc de la tasse de café qui lui est offerte par un groupe de femmes turques, se retrouve «interloquée», paralysée. Dans le cas 4, l'éducatrice se sent coincée et impuissante quand une mère invoque un sort maléfique pour expliquer une situation de révolte de sa fille. Dans le cas 31, la conseillère d'orientation s'est sentie

«sans ressources, démunie, bloquée, ne sachant pas quoi faire» face à la réponse superstitieuse de la femme. La menace ressentie l'amène à se réfugier dans la recherche d'une explication rationnelle de cette réponse si inattendue. On se trouve là, comme nous l'avons développé plus haut, face à une explication qui fait appel à une causalité psychologique rattachant l'explication des conduites à des motivations inconscientes, le tout s'inscrivant dans une idéologie positiviste.

Bien que le professionnel se positionne dans une logique de rationalité, il se retrouve plongé dans l'incommunication, parce que son modèle professionnel ne peut être cohérent que si les deux partenaires se situent dans le même paradigme explicatif.

3.5 La force des modèles professionnels spécifiques

Parmi les modèles professionnels proprement dits, nous n'analyserons que ceux qui constituent l'épine dorsale de l'identité professionnelle chez les enseignants et les travailleurs sociaux.

Pour les enseignants, il s'agit essentiellement d'un modèle de rapports maître/élèves fondé sur la dimension relationnelle (confiance, réciprocité, soutien, écoute)¹⁵.

Cas 3 - Enseignant COFI avec Haïtien qui ne veut pas se faire aider par une enseignante femme (voir p. 21)

Cas 7 - Psycho-éducatrice à Toronto

Je vivais à Toronto depuis deux mois. J'avais obtenu un emploi quelques jours avant la rentrée scolaire en tant qu'enseignante au niveau préscolaire.

Le jour de la rentrée scolaire, j'accueillais une vingtaine d'enfants de 4-5 ans et parmi ceux-ci, je remarquai très vite un enfant de couleur dont la taille et le poids dépassaient très largement ceux des autres enfants. Je pensai dans un premier temps qu'il n'avait pas bien été orienté mais, alors que je m'approchais de lui pour le questionner, il partit à la course au fond de la classe. Je tentai de le rejoindre mais il semblait terrorisé : son visage était crispé, ses yeux pleins d'eau, il ne disait pas un mot. Après quelques tentatives infructueuses de ma part, une fillette est venue lui dire d'être gentil sans quoi sa mère le corrigerait. J'appris rapidement que cette fillette était sa soeur, qu'il avait 6 ans et demi, ne parlait pas beaucoup et que s'il n'était pas gentil, elle devait le dire à sa mère.

Je demandai à la petite fille si sa maman était encore dans l'école. Elle me répondit qu'ils étaient arrivés avec l'autobus scolaire. Je vérifiai alors leur

¹⁵ La consigne des incidents critiques demandait de décrire des situations de difficulté de communication interculturelle induisant peu de situations portant sur la transmission des savoirs.

boîte à lunch respective dans l'espoir de trouver un mot des parents mais sans succès.

J'étais vraiment surprise que des parents puissent laisser leurs enfants venir seuls à l'école le jour de la rentrée et je pensai que ces gens là avaient peu de considération pour les enseignants.

Cas 25 - Les étudiants russes, français langue seconde (voir p. 31)

Cas 34 - Tutorat de mathématiques

J'étais en train d'aider un gars haïtien de 14 ans qui avait des problèmes en mathématiques. Il avait à faire un exercice quelconque mais ne savait pas comment s'y prendre. Quand je lui ai posé des questions pour essayer de déterminer précisément la nature de ses difficultés, il a refusé de me parler. Il regardait par terre et partout ailleurs.

Ces quatre incidents mettent en évidence les modèles pédagogiques sous-jacent à l'institution scolaire: l'individualisation de l'apprentissage (cas 3), la primauté de l'activité réflexive du sujet sur ses propres difficultés (y compris cognitives) avec sa capacité d'en parler à l'enseignant (cas 3, 34), la pédagogie de coopération entre élèves ou étudiants (cas 25), sous la forme d'une technique spécifique (cas 25), une grande importance donnée à la participation des parents (Hohl, 1996), conçue essentiellement comme soutien au travail de l'enseignant (cas 7) et enfin le droit de l'enfant à vivre son enfance (cas 7 et 33). Toute impossibilité de réaliser un ou plusieurs de ces principes entraîne un sentiment d'impuissance, de perte de valeur, de non-reconnaissance du rôle professionnel. On peut alors d'y déceler une atteinte à l'identité professionnelle.

Pour les travailleurs sociaux, le pilier de l'intervention professionnelle se fonde sur le modèle d'une relation duelle ou de couple sans interférence de personnes n'appartenant pas à la famille nucléaire. S'y ajoutent le principe d'une communication libre, spontanée, amenant à une prise de conscience par le client de sa situation et le postulat d'une relation égalitaire entre le client et le travailleur social. Comme nous l'avons vu, tout scénario qui n'implique pas ces principes est source de menace à l'identité professionnelle (cas 1, 16, 32).

Cas 1 - Agent d'accueil québécois : jumelage (voir p. 20)

Cas 16 - Convocation de jeunes à un stage PAIO

Récemment, nous avons organisé une action de mobilisation pour les jeunes âgés de 16 à 19 ans ayant fait une demande de formation. Nous

avons convoqué par lettre 90 jeunes, 25 seulement sont venus. Nous avons donc relancé individuellement, par téléphone, ceux qui n'étaient pas venus, en leur proposant une nouvelle date de réunion et en leur expliquant que c'était important pour eux et que nous comptons sur leur présence.

Malgré leur accord oral de se rendre à la réunion, très peu sont venus. Le choc était que nous faisons toute une action, pour eux, qui avaient formulé une demande et qu'ils ne se mobilisaient pas quand on les convoquait pour leur proposer notre aide.

Nous les avons à nouveau relancé et tous avaient une raison valable pour justifier leur absence, l'un gardait ses neveux ou frères et soeurs, l'autre attendait le médecin pour sa maman malade, ou devait conduire ses parents quelque part ou d'autres encore ne s'étaient pas réveillés ou avaient oublié le rendez-vous.

On s'est alors rendu compte que ces jeunes étaient souvent investis de missions familiales et administratives et quelquefois maladroitement je leur ai expliqué : «mais vous, votre recherche d'emploi ou de formation n'est-elle pas importante ?» ou «Comment avez-vous pu oublier cette date alors que je vous ai appelé trois jours avant?»

Cas 28 -

Cas C - Le marc de café

Lors d'une visite professionnelle dans une famille turque, des amies de la mère étaient présentes et buvaient le café, toutes assises par terre.

La mère m'a faite asseoir sur le canapé. J'étais donc en position haute, ce qui me gênait un peu pour parler. À la fin de l'entretien, la mère m'a offert un café turque. Lorsque je l'ai fini, elle a renversé la tasse sur la soucoupe pour faire tomber le marc de café. Une des femmes plus âgée a regardé la soucoupe, dit quelque chose et toutes ont éclaté de rire.

Un peu surprise je leur demande la raison de leur fou rire, mais elles ne répondent pas.

En partant, la mère a tenu à m'arroser la tête d'eau de Cologne, alors que je n'en avais qu'à moitié envie. Je suis sortie de cette famille un peu interloquée et m'interrogeant sur la signification de tout cela

Cas 32 - La femme vietnamienne accompagnée d'un homme cambodgien plus âgé et de deux voisines vietnamiennes (voir p. 27)

Une autre dimension qui caractérise l'intervention est la neutralité, la non-implication du professionnel. Elle se fonde sur trois arguments :

- les règlements administratifs qui exigent l'incorruptibilité des fonctionnaires de l'État;
- la nécessité, le principe d'une distance au client, dans la relation d'aide, qui garantit la non-dualité de l'intervention et la non-implication affective de l'intervenant;
- enfin, l'idéologie du «don de soi» propre à la conception judéo-chrétienne qui considère qu'un don n'attend pas de réciprocité directe.

Toute infraction ou toute sollicitation à une infraction de ce principe atteint profondément l'identité professionnelle. Ainsi, dans le cas 28, la travailleuse sociale se voit impliquée dans une relation sans distance parce qu'il s'agit d'un cadeau personnalisé (marqué aux initiales du client) qui brise le principe de distance au client, l'indiquant aux membres de la famille et même aux héritiers; de plus, la valeur de l'objet lui pose un problème éthique car son acceptation dans le cadre d'une fonction évoque la crainte d'une possible corruption, aussi va-t-elle consulter sa supérieure. Enfin, le cadeau n'est pas justifié, puisqu'elle «fait son travail». On retrouve là les trois dimensions mentionnées ci-dessus, qui la mènent à un comportement incohérent, pour ne pas dire grossier: accepter un cadeau puis le rendre ne se fait nulle part. La professionnelle manifeste une succession d'affects pénibles en fonction des zones identitaires atteintes : déstabilisation de se voir imposer un registre personnel; culpabilité par transgression d'une éthique professionnelle et administrative; perte de sa face et de celle du client de par la honte d'avoir eu à rendre le cadeau.

Dans le cas C, l'assistante sociale non seulement ne peut avoir une relation confidentielle avec la cliente, qui est entourée par d'autres femmes, mais se voit projetée dans un rituel inattendu lié à des superstitions, ce qui la rend incapable de maintenir la moindre distance, c'est-à-dire de se replacer en situation professionnelle et de maintenir son statut, mais incapable aussi d'entrer dans le jeu en tant que femme dans un groupe de femmes et d'essayer de se repérer pour comprendre ce qui se passe. Elle se dit : «interloquée», paralysée, elle ne songe qu'à interrompre la visite pour assurer sa survie. La moquerie des femmes lui fait perdre la face en la dépouillant de son statut et, ce faisant, en inversant le rapport social : elle est en état d'infériorité, à la limite envahie par un rapport trop personnel.

Dans les cinq cas, le professionnel est impliqué à son corps défendant dans une relation personnelle et parfois dans une inversion de rapport social qui le paralyse d'autant plus qu'il est dans l'espace/temps du client (nous y reviendrons). Le blocage de l'action revient dans tous ces cas, associé à un sentiment de perte de contrôle de la situation, expression même de l'atteinte à l'identité professionnelle et à l'estime de soi. Cette menace empêche d'utiliser les ressources possibles dans ces situations : mieux connaître le client en découvrant son entourage; entrer dans le jeu; renforcer une relation de confiance; découvrir la culture et ses modes de communication. Mis en échec par son impuissance, il se trouve profondément atteint dans son estime de soi.

On peut tirer la même analyse de chocs culturels recueillis auprès d'agents, de professions connexes tels que secrétaires d'accueil, professionnels et bénévoles faisant de l'aide aux devoirs, etc.

Cas 1b Les Africains. L'agent d'accueil (voir p. 21)

Cas 33 - L'aide scolaire (voir p. 21)

Ainsi, une secrétaire à l'accueil dans un service d'accueil (cas 1b) se voit atteinte dans son rôle d'introduction au processus d'aide par des Africains qui ne manifestent, dans la salle d'attente, aucune reconnaissance de son rôle dans un espace qui est déjà l'antichambre de l'aide et par conséquent dans sa face.

Dans le cas 33, les bénévoles de l'aide scolaire, par des remarques répétées, font pression sur une fillette qui vient avec son petit frère parce que la présence de l'enfant porte atteinte à leur image d'eux-mêmes : elle dévalue leur statut professionnel en assimilant leur travail à celui d'une garderie; elle menace le sérieux du travail (la petite fille ne peut se concentrer parce qu'elle s'occupe de son petit frère autant que de ses leçons, et si elle ne le fait pas, ce sont les autres enfants qui s'en occupent); elle atteint aussi leur compétence face aux parents des autres enfants qui vont réagir à la gêne qu'il apporte au bon déroulement des séances; elle menace l'image de l'aide périscolaire face à l'école qui la critiquait dès sa création parce qu'elle était assurée par des bénévoles; enfin elle menace l'autorité du responsable qui, s'il ne répond pas à la pression des parents et des bénévoles, se voit disqualifié à leurs yeux. Dans le cas 1b, la secrétaire d'accueil perd la face du fait d'être ignorée en tant qu'interlocutrice importante dans le scénario d'accueil et elle risque de la perdre aussi aux yeux de sa collègue travailleuse sociale qui s'apprête à recevoir chaque client.

Dans le cas 3, l'adulte haïtien qui se voit, selon les codes de sa culture, perdre la face en se faisant aider par une femme fait également perdre la face à cette dernière en refusant son aide.

Enfin, dans le cas 33, le responsable de l'aide scolaire risque de perdre la face devant les bénévoles, les parents et l'école s'il ne satisfait pas à la demande des premières.

Ces analyses montrent bien que toute atteinte aux modèles professionnels, toute non-reconnaissance de ceux-ci par le fait qu'un scénario ne se déroule pas de la façon attendue, menace l'identité professionnelle, celle-ci intégrant aussi la pression des contraintes institutionnelles et organisationnelles.

CONCLUSION

La menace identitaire à travers le prisme de la perte de la face selon Goffman, a été observée dans des situations de formation où l'on amenait les stagiaires à analyser les nombreux affects qu'avaient suscités chez eux ces situations de choc.

L'analyse des chocs culturels faite en deux temps a mis en évidence la complexité de la menace suscitée par de multiples facteurs. Nous avons choisi ici d'étudier l'atteinte de la face, selon la théorie de Goffman, telle qu'elle se produit lorsqu'il se présente un décalage entre un scénario attendu et un scénario reçu.

Nos résultats ont mis en évidence trois grandes sources de menace qui surgissent du décalage entre scénarios dans les situations festives ritualisées, dans les situations de la vie quotidienne et dans les situations professionnelles proprement dites. Les zones identitaires atteintes sont le sentiment d'unité et d'intégrité physique et psychique, toujours en relation avec l'espace/temps, la perte des repères d'appartenance sociale quand le professionnel est renvoyé à une position de subalterne, la perte de la face dans son sens propre d'atteinte à la positivité et à l'honneur, enfin l'atteinte à l'identité professionnelle par l'incapacité à mettre en oeuvre les modèles et principes professionnels.

On peut parler ici de menaces en cascades, en ce qu'elles touchent aux différentes identités sociales (sexe, âge, origine ethnique, statut familial, profession) qui s'imbriquent les unes dans les autres, formant un ensemble explosif qui se manifeste par des affects comme la colère, la révolte, la dépression, le sentiment de dévalorisation (comme individu, femme, mère) et par l'inhibition de l'action.

Le professionnel n'a pas toujours conscience du fait que les modèles professionnels, sous couvert d'aide, mais dans une logique d'expertise, peuvent faire disparaître la relation d'aide elle-même. En effet, la logique d'expertise fait appliquer de façon absolue des principes sans prendre en compte les contextes matériels et socioculturels ainsi que les identités, tant du professionnel que du client. La relation d'aide, elle, se joue toujours à deux dans une réciprocité de reconnaissance. De plus, le professionnel porte une responsabilité spécifique, celle de veiller au maintien de la relation. Nos résultats montrent le caractère absolu des modèles professionnels qui rendent aveugle aux atteintes à la face de soi-même et de l'autre.

Cette recherche permet d'aller plus loin que l'étude des difficultés de communication qui se situent au niveau interpersonnel ou à celui des différences ou des conflits de valeurs pour expliquer l'interaction interculturelle. Notre recherche confirme qu'il existe un troisième niveau, individuel, touchant à l'identité, tant dans ses dimensions personnelles que professionnelle. Ce dernier niveau, très important en ce qu'il donne sens et valeur à l'individu, explique d'une part pourquoi des situations sociales à première vue relativement banales déclenchent ces affects puissants et bloquent la possibilité de poursuivre l'échange et d'autre pourquoi il est difficile pour le professionnel, de dépasser cette menace, d'autant qu'elle n'est souvent pas conscientisée.

Mais au-delà d'une description de l'atteinte à la face engendrée par le décalage entre scénarios, cette recherche met en évidence un processus de «construction de l'autre» qui est soit préalable, soit construit aux cours de rencontres successives. Lorsque le caractère déformé de cette construction se révèle dans une interaction, il y a atteinte au sentiment de cohérence. Face à l'étranger, deux processus apparaissent. L'un est la mise à distance de l'autre en pointant sa différence, mécanisme essentiel de catégorisation qui permet de maîtriser une source de dissonance et de gérer l'imprévu qui peut en résulter. L'autre est la recherche d'une ressemblance qui permet d'établir des connivences, de rendre l'autre plus proche, de rendre et de créer une appartenance de groupe commune. Dans les deux cas, il s'agit de confirmer sa différenciation, mécanisme fondamental de la construction identitaire (Camilleri, 19..). Quand le différent devient trop semblable ou que le semblable devient trop différent, il y a prise de

conscience d'un décalage entre la construction et la réalité. Le sentiment de cohérence est atteint et une fissure s'installe dans l'identité individuelle et l'appartenance de groupe. Le sentiment de menace engendre alors le recours à des stratégies défensives aboutissant à une perte de la capacité de soutenir la relation, de voir l'autre tel qu'il est et à une inhibition de l'action.

Enfin, quand les modèles professionnels qui sont généralement liés aux idéologies de la modernité, tant dans le champ de l'éducation que dans celui du travail social, ne peuvent être mis en oeuvre, ils déstabilisent fortement les acteurs de l'éducation et du social, d'autant qu'ils impliquent toujours une dimension institutionnelle et organisationnelle. Se pose alors la question des ressources que l'on peut mobiliser face à ces multiples déstabilisations.

RÉFÉRENCES

Breakwell, G.M. (1988). «Strategies adopted when identity is threatened». *Revue internationale de psychologie sociale*, 1(2), 188-203.

Camilleri, C. (1990). «Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie». In C. Camilleri et al. (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de culture ?* Paris : L'Harmattan.

Chabrol, C. (1996). «Perdre la face mais pas la tête». In N. Zagnoli et M. Roux (dir.), *Ne pas perdre la face*. Vaucresson : Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse, p. 47-55.

Chombart de Lauwe, H. et al. (1967). *La femme dans la société, son image dans différents milieux sociaux*. Édition du CNRS.

Cohen-Emerique, M. (1995). «Le choc culturel». *Antipodes*, 130, 8-36.

Cohen-Emerique, M. (1993). «L'approche interculturelle dans le processus d'aide». *Santé mentale au Québec*, XVIII(1), 711-792.

Cohen-Emerique, M. (1990). «Le modèle individualiste du sujet, écran à la compréhension des personnes issues de sociétés non occidentales». *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 13, 9-32.

Cohen-Emerique, M. (1989). «Représentations et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et de leurs enfants». In C. Clanet (dir.), *Socialisation et Cultures*. France : Université de Toulouse Le Mirail.

- Cohen-Emerique (1988), «Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles». *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 8, 95-109.
- Cohen-Emerique, M. (1987). «Réflexions sur la formation des praticiens dans le champ de l'interculturel. Quelques filtres et écrans à la compréhension des personnes de culture différente». *Les amis de Sèvre*, mars.
- Cupach, W.R. et Imahori, T.T. (1993). «Identity management theory. Communication competence in intercultural episodes and relationships». In R.L. Wiseman et J. Koester (dir.), *Intercultural Communication Competence*. Newbury Park, London, New-Delhi : Sage Publication.
- Doron et Parot (1992). *Dictionnaire de psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Goffman (1981). «A reply to Denzin and Keller». *Contemporary Sociology*, 10(1), 60-68.
- Gudykunst, W.B. (1993). «Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. In R.L. Wiseman et Koesner (dir.), *Intercultural Communication Conference* (p. 33-71). Newbury Park, London, New Delhi : Sage Publications.
- Hall, E.T. (1989). *La classe de la vie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Hall, E.T. (1979). *Au-delà de la culture* Paris : Éditions du Seuil.
- Hall, E.T. (1978). *La dimension du caché*. Paris : Éditions du Seuil.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences : International Differences in World Related Values*. Beverly-Hills : Sage.
- Hohl, J. (1996). «Qui sont "les parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école». *Lien social et politiques - RIAC, Familles et école*, Montréal, no 35, pp 51-62.
- Hohl, J. (1993). «Les relations enseignantes-parents en milieu pluriethnique : de quelques malentendus et de leurs significations». *Prisme*, 3(3).
- Hohl, J. (1980). «Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau mode de production pédagogique». *Sociologie et sociétés*, XII(2), Montréal.
- Kerbrat-Orecchioni (1989) – « Théorie des faces et analyse conversationnelle », in I. Joseph (éd.) *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris : Minuit, 155-179.

- Quéré, L. (1989). «La vie sociale est une scène. Goffman revu et corrigé par Garfinkel». In J. Isaac et al. (dir.), *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris : Éditions de Minuit, p. 47-82.
- Ting-Toomey, J. (1993). «Communicative resourcefulness. An identity negotiation perspective». In R.L. Wiseman et Koester (dir.), *Intercultural Communication Conference* (p. 72-111). Newbury Park, London, New Delhi : Sage Publications.
- Zagnoli, N. et Roux, M. (dir.) (1997). *Ne pas perdre la face*. Vaucresson : Centre National de Formation et d'Études de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, 266 pages.
- Zaharna, R.S. (1989). «Selfshock, the double binding challenge of identity». *International Journal of Intercultural Relations*, 13(4), 501-526.