

Sous la direction de
MICHELINE REY-VON ALLMEN

Psychologie clinique et interrogations culturelles

*Le psychologue, le psychothérapeute
face aux enfants,
aux jeunes et aux familles
de cultures différentes*

Colloque international de psychologues
travaillant dans le champ éducatif

organisé par le GRAYIC
pour une éducation interculturelle
dans le cadre du programme
d'expériences d'éducation interculturelle
du Conseil de l'Europe

CIEMI

46 rue de Montreuil
75011 PARIS

L'HARMATTAN

5-7 rue de l'École-Polytechnique 1993
75005 PARIS

L'ethnocentrisme de la psychologie

Pierre R. DASEN *

Le psychologue praticien, confronté dans ses interventions à des personnes d'origines culturelles très diverses, s'interroge nécessairement sur l'applicabilité de ses méthodes et techniques (de communication, de diagnostic ou de thérapie). Peut-on sans autre précaution utiliser, dans la consultation inter-culturelle, ce qui s'est montré efficace dans la consultation monoculturelle ? En fait, n'étant pas (ou plus) psychologue praticien, je n'essayerai pas de répondre directement à cette question, mais je vais la transporter à la psychologie dite scientifique, en montrant que celle-ci, à cause de son enculturation dans une société particulière, court le risque d'être ethnocentrique. Le lecteur praticien pourra faire lui-même les transpositions qui lui semblent pertinentes entre la théorie et l'application.

Les deux concepts qui sont à la base de cette thèse sont l'enculturation et l'ethnocentrisme. L'enculturation désigne tout ce qui est appris au cours d'une vie humaine du fait de ce qui est disponible dans le milieu, donc implicitement, sans qu'il y ait enseignement délibéré, par contraste avec

* Professeur à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Je remercie les collègues suivants pour leurs commentaires sur une première version de ce texte : N. Berthoud-Aghili, C. Camilleri, F. Cattafi, F. Maurer-Cattafi, J.S. Mukuna, C. Perregaux, M. Rey, A. Riom, E.H. Saada. Si leurs critiques ont été utiles, la responsabilité des opinions exprimées et des erreurs éventuelles reste celle de l'auteur.

la socialisation, qui relève des actions volontaires, explicites, de l'entourage social (des agents de socialisation) (1). Ainsi, l'insertion d'une personne dans sa culture se fait en grande partie de façon inconsciente : l'individu ne se rend en général pas compte à quel point tout ce qu'il fait est déterminé par le processus d'enculturation. L'enculturation revient à une limitation progressive, au cours de l'ontogenèse, de l'ensemble des comportements biologiquement possibles au sous-ensemble de ceux qui sont socialement acceptables. Par exemple, un bébé pourrait, potentiellement, apprendre n'importe quelle langue, mais en pratique n'apprendra que celle(s) de son entourage. Une autre limitation introduite par l'enculturation : ne peut être appris que ce qui est disponible dans le milieu pour être appris ; or un individu ne peut guère se rendre compte de ce qui n'était pas disponible dans sa société avant de la comparer à d'autres. Cela produit le paradoxe que les personnes les plus fortement enculturées sont celles qui se rendront le moins bien compte de l'influence que la culture exerce sur elles, tout comme le poisson ne peut pas se rendre compte qu'il nage dans l'eau : il faut sortir de son milieu, il faut le détour de l'altérité, pour mieux voir son milieu.

Au niveau des groupes sociaux, les deux processus, la socialisation et l'enculturation, produisent des similitudes comportementales à l'intérieur du groupe, et des différences entre les groupes ; ces deux processus produisent donc également les conditions de l'émergence de l'ethnocentrisme. La notion d'ethnocentrisme a été présentée de façon particulièrement claire par Preiswerk & Perrot (1975). Comme toute forme de sociocentrisme, écrivent ces auteurs, l'ethnocentrisme « se compose de deux éléments : d'une valorisation positive, le sujet se trouvant dans un état d'admiration devant les réalisations du groupe avec lequel

(1) Il s'agit là des définitions de Segall, Dasen, Berry & Poortinga (1990). Pour d'autres auteurs, la socialisation se réfère justement à la transmission non intentionnelle de tout ce qui vient de la société, tandis que les actions volontaires relèveraient de l'éducation. Personnellement, j'utilise « éducation » comme terme générique, comprenant non seulement la transmission culturelle institutionnalisée, mais aussi et surtout l'éducation informelle.

il s'identifie (en-groupe), et d'une référence aux groupes extérieurs (hors-groupe) marquée par l'application ... des concepts, normes, critères et mesures de l'en-groupe (p. 46). En d'autres termes « l'ethnocentrisme est défini comme l'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et particularismes, et menant à un comportement projectif à l'égard des hors-groupes qui sont interprétés à travers le mode de pensée de l'en-groupe » (p. 49). Cette centration sur son propre groupe social fait aussi que l'on a tendance à ignorer la possibilité que l'autre soit différent et qu'on projette sa propre réalité sur lui.

L'enculturation et l'ethnocentrisme sont sans doute des processus universels. Ils ont une fonction positive dans le développement et le maintien de l'identité culturelle. Par contre, dans les contacts inter-culturels, individuels ou collectifs, ils ont un effet pervers s'ils ne sont pas accompagnés de décentration. Cette dernière n'est possible que par la confrontation à la diversité.

Si l'analyse des processus d'enculturation et d'ethnocentrisme est faite d'habitude par rapport aux individus et aux groupes sociaux dans lesquels ils s'insèrent, on peut les appliquer également aux sciences, en particulier aux sciences humaines et sociales, mais en fait même aux sciences dites exactes. Preiswerk a traqué l'ethnocentrisme non seulement en histoire (Preiswerk & Perrot 1975), en particulier par l'analyse des manuels scolaires, mais également dans d'autres sciences sociales telles que l'économie, la politique et la psychologie génétique (Preiswerk 1976) (2). De façon générale, il s'agit de situer le développement scientifique dans son contexte historique et social ; la science et la technologie ne sont pas neutres, elles reflètent un système de valeurs particulier, celui de la société qui les génère.

(2) Ses successeurs à l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement continuent dans cette voie ; cf. par ex. Rist & Sabelli (1986) qui exposent le concept de développement (économique) comme un mythe occidental.

En faisant le parallèle entre l'enculturation et l'ethnocentrisme des individus et de la psychologie, on peut relever que cette dernière aussi est née dans un milieu culturel particulier, en Europe et en Amérique du Nord, et qu'elle s'y est développée sans grande confrontation avec l'extérieur. Le choix des thèmes à étudier et à théoriser est fait par rapport aux besoins d'une société industrielle, urbanisée, riche ; la recherche se fait avec des échantillons très restreints et très particuliers, souvent avec des étudiants en psychologie. Il est donc normal que la psychologie relève d'un système de valeurs particulier ; cette congruence entre la psychologie et la société assurait d'ailleurs l'efficacité des applications, du moins pour certains segments de la population, ou tant que la société restait monoculturelle. Mais de ce fait la psychologie contribue aussi au renforcement du système social en place, plutôt qu'à son changement (Sampson 1977).

L'enculturation particulière, et l'ethnocentrisme qui en résulte, créent vraiment un problème quand la psychologie cherche à sortir des frontières, quand, au niveau scientifique, on postule l'universalité des théories sans vérification empirique, quand, dans les applications, le psychologue est confronté à des individus d'enracinements culturels différents.

Pour essayer de sortir de l'ethnocentrisme, on peut commencer par analyser les fondements idéologiques, les systèmes de valeurs, qui caractérisent notre société (donc la société d'origine de la psychologie). Il est difficile de faire cette analyse sans comparaison, explicite ou implicite, avec l'extérieur, avec d'autres sociétés et d'autres valeurs ; au contraire, c'est le détour par l'altérité qui permet le regard en retour. Mais il est de toute façon difficile d'analyser objectivement, sans parti pris idéologique, le système de valeurs de sa propre société. Pour cette démarche, la psychologie devra s'appuyer sur d'autres sciences humaines, en particulier la philosophie, la sociologie et l'anthropologie culturelle. Le propos de cet article n'est pas de faire cette analyse ; je dirai simplement, pour fixer les idées, que la dimension fondamentale me semble être la conception du lien entre l'homme et la nature. Dans les sociétés occidentales, agraires mais surtout industrielles, la

nature est là pour être utilisée, dominée, exploitée pour le confort d'une seule espèce, l'homme, par le développement de la science et de la technologie. Cela implique une croyance dans le progrès, conçu comme développement économique, la croissance matérielle (avoir plutôt qu'être), la production, l'efficacité, la gestion, d'où les valeurs attachées au travail. Dans les valeurs de notre société, il y a aussi l'importance attachée à la rationalité, au cognitif (« je pense, donc je suis »), et la séparation entre la pensée logique et l'affectivité. Finalement, tout ce système de valeurs pourrait être résumé par l'individualisme, par opposition au collectivisme (Triandis 1990).

La thèse principale est donc que la psychologie, en tant que science enculturée dans une société particulière, est marquée aussi bien dans ses contenus que dans ses méthodes par ce système de valeurs particulier. Mais il n'y a pas une dichotomie manichéenne entre l'Occident et le reste du monde ; il ne s'agit surtout pas d'adhérer aux théories du grand partage qui ont marqué le début de ce siècle (nous en parlerons plus loin), même en renversant le sens des jugements de valeurs. Par ailleurs, sans nécessairement affirmer avec les anthropologues culturels une vague « unité psychique de l'homme », il va de soi que le comportement humain a des bases biologiques communes, qu'il répond à certains besoins qui sont partout les mêmes, qu'on peut donc s'attendre à trouver aussi bien de l'universel que de la diversité. Mais on ne peut pas faire la part entre les deux seulement par une réflexion philosophique, il faut nécessairement une confrontation à la réalité, des données empiriques, recueillies dans différentes sociétés.

L'une des tâches que se donne la « psychologie interculturelle » (la « cross-cultural psychology », telle que développée dans les manuels de Segall, Dasen, Berry & Poortinga 1990, et Berry, Poortinga, Segall & Dasen 1992) est de permettre à la psychologie de faire la démarche d'une analyse épistémologique critique informée par la recherche empirique comparative, et de se débarrasser ainsi de son ethnocentrisme. Ainsi, la psychologie interculturelle questionne sans cesse la psychologie générale : Les théories prétendues universelles le sont-elles vraiment ? l'a-t-on vérifié empiriquement dans des sociétés très différen-

tes ? a-t-on suffisamment tenu compte des variables culturelles ? ces théories peuvent-elles expliquer à la fois ce qui est général et ce qui est particulier ? Toute psychologie vraiment scientifique devrait se poser ces questions, si bien que, à plus ou moins long terme, toute la psychologie devrait être interculturelle.

Je vais essayer d'illustrer cette approche par rapport à trois domaines, les psychologies clinique, sociale et cognitive, nécessairement de façon très brève et schématique. On trouvera dans les manuels cités ci-dessus plus d'exemples et plus de nuances.

Psychologie clinique

La psychanalyse, la psychiatrie et la psychologie clinique, dans les théories comme dans les applications, sont marquées par les conceptions occidentales de la personnalité et de la famille. Plus personne ne remet en doute le fait que Freud ait été un homme de son temps, marqué par les caractéristiques très particulières de la famille bourgeoise de Vienne; on peut révolutionner un domaine tout en étant marqué par le « Zeitgeist ». Ainsi, aussi bien Freud que Piaget ont-ils été marqués par les théories dominantes du début du siècle, p. ex. celle de l'évolutionnisme social.

Dans la controverse autour de l'universalité du complexe d'Œdipe (cf. p.ex. Malinowski 1927 ; Spiro 1982), le travail déjà ancien mais qui reste exemplaire de M.-C. et E. Ortigues (1966) est un bon exemple de décentration : le problème œdipien n'est pas absent, au Sénégal, mais il prend une forme différente, selon des institutions sociales différentes: « La société, en présentant la loi des pères, neutralise en quelque sorte la série diachronique des générations. En effet les fantasmes de mort du jeune Œdipe se tournent vers ses collatéraux, frères ou alliés » (p. 304).

En psychiatrie, les travaux épidémiologiques et comparatifs ont en général mis en évidence l'existence d'un fondement universel, au niveau des mécanismes sous-jacents,

de certaines pathologies comme la dépression ou la schizophrénie, avec des différences culturelles marquées dans la façon dont ce fondement commun se manifeste dans le comportement, le vécu, et surtout dans la façon qu'a l'entourage de réagir au malade, ce qui donne lieu à des pronostics plus ou moins favorables pour une même nosographie. On pourra consulter, dans ce domaine, en particulier les ouvrages de Triandis & Draguns (1980), Marsella & White (1982), et Dassen, Berry & Sartorius (1988).

Pour le psychologue clinicien, il est important de se rendre compte qu'il y a, dans les différentes cultures, des conceptions différentes du normal et du pathologique, de la maladie et de la santé, du public et du privé, du laïque et du sacré ; ces conceptions sont en général cohérentes avec l'ensemble du système culturel, et vont de pair avec des coutumes et des conventions qu'il est bon de connaître et de respecter si on veut assurer une communication interculturelle efficace. Bien entendu, le psychologue ne pourra pas connaître toutes les sociétés et toutes les coutumes ; l'information ethnographique peut être utile, mais n'est pas toujours une source sûre, puisque les sociétés ne sont jamais homogènes et évoluent sans cesse. Par rapport aux migrants, le problème se complique encore par les multiples stratégies identitaires, bien mises en évidence par Camilleri (1990), qui produisent toutes sortes de syncrétismes ou de compartimentations. Par contre, il est utile de bien prendre acte du fait que d'autres cultures ont également leurs théories complètes de la personnalité, de la psycho-pathologie et de la thérapie.

J'aimerais illustrer ce fait en citant en exemple le modèle décrit par Sow (1977 ; 1978), qui, à travers la grande diversité des cultures du continent, semble être (dans sa structure sinon dans les détails) assez général à l'ensemble de l'Afrique noire.

Ce modèle, illustré de façon très schématique dans la Figure ci-contre, repose sur l'équilibre entre différentes couches concentriques de la personnalité (enveloppe corporelle, principe de vie physiologique, principe de vie psychique, principe spirituel) et l'entourage, selon trois axes : la communauté, la famille (au sens de lignage), et l'ancêtre. Le

Il conviendrait, bien entendu, d'apporter des nuances, mais on voit d'emblée à quel point ce modèle diffère des conceptions individualisantes de nos théories psychanalytiques, même si quelques approches relativement récentes (p. ex. les théories systémiques, les thérapies de famille ou de groupe) s'en approchent quelque peu. On voit également que le modèle intègre les différentes approches qui correspondent chez nous à la psychologie de la personnalité, à la psychanalyse, à la psychiatrie et aux différentes formes de thérapies (et qui résultent de la segmentation disciplinaire). Le modèle n'est certes pas utilisable tel quel par le clinicien qui ne partage pas l'ensemble des signifiants culturels avec son client, mais sa compréhension peut amener le psychologue à rester modeste et prudent dans l'emploi de ses propres théories et pratiques, et à reconnaître l'efficacité de certaines thérapies dites traditionnelles, même s'il ne réussit pas à les réinterpréter dans son propre système.

Les cas décrits par M.C. Ortigues dans le présent ouvrage illustrent bien comment, si elle n'avait pas eu une compréhension profonde de la culture africaine et en particulier de la distribution des rôles dans la famille, ses interventions thérapeutiques auraient pu mener à un échec. Les thérapeutes travaillant dans des situations interculturelles peuvent même faire intervenir des pratiques tirées directement du système culturel de leurs clients, système qu'ils respectent ainsi sans y adhérer eux-mêmes. Un exemple serait l'effet thérapeutique que pourrait avoir une fête traditionnelle ou le changement de nom d'un enfant qui pose un problème (cf. Moro, communication orale). On peut accepter l'efficacité de cette stratégie sans nécessairement la réinterpréter dans le système théorique occidental, ni en jugeant cette stratégie comme hérétique par rapport aux dogmes de la pratique psychanalytique.

La psychologie sociale

La psychologie sociale expérimentale est également forte-

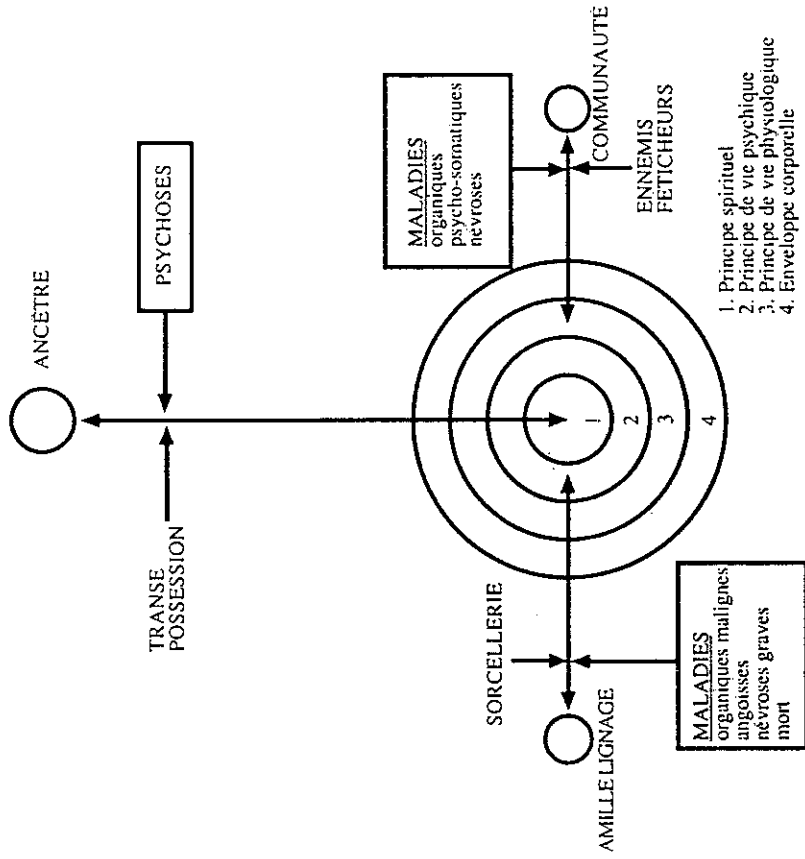


Figure 1: Modèle de la personnalité, de la psychopathologie et des thérapies traditionnelles en Afrique noire selon Sow (1977, 1978)

diagnostic revient à déterminer lequel des équilibres dans ces trois axes a été rompu, et par qui, la cause étant toujours extérieure (p. ex. la sorcellerie). Ainsi le modèle ne fait aucune référence à la vie intra-psychique, à l'histoire individuelle, mais bien aux liens inter-personnels. La maladie d'une personne est un signe pour la communauté, et le malade doit être remercié d'être un révélateur du déséquilibre communautaire ; ce n'est donc pas seul qu'il s'engagera dans une thérapie, mais accompagné par son groupe. La maladie n'est pas un fait privé mais public, la thérapie ne relève pas d'une relation entre un thérapeute et son patient, elle relève d'un processus collectif.

ment marquée par les valeurs de la société occidentale et en particulier, paradoxalement, par l'individualisme : on cherche, dans des situations de laboratoire, à déterminer les processus internes aux individus qui se trouvent dans des interactions sociales, les facteurs contextuels étant, la plupart du temps, considérés comme secondaires (3). Jahoda (1988, 90) fait à cet égard une comparaison provocatrice :

« Beaucoup de psychologues sociaux expérimentaux sont comme des gens qui vivent sur un haut plateau, et qui auraient découvert que l'eau bout à 90° C ; ils ne sont pas d'accord pour écouter les objections qui viennent de la vallée, car pour eux le point d'ébullition est axiomatiquement une caractéristique de l'eau et non du contexte écologique dans lequel on la chauffe. »

De plus, les méthodes de recherche du laboratoire de psychologie sociale s'exportent particulièrement mal dans d'autres contextes culturels, ce qui amène Jahoda (1988) à accuser la psychologie sociale expérimentale de sous-entendre l'universalité des processus étudiés sans aucune preuve empirique. Dans le reste de ce volume intitulé « The cross-cultural challenge to social psychology » (Bond 1988) on trouvera de nombreux exemples et une discussion plus approfondie.

La psychologie cognitive

Dans le domaine cognitif, on peut résumer ainsi les résultats des recherches interculturelles empiriques (cf. Segall et al. 1990 ; Wassmann & Dasen, en préparation) : Il y a universalité des processus cognitifs fondamentaux (au niveau « profond » de la compétence), mais diversité cul-

(3) Il y a, bien entendu, des exceptions, surtout dans la tradition européenne francophone, par ex. les travaux de Perret-Clermont et Schubauer-Leoni, à la suite de Doise et Moscovici. La critique de Jahoda (1988) s'adresse surtout à la grande majorité des recherches américaines.

turelle dans la façon dont ces processus sont utilisés par rapport à des contextes particuliers (au niveau de la « surface », des performances). En conséquence, il y a un équilibre délicat à trouver entre deux manifestations possibles d'ethnocentrisme. D'une part, il s'agit des théories du « grand partage » qui résultent de l'évolutionnisme culturel, et supposent un fonctionnement cognitif radicalement différent dans les sociétés occidentales « civilisées » et les sociétés non-occidentales « primitives » : mode empirico-scientifique, pour reprendre le terme de Mangan (1978), ou encore logique, abstrait, décontextualisé, ouvert, etc., opposé à un mode mythico-magique, prélogique, concret, contextualisé, fermé (4). D'autre part, il y a ce que Berry et al. (1992) appellent l'absolutisme, qui postule l'universalité de la cognition (p. ex. de l'« intelligence » et des tests pour la mesurer) et n'interprète des différences qu'en termes quantitatifs (et les attribue souvent à des différences génétiques).

Mais les données qui proviennent des recherches interculturelles ne sont la plupart du temps pas prises en compte, ou pas prises au sérieux, parce que la recherche de laboratoire (que ce soit de psychologie expérimentale ou différentielle) cherche autant que possible à isoler l'individu de son contexte pour chercher à atteindre des processus « internes ». Selon Sampson (1981, 730), cette approche individualisante refléterait les valeurs particulières à notre société : *La perspective cognitiviste en psychologie, parce qu'elle donne la primauté à l'individu connaissant et aux déterminants subjectifs du comportement, et quoiqu'elle semble révéler quelque chose de fondamental et d'invariant dans l'esprit humain, représente un ensemble de valeurs et d'intérêts qui reproduisent les caractéristiques actuelles de l'ordre social.*

L'école socio-historique (à laquelle on pourrait rattacher des auteurs comme Vygotski, Cole, Lave, Perret-Clermont, etc.) oppose à ces conceptions le contextualisme et le constructivisme social, qui, quand ils ne prennent pas des positions trop extrêmes, permettent de mieux intégrer les

(4) Voir, à ce propos, une reprise de cette controverse dans le dernier numéro des Cahiers de l'I.U.E.D. (Horton 1991).

aspects universels et la diversité culturelle (cf. Jahoda 1976; Wassmann & Dasen, en préparation).

Qu'en est-il de Piaget et du stade formel ? Différents auteurs ont accusé la théorie de Piaget d'ethnocentrisme. Buck-Morss (1972), par exemple, postule un déterminisme socio-économique plutôt que culturel, qui serait lié au capitalisme bourgeois et en particulier à l'abstraction des objets du processus de leur production (réification). Ainsi, dans les fameuses conservations, il faut « identifier une qualité abstraite qui reste constante malgré la diversité des apparences, ce qui reflète directement l'aptitude à conceptualiser les biens et le travail en termes de valeur d'échange abstraite » (p. 41). Le problème avec une telle analyse est qu'elle permettrait d'expliquer des décalages globaux (p. ex. développement plus rapide des conservations dans les sociétés industrielles capitalistes que dans les autres sociétés — une sorte de théorie de grand partage), ce qui ne correspond pas aux faits empiriques, mieux expliqués par des variables éco-culturelles (Dasen & Heron 1981).

Par ailleurs, on ne peut nier que la théorie de Piaget est marquée (malgré les réfutations officielles du patron) par l'évolutionnisme de son époque, l'universalisme, et surtout le rationalisme. Ainsi Preiswerk (1976) et Cole & Scribner (1977) se sont-ils demandé si l'on pouvait être évolutionniste dans le développement individuel sans l'être *ipso facto* dans le domaine culturel : une théorie des stades ne prédispose-t-elle pas automatiquement à attribuer un niveau de développement aux différentes sociétés ? Un ouvrage comme celui de Hallpike (1979) leur donne peut-être raison. Mais Dasen, Berry & Witkin (1979) maintiennent qu'il n'est pas obligatoire d'attacher un jugement de valeur à une séquence développementale si l'on se place dans le cadre théorique éco-culturel : si les Aborigènes australiens ou les Inuit n'utilisent pas spontanément les notions de conservation, c'est que leur culture n'a que faire des quantifications précises, mais cela ne veut pas dire que leur raisonnement se situe au stade pré-opératoire. En effet, dans d'autres domaines qu'ils valorisent, comme l'espace, leur développement opératoire est très rapide.

L'importance attachée au raisonnement du stade formel

(défini au sens strict des modèles logico-mathématiques de Piaget, et non pas simplement comme pensée abstraite) est sans aucun doute un trait marquant non seulement de notre société mais d'une époque particulière de son histoire. Greenfield (1976) avait fait remarquer que la démarche scientifique hypothético-déductive, considérée par Piaget comme stade ultime du développement cognitif, n'est certainement pas ce qui est valorisé et considéré comme la marque de l'âge adulte dans d'autres sociétés, ni même, à l'intérieur de la nôtre, dans les classes sociales qui n'ont pas largement accès aux études supérieures. Les études empiriques ont d'ailleurs démontré que le raisonnement formel (au sens strict) était, paradoxalement, ni décontextualisé ni généralisable, et certainement pas universel.

Papert (communication au Xème cours avancé des Archives Jean Piaget, 1990) a récemment présenté la pensée concrète comme une « bonne » pensée scientifique, caractéristique de l'adulte autant que de l'enfant. L'observation ethnologique dans des laboratoires scientifiques, par exemple, montre que la plupart des démarches y sont concrètes plutôt que hypothético-déductives. La revalorisation du concret comme nouveau paradigme émergerait sous l'influence du féminisme, d'une part, et de l'informatique de l'autre. Piaget aurait attribué le concret aux enfants plutôt qu'aux adultes à cause du système de valeurs dominant de son époque, qui valorisait le formel.

Il conviendrait donc de déterminer, en premier lieu, quel est le stade final valorisé dans chaque société, puis d'étudier le développement vers ce but. C'est ce que Dasen et al. (1985) ont fait chez les Baoulé en étudiant le concept de n'glouèlé, qui correspond à ce que nous appelons « intelligence », mais comporte une forte composante sociale. En reprenant la même étude dans une société rurale en Suisse, nous avons constaté que cette composante était nettement secondaire par rapport au côté cognitif, « technologique », même si elle apparaît pourtant comme une dimension groupale davantage chez les personnes âgées et chez les agriculteurs que chez les jeunes et les non-agriculteurs (Schurmans & Dasen 1991).

De la définition qu'on donne à l'intelligence dépend, bien

entendu, sa mesure. Les psychologues ont maintenant largement reconnu le fait que les tests de QI et autres instruments psychométriques doivent être adaptés et validés pour chaque groupe socio-culturel et chaque classe sociale, si l'on veut éviter les discriminations et les abus qui ont été largement dénoncés aussi bien en Europe qu'outre-Atlantique (Tort 1977 ; Samuda 1975).

Dans la mouvance de la psychologie interculturelle, de nombreuses réflexions ont porté sur les questions de psychométrie dans des contextes culturels différents ou par rapport aux populations migrantes (voir p. ex. Irvine & Carroll 1980 ; Sundberg & Gonzales 1981 ; Irvine & Berry 1983 ; Irvine 1986 ; Lonner 1990). Les recherches empiriques ont, en particulier, montré que les tests indépendants de la culture (« culture-free » ou « culture-fair ») n'existaient tout simplement pas. Même les tests non-verbaux, plus faciles à administrer puisque les consignes sont souvent assez simples, sont en fait marqués par des sous-entendus culturels.

Le fait même d'utiliser du papier-crayon, d'exiger une performance, rapide, précise, dans une situation d'examen (dont le sujet évalue peut-être mal les conséquences éventuelles), en bref, toute la situation de test, est culturellement marquée, quels que soient les tests utilisés. Mais au-delà de ce fait, pratiquement inévitable si le psychologue ne peut pas utiliser des observations dites « non-importunes », les tests non-verbaux relèvent largement de la structuration de l'espace, qui est elle-même fortement influencée par la culture.

Ainsi, même les « bonnes formes » que sont le carré, le cercle ou le triangle, supposées universelles, relèvent chez nous d'un entraînement constant parce que nous vivons dans un monde d'objets de fabrication industrielle, un monde d'illustration graphique, et que ces formes apparaissent constamment dans la scolarisation dès l'école infantine. Ce n'est pas le cas partout : p. ex. ces formes géométriques ne sont pas nommées spécifiquement dans certaines langues africaines, qui utilisent des distinctions topologiques plutôt qu'euclydiennes (Gay & Cole 1967). Quand il s'agit de résoudre des problèmes logiques pré-

sentés de façon non-verbale (A est à B comme C est à X ; « chasser l'intrus » parmi 5 dessins, etc.), non seulement le contenu des dessins est souvent très culturel, mais la façon de corriger relève de présupposés qui proviennent de la psychologie développementale occidentale : p. ex. faire un lien fonctionnel plutôt que taxonomique (classer le marteau avec le clou plutôt qu'avec la pince) est considéré comme inférieur, alors que dans d'autres sociétés cela est considéré comme plus intelligent (Ciborowski 1980).

La non-universalité des performances aux tests non-verbaux est attestée par de nombreuses études empiriques. Par exemple, les résultats au test non-verbal des Matrices Progressives de Raven, loin d'être indépendants de la culture, sont en fait liés à la fois à des variables éco-culturelles (degré d'accumulation de nourriture) et d'acculturation, comme l'a démontré Berry (1976), et donnent, selon les cultures, une structure factorielle totalement différente. Dans une étude de MacArthur (1973), par exemple, une batterie de tests donne une structure factorielle classique chez des adolescents inuit, les Matrices déterminant le facteur de « raisonnement inductif à partir de stimuli non-verbaux », alors que chez des Nsenga de Zambie, les Matrices se retrouvent avec les tests verbaux et scolaires. Un même test non-verbal peut donc mesurer des processus différents dans des cultures différentes.

Cela n'empêche pas, bien entendu, d'utiliser de tels tests ; tout dépend de l'interprétation que l'on donne aux résultats. Même s'ils ne sont pas culturellement adaptés ils peuvent donner des indications valables sur le degré d'acculturation, en particulier par rapport à notre système scolaire, et utilisés cliniquement, ils peuvent fournir des indications intéressantes pour mieux aider l'élève à s'adapter à notre culture scolaire. De même, la pédagogie compensatoire, type Feuerstein (1980) ou autre, peut être fort utile et efficace pour induire les élèves d'origines culturelles différentes à accepter les normes de nos institutions et à acquérir les procédures qui y sont valorisées. Mais il faut se rendre compte qu'elle relève d'une politique d'assimilation plutôt que d'intégration, et qu'une pédagogie compensatoire n'est pas une pédagogie interculturelle : au lieu de respecter des différences, il s'agit de compenser des défi-

ciences (voir également Segall et al., 1990 ; Dasen et al., 1991). La notion même de « culturellement défavorisé », qu'on retrouve chez Feuerstein (1980) dans le terme de « déprivé culturel », est ethnocentrique.

Le biais culturel des tests non-verbaux est loin d'être reconnu par tous les psychologues. Dans le dernier numéro du *Journal International de Psychologie*, Kaniet & Fisherman (1991) rapportent une recherche utilisant les Matrices Progressives de Raven (décrites comme un test « culture-reduced » ou « culture-fair ») avec des migrants ethiopiens en Israël. La performance des immigrés de 14-15 ans est identique du point de vue quantitatif (QI) et qualitatif (distribution des erreurs) à celle d'Israéliens de 9-10 ans. Les auteurs en concluent : « Plutôt qu'une différence cognitive, c'est un délai cognitif que refléterait ce niveau de performance des Ethiopiens » (p. 25). Cette « déficience », ils la mettent sans autre forme de procès sur le compte de « différences ethniques et de constitution génétique » (p. 26).

De toute évidence, l'absolutisme n'est pas mort, ni les interprétations racistes, même dans une revue spécialisée en psychologie interculturelle ! Il y a encore beaucoup de chemin à faire pour éliminer l'ethnocentrisme de la psychologie, et sans doute est-ce difficile sinon impossible. La psychologie interculturelle elle-même n'en est pas à l'abri, loin de là, mais elle permet une certaine décentration. Si, dans ce chapitre, j'ai parfois pris des positions un peu provocatrices, c'est que la psychologie scientifique, de même que la psychologie clinique, ont besoin d'être remises en cause. Sans provocation, sans regard externe, la psychologie risque bien de rester ethnocentrique.

Références bibliographiques

- BERRY J.W. (1976) : *Human ecology and cognitive style*, New York, Sage/Halsted/Wiley.
 BERRY J.W., POORTINGA Y.H., SEGALL M.H. & DASEN,

- P.R. (1992) : *Cross-cultural psychology: research and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
 BOND M.H. (ed.) (1988) : *The cross-cultural challenge to social psychology*, Newbury Park, Ca., Sage.
 BUCK-MORSS S. (1975) : Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for cross-culture studies, *HUMAN DEVELOPMENT*, 18, p. 35-49.
 CAMILLERI C. (1990) : Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie, in : LIPIANSKY M. et al. (éds), *Stratégies identitaires*, Paris, P.U.F.
 CIBOROWSKI T. (1980) : The role of context, skill, and transfer in cross-cultural experimentation, in : TRIANDIS H. C. & BERRY J.W. (eds) : *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 2, *Methodology*, Boston, Allyn & Bacon, p. 279-296.
 COLE M. & SCRIBNER S. (1977) : Developmental theories applied to cross-cultural cognitive research, in : ADLER L.L. (ed.), *Issues in cross-cultural research*, ANNALS OF THE NEW YORK ACADEMY OF SCIENCES, 285, p. 366-373.
 DASEN P.R., BERRY J.W. & WITKIN H.A. (1979) : The use of developmental theories cross-culturally, in : ECKENSBARGER L., POORTINGA Y. & LONNER W. (eds) : *Cross-cultural contributions to psychology*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, p. 69-82.
 DASEN P.R. & HERON A. (1981) : Cross-cultural tests of Piaget's theory, in : TRIANDIS H.C. & HERON A. (eds.) : *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 4, *Developmental psychology*, Boston, Allyn & Bacon, p. 295-342.
 DASEN P.R., DEMBELE B., ETTIEN K., KABRAN K., KAMAGATE D., KOFFI D.A. & N'GUESSAN A. (1985) : N'glouèlè, l'intelligence chez les Baoulé, ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE, 53, p. 293-324.
 DASEN P.R., BERRY J.W. & SARTORIUS N. (eds) (1988) : *Health and cross-cultural psychology : Towards applications*, Beverly Hills, Sage.
 DASEN P.R., BERTHOUD-AGHILI N., CATTAFI F., CATTAFI-MAURER F., DIAS FERREIRA J.M., PERREGAUX C. & SAAADA E.H. (1991) : *Vers une école interculturelle : Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*. Université de Genève, CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION, n° 61.
 FEUERSTEIN R. (1980) : *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, University Park Press.

- GAY J. & COLE M. (1966) : *The new mathematics and an old culture*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- GREENFIELD P.M. (1976) : Cross-cultural research and Piagetian theory : Paradox and progress, in : RIEGEL K.F. & MEACHAM J.A. (eds) : *The developing individual in a changing world*, vol. 1, The Hague, Mouton, p. 322-333.
- HALLPIKE C.R. (1979) : *The foundations of primitive thought*, Oxford, Clarendon Press.
- HORTON R. (1991) : La pensée traditionnelle africaine et la science occidentale, in : PREISWERK Y. & VALLET J. (éds), *La pensée métisse*, Paris, P.U.F. CAHIERS DE L'INSTITUT UNIVERSITAIRE D'ÉTUDES DU DÉVELOPPEMENT, n° 19, p. 45-67.
- IRVINE S.H. & CARROLL W.K. (1980) : Testing and assessment across cultures, in : TRIANDIS H. C. & BERRY J. W. (eds). *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 2 : *Methodology*, Boston, Allyn & Bacon, p. 181-244.
- IRVINE S.H. & BERRY J.W. (eds) (1983) : *Human assessment and cultural factors*, London, Plenum Press.
- IRVINE S.H. (1986) : Cross-cultural assessment : from practice to theory, in : LONNER W.J. & BERRY J.W. (eds) : *Field methods in cross-cultural research*, Newbury Park, Ca., Sage, p. 203-230.
- JAHODA G. (1986) : A cross-cultural perspective on developmental psychology, INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT, 9, p. 417-437.
- (1988) : J'accuse, in : BOND M.H. (ed.) : *The cross-cultural challenge to social psychology*, Newbury Park, Ca., Sage.
- KANIEL S. & FISCHERMAN, S. (1991) : Level of performance and distribution of errors in the Progressive Matrices Test : A comparison of Ethiopian immigrants and native Israeli adolescents, INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY, 26, p. 25-33.
- LONNER W.J. (1990) : An overview of cross-cultural testing and assessment, in : BRISLIN R. W. (ed.), *Applied cross-cultural psychology*, Newbury Park, Ca., Sage, p. 556-76.
- MACARTHUR R.S. (1973) : Some ability patterns : Central Eskimos and Nsenga Africans, INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY, 8, p. 239-248.
- MALINOWSKI B. (1927) : *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, Paris, Payot.
- MANGAN J. (1978) : Piaget's theory and cultural differences.
- The case for value-based modes of cognition, HUMAN DEVELOPMENT, 21, p. 170-189.
- MARSELLA A.J. & WHITE G.M. (eds) (1982) : *Cultural conceptions of mental health and therapy*, Dordrecht, NL, Kluwer.
- ORTIGUES M.C. & ORTIGUES E. (1966) : *Œdipe africain*, Paris, Pion.
- PAPERT S. (1990) : Communication au X^e cours avancé des Archives Jean Piaget, Université de Genève, 13 sept. 1990.
- PREISWERK R. & PERROT D. (1975) : *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Anthropos.
- PREISWERK R. (1976) : Jean Piaget et l'étude des relations interculturelles, in : BUSINO G. (éd.) : Les sciences sociales avec et après Jean Piaget, REVUE EUROPÉENNE DES SCIENCES SOCIALES, 14, p. 495-511.
- RIST G. & SABELLI F. (éds) (1986) : *Il était une fois le développement...*, Lausanne, Editions d'en bas.
- SAMPSON E.E. (1977) : Psychology and the American ideal, JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY, 35, p. 767-782.
- (1981) : Cognitive psychology as ideology, AMERICAN PSYCHOLOGIST, 36, p. 730-743.
- SAMUDA R.J. (1975) : *Psychological testing of American minorities*, New York, Dodd, Mead.
- SCHURMANS M.N. & DASEN P.R. (1991) : Social representations of intelligence : Côte d'Ivoire and Switzerland, in : VON CRANACH M., DOISE W. & MUGNY G. (eds.) *Social representations and social bases of knowledge*, Lewiston, NY, Hogrefe & Huber, p. 144-152.
- SEGALL M.H., DASEN P.R., BERRY J.W. & POORTINGA Y.H. (1990) : *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology*, New York, Pergamon.
- SOW I. (1977) : *Psychiatrie dynamique africaine*, Paris, Payot.
- (1978) : *Les structures anthropologiques de la folie en Afrique noire*, Paris, Payot.
- SPIRO M.E. (1982) : *Œdipus in the Trobriands*, Chicago, University of Chicago Press.
- SUNDBERG N. & GONZALES L. (1981) : Cross-cultural and cross-ethnic assessment : Overview and issues, in : McREYNOLDS P. (ed.) : *Advances in psychological assessment*, vol. 5, San Francisco, Jossey-Bass.