



## Compétences interculturelles et accompagnement des familles migrantes dans une perspective de citoyenneté

Altay Manço et Christine Barras

© Une analyse de l'IRFAM, Liège, 2018 – 16

### Présentation

Cette analyse est issue d'une série de réflexions collectives organisées par l'IRFAM portant *sur la mise en place de dialogues entre acteurs d'appartenances convictionnelles diverses et destinés à favoriser le « vivre-ensemble »*. Ces publications — dont certains sont à paraître dans la collection « Compétences Interculturelles » — proposent un faisceau d'observations sur les jeunes issus de l'immigration et leurs rapports à l'islam, dans leurs singularités et ancrages en Belgique. Aussi, ces travaux coopératifs s'inscrivent dans les démarches de l'association visant la valorisation de recherches dans une perspective d'éducation permanente, de documentation et de formation continue des acteurs du champ socioculturel. L'ensemble des textes a pour objectif de *nourrir la réflexion et la pratique de ces intervenants sur l'articulation entre islams européens et jeunes, à travers l'appréhension de leurs pratiques sociales (présence et visibilité dans l'espace public, associatif...), ainsi que leur expression (revendications, participation à des débats, etc.)*. Chaque analyse propose un cadrage théorique et nourrit la thématique de données empiriques ou d'illustrations. Ces brefs textes examinent en particulier des expériences de travail social ou éducatif menées auprès de jeunes de culture musulmane, dans diverses localités. Ces approches sont proposées sous trois angles. D'abord, il s'agit d'appréhender l'ancrage contextuel de l'islam en Belgique, à travers le dialogue nécessaire à la compréhension. Ensuite, intervient une focalisation sur les modes de construction identitaire des jeunes musulmans et de leur religiosité, à travers leur socialisation et le regard qu'ils y posent. Enfin suit une mise en avant des « pratiques sociales » des jeunes, notamment à travers le regard de travailleurs sociaux et éducateurs proches de ce public. Le tout permet d'éclairer les modes d'action et de proposer des recommandations pour un travail de développement avec cette population. Les contributions proposées se situent au carrefour de différentes disciplines, riches de leurs clés de lecture et approche singulière, offrant au lecteur des décodages pluriels sous une forme aisée d'accès.

Les contributeurs de ces dossiers sont de proches correspondants de l'IRFAM. Ils ont été mobilisés par l'association à l'occasion de l'exposition « L'Islam, c'est aussi notre histoire » mise en œuvre par TEMPORA à Bruxelles, en 2017 et 2018. En effet, au sein de cette exposition, l'IRFAM fut chargé d'organiser des forums afin de débattre de l'islam, *ici et maintenant*. Ces forums furent conçus comme autant de dialogues interculturels et soulignent l'importance de l'éducation non formelle, dans le cadre d'un processus de débats démocratiques relatif aux conjonctures sociopolitiques et au climat social qui dépassent les réalités du terrain — et poussent les acteurs à s'interroger sur leurs pratiques professionnelles. Les témoignages entendus lors des forums et les analyses qui en sont faites rendent compte de trajectoires de vie de (jeunes) musulmans belges et du rapport qu'ils ont construit avec l'altérité et l'adversité. Les débats issus de ces rencontres permettent d'égrener différents facteurs auxquels il faut être attentif lorsque l'on appréhende la diversité religieuse et singulièrement la présence musulmane dans notre société. Aussi, cette pratique et les analyses qui s'en sont suivies ne sont pas étrangères à l'intention politique d'endiguer la haine, les marques de rejet et d'incompréhension réciproque qui peuvent obstruer les relations de qualité entre personnes porteuses de philosophies diverses, en rehaussant le débat et en offrant un espace où le citoyen peut s'exprimer, en tant qu'acteur social sur un devenir commun. En sus des présentes analyses, le lecteur peut également découvrir les bases méthodologiques et les résultats pratiques de ce travail d'animation dans l'étude publiée sur le site de l'institut.

*L'analyse présentée sous cette couverture* aborde le travail d'accompagnement éducatif des familles immigrées ne peut éluder les effets des rapports sociaux qui définissent les positionnements de chacun, à travers un jeu de recomposition continue des majorités et minorités. Un modèle d'accompagnement pour public adulte est proposé. Il est appliqué à un projet d'intégration sociale mené à Bruxelles auprès de groupes de femmes immigrées d'origine maghrébine. **Altay Manço** et **Christine Barras** y repèrent les différentes modalités d'une posture « d'éducation à la citoyenneté », avec ses lignes de force et ses pièges, qu'ils assortissent de recommandations.

### Pour citer cette analyse

Altay Manço et Christine Barras, « Compétences interculturelles et accompagnement des familles migrantes dans une perspective de citoyenneté », *Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté*, v. 7, n° 1, 2018, p. 49-60.

## Compétences interculturelles et accompagnement des familles migrantes dans une perspective de citoyenneté

Altay Manço et Christine Barras

Les diversités inhérentes à toute population suscitent des crispations identitaires, mais elles offrent également des points de convergence sur lesquels une intervention à visée éducative peut s'appuyer. Dans un contexte de revendications dont l'actualité fait largement écho, penser le « vivre-ensemble » est aujourd'hui une nécessité. La cohésion sociale est possible dans la mesure où une approche permanente de l'éducation permet de renforcer les compétences interculturelles des citoyens et des éducateurs, au sens large. Dans ce cadre, le travail d'accompagnement éducatif des familles immigrées ne peut éluder les effets des rapports sociaux qui définissent les positionnements de chacun, à travers un jeu de recomposition continue des majorités et minorités. Un modèle d'accompagnement pour public adulte est proposé dans cet article. Il est appliqué à un projet d'intégration sociale mené en Belgique francophone, auprès de groupes de femmes immigrées d'origine maghrébine. Nous repérons les différentes modalités d'une posture « d'éducateur à la citoyenneté », avec ses lignes de force et ses pièges, que nous assortissons de recommandations soutenues par la littérature psychosociologique.

### Définition des approches

La *diversité sociétale* est communément envisagée dans son caractère socioculturel et économique, religieux et philosophique, linguistique et régional. Cependant, doivent s'y ajouter différents éléments tels que :

- la dimension du *genre*, par la présence des femmes, notamment sur le marché du travail et la répartition des tâches familiales ;
- la question *générationnelle*, avec l'allongement du temps de travail pour les plus âgés et, pour les jeunes, la difficulté à trouver un emploi ;
- la mode du « *jeunisme* » et d'une culture dite « adolescente » qui touche aux repères traditionnellement fondés sur les différences entre les générations ;
- l'émergence d'une « *culture LGBTI* » (lesbienne, gay, bisexuelle, transgenre, intersexe) et son inscription, entre autres, dans un cadre familial (homoparentalité) ;
- la prise en compte de personnes « *à besoins spécifiques* », par exemple dans le cadre scolaire, avec l'inclusion des élèves « différents », en termes de santé, d'état physique, etc.

### 1. Diversité et hyperdiversité

Les diversités ainsi envisagées sont autant une question factuelle qu'une question de perception. Depuis les années 60, la sensibilité face à ces diversités crée deux courants antagonistes. Elle fait naître chez certaines minorités l'envie de les exprimer et de les rendre visibles, alors qu'une « majorité » dans la société les dénonce et les rejette plus ou moins fortement. Les multiples diversités socioculturelles et leurs entrecroisements ne sont plus simplement des faits occultés, mais elles deviennent des identités hybrides revendiquées : c'est ce que Vertovec (2007) appelle « *l'hyperdiversité* ». Cette notion se réfère à un entrelacs de caractéristiques identitaires qui ont conduit à un degré d'hétérogénéité qui nous paraît inédit. Nous prenons conscience d'une multitude d'appartenances possibles. Ces diversités « intérieures » peuvent conduire à une revendication sur le plan sociétal, engendrant des débats sur la légitimité et les droits de ceux qui se réclament d'identités croisées, comme naguère travailleuses et mères, aujourd'hui musulmans et Européens, homosexuels et parents, électeurs bi — ou trinationaux.

### 2. « Vivre-ensemble » et compétences interculturelles

La diversité culturelle est un état de fait inhérent aux sociétés humaines. Elle doit être régulée pour conduire à une « normalité multiculturelle ». Le « *vivre-ensemble* » n'est pas une option, mais une nécessité. Cette expression désigne pour Paugam (2007) la qualité et l'intensité des liens sociaux entre les membres forcément divers d'une société, d'un groupe, d'une entreprise. Elle peut être un atout économique, social et politique ; elle a besoin d'être reconnue et gérée de façon adéquate.

Les *compétences interculturelles* sont précisément des capacités psychosociologiques permettant aux personnes de faire face, de manière plus ou moins efficiente, à des situations complexes engendrées par la multiplicité des référents culturels dans des contextes psychologiques, sociologiques, économiques et politiques inégalitaires (Manço, 2002). L'efficacité en pareilles situations, c'est-à-dire la capacité à produire de « bons résultats » qui soient valorisants pour l'individu et son groupe en tant que porteurs d'appartenances spécifiques, serait, notamment, de pouvoir se décentrer par rapport à certains éléments de sa propre « culture », d'y intégrer des

éléments « exogènes », à construire, en d'autres termes, des « identités ou personnalités interculturelles » (Cohen Emerique, 2016).

### **3. Polarisations culturelles dans le champ social**

Selon la théorie de l'identité sociale, l'*antagonisme* est un processus identitaire naissant du besoin de s'opposer à l'Autre pour se constituer en Soi. Dans une perspective anthropologique, l'antagonisme se définit comme le besoin qu'a une population de se distinguer d'un autre groupe humain, celui de créer un « Eux » pour être entre « Nous » (Haddad, Manço et Eckmann, 2009).

Les identités se construisent donc en se différenciant. Les emprunts et les échanges nombreux entre cultures et groupes sont comme contrebalancés par une nécessité de se distinguer de l'autre de manière ostentatoire. Les conflits souvent matériels sont ainsi habillés de parures idéologiques et culturelles. Par l'entremise de la médiatisation notamment, ces antagonismes exercent un impact jusqu'au cœur des quartiers, des institutions et des familles (Haddad, Manço et Eckmann, 2009). Pour y remédier, la compréhension binaire identique/différent devrait être remplacée par un continuum différence/similarité (Dervin, 2016). La « culture » de l'autre n'existe pas en tant que telle, pas plus que sa propre « culture » ; l'une et l'autre se déclinent et offrent des convergences à travers des contextes. De la même façon, un antagonisme se vit en fonction d'éléments contextuels, et il n'y a pas d'unicité de points de vue parmi les tenants d'un conflit. En outre, les antagonismes peuvent « se superposer » : un groupe social donné (les sans-emplois, par exemple) peut être saturé par un autre (migrants issus de pays musulmans). Vider l'antagonisme de sa violence amènerait les groupes à faire un pas l'un vers l'autre.

Dans le projet décrit plus bas, nous envisageons la diversité dans une perspective complémentaire : indépendamment de nos croyances ou de notre origine, de notre âge ou de notre orientation sexuelle, des crispations se produisent dans chaque famille à propos des adolescents, entre frères et sœurs, ou encore avec nos voisins. Ces fractures ne se superposent ni ne viennent pas aggraver les clivages que notre société met en évidence, mais elles offrent au contraire des points de rencontre possible et font émerger les questions existentielles qui nous unissent : comment faire famille aujourd'hui ? Comment mieux vivre ensemble ?

### **4. Expression des antagonismes et éducation**

Les réalités des discriminations touchent en *milieu scolaire* les jeunes issus conjointement de l'immigration et de milieux défavorisés (Delvaux, 2005 ; Draelants, 2002). Les analyses montrent l'existence de phénomènes d'exclusion systémiques qui hypothèquent l'accrochage et la réussite scolaires des jeunes concernés (Manço, 2015 ; Barras, 2015). Mais elles déstabilisent également les établissements d'enseignement par les réactions individuelles et collectives qu'elles suscitent chez ces jeunes et leur entourage, décourageant les équipes éducatives qui souvent se braquent. Les solutions classiques (compensation), normatives (réglementation) et moralisatrices (« c'est mal de discriminer... ») montrent leur faible efficacité. Les jeunes, comme l'ensemble des acteurs scolaires (enseignants, éducateurs, parents), n'ont pas conscience de ce qui se joue et se concentrent sur leurs frustrations sans se mobiliser pour une cause citoyenne collective. Ce repli sur soi entraîne une mise à distance mutuelle, nourrit des stéréotypes et des manifestations de violence symbolique, psychologique, voire physique.

En ce qui concerne *la famille*, le lien aux parents est celui par lequel l'enfant intériorise le rapport à la règle, le sentiment d'obligation, non comme une simple restriction de sa liberté, mais comme un gain par acquisition de compétence. Encore faut-il que l'adulte puisse ouvrir le mouvement d'identification grâce auquel l'enfant se construit. Or, les situations de fragilité comme la transplantation culturelle, l'exclusion sociale ou la déqualification technologique enlèvent cette antériorité désirable de l'expérience nécessaire au pédagogue, et qui fonde l'acceptation de l'autorité. En outre, l'enfant est stimulé par des injonctions sociétales puissantes, comme la publicité qui devient prescripteur du comportement d'achat à la place d'un adulte disqualifié. Dans son développement vers l'âge adulte, il risque de se soumettre à des impératifs mercantiles sans avoir acquis les compétences parentales, dans une inversion des places (Couteron, 2009).

### **Accompagner les parents migrants**

Le travail avec les familles issues de l'immigration élude d'entrée de jeu la contextualisation de leur présence. L'accompagnement des parents se réalise avec les personnes telles qu'elles sont, qu'il s'agisse de migrants établis, de réfugiés, de demandeurs d'asile ou de primo-arrivants. Cependant, l'histoire rattrape cette recherche tout illusoire d'ouverture à chacun pour faire surgir la question des trajectoires familiales. Tout constat ne peut pas être attribué aux « caractéristiques culturelles ou religieuses » des populations. Extraire les dimensions culturelles pertinentes, d'une part, et les effets des rapports de force qui se vivent dans le pays d'installation

(notamment), d'autre part, est aussi une des difficultés des intervenants face à des personnes d'autres origines ethniques.

La transmission au sein des familles immigrées est compliquée par le fait que les personnes ne sont plus dans leur contexte d'origine et doivent s'adapter, rapidement, et seules, à de nouvelles réalités culturelles. La personne qui participe à un accompagnement de pratiques familiales doit malgré tout percer « la bulle culturelle » sans engager ses propres désirs (Schurmans, 2010) et tenir compte de l'objectif de la relation, qui dépend du projet de l'intervention et de ses références anthropologiques.

Qu'il s'agisse de l'école, du travail ou de la famille, l'inclusivité est présentée depuis quelques années comme une démarche prometteuse, capable de conjuguer la diversité avec le bien commun. Mais ce projet ne peut pas se décréter « pour le bien de l'autre », il ne peut pas s'épanouir au moyen d'injonctions énergiques sous peine de blesser des sensibilités et de creuser les inégalités qu'il est censé combattre.

### ***1. Présentation d'un accompagnement au sein d'un quartier***

Depuis 2015, nous animons un groupe de parole dans un quartier de Bruxelles à forte densité de population étrangère<sup>1</sup>. La demande initiale vient des autorités communales et part d'un constat inquiétant, celui de consommations de drogues illicites et d'alcool chez les jeunes de quartiers stigmatisés. À cette préoccupation s'ajoutent les tensions dues à un contexte social marqué par les attentats et la radicalisation. L'objectif est d'atteindre les familles et de construire avec elles des liens de confiance.

Le groupe se compose d'une quinzaine de femmes issues de l'immigration, principalement du Maroc. Elles sont âgées de 25 à 60 ans, ont des parcours de vie souvent difficiles (divorces, précarité socio-économique, tensions avec les adolescents). Certaines ont quitté leur pays dans les années 1990, d'autres plus récemment. Toutes sont inscrites à un cours d'alphabétisation organisé sur deux ou trois ans, théoriquement ouvert à tous, mais dans les faits exclusivement féminin. Elles éprouvent le désir d'être moins seules, d'apprendre la langue du pays d'accueil pour être plus autonomes au quotidien (faire les courses, accomplir des démarches administratives) et, pour certaines, envisagent un ancrage dans la vie professionnelle pour lequel la fréquentation de ce cours est exigée.

Les rencontres que nous animons, appelées « rencontres assuétudes », se tiennent tous les mois pendant deux heures. L'accueil de la diversité, à l'œuvre dans ce projet, passe par en premier lieu par l'identification et la mise en débat de représentations puissantes, formulées ou silencieuses, sur le rôle et les attentes de toutes les personnes rassemblées autour de la table. En plus des participantes et de l'animatrice d'Infor-Drogues, la professeure de français est présente ainsi que deux éducateurs de rue, issus de l'immigration, qui connaissent et ont la confiance du public. La démarche qui fonde le projet est de passer d'une supposée culpabilisation (« Vous êtes des parents de drogués »), ou d'une supposée crainte (« Nous voulons tout savoir de vous »), à une posture de confiance, en partant de ce qui unit (« Nous sommes tous addicts à quelque chose ») et non de ce qui sépare. Toutes les personnes présentes participent et partagent leurs expériences dans un climat de non-jugement clairement posé et répété à chaque rencontre.

Le contenu ne porte ni sur le danger des drogues ni sur l'urgence à sensibiliser les jeunes, parce que cette stratégie fondée sur la peur suscite la méfiance et le rejet (Ruiter et coll., 2014), qu'elle culpabilise et dévalorise le parent. Nous partons de ce qui nous est commun à tous, comme les besoins des personnes, les figures d'attachement, l'impact de la publicité, les remèdes traditionnels, les préférences alimentaires, les motifs de révolte à l'adolescence, en partant du spécifique et du contingent. Dans la vie de tous les jours, chacune des thématiques est susceptible de constituer un étayage constructif, ou peut progressivement, mais pas d'une façon inéluctable, glisser vers la destructivité. Le travail sur les addictions ordinaires est destiné à mieux se comprendre soi-même et à mieux comprendre les adolescents. Outillé dans sa réflexion, le parent évite de diaboliser un jeune qui se met à consommer du cannabis, parce que la diabolisation paralyse le dialogue et conduit au rejet. Notre démarche s'inscrit de la sorte dans une perspective double : d'une part, nous reconnaissons la souffrance de parents confrontés à un réel qui effraie, d'autre part nous évitons d'expliquer ce mal d'une façon univoque, mais y introduisons des nuances, pour rendre aux personnes une certaine sérénité et une capacité à agir.

Nous faisons émerger des représentations à partir de photolangages ou de jeux de rôle. Un débat toujours animé s'ensuit, qui se termine par une synthèse de ce qui a été dit ; une trace est laissée sous la forme d'un bref compte-rendu (Barras, 2009). Un climat de familiarité se construit peu à peu, sans forcer la parole, les éducateurs de rue ou les participantes entre elles servant d'interprète lorsque c'est nécessaire. Si l'essentiel des rencontres a lieu en français, des éléments plus intimes sont rapportés en arabe, suivis généralement, mais pas toujours, d'une

---

<sup>1</sup> Les rencontres sont animées par l'association Infor-Drogues, en partenariat avec le Programme de Prévention urbaine de la commune de Schaerbeek et l'association Le Figuier qui accueille le projet dans une classe d'alphabétisation.

traduction en français. Une part importante se joue dans le non verbal (climat chaleureux, respect de la parole, des silences ou émotions de chacun, moments d'humour).

Après deux ans, des liens de familiarité se sont tissés avec les familles du quartier qui, même sans avoir participé au groupe de parole, le connaissent par ouï-dire et en parlent comme d'un lieu possible où certains problèmes familiaux peuvent être déposés et accueillis. Les intervenants locaux jouent à cet égard un rôle-charnière.

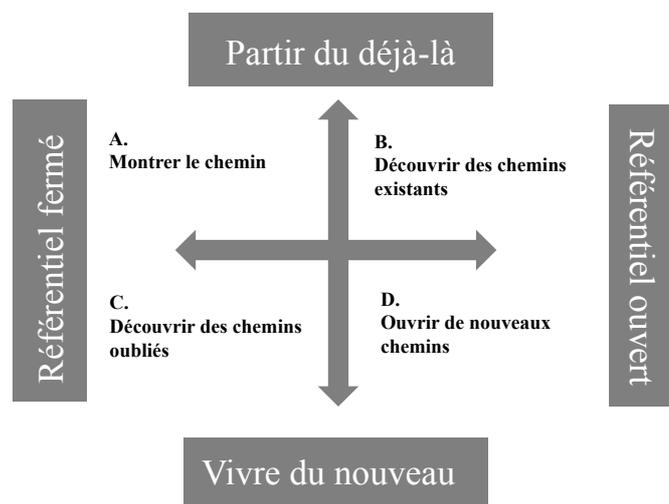
## 2. *Le processus d'apprentissage au sein du groupe de parole*

Les groupes de parole ont pour objectif d'engager un processus de changement, celui-ci se construisant pas à pas pour laisser au parent le temps de développer une réflexion sur ses propres stratégies éducatives ou citoyennes, passant ainsi d'une réflexion dans l'action à une réflexion sur l'action (Schön, 1994). À partir d'un travail sur les menus événements de tous les jours, le changement touche (Antonovsky, 1987 ; Mittelmark et coll., 2017) :

- la « compréhensibilité » (*comprehensibility*) du quotidien, l'ordonnance entre le familier et le non-familier en introduisant des éléments impensés. Le poids de la publicité chez les jeunes, par exemple, avec l'influence des pairs et des médias, est comparé avec l'éducation d'autrefois, rigide et fermée. Mais pour éviter de séparer les jeunes de la génération qui précède, un lien est posé avec les propres tentations des adultes (produits de soins par exemple) de façon à éviter de créer des clivages entre ce qui est bien et ce qui est mal ;
- la « gérabilité » (*manageability*) du milieu, avec la prise en compte de ses compétences et de celles des autres. L'adolescent buté, enfermé dans sa chambre et réfractaire à tout engagement scolaire, est par exemple analysé sous l'angle de ses motivations à agir ou à s'enfermer, en essayant de donner du sens à ce qui, pour la mère, est un mur face auquel elle ne peut rien ;
- la « significabilité » (*meaningfulness*) de ce qui arrive, avec une attention apportée à ce qui semble aller de soi, et une nouvelle approche des problèmes vus comme des défis et non des impasses. L'importance d'internet chez les jeunes, par exemple, doit être vue non en termes de menace, ce qui conduirait à diaboliser ce média, mais comme une entrée pour communiquer avec l'adolescent.

Le but n'est pas de substituer un mode de pensée par un autre, mais de surmonter un sentiment d'impuissance. Les rencontres mettent au travail les représentations de chacun vis-à-vis de l'autre, qu'il s'agisse du public ou des intervenants.

Nous présentons plus bas un *tableau synthétisant la posture de l'accompagnant, censé amener le public à une plus grande familiarité avec la société qui l'entoure, en termes d'opportunités (accès aux services, accompagnement scolaire, loisirs), en suscitant une réflexion sur ce qui est communément vu comme un danger (les dépendances, internet).*



**Tableau : Principes d'accompagnement dans une démarche d'apprentissage (De Ketele, 2014)**

Sur l'axe horizontal, le *référentiel* consiste en un ensemble de normes, qui existe sous forme d'écrits ou qui s'inscrit dans la tradition (loi, règlements, missions, valeurs, charte, habitudes liées à la culture). Ce référentiel est à la fois conscient et inconscient, hérité de la famille et du milieu social, forgé par l'expérience acquise au cours de la vie. Il imprime fortement les actions du quotidien. Le référentiel ouvert est plus souple, permettant l'acquisition et l'incorporation de nouvelles références.

Sur l'axe vertical, *partir du déjà-là* signifie s'appuyer sur ses expériences connues et sur ses ressources, dont toutes ne sont pas exploitées. *Vivre du nouveau* traduit une expérience inédite, qui modifie profondément l'image de soi et amène à se voir et à se penser en tant qu'acteur social.

Quatre cadres sont définis par les axes et impliquent pour l'accompagnateur une posture différente :

- Normalisateur dans le cadre A, il rappelle et consolide le connu, colmate des brèches. Il représente les habitudes de vie de l'école et de la famille, les règlements et les valeurs qu'il faut rappeler à l'occasion. Il n'y a pas de remise en cause du fond, mais une mise à niveau à propos de la culture du pays d'accueil et des événements du quotidien. L'accompagnant montre le chemin, y ramène celui qui s'égaré.
- Agissant comme un coach dans le cadre B, il suscite l'émergence de nouveaux savoirs pouvant s'intégrer dans son quotidien. L'échange entre pairs est privilégié, chacun pouvant s'enrichir de l'expérience des autres, chacun découvrant les chemins de l'autre.
- Dans le cadre C, il questionne dans une démarche maïeutique, amenant l'accompagné à vivre du nouveau par l'analyse ce qui semble aller de soi, des routines et des idées reçues qui recèlent des pièges. De nombreuses réticences peuvent surgir, parce que le « déjà-là » protecteur doit passer par une phase de déconstruction et de reconstruction, ce qui ne va pas sans douleur. D'où les avancées et les régressions, les détours et les faux-semblants. La découverte de chemins oubliés suppose de renouer avec un moi plus authentique.
- Le cadre D suppose une aventure pour l'accompagnant comme pour l'accompagné, et suffisamment d'audace, de familiarité ou de confiance pour surmonter les freins puissants que sont les visions stéréotypées de l'un envers l'autre. En outre, il n'y a plus de rapport hiérarchique, chacun étant susceptible d'apprendre de l'autre (accompagnant, accompagné). Les nouveaux chemins sont ouverts par toutes les parties, dans une démarche démocratique.

L'accompagnement suppose le cheminement possible d'une case à l'autre, selon les moments et les circonstances, selon les caractéristiques des participants. Le cheminement peut se faire à l'insu des individus, et aucun n'évolue comme son voisin.

Notre projet d'accompagnement prend son départ dans la case A, par l'évocation de questions ou des problèmes liés à une méconnaissance de la société actuelle et du pays d'accueil, pour amener davantage de familiarité et de confiance dans un cadre protégé. Nous orientons par exemple les personnes qui le souhaitent vers des services juridiques ou thérapeutiques, vers des maisons de quartier ou des écoles de devoirs. Dans la case B, le public est suffisamment à l'aise pour échanger sur ses pratiques sans craindre un jugement négatif. Cependant, le discours peut être superficiel et s'en tenir au désir de faire plaisir à l'autre. L'acquiescement poli et souriant cache peut-être une situation personnelle que la participante ne souhaite ni ne peut dévoiler. Certaines participantes vont rester dans cette case, ce que nous acceptons. Prendre pied dans les cases C et D est beaucoup plus ardu, pour le public comme pour les accompagnants. Il s'agit de changer fondamentalement de posture, de poser un regard critique sur ce que l'on est et sur ce que l'on croit savoir (pour la case C), et même d'abolir un système hiérarchique qui semble aller de soi (pour la case D).

*Ce travail d'alphabétisation sociale est également celui de l'accompagnant, qui doit se départir d'une posture parfois misérabiliste ou paternaliste, la tendance à vouloir le bien de l'autre ou à savoir pour lui étant forte dans le travail social. Celui qui ne sait pas, ou le plus vulnérable n'est pas forcément l'accompagné. C'est alors que les uns et les autres accèdent à de nouvelles compétences relationnelles dans un contexte interculturel (Manço, 2002).*

### **3. L'intrusion de l'altérité**

Au fil des rencontres, la parole se libère. Les échanges concernant l'éducation et le vivre-ensemble mettent au jour les pratiques de chacun. L'altérité fait irruption au cours des rencontres par un choc inédit, dû par exemple à des réactions de désapprobation, à des confidences qui montrent une tout autre image d'une personne, ou à un thème conflictuel qui prend au dépourvu le public ou les accompagnants. Nous l'avons vécu dans des groupes de parole antérieurs, lors de discussions sur des thèmes politiques, religieux, ou sur des habitudes éducatives sujettes à controverse, comme la fessée qui est un thème hautement conflictuel dans les échanges (Barras, 2009, 2012). Cette altérité n'est pas liée à l'origine ethnique, mais à une sensibilité ou à une vulnérabilité en lien avec une histoire singulière. Paradoxalement, la prise de conscience que tous les parents vivent des conflits avec leurs adolescents, avec leurs voisins ou avec les grands-parents est un facteur qui unit au-delà des différences d'ordre culturel. Cependant, une prise de liberté doit rester sous contrôle, car lorsque la personne se sent en confiance et se risque à une confidence, elle peut se faire mal juger, créer un malaise dans le groupe ou regretter ses paroles. Pour éviter ce danger, réel ou fantasmé, les personnes ont tendance à s'en tenir à un discours politiquement correct, auquel toutes peuvent adhérer sans danger. L'accompagnant a pour tâche de veiller à ce que les « bulles » de liberté ne compromettent pas l'intégrité des personnes, tout en garantissant le respect de la parole de chacun.

### **4. L'envie de bien faire, parfois contre-productive**

La réflexion peut prendre un tour éthique : *peut-on bouleverser les valeurs d'une famille en la dénigrant, ou en proposant des modes de faire qui lui sont étrangers ? Faut-il dire à une famille ce qui est bien, ce qui est mal ? Faut-il aider celui qui ne demande rien ? Celui qui, selon nous, a besoin d'une aide ? Et concernant les familles dites à risque, sur lesquelles s'exerce un suivi continu et systématique, comment ne pas exercer une surviolence par principe ?*

Les professionnels, désireux de bien faire, ont parfois envie d'ouvrir les portes, de mélanger les publics, pour éviter la ghettoïsation du projet, parce que c'est justement ce phénomène qui est combattu. Mais l'initiative, si elle vient des encadrants, peut être ressentie comme une intrusion. Vouloir mêler d'autres publics à un groupe de femmes engagées dans une démarche d'alphabétisation, ou qui se réunissent pour aborder des thématiques éducatives peut saborder le début de dialogue qui a pu s'instaurer dans un cadre sécurisant. Aller trop vite, bousculer les frontières, risque de provoquer un enfermement défensif (Marcelle, 2012).

### **5. Le rapport au temps**

Le rapport au temps est une dimension culturelle importante. Au-delà de l'impact pas toujours anecdotique du respect ou non des heures de rendez-vous, les conceptions du temps peuvent être cycliques, tournées vers le passé ou l'avenir, parfois en lien avec des vies antérieures ou « parallèles » (Manço, 2016).

Pour certains immigrés, le temps est comme arrêté à la date de l'immigration. Il y a un avant et un après. L'existence d'une famille laissée là-bas, dont on ne peut pas évoquer l'existence ici, amène le sentiment de vivre une vie parallèle. Ce n'est qu'à travers un dialogue de confiance que l'on peut se rendre compte de ces rapports cachés qui peuvent alors éclairer un comportement désarçonnant et ouvrir davantage les personnes aux ressources de la société dans laquelle elles vivent.

### **6. Les préoccupations partagées, quelle que soit la culture**

Les rapports sociaux, nécessairement asymétriques, changent à travers le temps, les contextes et les usages et traitent de l'appartenance de la personne à la nation, à la religion, à la collectivité, à la famille ou à lui-même, le long d'un continuum individualisme/collectivisme (Manço, 2016). La tension entre ces deux pôles s'exprime dans les familles à l'heure de choix cruciaux, par exemple au moment de s'engager dans des études ou un apprentissage, ou dans une vie de couple. Suivre son cœur ou la tradition n'est pas lié à la religion ou à l'ethnicité, ces préoccupations concernent tout le monde. La démarche d'accompagnement doit donc éviter de scinder les acteurs en deux groupes, eux (le public) et nous (les intervenants).

### **Le développement des compétences interculturelles**

Au *niveau individuel*, les compétences interculturelles correspondent ainsi à la capacité d'intégration d'identités plurielles dans le concept de soi. Pour Cohen Emerique (2016), une attitude interculturellement compétente comprend :

- La capacité à *se décentrer par rapport à sa culture d'origine* (métacognition), à développer une posture d'accueil bienveillant de la différence.
- La capacité à *acquérir des savoirs et des outils par rapport aux autres cultures*, afin de ne pas commettre d'impair et de mieux aborder l'implicite de la rencontre.
- La capacité de *négociation* quand apparaît un conflit de valeurs qui place les interlocuteurs, chacun à leur manière, dans des doubles contraintes et des conflits de loyauté.

Il s'agit également d'introduire la notion de *paradoxalité* (Manço, 2002). Le paradoxe est étymologiquement une « contre-opinion », un fait ou une attitude d'une apparente contradiction, un constat contraire au sens commun. La paradoxalité des conduites identitaires et symboliques correspond à l'habileté à manipuler efficacement les contradictions entre valeurs et projets. L'accès à la paradoxalité correspond, tant au niveau individuel que groupal, à la résolution positive des conflits normatifs en contexte de confrontation culturelle.

Selon Dervin (2016), il faut devenir conscients de ses propres imaginaires sur les aspects interculturels de la relation ; s'interroger sur les influences des imaginaires d'autrui (les institutions, les amis, la famille, etc.) sur cet aspect ; peser le pour et le contre de l'ensemble de ces imaginaires et les combiner ensemble ou les remplacer par de nouveaux imaginaires qui pourraient rendre l'expérience plus riche et satisfaisante ; aider les autres à renégocier et réviser leur imaginaire. Il est donc nécessaire d'intégrer le dialogue des mémoires dans le dialogue interculturel (Haddad et coll., 2009). Pour Leeds (2016), la compétence interculturelle est nécessaire, mais non suffisante pour de la construction de *dialogues interculturels*. Toute rencontre nécessite, en effet, une action conjointe. Cela signifie que *personne ne peut être compétent au niveau interculturel tout seul*.

Pour créer un dispositif éducatif aussi équilibré que possible, il convient d'être attentifs aux langues utilisées au sein des groupes de dialogues et aux dispositifs de traduction, à la dynamique de la coanimation, ainsi qu'à la mise en place d'espaces de débriefing. Un outil bien connu pour former et évaluer les compétences interculturelles est dû à Cohen Emerique (2016). Partant d'une situation conflictuelle, cet outil permet de décrire le contexte dans lequel se déroule l'incident, ainsi que les sentiments vécus pendant le choc et le cadre de référence de l'intervenant. L'image de l'usager qui se dégage pour l'intervenant, le cadre de référence de

l'usager et le problème de fond sous-jacent à l'incident permettent également d'appréhender efficacement les situations.

Ceci dit, la question de l'évaluation des compétences interculturelles n'est pas un débat clos. Selon Dervin (2016), les pratiques d'autoréflexion ou de réflexion en groupe pourraient permettre des avancées. Le principe de ces méthodes est de pousser ceux qui les pratiquent au-delà de la vérité imposée par les évaluations institutionnelles. Elles permettent aussi d'apprendre des échecs.

Les *acteurs de changement et de dialogue* sont des personnes clés qui exercent une influence directe sur l'évolution et surtout sur l'aboutissement d'un projet socio-éducatif au niveau local : ils peuvent être des décideurs locaux, administratifs ou experts, professionnels de l'éducation, agents économiques, responsables associatifs... Les acteurs « métissés » au croisement de plusieurs champs, de disciplines, de professionnalités, ouverts par leurs trajectoires personnelles à la mixité culturelle, sont en général d'un apport intéressant au processus de dialogue (Haddad et coll., 2009).

### **Conclusions : de l'interculturel à l'inclusion**

Un travail d'accompagnement a pour tâche de mettre en débat cette force invisible et souterraine, touchant la pertinence ou la légitimité de son groupe de référence (la famille, le parti politique, l'institution, la religion...). Ce travail s'effectue dans des espaces planifiés, mais l'essentiel se joue en dehors de tout calcul, arrive par effraction, ou se développe en sourdine (Cristol et Muller, 2013). Mais changer de conviction est un risque. Il est plus facile d'y renoncer pour garder l'assentiment du groupe, faisant taire sa raison, son jugement ou son cœur pour éviter l'exclusion.

Selon Festinger et coll. (1993), les gens cherchent auprès d'autrui une confirmation du bien-fondé de leurs opinions. Pour le maintien du lien social, ils se sentent tenus à accorder leurs pensées avec celles des autres et à se défendre de tout ce qui pourrait déstabiliser et mettre en danger cette cohésion. Pour les psychologues sociaux, plus la croyance porte sur quelque chose d'important, plus il est difficile d'y renoncer. L'évidence ne suffit pas à abandonner ses croyances, autrement dit à renoncer à une partie de soi-même et, par conséquent, à souffrir. Il était plus confortable de penser que les prières des fidèles avaient permis de remettre la fin du monde à une date ultérieure ou, dans un déni de réalité, que la prédiction s'était bel et bien produite, mais sous une autre forme, en citant n'importe quel événement insolite. La logique cartésienne est insuffisante pour amener un changement.

En ce qui concerne la diversité, la force des convictions focalise l'attention sur un point, qui en devenant central met dans l'ombre tous les autres. Si le but d'une intervention est de favoriser l'insertion sociale de femmes confinées chez elles, méconnaissant leur quartier et les habitudes du pays qui les a accueillies des dizaines d'années auparavant pour certaines, il est important de tenir compte de la situation d'hyperdiversité dans laquelle elles se trouvent. Les préoccupations des intervenants sont légitimes : mais ne voir que l'isolement dont il faut les sortir ne doit pas occulter des facettes de leur vie souvent bien loin du regard peut-être misérabiliste posé sur elles. Compétences sociales qui s'expriment au sein de la famille, création artistique ou savoirs d'expérience, patrimoine littéraire, ces biens précieux sont à découvrir, mais en tenant compte aussi des réticences et des craintes qui s'expriment à mots couverts ou juste par des silences. Si le but ultime d'une *société inclusive* est idéalement d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale (Manço, 2015), l'intervention pour y parvenir doit se fonder sur une approche lente, respectueuse et pleine de tact, en visant des résultats modestes. Concrètement, elle doit faire en sorte que les acteurs individuels et collectifs puissent vivre et travailler ensemble dans et malgré leurs diversités, et non pas en cherchant à tout prix à éliminer ce qui est considéré comme gênant.

Quels seraient les critères de l'inclusion ? Par rapport à la *dimension organisationnelle*, l'essentiel serait d'assurer les brassages des diversités. Mais, par exemple, si les femmes souhaitent rester entre elles, ne pas les obliger, sous peine de les heurter, à ouvrir d'entrée de jeu le groupe à un public masculin (Marcelle, 2012). Si elles ne veulent pas sortir de leur quartier, se satisfaire que, dans un premier temps, elles soient capables de quitter leur foyer. Même s'ils sont minimes, les progrès sont à valoriser. Pour la *dimension développementale*, il s'agirait de s'assurer que tous, au sein de la société, aient les mêmes chances d'évolution et de bien-être en veillant justement à l'égalité des chances. Là encore, il y a à partager des savoirs et à valoriser des expériences positives, de façon à mettre en place un cercle vertueux. Si modeste soit-il, la *dimension gestionnaire* permet, en créant des espaces de participation et d'appropriation formels et informels, de faire du *vivre-ensemble* autre chose qu'une coquille vide, en entretenant par un travail patient la confiance et le dialogue.

## Bibliographie

- Antonovsky A. (1987). « Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well ». San Francisco: Jossey-Bass.
- Barras C. (2009). Les groupes de parole pour les parents. Comment développer ses compétences parentales sans le recours à un expert. Bruxelles : De Boeck.
- Barras C. (2012). Sociologie de la fessée. Réflexion sur la violence ordinaire dans les familles. Genève : Eclectica.
- Barras C. (2015). « Que faire des “pommes pourries” dans une école ouverte à tous ? ». In Manço A. (éd.). Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble. Paris : L'Harmattan, 123-144.
- Cohen Emerique M. (2016). « Le choc culturel : révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés ». Les politiques sociales, n° 3 et 4, 76-87.
- Couteron J.-P. (2009). « Grandir parmi les addictions, quelle place pour l'éducation ? ». Psychotropes 15 (4), 9-25.
- Cristol D. et Muller A. (2013). « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes ». Savoirs 32, 11-59.
- De Ketele J.-M. (2014). « L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation ». Recherche et formation 77, 73-85.
- Delvaux B. (2005). « Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle ». In Demeuse M. et coll. (éds). Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck Université, 275-295.
- Dervin F. (2016). « Les mobilités académiques comme opportunité pour les compétences interculturelles : de l'endoctrinement à l'acceptation des imaginaires ». Les politiques sociales 3 et 4, 101-112.
- Draelants H. (2002). « L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein ». Esprit critique 4 (5), 1-14.
- Festinger L., Riecken H. et Schachter S. (1993). L'échec d'une prophétie. Psychologie sociale d'un groupe de fidèles qui prédisait la fin du monde. Paris : PUF.
- Haddad K., Manço A. et Eckmann M. (éds.) (2009). Antagonismes communautaires et dialogues interculturels : du constat des polarisations à la construction des cohésions. Paris : L'Harmattan.
- Leeds W. (2016). « Des compétences interculturelles à la construction d'un dialogue interculturel : un cadre conceptuel ». Les politiques sociales 3 et 4, 7-22.
- Manço A. (2002). Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques. Paris : L'Harmattan.
- Manço A. (2016). « Psychologie et migration : orientations dans le domaine de la santé mentale ». In Snoeck L. et Manço A. (éds). Soigner l'Autre en contexte interculturel. Paris : L'Harmattan, 19-31.
- Manço A. (coord.) (2015). Pratiques pour une école inclusive. Paris : L'Harmattan.
- Marcelle H. (2012). « Mixité sexuée et culturelle en éducation permanente : le cas de l'alphabetisation francophone à Bruxelles ». Diversités et citoyennetés 31, 14-18.
- Paugam S. (dir.) (2007). Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales. Paris : PUF.
- Mittelmark M. B., Sagy S., Eriksson M., Bauer G. F., Pelikan J. M., Lindström B. et Espnes G. A. (eds.) (2017). Handbook of salutogenesis. Londres : Springer Open.
- Ruiter R. A. C., Kessels L. T. E., Peters G. J. Y. et Kok G. (2014). « Sixty years of fear appeal research: current state of the evidence ». Journal of International Psychology 49 (2), 63-70.
- Schön D. A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.
- Schurmans D. (2010). L'homme qui souffre : anthropologie de la souffrance psychique et des réponses thérapeutiques. Paris : PUF.
- Vertovec S. (2007). « Super-diversity and its implications ». Ethnic and Racial Studies 30 (6), 1024-1054.