

PLURALITÉ CULTURELLE À L'ÉCOLE : LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE INTERCULTURELLE

Tania OGAY, Yvan LEANZA,
Pierre R. DASEN, Nilima CHANGKAKOTI (*)

La psychologie interculturelle examine les processus psychologiques dans leur contexte culturel. Elle permet de prendre du recul par rapport à une psychologie ethnocentrique, élaborée uniquement dans un contexte occidental.

Le potentiel d'application dans le milieu scolaire mérite d'être développé de façon plus explicite, en prenant en compte d'une part le développement cognitif, d'autre part les relations intergroupes et la communication interculturelle, enfin les psychologies sociale, scolaire et clinique.

En définissant les approches interculturelles en sciences de l'éducation – mais cela est valable en particulier pour la psychologie interculturelle –, Dasen (2000a, p. 11) retient trois types d'études :

- 1) l'étude d'un phénomène à l'intérieur d'une seule culture, portant en particulier sur l'influence de la culture sur celui-ci, ou des interactions entre le phénomène en question et la culture ;
- 2) l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures ;

(*) Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.
Email : tania.ogay@pse.unige.ch - yvan.leanza@pse.unige.ch -
pierre.dasen@pse.unige.ch - nilima.changkakoti@pse.unige.ch

3) l'étude des processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes, ou se réclamant de deux ou de plusieurs cultures.

La psychologie interculturelle étudie toujours les processus psychologiques dans leur contexte culturel. De ce fait, elle est essentiellement interdisciplinaire et en appelle à d'autres disciplines des sciences sociales qui permettent de faire le lien entre des variables au niveau de la société (ou des groupes sociaux) et les caractéristiques de l'individu. Ainsi, les deux premiers types d'approches s'appuient plus particulièrement sur l'ethnologie (ou anthropologie culturelle) et le troisième sur la sociologie et la psychologie sociale, tout en cherchant parfois à se constituer comme une discipline autonome, centrée sur l'étude de l'interculturalité (Camilieri, 1995 ; Clanet, 1986, 1990 ; Denoux, 1985, 1995). Le premier type est parfois appelé « psychologie culturelle » (Boesch, 1995 ; Krewer, 1993) et correspond à une prise de position relativiste qui exclut ou cherche à éviter les comparaisons. Les chercheurs qui se réclament du second type de recherches (par exemple Berry, Poortinga, Segall et Dasen, 2002 ; Bril et Lehalle, 1988 ; Sabatier et Berry, 1994 ; Segall, Dasen, Berry et Poortinga, 1999 ; Troadec, 1999 ; Troadec, 2001) considèrent que la méthode comparative est essentielle si l'on cherche à construire une psychologie qui ne soit pas monoculturelle et donc probablement ethnocentrique (Dasen, 1993a). La psychologie du contact des cultures (le type 3 ci-dessus) devrait également être mise à l'épreuve de la comparaison de différents contextes culturels pour démontrer en quoi les processus psychologiques mis en œuvre sont universels ou sont, au contraire, liés à des contextes (sociaux, économiques, politiques) particuliers (Dasen, 2001 ; Dasen et Ogay, 2000).

En quoi les apports de la psychologie interculturelle, quelle que soit l'orientation choisie, peuvent-ils être utiles à l'école, en particulier lorsque celle-ci se situe dans un contexte où la diversité culturelle devient de plus en plus importante (1) ? C'est la question à laquelle nous allons chercher à répondre, non pas de façon exhaustive, mais par quelques exemples. Il s'agit d'une question qui nous a préoccupés depuis plus d'une décennie, plus particulièrement par rapport à la formation des enseignants (Dasen, 1991, 1994, 1995 ; Dasen *et al.*, 1991) et qui se retrouve aussi dans deux ouvrages récents élaborés par notre équipe d'enseignement et de recherches (Dasen et Perregaux, 2000 ; Perregaux, Ogay, Leanza et Dasen, 2001) ainsi que dans un des volumes des actes d'un congrès de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC) édités par Sabatier et Dasen (2001).

La psychologie interculturelle comparée du développement de l'enfant

Un des domaines de la psychologie qui intéresse plus directement les enseignants est celui du développement de l'enfant, en particulier dans le cadre d'une pédagogie différenciée qui nécessite une connaissance approfondie de chaque élève. Dans une classe culturellement hétérogène, les apports de la psychologie interculturelle sont donc essentiels. Plusieurs découpages sont possibles. Le premier type d'approche relevé ci-dessus consiste, avec des méthodes en particulier ethnographiques, à documenter le développement de l'enfant dans l'une ou l'autre société particulière. Ainsi, nous avons par exemple des données sur l'enfant africain, récoltées soit par des expatriés (par exemple Erny, 1968, 1972a/b ; Lancy, 1996) soit par des psychologues africains (Nsamenang, 1992, 2001 ; Tapé, 1994), ou encore de l'enfant indien (Saraswathi et Kaur, 1993), japonais etc. Dans l'approche comparative, le découpage prend plus souvent des tranches d'âge particulières, soit par exemple la petite enfance (Bril et Zack, 1989 ; Dasen, Inhelder, Lavalée et Retschitzki, 1978 ; Sabatier, 1986) ou l'adolescence (Dasen, 1999 ; Sabatier, 1999), ou encore examine l'ensemble du développement de l'enfant (Berry, Dasen et Saraswathi, 1997 ; Bril et Lehalle, 1988 ; Sabatier, 1997 ; Troadec, 1999) et ses différents aspects, moteur, cognitif, affectif, social etc.

Il est bien entendu impossible de résumer ici l'ensemble de ce domaine. Si nous nous concentrons un instant sur le développement cognitif, on peut affirmer, sur la base des études comparatives (résumées dans Dasen, 1993b, 1998b), que les processus cognitifs de base sont universels (à l'exception peut-être des opérations formelles selon Piaget, qui semblent nécessiter une scolarisation au niveau secondaire), mais qu'ils s'appliquent selon les contextes à des contenus différents, selon ce qui est valorisé (et ce qui est adaptatif) dans chaque culture. Il est important de faire la distinction entre compétence et performance : dans le développement des compétences cognitives, il y a déjà des différences culturelles, mais celles-ci ne portent que sur le rythme (c'est-à-dire l'âge) d'acquisition, alors que, au niveau des performances, un processus cognitif particulier peut sembler être absent. On peut aussi dire que les enfants développent surtout et plus rapidement les aptitudes cognitives qui leur sont utiles. Les implications de ce constat pour l'enseignant sont multiples. Par exemple, les performances d'un enfant qui vient à l'école d'un milieu qui ne partage pas totalement la « culture de

l'école » (nous reviendrons sur ce concept par la suite) – ce qui ne demande pas nécessairement de venir de loin, car cela s'applique également à des différences à l'intérieur de la société – risquent fort de ne pas être à la hauteur des attentes de l'enseignant. Cela ne veut pas dire que cet enfant n'a pas les compétences voulues, mais seulement qu'il ne réussit pas à les mettre en valeur dans le contexte scolaire. Il faut donc trouver les moyens de l'amener à actualiser ses compétences dans ce nouveau contexte. Cela veut aussi dire qu'il arrive probablement avec des savoirs adaptés à son milieu antérieur, qu'il faut réussir à détecter, à respecter et à utiliser pour favoriser de nouveaux apprentissages.

La psychologie interculturelle incite également à la prudence quant à l'utilisation de tests standardisés dans la sélection et dans l'orientation (Berry *et al.*, 2002 ; Rey von Allmen, 1993). En effet, la notion même de test indépendant de la culture est une contradiction de termes ; cela n'existe tout simplement pas. Cela dit, une évaluation par des tests peut être plus objective que des notes scolaires : mais il convient soit d'adapter ces tests, soit d'élaborer des normes spécifiques à la population concernée et en tout cas d'être très prudent dans l'interprétation des résultats. L'adaptation des instruments est évoquée dans plusieurs chapitres de l'ouvrage édité par Sabatier et Dasen (2001) et nous y reviendrons ci-dessous.

L'utilisation dans les recherches comparatives de tests ou autres situations proches du laboratoire ou de l'école s'est souvent révélée problématique, en particulier avec des populations non scolarisées. Les chercheurs ont donc essayé d'étudier les processus cognitifs dans des situations naturelles ou quotidiennes. Ainsi s'est développé le champ d'études des « savoirs quotidiens », souvent à l'intersection de la psychologie interculturelle et de la psychologie socioculturelle inspirée par Vygotsky (voir par exemple Dasen et Bossel-Lagos, 1989 ; Segall *et al.*, 1999 ; Schliemann, Carraher et Ceci, 1997 ; Wassmann et Dasen, 1993). Les recherches ont ainsi démontré des savoirs remarquables, mais souvent très liés à des pratiques et à des contextes particuliers, acquis selon des processus d'apprentissage différents de ceux de l'école (Nunes, Schliemann et Carraher, 1993 ; Saxe, 1991, 1998).

Les cadres théoriques utilisés en psychologie interculturelle du développement ont été passés en revue dans différentes publications (Bril, 1999 ; Dasen, 1998a, 2000b, *in prep.* ; Sabatier, 1994). À noter tout particulièrement le cadre théorique de la « niche développementale » proposé par Super et Harkness (1986 ; 1997) qui fait appel à un système de

trois composantes – les contextes physiques et sociaux, les pratiques éducatives et les ethnothéories parentales – qui interagissent entre elles et avec l'enfant en développement. La notion d'ethnothéories fait référence au fait que, dans toutes les sociétés, les adultes ont des représentations sociales sur ce qu'est l'enfant, comment et pourquoi il se développe, comment évaluer ses progrès et quel est le stade ultime de ce développement. Les recherches ont porté plus particulièrement sur les représentations des parents (Bril, 1999 ; Harkness et Super, 1996), mais il conviendrait maintenant de l'appliquer de façon plus systématique aux enseignants ; ce thème est également en lien avec l'étude des attitudes et valeurs des enseignants et autres professionnels, notamment envers la diversité culturelle.

Ce concept nous ramène également à la notion de culture scolaire. En effet, l'école, que ce soit au niveau du système éducatif, de l'établissement, ou de la classe, véhicule sa propre culture. Celle-ci est en partie explicite (règlements, programmes), mais aussi largement implicite et inconsciente. C'est ainsi que l'on parle du « curriculum caché » qui a donné lieu à de nombreuses études en anthropologie de l'éducation aux États-Unis et en microsociologie en France (Henriot-Van Zanten, 2000 ; Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt, 1992). Par exemple, Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) montrent par des observations en classe à quel point les enseignants, en France et en Espagne, se réfèrent sans arrêt, mais de façon inconsciente, à la valeur du temps, à « faire vite » et à respecter l'horaire. Il s'agit d'une enculturation qui est sans doute adaptée aux cadences d'une société industrielle ou à l'efficacité qui devient une des valeurs fondamentales de la société postindustrielle (2).

Psychologie sociale et communication interculturelle

Que se passe-t-il dans une salle de classe ? Certes, des contenus d'informations sont échangés, des savoirs sont transmis. Mais également – et cela ne va pas sans influencer cet échange d'informations –, des relations sont négociées. Des identités se forment et se transforment, se heurtent et s'accommodent. La classe réunit des individus qui, ensemble, deviennent plus que la somme de leurs individualités : un sentiment d'appartenance à la classe se développe et influe sur les relations que les membres de cette classe ont entre eux ainsi qu'avec les élèves d'autres classes. À l'intérieur de la classe même, il y a interactions – et, bien souvent, confrontations – d'identités, suivant des décou-

pages multiples et fluctuants : enseignant/élèves bien sûr, mais aussi selon le sexe, les origines nationales et culturelles, les aptitudes au travail scolaire et toute autre catégorisation que les acteurs de la classe ressentent comme étant signifiante.

En tant que « étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entrent en relation les uns avec les autres » (Myers et Lamarche, 1992, p. 33), la psychologie sociale semble toute désignée pour nous aider à comprendre les interactions sociales qui se jouent à l'école. Située à l'articulation entre le psychologique et le social, la psychologie sociale est un domaine particulièrement vaste, regroupant plusieurs communautés de chercheurs qui travaillent sur des problématiques multiples et cela avec des méthodes parfois très différentes. Une façon d'organiser ce domaine est de différencier les niveaux d'analyse : certains psychologues sociaux travaillent sur les processus intra-individuels (Tesser et Schwarz, 2001), notamment sur la façon dont l'individu construit ses représentations de lui-même et des autres ; d'autres s'intéressent aux processus interindividuels (ou interpersonnels) (Fletcher et Clark, 2001), notamment le rôle de l'estime de soi dans les relations interpersonnelles ; d'autres encore analysent le fonctionnement des groupes sociaux (Hogg et Tindale, 2001) et notamment comment se construisent les normes du groupe qui influencent le comportement des individus qui en sont membres ; le dernier niveau d'analyse est celui des processus intergroupes (Brown et Gaertner, 2001), avec notamment l'analyse des phénomènes de discrimination entre les groupes sociaux.

Pour étudier ces processus qui fondent l'interaction sociale, la plupart des psychologues sociaux ont opté pour la recherche dite expérimentale, c'est-à-dire pour la création de situations simulant les processus que l'on veut étudier. Contrairement aux enquêtes de terrain, les situations expérimentales réalisées dans les laboratoires de psychologie sociale sont censées permettre au chercheur de contrôler l'influence des variables qu'il étudie. Par exemple, Tajfel (1970 ; Tajfel et Turner, 1986) a étudié le comportement discriminatoire des individus en faisant varier expérimentalement la force de l'identification au groupe ainsi que le type de discrimination exercée envers les membres des autres groupes (par exemple, il a été montré que les individus préfèrent souvent que leur propre groupe reçoive une plus petite somme d'argent si l'autre groupe en est privé, plutôt que la situation où les deux groupes reçoivent une même somme d'argent plus importante). Dans les premières heures de la psychologie sociale expérimentale, les codes

éthiques n'étaient pas encore une préoccupation et certains sont allés très loin, comme Milgram (1974) qui a étudié la soumission à l'autorité en faisant croire aux participants de l'expérience qu'ils devaient administrer des chocs électriques à une personne, ce que la plupart ont fait.

La recherche expérimentale permet aux psychologues sociaux d'aller très loin dans le raffinement de leurs observations. Ils ne se contentent pas de montrer des liens entre des phénomènes, mais élaborent des modèles théoriques dont l'objectif est l'explication et même la prédiction des processus étudiés ; par exemple, dans quelles conditions un groupe minoritaire va-t-il se rebeller contre l'injustice de sa situation ? (Guimond et Tougas, 1994). Le revers de la médaille est que les résultats des recherches en psychologie sociale expérimentale sont généralement peu accessibles aux non-spécialistes. D'autre part, les psychologues sociaux sont souvent tellement accaparés par leurs expérimentations et modèles théoriques que très peu se préoccupent de l'application des résultats de leurs recherches, qui seraient pourtant pertinents dans de nombreux domaines. On notera cependant un livre dressant un inventaire des domaines d'application possibles de la psychologie sociale (Oskamp, 1984), ainsi qu'un numéro spécial d'une revue (Aboud et Levy, 1999) consacré à l'application des recherches sur les discriminations raciales. Quant à la revue *Journal of Applied Psychology*, les applications aux domaines des organisations (voir aussi Haslam, 2001) ainsi que de la santé s'y partagent la part du lion. Étonnamment, il n'existe à notre connaissance pas de publications qui traitent explicitement des applications de la psychologie sociale au domaine de l'éducation. Néanmoins, plusieurs manuels donnent une bonne introduction à la psychologie sociale et permettent d'en apprécier la pertinence pour les contextes scolaires (en français, Gergen, Gergen et Jutras, 1992 ; Moscovici, 1984 ; Myers et Lamarche, 1992 ; Somat et Cerclé, 1999 ; Tapia, 1996 ; Vallerand, 1994).

De leur côté, les praticiens qui mettent en œuvre des mesures visant à améliorer les interactions sociales conçoivent rarement leurs interventions en tenant compte des enseignements de la psychologie sociale. Pourtant, cela pourrait leur éviter de perdre trop d'énergie dans des activités dont la recherche a pu démontrer qu'elles étaient vouées à l'échec. Par exemple, combien d'enseignants se sont-ils déjà épuisés à organiser des journées de rencontres interculturelles, pensant que les relations interculturelles dans l'école s'amélioreraient si enseignants, élèves et parents d'élèves de toutes origines culturelles avaient l'occasion de se rencontrer et de mieux se connaître ? Les recherches conduites autour

de « l'hypothèse de contact intergroupe » (résumées par Corneille, 1994) leur auraient permis d'éviter d'organiser des rencontres dont le résultat peut même être de renforcer les préjugés négatifs déjà existants. En effet, ces travaux ont cherché à définir les conditions pour que le contact amène effectivement une amélioration des attitudes. L'importance de travailler ensemble à la réalisation d'un objectif commun a été mise en évidence, dans la mesure cependant où cette coopération est couronnée de succès, faute de quoi l'échec risque bien d'être mis sur le compte de l'autre groupe et de renforcer ainsi les préjugés négatifs.

La méthode expérimentale utilisée en psychologie sociale implique que les « groupes » sur lesquels s'observent les processus psychosociaux sont souvent des groupes artificiels, sans réelle signification pour les individus et dont la seule raison d'être est de susciter les processus que l'on veut étudier. Si la dimension de l'appartenance culturelle est considérée, ce n'est qu'en tant que dimension à laquelle les individus se réfèrent pour catégoriser et ainsi construire leurs attitudes et comportements sociaux. La psychologie sociale ne s'intéresse généralement pas aux significations et contenus que l'individu trouve dans ses références culturelles. Lorsque l'on s'intéresse aux contacts de cultures et non pas « seulement » aux relations intergroupes, un apport complémentaire à celui de la psychologie sociale est donc nécessaire. Dans la recherche francophone, on pourra se référer aux travaux de psychologie sociale interculturelle, plus fréquemment appelée psychologie des contacts de cultures (voir par exemple Camilleri et Vinsonneau, 1996 ; Lahlou et Vinsonneau, 2001).

Un autre apport intéressant est celui de la communication interculturelle qui examine le rôle que joue la culture et, en particulier, les différences de culture, dans le processus de communication interpersonnelle et intergroupe. Encore peu développée dans les pays francophones, mais déjà bien établie chez les anglophones (voir pour une présentation en français de ce domaine Ogay, 2000), la communication interculturelle se distingue par une importante composante pratique de formation pour une communication interculturelle plus « efficace ». L'identité disciplinaire de la communication interculturelle reste cependant beaucoup plus floue que celle de la psychologie sociale, notamment parce que la communication interculturelle emprunte à bon nombre de disciplines (comme la psychologie sociale justement, mais également la psychologie interculturelle, l'anthropologie, la linguistique, etc.) pour répondre à son questionnement : que se passe-t-il quand deux personnes s'identifiant à des groupes culturels différents communiquent ? Question que

nous pouvons préciser pour le contexte qui nous intéresse ici : que se passe-t-il quand un enseignant, habituellement membre du groupe culturel majoritaire, entre en interaction avec ses élèves, dont certains appartiennent à des groupes culturels minoritaires ?

Tapernoux (1997) a bien montré le désarroi que peut ressentir l'enseignant confronté aux différences culturelles dans sa pratique professionnelle. Ce désarroi est d'autant plus grand que, bien souvent, l'enseignant n'a pas été préparé à cette rencontre : en effet, la culture professionnelle des enseignants est plutôt fondée sur l'égalité des individus et le refus des particularismes culturels. Selon Tapernoux, l'enseignant risque fort d'être confronté non seulement au racisme ambiant dans l'école et l'environnement social ainsi qu'au racisme de ses élèves entre eux, mais également à son propre racisme, né de ses désillusions et du manque de réponses à ses questionnements sur comment gérer la diversité culturelle dans la classe.

« [...] Croire que la rencontre des cultures pourrait passer comme une lettre à la poste, par simple contact réciproque, est une illusion pernicieuse. [...] La rencontre des cultures n'est jamais du registre de l'évidence naturelle. Elle est un travail de toutes les parties en présence, comme toute rencontre qui secrète de l'altérité » (Tapernoux, 1997, p. 165-166).

Pourquoi, pour reprendre les termes de Tapernoux, la rencontre interculturelle n'est-elle jamais évidente ? Parce qu'elle nous force à sortir de nos habitudes, de nos automatismes. Continuer à communiquer comme si de rien n'était, c'est prendre le risque que les malentendus et les incompréhensions débouchent sur l'échec de la relation. Mais, plus profondément, la rencontre interculturelle nous interroge sur notre propre identité et le sentiment de valeur que nous y attachons, elle remet en question notre vision du monde que nous avons tendance à considérer comme étant la seule possible. La psychologie sociale et la communication interculturelle peuvent nous aider à mieux comprendre la dynamique complexe qui se joue dans la rencontre interculturelle.

Les filtres de nos perceptions

Est-ce que nous voyons vraiment la réalité telle qu'elle est ? La cognition sociale (Yzerbyt et Schadron, 1996) montre combien notre perception des personnes et de leurs comportements est sélective. Par analogie avec les processus de la perception visuelle, on peut dire qu'il y a construction et reconstruction de la réalité dans les trois phases de la

perception sociale : lors de la sélection de l'information (où l'on voit ce que l'on veut voir), lors de l'interprétation de l'information (qui dépend moins du comportement observé que de la clé de lecture qu'on lui applique) et lors de la mémorisation (toutes les informations n'étant pas égales dans le stockage, le degré de fidélité du souvenir et la facilité du rappel à la conscience). Il n'est dès lors pas surprenant que des incompréhensions émergent par la faute de perceptions très différentes de la même réalité (pour plus de détails, voir Ogay, 1998).

Le rôle central de la catégorisation

La catégorisation, c'est-à-dire le processus par lequel nous structurons notre environnement, notamment en construisant des catégories sociales comme « élèves d'origine migrante » ou « élèves de condition modeste », est le processus central qui oriente nos perceptions et fonde notre comportement de communication. La cognition sociale analyse le processus de la catégorisation sociale et ses produits que sont les stéréotypes et les préjugés, elle nous permet de mieux en comprendre les fonctions (notamment l'augmentation de l'information disponible, car les informations acquises grâce à un exemplaire de la catégorie peuvent être utilisées pour les autres exemplaires de la catégorie), alors que l'on a souvent tendance à n'en voir que les aspects négatifs (généralisations abusives, rigidité des catégories, etc.). Particulièrement intéressante est l'observation que, pour maintenir notre système de catégories, nous allons inconsciemment exagérer les différences entre les catégories (par exemple percevoir les élèves d'origine migrante comme nettement plus bruyants en classe que les élèves d'origine autochtone) et minimiser les différences à l'intérieur des catégories.

La psychologie sociale interculturelle, et plus particulièrement les travaux sur la cognition sociale et les processus de la catégorisation sociale, sont ainsi un apport indispensable pour qui veut entreprendre une action efficace contre les phénomènes de discrimination et de racisme (Bourhis et Leyens, 1994). En effet, concevoir une action qui ne soit pas qu'une simple et facile condamnation morale de comportements que l'on réprouve implique que l'on comprenne bien ce qui motive ces comportements. Loin des discours angéliques sur la lutte contre les stéréotypes et les préjugés, on citera comme exemple l'Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ), une institution dont la mission est de favoriser le rapprochement entre jeunes Français et Allemands, notamment par le biais de programmes d'échanges. La pédagogie des

rencontres qui y a été développée (Demorgon et Lipiansky, 1999 ; Lipiansky, sans date) contraste fortement avec les méthodes de « *inter-cultural training* » qui nous viennent généralement des États-Unis. Pour ces dernières, une bonne communication interculturelle est avant tout une interaction sans conflit, dans laquelle chaque acteur s'efforce d'éviter tout désaccord et de laquelle chacun ressort satisfait. Au contraire, l'approche développée par l'OFAJ encourage le travail sur les préjugés et le conflit, non par leur évitement mais par leur explicitation. Le processus est plus long, passablement exigeant et risqué, mais la communication interculturelle sans fard nous semble bien être à ce prix.

L'estime de soi, moteur de nos comportements sociaux

Une théorie majeure au sein de la psychologie sociale, la théorie de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1986), montre le rôle moteur de l'estime de soi dans nos comportements sociaux. D'après cette théorie, l'individu opère des comparaisons entre les différentes catégories sociales qu'il a construites, comparant les groupes auxquels il s'identifie à d'autres groupes. Les comparaisons à l'avantage de ses groupes d'appartenance lui procurent une identité sociale positive, indispensable à son estime de soi. Lorsque les comparaisons sont désavantageuses, l'individu dispose d'une série de stratégies pour tenter de regagner une identité sociale positive. Il peut par exemple rejeter son groupe d'appartenance dévalorisé et tenter de rejoindre le groupe valorisé. Mais il peut aussi renforcer son identification au groupe dévalorisé et s'associer avec ses compagnons d'infortune pour tenter de renverser la situation intergroupe. La théorie de l'identité sociale définit ces stratégies ainsi que les conditions qui suscitent leur adoption (comme par exemple la perception par les membres du groupe dévalorisé que l'accès au groupe valorisé leur est possible ou au contraire interdit).

Dans le contexte de l'acculturation en situation d'immigration, on retrouve ces mêmes concepts clés (le besoin d'identification sociale positive, les stratégies mises en place pour la réaliser) dans les travaux menés en France par Camilleri et d'autres collègues (voir par exemple Camilleri, Kastarsztejn, Lipiansky, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990). Les différentes stratégies identitaires qui y sont décrites permettent d'apprécier la variabilité des réactions des individus en situation d'acculturation. On comprend alors mieux les logiques identitaires auxquelles répondent des comportements qui peuvent parfois paraître incompréhensibles à l'observateur externe, comme par

exemple lorsqu'un élève potentiellement doué persiste dans l'échec (parce que, pour lui, réussir dans le système scolaire de la culture d'accueil serait trahir son groupe d'origine, voir Ogbu, 1992). On mesure également mieux l'importance des conditions offertes par la société d'accueil dans le choix des stratégies identitaires des personnes immigrées (dans l'exemple précédent, l'élève ne ressentirait peut-être pas le besoin d'un choix exclusif entre la culture d'accueil ou sa culture d'origine si la société valorisait l'intégration plutôt que l'assimilation des immigrés).

Ces apports de la psychologie sociale interculturelle nous semblent particulièrement pertinents lorsque l'on s'interroge sur l'échec scolaire de certaines catégories d'élèves, tout comme sur les problèmes de violence à l'école. Nous pouvons alors comprendre à quels besoins psychosociaux répondent ces comportements et ainsi concevoir des réponses pédagogiques adaptées. En mettant en lumière la tension constamment ressentie par les individus entre les besoins contradictoires d'inclusion et de différenciation ou, en d'autres mots, entre le besoin d'être semblable et le besoin d'être différent, Brewer (1991) nous permet de comprendre pourquoi une activité pédagogique visant par exemple à valoriser l'identification à la culture d'origine peut parfois correspondre aux besoins des élèves et parfois non. Comprendre le rôle de la comparaison entre les catégories sociales pour la constitution d'une estime de soi positive permet aussi de se garder de considérer les identités culturelles comme des qualités en soi de l'Autre, qui seraient essentiellement et irrémédiablement différentes. Au contraire, identités et différences se construisent dans une relation, il s'agit d'un rapport dont la géométrie change avec les catégories utilisées pour la comparaison.

Les biais dans nos attributions

Les attributions sociales, c'est-à-dire les explications que nous donnons au comportement des individus, sont un autre domaine de recherche important de la psychologie sociale (Beauvois et Dubois, 1994). Deux types d'attributions ont été distingués : les attributions internes (le comportement de l'individu est expliqué par ses propres caractéristiques ou actes : intelligence, effort fourni, paresse, etc.) et les attributions externes (le comportement de l'individu est expliqué par des causes externes : chance ou hasard, situation facile, etc.). Les recherches ont montré que nos attributions sont influencées par nos identifications sociales. Comme le montre le schéma ci-dessous avec

l'exemple de comportements d'élèves en classe, nous attribuons plus volontiers un comportement perçu comme négatif (dévalorisé) de façon interne lorsqu'il s'agit d'une personne d'un autre groupe que le nôtre, alors que nous privilégions une attribution externe pour une personne de notre groupe. À l'inverse, un comportement perçu comme positif (valorisé) est attribué de façon interne pour un membre de notre groupe et de façon externe pour un membre d'un autre groupe.

	Comportement valorisé. P. ex. l'élève obtient une très bonne note à un examen	Comportement dévalorisé. P. ex. l'élève ne fait souvent pas ses devoirs
Élève perçu par l'enseignant comme faisant partie du même groupe	Attribution interne. <i>« Il s'est très bien préparé et récolte les fruits de ses efforts »</i>	Attribution externe. <i>« Il doit avoir des problèmes à la maison »</i>
Élève perçu par l'enseignant comme faisant partie d'un autre groupe	Attribution externe. <i>« Il a eu de la chance cette fois ! »</i>	Attribution interne. <i>« Il manque d'intérêt pour les études »</i>

Schéma : Exemple des biais d'attributions

Ces biais de l'attribution sont bien sûr la plupart du temps inconscients, leur fonction est de préserver une identité sociale positive en valorisant le groupe d'appartenance au détriment des autres groupes. À n'en pas douter, de telles observations ne peuvent pas être insignifiantes pour les enseignants pour qui l'évaluation des élèves (et donc l'appréciation des efforts qu'ils fournissent) est une tâche si importante.

Se décentrer pour découvrir l'Autre

Le besoin de s'assurer une estime de soi positive n'explique néanmoins pas complètement les erreurs dans nos attributions du comportement des personnes avec qui nous interagissons. Notre ethnocentrisme est souvent en cause, c'est-à-dire la tendance de tout individu à décoder l'information à partir de son propre cadre de référence plutôt qu'en cherchant à comprendre le comportement dans son contexte. C'est là qu'intervient la communication interculturelle, avec notamment des travaux qui montrent l'influence des différences culturelles sur le compor-

tement de communication (Gudykunst, Ting-Toomey et Nishida, 1996 ; Winkin, 1996). La connaissance d'autres cultures permet de faire de meilleures attributions, en donnant au comportement le sens qu'il a pour son auteur, plutôt que le sens que lui prête notre propre culture. Néanmoins, comme le rappellent Cohen-Émerique (2000) et Leanza et Klein (2000), cette découverte des autres cultures passe au préalable par une démarche de décentration par rapport à notre propre culture, que nous avons souvent tendance à prendre comme une évidence, au point d'oublier que nous avons nous aussi une culture. Réfléchir à notre propre enculturation ainsi qu'à l'influence complexe et subtile de notre culture sur nos manières de penser et de faire devrait également nous éviter les excès culturalistes de l'enthousiasme suscité par la découverte des différences interculturelles, où l'on en arrive à demander des « modes d'emploi » à appliquer aux personnes de différentes origines culturelles avec lesquelles nous sommes amenés à interagir.

Des compétences de négociation et de médiation

La prise de conscience des biais de la perception sociale et de l'attribution, la compréhension du rôle de la catégorisation et de la comparaison sociales pour l'estime de soi, la prise de conscience de son propre cadre de référence culturel ainsi que la découverte d'autres cadres de référence culturels, tout cela s'avère indispensable à une meilleure gestion des relations interculturelles dans la micro-société que représente une classe d'école. Cependant, cela serait insuffisant sans compétences de négociation et de médiation (Cohen-Émerique, 2000). Comme le relève Camilleri, il s'agit encore de négocier un contrat d'association qui permette un mode de fonctionnement commun :

« [...] L'interculturel est un lieu de créativité, permettant de passer de la culture comme "produit" à la culture comme "procès". C'est ainsi une exigence d'apparence contradictoire que les praticiens de l'interculturel doivent surmonter : assurer le respect des cultures, mais dans le cadre d'un système d'attitudes autorisant leur dépassement. C'est là un mouvement dialectique dont la réussite est nécessaire : car si les cultures deviennent des sortes de corsets enfermant définitivement les individus dans des systèmes réifiés et sacralisés, ils ne pourront plus que s'isoler les uns des autres, pétrifiés dans la "fierté" de leur système (Camilleri, 1993, p. 49-50) ».

En effet, trop de formations interculturelles s'arrêtent à mi-chemin, c'est-à-dire à la découverte des différences culturelles. Ces formations

donnent ainsi la fausse impression que tout ce dont les intervenants (les enseignants, dans le cas qui nous occupe ici) ont besoin, c'est de mieux comprendre les autres cultures et de les valoriser. On est cependant alors encore loin de la véritable communication interculturelle, et c'est souvent échanger l'ethnocentrisme contre l'exotisme. Tout autre est l'approche de Mc Andrew (1999), qui a élaboré un module de formation destiné aux personnes qui, dans les écoles, ont à gérer les situations de conflits de normes et de valeurs culturelles (comme par exemple les demandes de dispense pour certaines activités). L'objectif de cette formation n'est pas de développer la « tolérance » ou une vague « ouverture interculturelle », mais bien d'apporter des repères concrets permettant de négocier des « accommodements raisonnables » qui permettent à chacun de fonctionner dans l'environnement scolaire.

Les travaux en communication interculturelle peuvent également fournir un certain nombre de ressources utiles quant aux compétences que demande la médiation en contexte interculturel. On relèvera en particulier la perspective de Gudykunst (1995, présentée en français par Ogay, 2000), qui analyse la communication interculturelle comme une gestion de l'incertitude et de l'anxiété générées par l'ambiguïté que produit la rencontre interculturelle. En effet, d'après cet auteur, si la communication interculturelle est souvent si difficile, c'est que, lorsque nous ne partageons pas les mêmes codes et cadres de référence culturels, il nous est difficile de prévoir ce qui va se passer dans l'interaction (« comment dois-je le saluer ? »), puis de donner un sens aux comportements de notre interlocuteur (« il ne m'a pas serré la main, qu'est-ce que cela veut dire ? »). D'après Gudykunst, les individus diffèrent quant à leurs seuils de tolérance de l'incertitude et de l'anxiété. Lorsque le niveau d'incertitude et d'anxiété ressenti dépasse le seuil de tolérance, la communication est perturbée, notamment parce que l'individu utilise alors de façon massive ses stéréotypes sans prêter attention à l'information individualisée contenue dans la situation. Mais il ne faut pas non plus que le niveau d'incertitude et d'anxiété ressenti soit trop faible, auquel cas l'individu se désintéresse de l'interaction.

En conclusion, il nous semble que tant la psychologie sociale que la communication interculturelle ont beaucoup à apporter pour mieux comprendre la dimension interculturelle à l'école. En particulier, la psychologie sociale a généré une quantité impressionnante de connaissances sur le fonctionnement des individus et des groupes sociaux. Ce qui manque encore, ce sont des traductions de ces connaissances pour qu'elles puissent être appliquées dans des contextes quotidiens comme

le contexte scolaire. En tous les cas, une bonne gestion de la diversité culturelle à l'école demande une approche qui soit basée sur une bonne compréhension des problèmes que l'on veut résoudre. La communication interculturelle ne se développe pas avec des danses folkloriques ni par la découverte superficielle des différences de l'Autre. Cela veut souvent aussi dire aborder ce qui dérange, explorer nos représentations de l'Autre qui ne sont pas toujours positives, chercher à en comprendre le pourquoi, comprendre nos résistances et celles de l'Autre. Il est également essentiel de situer l'interaction dans le contexte social plus large des relations de pouvoir entre les divers groupes sociaux. En effet, si les approches interculturelles en éducation permettent de dépasser les interprétations centrées sur l'individu et ses supposés déficits (ce qui aboutit par exemple à la sur-représentation des élèves d'origine migrante dans l'enseignement spécialisé), leur objectif n'est pas de les remplacer par des explications culturalistes qui enferment l'autre dans des déterminismes culturels (devant lesquels on serait démuni). Au contraire, les approches interculturelles ont pour objectif de mieux comprendre la dynamique complexe qui se joue dans les interactions interculturelles entre le besoin d'appartenir et le besoin de se différencier, entre désir du Même et désir de l'Autre.

Psychologie scolaire et psychologie clinique interculturelles

Une des tâches importantes du psychologue scolaire est l'évaluation, qui s'effectue en général à l'aide de batteries de tests. Cependant, le public scolaire n'étant pas homogène, différentes questions se posent autour de l'utilisation de ces tests en rapport avec la culture, qu'il s'agisse de l'évaluation du fonctionnement cognitif ou socio-affectif. La réflexion dans ce domaine vient interroger la notion d'universalité du fonctionnement psychique, l'enculturation d'un test dans une culture donnée et consécutivement sa validité pour évaluer des personnes issues d'une culture différente.

Il n'y a toutefois pas de réponse simple et consensuelle à la question de savoir comment tenir compte de la culture en psychologie scolaire et en psychologie clinique. Il semble pour commencer, qu'une certaine universalité du fonctionnement psychique reste postulée (à des degrés divers) ; mais, à partir de là, faut-il adapter les tests existants en fonction des cultures ou créer des tests spécifiques à une culture (*culture fair*) ? Existe-t-il des tests plus indépendants de la culture que d'autres

(*culture free*), que l'on pourrait appliquer sans autres et de façon satisfaisante dans n'importe quelle culture ?

Une adaptation minimale consiste à traduire le test, en essayant de tenir compte, avec un succès souvent mitigé, des aspects non seulement linguistiques, mais pragmatiques. En ce qui concerne les tests projectifs, il existe un certain nombre d'adaptations pour des populations spécifiques, critiquées parfois pour leur ethnocentrisme et leur aspect réducteur (Couchard, 1999). Elles sont en effet souvent réalisées à partir de stéréotypes sur la culture de l'autre, considérée généralement comme plus primitive.

Les conditions de passation sont, elles aussi, culturellement codées. La situation papier-crayon et la passation individuelle dans un bureau sont le reflet d'une certaine culture, individualiste, écrite, et peuvent se révéler inhibantes et donc contre-productives. Aussi certains aménagements vont-ils être proposés dans le sens de tenir compte d'autres modes de fonctionnement : passations collectives orales (Tapé, 1994) ; un accompagnement plus « présent » de la passation, au sens notamment d'une meilleure explicitation du déroulement du test ; préférer les questions ouvertes aux questions à choix multiples (Croisier, 1993) ; privilégier le narratif (Jones et Thorne, 1987 ; Duvillié, 1996 ; Mesmin, 1993).

Une troisième voie

Les approches qui tentent de dépasser l'alternative culturellement neutre ou équitable présentent quelques caractéristiques communes :

- la prise en compte de l'influence du contexte sur la passation d'un test, le contexte comprenant aussi bien le dispositif concret que le type d'interaction et les représentations croisées de la situation du clinicien et du client (Mansour, 1993 ; Couchard, 1999 ; Sue et Sue, 1990). Cette perspective est à rapprocher dans le domaine des sciences de l'éducation des travaux sur le contrat didactique (Blanchard-Laville, Chevallard et Schubauer-Leoni, 1996), qui font référence à la notion de construction sociale du savoir selon Vygotsky (Grossen, 1988) ;

- une très grande prudence quant à l'interprétation, l'identification des symptômes et la pose d'un diagnostic, qui découle du fait que le normal et le pathologique diffèrent d'une culture à l'autre ;

- l'accent mis sur le mode de fonctionnement de la personne, son expression et sa créativité, plutôt que sur l'adéquation à la réponse attendue (Couchard, 1999 ; Mesmin, 1993 ; Salatin de Kertanguy, 2001) ;

- la nécessité d’avoir un minimum de connaissances de type anthropologique, permettant à la fois de reconnaître l’autre dans sa différence et d’éviter une vision réductrice et stéréotypée de la culture de l’autre ;
- la nécessité pour le clinicien d’être conscient de sa propre enculturation (Cohen-Émerique, 1999 ; Leanza et Klein, 2000 ; Moro, 1998 ; Rousseau, 1999).

Cette troisième voie peut consister en l’utilisation de tests existants, avec les réserves et ajustements présentés ci-dessus (voir par exemple les travaux de Salaün de Kertanguy, 2001, avec le Rorschach, ou encore les réflexions de Mesmin, 1993, dans son travail avec des enfants immigrés en France). On y retrouve une vision similaire à celle de la pédagogie interculturelle, à savoir considérer l’enfant venant d’ailleurs à partir de ses acquis et compétences plutôt qu’à partir de ses déficiences (Dasen *et al.*, 1991).

Psychothérapie interculturelle

Nous présenterons ici très brièvement deux grandes tendances : la psychiatrie transculturelle, issue du monde anglo-saxon, telle qu’elle apparaît dans les travaux de Kleinman (1978, 1980) ou Littlewood et Lipsedge (1989), et notamment dans la dernière version de la bible américaine des troubles mentaux, le DSM IV (APA, 1996) (3) ; et l’ethnopsychiatrie, inspirée par les travaux de Devereux (1969, 1970, 1972), telle qu’elle se pratique et/ou se pense plutôt en Europe, particulièrement en France.

Psychiatrie transculturelle

Ce courant se nourrit des travaux de l’anthropologie médicale. Il s’inscrit dans une certaine conception de la relation patient-médecin, où le pouvoir devrait être mieux partagé que dans la conception biomédicale classique. Selon Kleinman (1978), il existe différents modèles explicatifs de la maladie, selon la culture (que l’on soit étranger, ou issu d’une autre sphère socioculturelle dans la même culture), la consultation devant être le lieu d’une négociation et d’une adaptation réciproque entre les modèles en présence. La prise en compte de la culture a ici pour objectif une meilleure compréhension de l’autre, mais à l’intérieur du dispositif classique. Il s’agit bien d’une négociation interculturelle, mais on ne sait pas vraiment jusqu’où le médecin doit s’adapter à la vision de l’autre. Les traitements ne sont pas forcément affectés par

cette négociation, si ce n'est peut-être dans l'adhésion du patient. Ce qui est proposé au professionnel, outre de développer des compétences de négociateur, est essentiellement un catalogue de psychopathologies exotiques telles qu'elles figurent dans la dernière version du DSM. Cette approche « monographique » atteint un paroxysme avec les travaux de McGoldrick, Giordano et Pearce (1996) qui font l'inventaire détaillé d'environ quarante cultures minoritaires des États-Unis sur le thème des relations familiales.

Avant de passer à la clinique interculturelle telle qu'elle se pratique en Europe (francophone), il faut préciser que les chercheurs et praticiens anglo-saxons n'ont pas tous développé leurs réflexions et travaux dans le même sens. La place nous manque ici pour présenter des approches moins centrées sur la connaissance de l'Autre et plus sur le développement des compétences du professionnel (Leanza et Klein, 2000 ; Pedersen, 1994 ; Sue, 1998 ; Sue, Arredondo et McDavis 1995).

Ethnopsychiatrie : les « enfants » de Devereux

Différents ancêtres sont évoqués lorsque l'on parle d'ethnopsychiatrie (4) en France, la référence la plus répandue étant celle de Devereux. Pour effectuer un travail à l'interface entre le culturel et l'individuel, avec des patients venant d'autres cultures, mais également à l'intérieur d'une même culture, Devereux propose l'utilisation complémentaire, mais non simultanée, de l'anthropologie et de la psychanalyse. Ses travaux mettent en avant l'importance du contre-transfert dans les rapports à l'autre culturel, qu'il s'agisse du thérapeute ou du chercheur (Devereux, 1970, 1972).

Les travaux de Devereux sont surtout théoriques ; il n'a effectué qu'une seule prise en charge ethnopsychiatrique proprement dite (Devereux, 1969). Tobie Nathan a lui créé un dispositif spécifique concret à partir de ces principes théoriques. Il s'agit d'un dispositif à l'interface entre modèles traditionnels et occidentaux modernes (Nathan, 1994a). Un groupe de thérapeutes, tous formés comme soignants à l'occidentale mais provenant de différentes cultures et conscients de cette enculturation (ce double ancrage permettant la complémentarité), reçoit le patient et son groupe (famille et accompagnants psychosociaux). Un médiateur culturel est toujours présent, dont le rôle va bien au-delà de la simple traduction ; il va fonctionner comme un véritable passeur de culture(s) (Nathan, 1994b ; de Pury, 1999).

La consultation d'ethnopsychiatrie s'adresse à des personnes, adultes ou enfants, qui ont été soignées sans succès ailleurs, dont on postule que l'affiliation culturelle première a été mise à mal par la migration, avec à la clef une perte de sens importante. Le travail est centré sur la reconstitution d'une enveloppe culturelle autour du patient, une réaffiliation à sa culture d'origine, de façon à ce qu'il puisse renouer le fil de son histoire et la réinscrire dans un contexte et, à terme, (r)établir des ponts entre cultures. Ce travail se focalise sur l'enculturation première, il intervient en amont d'un éventuel métissage, même s'il est censé en (re)donner les moyens. Cela signifie que le récit construit avec le patient s'exprime dans les termes de la culture d'origine et n'est donc pas interculturel. La construction se fait toutefois dans une négociation interculturelle, dans le passage par les cultures autres véhiculées par les soignants présents. L'intervention thérapeutique se situe à l'articulation de deux axes, individuel et collectif (Goguikian Ratcliff, James et Changkakoti, 2002).

L'ethnopsychiatrie à l'école

Moro (1998) travaille avec les enfants et les adolescents issus de la migration dans la perspective ethnopsychiatrique. Elle propose un dispositif à géométrie variable : la consultation d'ethnopsychiatrie telle que la pratiquent Nathan et ses collaborateurs, mais aussi des consultations individuelles ou en plus petits groupes, avec l'intégration d'autres instruments tels que les contes bilingues (De Plaen, Moro, Pinon-Rousseau et Cissé, 1999). Pour elle, le travail sur le métissage fait partie des objectifs explicites, la prise en charge devant être transitoire et inscrite dans le processus d'acculturation. Mesmin (1993), psychologue scolaire, propose elle aussi un travail d'orientation ethnopsychiatrique avec les enfants issus de la migration en difficulté à l'école. Ce travail implique un véritable travail en réseau : les intervenants scolaires sont présents lors de la consultation de type ethnopsychiatrique, l'intervention du psychologue scolaire est revisitée à la lumière de ce travail et les parents sont très présents tout au long du processus dans les deux modes d'intervention. Dans la même orientation, Duveillie (1996), elle aussi psychologue scolaire, anime depuis 1990 une consultation ethnopsychiatrique en milieu scolaire.

Tout en se référant aussi à Devereux, Dahoun (1995, 1998) reproche à Nathan de vouloir réduire les patients migrants, mais aussi les soignants d'autres origines, à leur culture première, les interdisant presque d'ac-

culturation. Elle propose elle aussi un dispositif s'adressant aux enfants de migrants en difficulté consistant en une consultation de « l'entretiens » avec deux psychologues, l'un de la culture d'origine de l'enfant, l'autre de la culture de la société d'accueil. Cette consultation s'intègre à d'autres modes d'intervention : des groupes d'enfants et/ou de parents, toujours dirigés par des psychologues des deux cultures, des visites à domicile et un travail en réseau avec les instances socio-éducatives. L'accent est mis ici fortement sur l'intégration dans la société d'accueil : le passage d'une culture à l'autre se fait dans la consultation, face aux patients (et non en différé comme en ethnopsychiatrie) par le biais des deux psychologues et, si les modèles explicatifs traditionnels sont accueillis, ils le sont plutôt dans un but de compréhension et de reconnaissance de l'autre et ne sont pas utilisés comme des opérateurs thérapeutiques.

Chez tous ces « descendants » de Devereux, la référence à la psychanalyse demeure, même si elle n'a pas forcément la même valeur. Certains psychanalystes, comme Anzieu (Anzieu *et al.* 2000) et Kaës (1998) (5) ont par ailleurs aussi développé une réflexion sur la culture et la différence culturelle à partir notamment du travail sur les groupes, la violence d'État, la notion de « Moi-Peau » (à partir de laquelle Nathan a développé la notion d'enveloppe culturelle).

Il faut souligner pour terminer que la migration n'est pas nécessairement un phénomène pathogène. Si l'enfant migrant est « un enfant exposé » (Moro, 1998) du fait de la migration, lorsque le risque transculturel s'inverse, on obtient un processus dynamique et créateur. Cette créativité dont le migrant est amené à faire preuve pour pouvoir dépasser les paradoxes de l'interculturel constitue une part importante de la clinique interculturelle. Rappelons aussi que l'ethnopsychiatrie ne se veut pas, théoriquement du moins, réservée aux autres. Au-delà des dispositifs spécifiques, il s'agit d'une démarche qui devrait aussi pouvoir s'appliquer à l'intérieur d'une même culture.

Conclusion

Le champ de la psychologie interculturelle est sans doute bien trop vaste pour pouvoir être présenté de façon convaincante en si peu d'espace, d'autant plus qu'il nous a fallu simplifier et laisser de côté des exemples et de nombreuses références qui auraient été utiles. Mais peut-être aurons-nous ouvert l'appétit de connaissances plus approfondies.

dies, à construire sur la longue durée. Pour cela, signalons l'existence d'une association qui regroupe des chercheurs et des praticiens, l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC) (6), dont les travaux sont publiés en particulier dans la collection « Espaces interculturels » chez L'Harmattan. Cette association est pluridisciplinaire, mais de nombreux membres sont psychologues et/ou s'intéressent à l'éducation. Il existe également des formations universitaires en psychologie interculturelle, notamment des DESS, aux universités de Toulouse-le-Mirail et de Nancy, et un DEA à l'université de Picardie d'Amiens (7). Parmi les manuels introductifs en français, nous avons déjà signalé ceux de Brill et Lehalle (1988) et de Troadec (1999), mais il y a aussi Camilleri et Vinsonneau (1996) et Vinsonneau (1997) ou, dans un anglais facile à lire, Gardiner, Mutter et Kosmitzki (1997). Concluons avec la phrase qui ouvre le manuel de Segall (Segall *et al.* 1999) : « Le comportement humain doit être examiné dans le contexte socioculturel dans lequel il se situe si nous voulons vraiment le comprendre. »

Tania OGAY
Yvan LEANZA
Pierre R. DASEN
Nilima CHANGKAKOTI

NOTES

(1) Tout comme une « pédagogie interculturelle » bien conçue doit faire partie de la pédagogie générale (Alleman-Ghionda, 2000) et s'appliquer en fait même à une classe culturellement homogène, les principes de la psychologie interculturelle peuvent aussi s'appliquer à d'autres aspects de la diversité que celle qui est explicitement culturelle, comme les classes sociales, les genres, ou les élèves souffrant d'incapacités.

(2) On constatera que nous avons quitté le domaine strict de la psychologie, mais pas d'une psychologie interculturelle qui, nous l'avons dit, est indissociable des apports d'autres sciences sociales. Ainsi, par rapport à l'échec scolaire, par exemple, une approche interculturelle se distancie de l'attribution des causes à des caractéristiques internes de l'individu pour considérer plutôt celui des politiques scolaires, voire même des politiques migratoires (Akkari, 2000 ; Akkari, Sultana et Gurtner, 2001 ; plusieurs chapitres dans Perregaux *et al.*, 2001).

(3) Manuel statistique diagnostique des troubles mentaux

(4) Il existe différentes appellations de ces approches ; pour une discussion, voir par exemple Fermi (1998a/b).

(5) Ils dirigent une collection intitulée « Inconscient et Culture » aux éditions Dunod.

(6) Site : <http://www.unifr.ch/ipg/aric> - contacter aric@pse.unige.ch

(7) Université de Toulouse-le-Mirail : <http://www.univ-tlse2.fr/fi/dip/dess/psycho-intercult.html> denoux@univ-tlse2.fr. Université de Nancy II : Alexandre.Kurc@univ-nancy2.fr. Université de Picardie, à Amiens : jean-william.wallet@ca.u-picardie.fr

BIBLIOGRAPHIE

ABOUD (F. E.) et LEVY (S. R.) (1999), « Reducing racial prejudice, discrimination and stereotyping : Translating research into programs », *Journal of Social Issues*, 55(4).

AKKARI (A.) (2000), « Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation » in DASEN (P. R.) et PERREGAUX (C.) (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université (Collection « Raisons éducatives », vol. 3), p. 31-48.

AKKARI (A.), SULTANA (R.) et GURTNER (J.-L.) (éd.) (2001), *Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud*, Bern, Peter Lang.

ALLEMANN-GHIONDA (C.) (2000), « La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale » in DASEN (P. R.), PERREGAUX (C.) (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3), p. 163-180.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1996), DSM IV, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris, Masson.

ANZIEU (D.), HOUZEL (D.), MISSEWARD (A.), ENRIQUEZ (M.), ANZIEU (A.), GUILLAUMIN (J.), DORON (J.), LECOURT (E.) et NATHAN (T.) (2000), *Les Enveloppes psychiques*, 2^e éd., Paris, Bordas.

BEAUVOIS (J.-L.) et DUBOIS (N.) (1994), « Croyances internes et croyances externes » in MOSCOVICI (S.) (éd.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan Université, p. 163-180.

BERRY (J. W.), DASEN (P. R.) et SARASWATHI (T. S.) (éd.) (1997), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, second edition. Vol. 2, *Basic Processes and Human Development*, Boston, Allyn et Bacon.

BERRY (J. W.), POORTINGA (Y. H.), SEGALL (M. H.) et DASEN (P. R.) (2002), *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. Second revised edition, Cambridge, Cambridge University Press.

BLANCHARD-LAVILLE (C.), CHEVALLARD (Y.) et SCHUBAUER-LEONI (M.-L.) (1996), *Regards croisés sur la didactique : un colloque épistolaire*, Grenoble, La Pensée sauvage.

BOESCH (E. E.) (1995), *L'Action symbolique : fondements de psychologie culturelle*, Paris, L'Harmattan.

BOURHIS (R. Y.) et LEYENS (J.-P.) (éd.) (1994), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga.

BREWER (M. B.) (1991), « The social self : on being the same and different at the same time », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, p. 475-482.

BRIL (B.) (1999), « Dires sur l'enfant selon les cultures, état des lieux et perspectives » in BRIL (B.), DASEN (P. R.), SABATIER (C.) et KREWER (B.) (éd.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?*, Paris, L'Harmattan, p. 5-40.

BRIL (B.) et LEHALLE (H.) (1988), *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*, Paris, PUF.

BRIL (B.) et ZACK (M.) (1989), « Analyse comparative de l'«emploi du temps postural» de la naissance à la marche », in RETSCHITZKI (J.), BOSSEL-LAGOS (M.), DASEN (P. R.) (éd.), *La Recherche interculturelle*, tome II, Paris, L'Harmattan, p. 18-30.

BROWN (R.) et GAERTNER (S.) (éd.) (2001), *Blackwell Handbook of Social Psychology : Intergroup Processes*, Malden, MA, Blackwell.

CAMILLERI (C.) (1993), « Les conditions structurelles de l'interculturel », *Revue française de pédagogie*, 103, p. 43-50.

CAMILLERI (C.) (1995), « La psychologie, du culturel à l'interculturel », *Bulletin de Psychologie*, n° XLVIII (419), p. 236-242.

CAMILLERI (C.), KASTERSZTEIN (J.), LIPIANSKY (E. M.), MALEWSKA-PEYRE (H.), TABOADA-LEONETTI (I.) et VASQUEZ (A.) (1990), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

CAMILLERI (C.) et VINSONNEAU (G.) (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.

CLANET (C.) (1986), *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, service des publications, université de Toulouse-Le Mirail.

CLANET (C.) (1990), *L'Interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

COHEN-ÉMERIQUE (M.) (1999), « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », in DEMORGON (J.) et LIPIANSKY (E.) (éd.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, p. 228-240.

COHEN-ÉMERIQUE (M.) (2000), « L'approche interculturelle auprès des migrants », in LEGAULT (G.) (éd.), *L'Intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 161-184.

CORNEILLE (O.) (1994), « Le contact comme mode de résolution du conflit intergroupes : une hypothèse toujours bien vivante », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 23, p. 40-60.

COUCHARD (F.) (1999), *La Psychologie clinique interculturelle*, Paris, Dunod.

CROISIER (M.) (1993), « Les tests en classe d'accueil au cycle d'orientation de Genève », in REY-VON ALLMEN (M.) (éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris, L'Harmattan, p. 293-310.

DAHOUN (Z.) (1995), *Les Couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*, Paris, Calmann-Lévy.

DAHOUN (Z.) (1998), « L'entre-deux : une métaphore pour penser la différence culturelle », in KAËS (R.) (éd.), *Différence culturelle et souffrance de l'identité*, Paris, Dunod.

DASEN (P. R.) (1991), « Contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle », in LAVALLÉE (M.), OUELLET (F.) et LAROSE (F.) (éd.), *Identité, culture et changement social*, Paris, L'Harmattan, p. 220-231.

DASEN (P. R.) (1993a), « L'ethnocentrisme de la psychologie », in REY (M.) (éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris, L'Harmattan, p. 155-174.

DASEN (P. R.) (1993b), « Schlusswort. Les sciences cognitives : *Do they shake hands in the middle ?* », in WASSMANN (J.) et DASEN (P. R.) (éd.), *Savoirs quotidiens. Les sciences cognitives dans le dialogue interdisciplinaire*, Fribourg, Presses de l'université de Fribourg, p. 331-349.

DASEN (P. R.) (1994), « Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle », in ALLEMANN-GHIONDA (C.) (éd.), *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern, Lang, p. 281-304.

DASEN (P. R.) (1995), « Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle », in CAMILLERI (C.) (éd.), *Différence et cultures en Europe*, Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe, p. 117-136.

DASEN (P. R.) (1998a), « Cadres théoriques en psychologie interculturelle », in ADAIR (J. G.), BÉLANGER (D.) et DION (K. L.) (éd.), *Advances in Psychological science [Récents développements en psychologie scientifique] (vol. 1, Social, Personal and Cultural Aspects)*, London, Psychology Press, p. 205-227.

DASEN (P. R.) (1998b), « Piaget, entre relativisme et universalité », in MELJAC (C.), VOYAZOPOULOS (R.) et HATWELL (Y.) (éd.), *Piaget après Piaget : évolution des modèles, richesse des pratiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, p. 135-153.

DASEN (P. R.) (1999), « Représentations sociales de l'adolescence : une perspective interculturelle », in BRIL (B.), DASEN (P. R.), SABATIER (C.) et KREWER (B.)

(éd.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?*, Paris, L'Harmattan, p. 319-338.

DASEN (P. R.) (2000a), « Approches interculturelles : acquis et controverses », in DASEN (P. R.) et PERREGAUX (C.) (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles, De Boeck Université (collection « Raisons éducatives », vol. 3), p. 7-30.

DASEN (P. R.) (2000b), « Développement humain et éducation informelle », in DASEN (P. R.) et PERREGAUX (C.) (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3), p. 107-123.

DASEN (P. R.) (2001), « La méthode comparative : un luxe anglophone ? », *Bulletin de l'ARIC*, n° 36, p. 68-74.

DASEN (P. R.) (*in prep.*), « Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology : An attempt at integration », in SARASWATHI (T. S.) (éd.), *Cross-Cultural Perspectives in Human Development : Theory, Research and Applications*, New Delhi, Sage India.

DASEN (P. R.) et BOSSEL-LAGOS (M.) (1989), « L'étude interculturelle des savoirs quotidiens : revue de la littérature », in RETSCHITZKI (J.), BOSSEL-LAGOS (M.) et DASEN (P. R.) (éd.), *La Recherche interculturelle*, vol. 2, Paris, L'Harmattan, p. 98-114.

DASEN (P. R.) et OGAY (T.) (2000), « Les stratégies identitaires : une théorie appelant un examen (inter)culturel comparatif », in COSTA-LASCOUX (J.), HILLY (M.-A.) et VERMÈS (G.) (éd.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan, p. 55-80.

DASEN (P. R.) et PERREGAUX (C.) (éd.) (2000), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université (collection « Raisons éducatives » vol. 3).

DASEN (P. R.), BERTHOUD-AGHILI (N.), CATTAFI (F.), CATTAFI-MAURER (F.), DIAS FERREIRA (J. M.), PERREGAUX (C.) et SAADA (E. H.) (1991), « Vers une école interculturelle. Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève », *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, n° 61, université de Genève.

DASEN (P. R.), INHELDER (B.), LAVALLÉE (M.) et RETSCHITZKI (J.) (1978), *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de Côte-d'Ivoire*, Berne, Hans Huber.

DE PLAEN (S.), MORO (M.-R.), PINON-ROUSSEAU (D.) et CISSÉ (C.) (1999), « L'enfant qui avait une mémoire de vieux » *PRISME*, 8 (3).

DE PURY (S.) (1999), *Traité du malentendu. Théorie et pratique de la médiation interculturelle en situation clinique*, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo.

DEMORGON (J.) et LIPIANSKY (E.-M.) (éd.), (1999), *Le Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.

DENOUX (P.) (1985), « La rencontre interculturelle. De la téléonomie historique à la téléotopie culturelle », in CLANET (C.) (éd.), *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, service des publications, université de Toulouse-Le Mirail, p. 33-47.

DENOUX (P.) (1995), « L'identité interculturelle », *Bulletin de psychologie*, XLVIII (419), p. 264-270.

DEVEREUX (G.) (1969), *Psychothérapie d'un Indien des plaines*, Paris, Jean-Cyrille Godefroy.

DEVEREUX (G.) (1970), *Essai d'ethnopsychiatrie générale*, Paris, Gallimard.

DEVEREUX (G.) (1972), *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion.

DUVILLIÉ (R.) (1996), *Un enfant en exil. Une consultation ethnopsychiatrique en milieu scolaire*, Grenoble, La Pensée sauvage.

- ERNY (P.) (1968), *L'Enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris, Le Livre africain.
- ERNY (P.) (1972a), *L'Enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot.
- ERNY (P.) (1972b), *Les Premiers Pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire*, Paris, L'École.
- FERMI (P.) (1998a), *Ethnopsychanalyse, la question des fondateurs*, document téléchargé le 25 janvier 2002, accès : <http://assoc.wanadoo.fr/geza.roheim>.
- FERMI (P.) (1998b), *Ethnopsychanalyse, autour du nom. Variations sur les appellations*, document téléchargé le 25 janvier 2002. Accès : <http://assoc.wanadoo.fr/geza.roheim>.
- FLETCHER (G.) et CLARK (M.) (éd.) (2001), *Blackwell Handbook of Social Psychology : Interpersonal Processes*, Malden, MA, Basil Blackwell.
- GARDINER (H.), MUTTER (J.) et KOSMITZKI (C.) (1997), *Lives Across Cultures : Cross-Cultural Human Development*, Boston, Allyn et Bacon.
- GERGEN (K. J.), GERGEN (M. M.) et JUTRAS (S.) (1992), *Psychologie sociale* (2^e éd.), Laval, Québec, Éditions Études vivantes.
- GOGUIKIAN RATCLIFF (B.), JAMES (F.) et CHANGKAKOTI (N.) (2002), « Jeter sa haine dans la rivière. Une approche spécifique du traumatisme chez le migrant », *Psychoscope* (journal de la Fédération suisse des psychologues FSP), 23 (3), p. 22-23.
- GROSSEN (M.) (1988), *La Construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*, Cousset, Delval.
- GUDYKUNST (W. B.) (1995), « Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory. Current status », in WISEMAN (R. L.) (éd.), *Intercultural Communication Theory* (International and Intercultural Communication Annual, vol. 29), Thousand Oaks, CA, Sage, p. 8-58.
- GUDYKUNST (W. B.), TING-TOOMEY (S.) et NISHIDA (T.) (éd.), (1996), *Communication in Personal Relationships Across Cultures*, London, Sage.
- GUIMOND (S.) et TOUGAS (F.) (1994), « Sentiments d'injustice et actions collectives : la privation relative », in BOURHIS (R. Y.), LEYENS (J.-P.) (éd.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, pp. 200-231.
- HARKNESS (S.) et SUPER (C. M.) (éd.), (1996), *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences*, New York, Guilford Press.
- HASLAM (S. A.) (2001), *Psychology in Organizations. The Social Identity Approach*, London, Sage.
- HENRIOT-VAN ZANTEN (A.) (2000), « La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique. Pratiques de terrain et production scientifique (1960-1990) », in FORQUIN (J.-C.) (éd.), *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*, Paris, INRP, p. 77-104.
- HENRIOT-VAN ZANTEN (A.) et ANDERSON-LEVITT (K.) (1992), « L'anthropologie de l'éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », *Revue française de pédagogie*, 101, p. 79-104.
- HOGG (M. A.) et TINDALE (R. S.) (2001), *Blackwell Handbook of Social Psychology : Group Processes*, Malden, MA, Basil Blackwell.
- JONES (E. E.) et THORNE (A.) (1987), « Rediscovery of the subject : Intercultural approaches to clinical assessment », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), p. 488-495.
- KAËS (R.) (éd.), (1998), *Différence culturelle et souffrance de l'identité*, Paris, Dunod.
- KLEINMAN (A.) (1978), « Clinical relevance of anthropological and cross-cultural research : concepts and strategies », *American Journal of Psychiatry*, 135 (4), p. 427-431.
- KLEINMAN (A.) (1980), *Patients and Healers in the Contexte of Culture*, Berkeley, CA, University of California Press.
- KREWER (B.) (1993), « Théorie de l'action et psychologie culturelle », *Revue suisse de psychologie*, 52 (2), p. 82-92.

LAHLOU (M.) et VINSONNEAU (G.) (éd.) (2001), *La Psychologie au regard des contacts de cultures*, Limonest, L'interdisciplinaire.

LANCY (D. F.) (1996), *Playing on the Mother-Ground. Cultural Routines for Children's Development*, New York, Guilford Press.

LEANZA (Y.) et KLEIN (P.) (2000), « Professionnels de la santé et de la relation d'aide en situation interculturelle : quelle formation ? », in DASEN (P. R.) et PERREGAUX (C.) (éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université (Collection « Raisons éducatives » vol. 3), p. 281-298.

LIPIANSKY (E. M.) (sans date), *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?*, document téléchargé le 19 novembre 1998. Accès : <http://www.dfjw.org/paed/arbeitstexte.html>.

LITTLEWOOD (R.) et LIPSEGE (M.) (1989), *Aliens and Alienists : Ethnic Minorities and Psychiatry*, Londres, Unwin Hyman.

MANSSOUR (S.) (1993), « Le psychologue et la dimension politico-culturelle : expérience au Liban et à Paris », in REY-VON ALLMEN (M.) (éd.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris, L'Harmattan, p. 275-280.

MC ANDREW (M.) (1999), « La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires », in ALLEMANN-GHIONDA (C.) (éd.), *Éducation et diversité socioculturelle*, Paris, L'Harmattan, p. 173-191.

MCGOLDRICK (M.), GIORDANO (J.) et PEARCE (J.) (éd.) (1996), *Ethnicity and Family Therapy* (2^e éd.), New-York, Guilford Press.

MESMIN (C.) (1993), *Les Enfants de migrants à l'école. Réussite, échec*, Grenoble, La Pensée sauvage.

MILGRAM (S.) (1974), *Obedience to Authority*, New York, Harper and Row.

MORO (M.-R.) (1998), *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Paris, Dunod.

MOSCOVICI (S.) (éd.) (1984), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.

MYERS (D. G.) et LAMARCHE (L.) (1992), *Psychologie sociale*, Montréal, McGraw Hill.

NATHAN (T.) (1994a), *L'influence qui guérit*, Paris, Odile Jacob.

NATHAN (T.) (éd.) (1994b), « Traduction et psychothérapie » (numéro spécial), *Nouvelle Revue d'ethnopsychiatrie*, n° 25-26.

NSAMENANG (A. B.) (1992), *Human Development in Cultural Context*, Beverly Hills, CA, Sage.

NSAMENANG (A. B.) (2001), « Perspective africaine sur le développement social : implications pour la recherche développementale interculturelle », in SABATIER (C.) et DASEN (P. R.) (éd.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan, p. 39-52.

NUNES (T.), SCHLIEMANN (A. S.) et CARRAHER (D. W.) (1993), *Street Mathematics and School Mathematics*, Cambridge, Cambridge University Press.

OGAY (T.) (1998), « Conflict Mediation and Resolution : The Contribution of Social Psychology », *European Journal of Intercultural Studies*, 9, p. 269-277.

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

OGBU (J. U.) (1992), « Les frontières culturelles et les enfants des minorités », *Revue française de pédagogie*, 101, p. 45-57.

OSKAMP (S.) (1984), *Applied Social Psychology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

PEDERSEN (P.) (1994), « A culture-centered approach to counseling », in LONNER (W.) et MALPASS (R.) (éd.), *Psychology and Culture*, Boston, Allyn and Bacon, p. 291-295.

PERREGAUX (C.), OGAY (T.), LEANZA (Y.) et DASEN (P. R.) (éd.) (2001), *Intégrations et migrations : regards pluridisciplinaires*, Paris, L'Harmattan.

REY VON ALLMEN (M.) (éd.) (1993), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris, L'Harmattan.

ROUSSEAU (C.) (1999), « Se décentrer pour cerner l'univers du possible. Penser l'intervention en psychiatrie interculturelle » *PRISME*, 8 (3), p. 20-28.

SABATIER (C.) (1986), « La mère et son bébé : variations culturelles. Analyse critique de la littérature », *International Journal of Psychology*, 21, p. 513-553.

SABATIER (C.) (1994), « Niche développementale et psychologie écologique du développement humain : apports du comparatif », in DELEAU (M.) et WEIL-BARAIS (A.) (éd.), *Le Développement de l'enfant. Approches comparatives*, Paris, Presses universitaires de France, p. 65-86.

SABATIER (C.) (1997), « Psychologie du développement et ethnothéories parentales », *Bulletin de l'ARIC*, 29, p. 50-59.

SABATIER (C.) (1999), « Adolescents issus de l'immigration : les clichés à l'épreuve des faits », in BRIL (B.), DASEN (P. R.), SABATIER (C.) et KREWER (B.) (éd.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants pour quelles cultures ?*, Paris, L'Harmattan, p. 357-382.

SABATIER (C.) et BERRY (J.) (1994), « Immigration et acculturation », in BOU-RIHS (R.Y.) et LEYENS (J.-P.) (éd.), *Séréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, p. 261-291.

SABATIER (C.) et DASEN (P. R.) (éd.) (2001), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan.

SALAÜN DE KERTANGUY (H.) (2001), *Recherche sur les incidences cliniques de la coexistence de processus culturels contradictoires entre « tradition » et « modernité »*, document téléchargé le 15 mars 2002. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.

SARASWATHI (T. S.) et KAUR (B.) (éd.) (1993), *Human Development and Family Studies in India*, New Delhi, Sage.

SAXE (G. B.) (1991), *Culture and Cognitive Development : Studies in Mathematical Understanding*, Hillsdale, NJ, L. Erlbaum Associates.

SAXE (G. B.) (1998), « Culture et développement cognitif », in MELJAC (C.), VOYAZOPOULOS (R.) et HATWELL (Y.) (éd.), *Piaget après Piaget : évolution des modèles, richesse des pratiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, p. 155-171.

SCHLIEMANN (A.), CARRAHER (D.) et CECI (S.) (1997), « Everyday cognition », in BERRY (J. W.), DASEN (P. R.) et SARASWATHI (T. S.) (éd.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, second edition, vol. 2 : *Basic processes and human development*, Boston, Allyn et Bacon, p. 177-216.

SEGALL (M. H.), DASEN (P. R.), BERRY (J. W.) et POORTINGA (Y. H.) (1999), *Human Behavior in Global Perspective : An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, revised second edition, Boston, Allyn et Bacon.

SOMAT (A.) et CERCLÉ (A.) (1999), *Manuel de psychologie sociale*, Paris, Dunod.

SUE (D.), ARREDONDO (P.) et MCDAVIS (R.) (1995), « Multicultural counseling competencies and standards », in PONTEROTTO (J.), CASAS (J.), SUZUKI (L.) et ALEXANDER (C.) (éd.), *Handbook of Cross Cultural Counselling*, Londres, Sage, p. 624-643.

SUE (D.) et SUE (D.) (1990), *Counseling the Culturally Different : Theory and Practice*, New-York, John Wiley.

SUE (S.) (1998), « In search of cultural competence in psychotherapy and counseling » *American Psychologist*, 53, p. 440-448.

SUPER (C.) et HARKNESS (S.) (1986), « The developmental niche : a conceptualization at the interface of child and culture », *International Journal of Behavioral Development*, 9 (4), p. 545-570.

- SUPER (C. M.) et HARKNESS (S.) (1997), « The cultural structuring of child development », in BERRY (J. W.), DASEN (P. R.) et SARASWATHI (T. S.) (éd.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, second edition. Vol. 2 : *Basic Processes and Human Development*, Boston, Allyn et Bacon, p. 1-39.
- TAJFEL (H.) (1970), « Experiments in intergroup discrimination », *Scientific American*, novembre, p. 96-102.
- TAJFEL (H.) et TURNER (J. C.) (1986), « The social identity theory of intergroup behavior », in WORCHEL (S.) et AUSTIN (W. G.) (éd.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago, MI, Nelson-Hall, p. 7-17.
- TAPÉ (G.) (1994), *L'Intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*, Paris, L'Harmattan.
- TAPERNOUX (P.) (1997), *Les Enseignants face aux racismes*, Paris, Anthropos.
- TAPIA (C.) (éd.), (1996), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- TÉSSER (A.) et SCHWARZ (N.) (éd.) (2001), *Blackwell Handbook of Social Psychology : Intraindividual Processes*, Malden, MA, Basil Blackwell.
- TROADEC (B.) (1999), *Psychologie culturelle du développement*, Paris, Armand Colin.
- TROADEC (B.) (2001), « Le modèle écoculturel : un cadre pour la psychologie culturelle comparative », *Journal international de psychologie*, 36, p. 53-64.
- VALLERAND (R. J.) (éd.), (1994), *Les Fondements de la psychologie sociale*, Québec, Gaëtan Morin.
- VASQUEZ-BRONFMAN (A.) et MARTINEZ (I.) (1996), *La Socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris, PUF.
- VINSONNEAU (G.) (1997), *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin.
- WASSMANN (J.) et DASEN (P. R.) (éd.), (1993), *Alltagswissen/Les savoirs quotidiens/Everyday cognition*, Fribourg, Éditions universitaires.
- WINKIN (Y.) (1996), *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Bruxelles, De Boeck Université.
- YZERBYT (V.) et SCHADRON (G.) (1996), *Connaître et juger autrui. Une introduction à la cognition sociale*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.