



Développer le *mainstreaming* de la diversité

Recueil analytique d'outils d'intervention pour la valorisation de la diversité

Spyros Amoranitis – Danièle Crutzen – Julie Godfroid
Altay Manço – Christine Partoune – Dina Sensi



Développer le *mainstreaming* de la diversité

Photographie de la couverture

Yeliz Manço

Développer le *mainstreaming* de la diversité

Recueil analytique d'outils d'intervention
pour la valorisation de la diversité

Spyros Amoranitis
Danièle Crutzen
Julie Godfroid
Altay Manço
Christine Partoune
Dina Sensi



Institut de Recherche,
Formation et Action
sur les Migrations



Pour l'équipe de recherche et de formation de l'IRFAM, une vingtaine d'années d'expérience dans l'interculturel a rejoint le souhait de partager des outils avec une large frange de collègues impliqués sur le terrain culturel et social en Communauté française. L'occasion du dixième anniversaire de l'IRFAM coïncide en effet en 2007 avec l'année de la lutte contre les discriminations et pour la diversité sociale du Conseil de l'Europe et de l'UE et se poursuit en 2008 avec l'année européenne du dialogue interculturel et , en 2009, l'année de l'innovation et de la créativité.

Ce manuel est destiné à favoriser le travail interne aux organisations souhaitant développer en leur sein un mainstreaming de la diversité.

Il est également conçu pour permettre aux organisations d'utiliser les fiches méthodologiques et des référents théoriques dans leur travail de sensibilisation auprès de leurs publics respectifs.

Cet outil se veut un facilitateur de tâches pour les intervenants et les formateurs en matière de valorisation des diversités socioculturelles. Il s'adresse aux institutions et associations concernées par la gestion des diversités ethno-socio-culturelles au sein de publics d'adultes ou de jeunes.

Sommaire

Mainstreaming de la diversité – Enjeux et perspectives	9
Les discriminations, les inégalités sociales et l'éducation à la diversité	9
Les compétences citoyennes à développer dans trois sphères d'intervention	17
La valorisation des compétences interculturelles	21
Les stéréotypes et les préjugés	23
Consignes méthodologiques pour l'utilisation des outils	28
Fiches méthodologiques	31
Harmoniques et arpèges	31
Explorer nos appartenances multiples	50
Cinq questions pour explorer les concepts d'identité et de culture(s)	58
Explorer la diversité	79
Évocations pour interroger le quotidien	110
Un tournoi de cartes pour explorer les implicites	116
Histoires familiales	125
Déconstruire la notion de race	143
Des photos pour explorer les stéréotypes	149
Photos mosaïques	160
Regards croisés pour explorer le langage non verbal	170
Explorer les représentations du temps	181
L'autolouange. Une pratique africaine à explorer en éducation à la diversité .	189
Conclusion	195
Bibliographie	201
Présentation de l'IRFAM et des contributeurs	205

Mainstreaming de la diversité

Enjeux et perspectives

Les discriminations, les inégalités sociales et l'éducation à la diversité

Les textes internationaux (Nations-Unies et UE) posent les bases des enjeux en matière de gestion des diversités : flux migratoires, genres, générations, handicaps... sont au cœur des recommandations et des injonctions faites aux États de lutter contre toutes les formes de discrimination.

En ce qui nous concerne, le vocabulaire de la diversité s'est d'abord développé dans le cadre européen (Crutzen D., 2003), en partie sous l'impulsion de modes de pensée anglo-saxons. Depuis peu, ce vocabulaire semble avoir passé la barre de l'État fédéral, des Régions et progressivement des Communes qui doivent développer un Plan diversité.

La Région Wallonne en réponse aux besoins sur le terrain mais aussi dans un effort de convergence européenne, s'engage sur le terrain de l'anti-discrimination. Reste à mesurer quelle place l'éducation à la diversité peut y trouver.

Si de nombreuses initiatives existent sur le terrain, la culture dominante est encore très loin de prendre en compte l'essentiel des défis à relever en la matière. Même si les outils législatifs sont en place, les réalités de terrain exigent plus que jamais méthodes et outils concrets pour gérer les diversités, éduquer à la diversité, déconstruire les préjugés et les stéréotypes. Ce travail, nous sommes bien placés pour le savoir, est une tâche de longue haleine.

Il n'est donc pas inutile de s'informer sur l'évolution des mentalités en la matière et sur les signes positifs qui indiquent la progressive prise en compte de cette dimension dans les politiques publiques, voire même dans les entreprises.

À chacun donc de se situer dans ce que nous allons appeler le *mainstreaming de la diversité*...

La Commission Européenne au cœur du programme Equal définit le principe clé du *mainstreaming* comme « l'intégration et l'incorporation des idées et approches nouvelles dans les politiques et les pratiques. »¹.

1/. Définition extraite de *Travailler en réseau pour l'inclusion*, document cadre de la Commission européenne pour le programme Equal de juin 2002.

« Le *mainstreaming* est un processus qui vise la généralisation des pratiques innovantes dans les politiques et les pratiques d'emploi, de formation professionnelle et de lutte contre les discriminations. »

Ce recueil analytique s'inscrit donc dans un processus qui vise à transférer des pratiques innovantes en matière de gestion des diversités ethno-socio-culturelles.

Néanmoins, une première démarche de clarification s'impose. Afin de ne pas tout mettre dans tout, il faut distinguer au moins trois dimensions dans la gestion des diversités :

**La lutte
contre les discriminations**

lutte contre les préjudices subis
à compétences égales
en raison d'a priori défavorables,
de stéréotypes ou de préjugés

**La compensation des inégalités
ethno-socio-culturelles**

compensation des préjudices subis
en raison d'un déficit de
compétences ou d'un non accès
aux codes et normes dominants

L'éducation à la diversité

Nécessaire apprentissage de compétences transversales d'adaptation
aux contextes multiculturels qui s'adresse à tous les publics
et à tous les âges pour gérer les défis de la diversité

La lutte contre les discriminations consiste à identifier les mécanismes qui font que, à compétences égales ou à potentiel égal, telle ou telle catégorie de personne subit un préjudice moral, social, professionnel...

Dans le domaine professionnel, par exemple, les discriminations directes sont celles dont il est question lorsque les membres d'un groupe cible, à compétence équivalente, ont des possibilités d'emploi inégales, des revenus moins élevés, des perspectives d'avancement limitées ou sont proportionnellement moins nombreux ou absents de certains emplois. La loi belge contre les discriminations du 17 février 2003 définit qu'il y a discrimination directe si une différence de traitement qui manque de justification objective et raisonnable est directement fondée sur le sexe, une prétendue race, la couleur de peau, l'ascendance, l'origine nationale ou ethnique, l'orientation sexuelle, l'état civil, la naissance, la fortune, l'âge, la conviction religieuse ou philosophique, l'état de santé actuel ou futur, un handicap ou une caractéristique physique.

Les discriminations indirectes se produisent lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une religion ou d'une conviction philosophique donnée, d'un handicap, d'un âge ou d'une orientation sexuelle donnés, par rapport à d'autres personnes. Elles ne sont ni explicites, ni volontaires, ni même conscientes ou intentionnelles ; elles relèvent le plus souvent d'un système de gestion fondé sur un certain nombre de présupposés, le plus souvent implicites, quant aux divers groupes et comprenant un ensemble de pratiques et de coutumes qui perpétuent une situation d'inégalité à l'égard des groupes cibles.

Les travaux du Bureau International du Travail en 1998, ainsi que ceux d'Amadiou en France ont, par exemple, largement démontré l'importance du phénomène dans le monde du travail, à travers la technique du *testing* : le même curriculum vitae est présenté en modifiant le nom de famille, le sexe, l'âge, la photo... La discrimination à l'embauche apparaît clairement. Le constat est simple : on a tendance à engager et à faire confiance à des gens qui nous ressemblent.

L'Observatoire des discriminations a été créé en novembre 2003. Il rassemble une dizaine de chercheurs et mène des études qui présentent plusieurs originalités : d'une part, toutes les

formes de discriminations sont abordées (genre, origine, apparence physique, âge, handicap, etc.). D'autre part, sont utilisées des méthodes d'enquêtes diversifiées et parfois inédites en France comme le *testing*. L'approche pluridisciplinaire (gestion, sociologie, droit) et fait le choix de la diffusion des travaux pour contribuer à l'évolution des préjugés et des comportements. L'Observatoire prend le parti de traiter de questions parfois négligées ou tabous (quel lien entre diversité, mixité et performance, par exemple ?).

En ce qui concerne le *testing* sur curriculum vitae, étude publiée en mai 2004, l'ampleur des discriminations (pour les emplois de commerciaux concernés par le *testing*) est confirmée. Un candidat handicapé (bien que la nature de son handicap soit ignorée de l'employeur) obtient quinze fois moins de réponses positives que le candidat de référence. Un candidat maghrébin reçoit cinq fois moins de réponses positives. Un candidat de 50 ans est nettement écarté de l'embauche (près de quatre fois moins de réponses). Pour la première fois en France, on a testé l'effet du lieu de résidence (un mauvais quartier) et d'un visage disgracieux. Il y a bien, dans ces deux cas, discrimination même si elle est de moindre ampleur (environ deux fois moins de réponses positives).

Outre les discriminations individuelles, qui peuvent se produire pour n'importe qui dans un contexte défavorable, quatre catégories de discrimination se retrouvent le plus souvent dans les études menées : le genre et l'orientation sexuelle ; l'âge, le handicap et – la catégorie la plus « sensible » et donc la plus difficile à traiter dans nos modèles culturels dominants – l'origine ethno-socio-culturelle.

L'État fédéral a lancé une campagne *diversite.be* et un label qui sera décerné, à titre expérimental, à une série d'entreprises privées ou publiques qui accepteront d'élaborer d'ici mars 2007 un Plan diversité. Celui-ci porte sur quatre critères : le genre, l'origine ethnique ou culturelle, le handicap et l'âge. En Région bruxelloise, une Charte diversité existe depuis un an et demi et en Flandres, deux-cent-trente-cinq entreprises sont reconnues comme ayant développé un Plan diversité. En Région wallonne, une charte est en préparation, ainsi qu'un label management de la diversité, à partir duquel un prix sera décerné pour mettre en valeur les initiatives remarquables en la matière : l'objectif est repris dans le Plan Marshall.

Les actions visent à la fois la main d'œuvre (recrutement, salaires, types d'emploi, organisation du travail...), les clients ou usagers (bâtiments accessibles, amélioration de la mobilité, diversification des goûts, des attentes, des

comportements, des modèles familiaux, des valeurs et des normes...) et les produits ou services (cfr. IKEA qui lance ses équipements pour personnes en chaise roulante, écoles d'architecture qui sensibilisent leurs étudiants...).

La motivation est à la fois réglementaire (injonctions internationales et européennes, lois et décrets), sociale (responsabilité sociale et développement durable, lutte contre les discriminations, contingence nécessitant de refléter la population) et économique (mieux satisfaire une clientèle de plus en plus diversifiée, meilleure valorisation des compétences, créativité et innovation, image de marque...).

Les gouvernances locales, les organismes publics et le monde associatif sont concernés au même titre que les entreprises privées.

La lutte contre les inégalités sociales se situe à un autre niveau d'intervention. Il ne s'agit pas tant de mettre en place des dispositions légales et réglementaires pour garantir l'égalité de traitement des compétences et des ressources de chacun, il s'agit de prendre en compte les inégalités qui résultent de l'historique des personnes et des groupes sociaux. La question n'est plus de convaincre un employeur que, à compétence égale, il a tout intérêt à diversifier ses profils de recrutement, il s'agit de prendre en compte les déficits de compétences ou les inadaptations de ceux qui sont exclus de l'accès aux normes et codes dominants pour proposer des mécanismes de compensation ou de réparation.

Ce travail d'insertion s'appuie sur l'identification des handicaps et des ressources des groupes sociaux concernés. Il développe des pistes d'action d'habilitation, à ne pas confondre avec les aspects légaux et éthiques de la non-discrimination.

L'égalité des chances passe donc aussi par une discrimination – dite positive – des moyens à mettre en œuvre pour compenser les inégalités historiques entre les groupes sociaux.

La dimension éducative est évidemment prégnante. Elle nécessite un important travail sur soi, sur les cultures professionnelles et sur les codes et normes des systèmes éducatifs, culturels, sociaux et économiques. L'effet

Pygmalion bien connu démontre, par exemple, que les attentes positives d'un enseignant en faveur de tel groupe d'élèves influence positivement non seulement les résultats d'évaluation et les notes, mais jusqu'au QI des intéressés. Nous avons tendance à rechercher les éléments qui confirment nos attentes, l'essentiel se jouant dans l'inconscient et le non-verbal – d'où l'importance de travailler sur nos implicites culturels.

Rosenthal a découvert l'effet Pygmalion en réalisant l'expérience suivante : après avoir constitué deux échantillons de rats totalement au hasard, il informe un groupe de six étudiants que le groupe numéro un comprend six rats sélectionnés d'une manière extrêmement sévère. On doit donc s'attendre à des résultats exceptionnels de la part de ces animaux. Il signale ensuite à six autres étudiants que le groupe des six rats numéro deux n'a rien d'exceptionnel et que, pour des causes génétiques, il est fort probable que ces rats auront du mal à trouver leur chemin dans le labyrinthe. Les résultats confirment très largement les prédictions fantaisistes : certains rats du groupe numéro deux ne quittent même pas la ligne de départ. Après analyse, il s'avère que les étudiants qui croyaient que leurs rats étaient particulièrement intelligents, leur ont manifesté de la sympathie, de la chaleur, de l'amitié ; inversement, les étudiants qui croyaient que leurs rats étaient stupides, ne les ont pas entourés d'autant d'affection. L'expérience est ensuite tentée avec des enfants, à Oak School aux États-Unis, par Rosenthal et Jacobson (1968), en jouant sur les attentes favorables des maîtres.

L'éducation à la diversité, quant à elle, consiste à prendre en compte l'ensemble de ces éléments pour leur donner un sens et permettre le développement de compétences transversales d'adaptation.

Elle porte sur l'identification des stéréotypes, préjugés et discriminations à l'œuvre dans nos représentations et nos comportements. Elle porte aussi et surtout sur les zones sensibles que ce travail met en évidence, sur la manière dont se construisent nos identités et nos sentiments d'appartenance, sur la façon dont nous nous sentons menacés par certaines différences. La notion de menace est ici centrale, car il est malheureusement inopérant de travailler sur les dimensions éthiques, juridiques, méthodologiques... si n'est pas prise en compte la question des instincts de survie, des rituels d'appartenance et de territoire, de la menace que représente « l'intrus » dans l'inconscient collectif.

L'éducation à la diversité est une question transversale qui concerne tous les secteurs de la vie sociale. Elle nécessite la mise en place au sein des associations, des entreprises, des écoles, des communes de Plans diversité suscepti-

bles de faire progresser les mentalités et de mettre en valeur les opportunités et les richesses de la diversité.

Ce travail de fond nécessite d'être porté par des professionnels de l'intérieur, spécialement formés, outillés et mandatés pour développer le *mainstreaming* de la diversité : il s'agit, pour chaque organisme, de passer des actions individuelles et ponctuelles à une stratégie globale de valorisation des diversités. Cela nécessite une visibilité d'ensemble sur les initiatives pertinentes, une coordination des actions et une politique de prise en compte des diversités à tous les échelons de l'organisation.

Les principaux facteurs à travailler sont connus : origine ethno-socio-culturelle, genre et orientation sexuelle, handicap et âge. Néanmoins, les facteurs de diversité pouvant déboucher sur des discriminations sont beaucoup plus larges :

Facteurs de discrimination / diversité			
Caractéristiques physiques visibles	Caractéristiques physiques fonctionnelles	Caractéristiques individuelle liées à l'histoire de l'individu	Caractéristiques ethno-socio-culturelle
Âge	Handicap physique	Ex-détenus, internés...	Nom et prénom
Origine ethnique (couleur de peau...)	Handicap mental	Expérience professionnelle	Langue maternelle
Genre	État de santé (maladies chroniques...)	Orientation sexuelle	Religion
Orientation sexuelles affichée	...	Rapatriés	Situation familiale
Taille		...	Origine sociale
Poids			Communauté culturelle et linguistique
Grossesse			Lieu de vie (banlieues)
...			Orientations politiques
			Nationalité
			Parcours scolaire et professionnel
			...

Il s'agit donc bien de travailler ces questions dans une dimension transversale : qu'est-ce qui nous fait avoir confiance en ce qui nous ressemble et qu'est-ce qui nous fait nous méfier de ce qui est différent ? Même si ces mécanismes se justifient depuis la nuit des temps pour assurer notre survie, leur prise en compte humaniste et humanisante ne peut que nous grandir et faire grandir notre potentiel culturel et social. Outre la question éthique que cette posture sous-tend, il en va de l'adaptation d'une société entière aux mutations de son environnement. La posture est donc également tout à fait pragmatique : elle vise autant à confronter les difficultés inhérentes à la gestion des diversités qu'à en valoriser le potentiel créatif dans ce que l'on appelle communément la richesse de la diversité.

Les compétences citoyennes à développer dans trois sphères d'intervention

De ce point de vue, l'IRFAM envisage le changement social à partir du développement des compétences des personnes et des institutions. Il développe une expertise dans la manière dont l'immigration et les relations interculturelles ont un impact sur la vie personnelle, sociale et professionnelle des citoyens d'aujourd'hui à Bruxelles et en Wallonie. Les compétences citoyennes sont envisagées ici comme visant l'accès à la culture pour tous, dans une perspective de démocratie culturelle, trop souvent démentie par les faits.

Dans un environnement complexe et en pleine mutation, les citoyens – et en particulier les professionnels en contact avec les migrants ou avec les conséquences sociales des migrations - doivent apprendre à gérer les dissonances ethno-socio-culturelles qui mettent en tension des exigences paradoxales : mondialisation/régionalisme, universalité/diversité, égalité de droit/hétérogénéité de fait...

Le décodage de la complexité et la participation sociale sont des enjeux majeurs de ces contextes : facteurs d'intégration, de citoyenneté, de cohésion sociale, mais aussi outils de lutte contre les déficits démocratiques, tels que les discriminations, les replis identitaires et communautaires, les phénomènes d'exclusion et d'auto-exclusion. Dans cette perspective, l'éducation à la diversité et la valorisation des compétences interculturelles dans l'espace public sont des axes prioritaires qui répondent aux besoins les plus souvent exprimés par les personnes et les institutions confrontées à l'hétérogénéité croissante de leurs publics, dans des contextes d'inégalité sociale.

La perspective du genre est également un enjeu fondamental de nos sociétés, d'autant que celle-ci touche de manière transversale toutes les thématiques sensibles de la diversité, qu'elles soient ethniques, sociales, culturelles, de générations...

Enfin, l'accès à l'emploi est une condition sine qua non de l'intégration sociale. Tous les professionnels et les publics concernés par cette exigence sont demandeurs d'outils pour réduire les fractures sociales et les difficultés inhérentes à la différence sous toutes ses formes, notamment lorsque celle-ci est confrontée aux exigences et aux normes du monde économique.

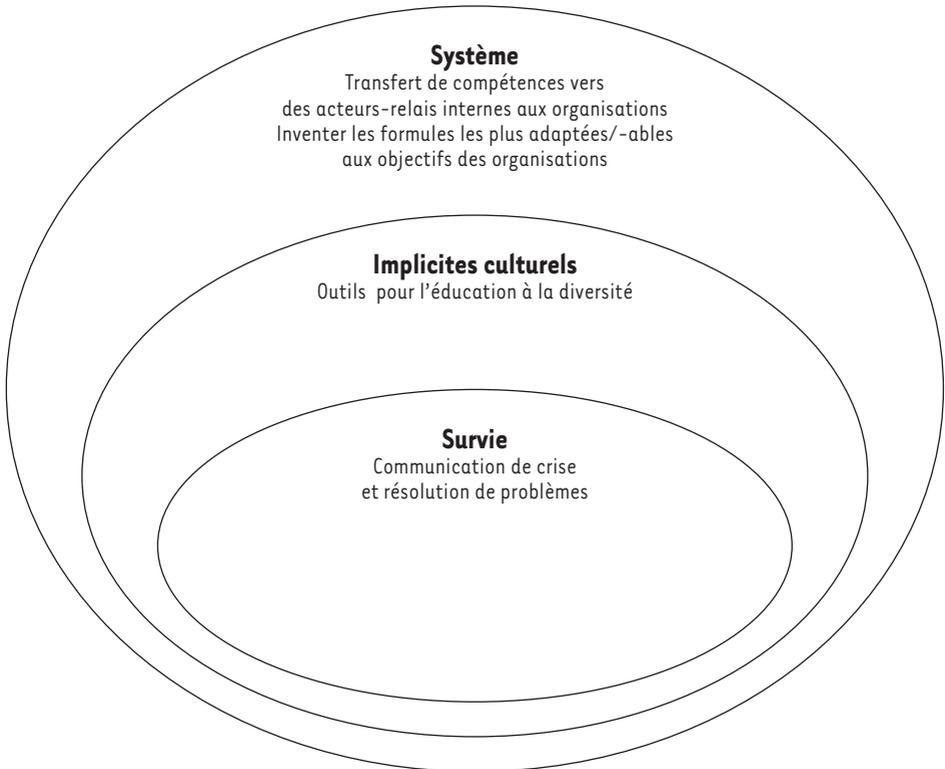
Les formations proposées par l'IRFAM sont le produit de processus de recherche-action-évaluation ; elles sont conçues comme des moyens concrets pour répondre aux obstacles à l'intégration : comment intégrer la question de la diversité dans le développement des compétences citoyennes ?

L'IRFAM s'adresse en ce sens à toutes sortes de publics –migrants, jeunes en âge de scolarité, enseignants, responsables d'associations, professionnels du social et leurs publics, élus d'origine étrangère... – en considérant chaque partenaire comme un agent-relais, capable de démultiplier l'effet des formations sur son propre lieu de vie et d'intervention.

Les formations visent à la fois l'éducation permanente (formation continue tout au long de la vie), le développement personnel, le développement des pratiques professionnelles et le développement social durable (approche systémique). Elles visent également le transfert de compétences des migrants dans un axe de coopération au développement sud-nord-sud.

L'analyse contextuelle est particulièrement importante. Les processus qui amènent certains quartiers à cristalliser les difficultés sociales sont complexes et les causes sont multiples. Il est donc primordial de travailler à la mise en réseau des acteurs susceptibles d'agir sur le terrain.

Les méthodes utilisées sont de nature systémique et participative. Les diagnostics de situations concrètes et les processus d'évaluation débouchent sur l'identification de réducteurs de complexité : il s'agit de rendre une série d'informations et de décodages accessibles au plus grand nombre. Les résultats des études scientifiques sont soumis à une relecture pédagogique et méthodologique, afin de les rendre utilisables en formation. Les formations, leur suivi et leur évaluation débouchent sur l'élaboration de plans d'action et la mise en projet des personnes et des institutions en fonction de leurs objectifs spécifiques.



Le cadre de la survie met en évidence les besoins des personnes et des organisations de développer des outils de communication de crise : décodage des langages violents, compétences non verbales, stratégies de prévention des violences symboliques, notamment prise en compte des zones sensibles des personnes et des groupes en présence.

Le cadre des implicites culturels met en évidence le besoin de développer des outils d'éducation à la diversité : il s'agit de mettre en œuvre des programmes de formation pour développer des compétences personnelles et institutionnelles en phase avec les exigences de la société multiculturelle. Il s'agit donc, pour les organisations, de promouvoir explicitement la diversité comme une ressource et, pour les personnes, d'apprendre à transformer les implicites culturels en objets

d'apprentissage. Le présent ouvrage s'inscrit dans cette mise à disposition d'outils pédagogiques.

Le cadre du système met en évidence le besoin de situer les actions dans une lecture systémique et de tenir compte à la fois des contraintes et des capacités d'innovation induites par les nouveaux besoins de la société.

Les trois sphères sont étroitement interconnectées, l'une n'ayant de sens qu'en regard des deux autres : une intervention de crise sans suivi pédagogique n'a que peu de pertinence ; des propositions pédagogiques sans possibilité de répondre aux besoins concrets en situation de crise ne sont pas très crédibles non plus... Les outils préconisés ici sont essentiellement centrés sur la sphère des implicites culturels ; ils invitent néanmoins les utilisateurs à explorer et approfondir les autres dimensions de la formation.

La valorisation des compétences interculturelles

Les recherches et actions de l'IRFAM se focalisent sur la notion de compétences interculturelles des personnes issues de l'immigration, de leurs familles et des professionnels amenés à travailler avec elles. Par extension ces compétences concernent toute la population. On peut ainsi poser l'existence de compétences des gens et des professionnels de l'action culturelle, ainsi que l'existence de compétences des systèmes d'accueil et d'éducation au sens large. Ces compétences se révèlent utiles dans le double effort d'intégration à la société d'accueil et aux milieux d'origine des personnes issues des migrations. Elles s'actualisent à travers le développement de stratégies identitaires particulières qui caractérisent les parcours migratoires. Les travailleurs sociaux, les éducateurs – et l'ensemble de la population – mettent également en œuvre ce type de capacités dans les échanges et les actions de développement social et pédagogique avec les migrants.

Comment valoriser ces compétences dans un espace démocratique ?

La réponse à cette question passe par l'exercice de l'expression culturelle, véritable tremplin de la participation sociocritique, c'est-à-dire de la citoyenneté. Il s'agit de proposer des « lieux de frottement interculturel », des lieux de contacts et de paroles pour les personnes qui vivent dans des contextes socialement hétérogènes et culturellement diversifiés. L'expression peut alors devenir lien avec l'environnement, et donc participation. Les compétences interculturelles sont des compétences de citoyenneté.

En contexte de diversité culturelle, la valorisation identitaire est un deuxième axe stratégique important pour la cohabitation des expressions culturelles. Le travail social met souvent l'accent sur les difficultés d'insertion spécifiques aux populations issues des migrations. L'hypothèse selon laquelle la différence culturelle peut être source de richesse au sein de la société est une idée dont la promotion mérite dès lors d'être accentuée. Face aux difficultés d'insertion et/ou de discrimination, les groupes d'origine étrangère peuvent développer un positionnement culturel particulier. Il s'agit d'une attitude positive et proactive mobilisant

ce qui leur paraît être original, pertinent, source de distinction ou d'inspiration dans un système d'activités : la différence par rapport à la norme dominante peut être valorisée comme une ressource, qu'il s'agisse des caractéristiques identitaires (personnelles ou collectives, ancrées à la fois dans le pays d'accueil et le pays d'origine), d'avantages relatifs, de compétences spécifiques, d'opportunités ou même de réseaux particuliers.

Ces stratégies contribuent à concrétiser une attitude culturelle dynamique, elles permettent de dépasser le schéma classique et laborieux de l'insertion dans un cadre préconçu et exogène. Partant de leurs propres ressources identitaires, les acteurs culturels d'origine étrangère peuvent développer diverses stratégies de contournement des obstacles, accéder à une expression valorisante et créer un contexte favorable à la diversité culturelle au sein de la société.

La valorisation de l'originalité socioculturelle nécessite une action de dynamisation identitaire. Celle-ci passe notamment par le regard que les professionnels et les citoyens posent sur la différence et la diversité. Elle passe aussi par le développement de réseaux d'information et de solidarité, par une mobilisation des opérateurs de l'action culturelle.

Les stéréotypes et les préjugés

Le stéréotype : en typographie, qui est imprimé avec des planches stéréotypes = des clichés. Opinion toute faite, cliché rigide.

En psychologie sociale, le stéréotype peut être défini comme l'attribution de caractéristiques psychologiques générales à des groupes humains. Son contenu a souvent pour origine des traditions culturelles.

Le célèbre Gordon Allport (1954) a mis en évidence que les stéréotypes découlent d'un processus de catégorisation : lorsque les faits sont contre nous ou détruisent nos habituelles et confortables distinctions cognitives, nous avons tendance à tout mettre en œuvre pour préserver le contenu général de nos catégories mentales. Cela signifie, la plupart du temps, une tendance à exagérer les différences entre les classes et à minimiser ces mêmes différences au sein d'une même classe. La préservation des classifications a un effet en spirale : elle court-circuite la confrontation des stéréotypes à la complexité du réel et elle crée de puissants mythes sociaux.

La catégorisation est aussi une nécessité de la pensée humaine : c'est une économie d'échelle qui permet de penser le monde autrement que comme une accumulation de phénomènes isolés, uniques et incompréhensibles. Il est donc totalement illusoire de vouloir éradiquer le stéréotype de notre mode de pensée.

Le fonctionnement de notre cerveau a besoin de nommer et de classer. Cependant, la catégorisation n'est que la première étape d'un processus permanent de testing et de questionnement de ces constructions premières. Tout ce que nous nommons et classifions n'est qu'une construction relative et provisoire de la réalité : c'est lorsqu'elle se fige que les ennuis commencent... D'où l'importance de cultiver les compétences d'esprit critique – pour autant que celui-ci ne serve pas de prétexte à imposer nos propres vues !

Le contenu des catégories est progressivement construit au sein d'un univers culturel et se transmet aux individus : ceux qui ne sont exposés qu'à un seul système de référence intègrent les catégories comme des évidences universelles.

Cet apprentissage de la première socialisation (petite enfance), selon qu'il soit ou non ouvert sur la pluralité et la diversité, va déterminer pour une large part les attitudes inter-groupes, en particulier la manière d'attribuer des causes aux changements qui se produisent dans l'environnement. L'humain cherche en effet à préserver au maximum son image de soi et l'intégrité de sa personne : pour remettre en question ses évidences universelles, il a besoin de se sentir relativement en sécurité. Difficile de relativiser son point de vue lorsqu'on est sous les bombes ou en situation de détresse sociale...

→ **Besoin de catégorisation** (gestion de l'économie cognitive)

= différencier/opposer
le même et l'autre ;
le soi et le non soi ;
le bon et le mauvais ;

= se définir soi ;
= mettre dans des tiroirs, puis voir dans quels tiroirs Je suis ;
= se situer (clivages jeunes/vieux, riches/pauvres...).

→ **Besoin de protection** (gestion de la personnalité)

= projeter le négatif sur l'autre pour se protéger soi (immigrés profiteurs, homosexuels pervers...);
= lorsqu'il n'y a pas d'autre mode d'emploi, le bouc émissaire sert à conjurer la peur et à éviter la dépression.

→ **Besoin de domination** (gestion du territoire)

= « Mon groupe est le meilleur ! » ;
= maintenir « les autres » à l'écart de mes propres privilèges ;
= sorte de favoritisme visant à maximiser nos chances de survie.

Chaque génération transmet ses stéréotypes à la suivante. Les enfants acquièrent donc de façon inconsciente des stéréotypes qui génèrent, soutiennent et perpétuent des préjugés. Ces préjugés ne sont pas isolés, ils se présentent sous une forme hiérarchisée. Nous apprenons à nous sentir proches ou éloignés de tels ou tels groupes et à obéir aux règles de désirabilité et de distanciation sociale.

Les dérives trouvent leur origine dans des comportements appris. Les enfants ne naissent pas avec des préjugés. Ils les acquièrent par mimétisme dès la petite enfance et adoptent progressivement des attitudes négatives envers ceux qu'ils apprennent à percevoir comme « autres ».

Souvent, des adultes bien intentionnés apprennent aux enfants à ignorer les différences et à se concentrer sur les similitudes, comme si l'unité du groupe exigeait un ciment d'expériences communes. Or la compréhension et le respect des différences sont des éléments essentiels dans nos sociétés multiculturelles.

Néanmoins, lorsqu'on travaille la question de la diversité culturelle, il y a un réel danger de limiter les personnes que nous côtoyons à nos propres perceptions de leur identité culturelle. Enfermer les gens dans leur identité culturelle, c'est renforcer les stéréotypes. C'est entrer dans un discours dominant qui enferme et qui – parfois avec les meilleures intentions du monde –, peut se résumer à « il vaudrait mieux que vous ne soyez pas ce que vous êtes... ».

La (les) culture(s) ne sont pas des objets, ce sont des processus vivants qui varient dans l'espace et dans le temps. C'est évident lorsqu'on se penche sur ce qui pourrait définir notre propre culture ; ça l'est beaucoup moins lorsqu'on touche aux cultures des minorités ethniques. Souvent, les minorités ethniques se confondent avec des catégories sociales (ethnification de catégories sociales) et on ne tient pas compte du fait qu'elles sont des moments dans un processus (que représente trente mois ou même trente années de vie dans un processus culturel ?).

On est plus souvent interpellé par « la culture de l'autre » que par la sienne qui semble se confondre avec une sorte de « normalité ». La culture de l'autre est ce qui nous étonne, parfois nous séduit, mais souvent nous agace. La majorité des humains qui n'ont pas travaillé en profondeur cette question ressentent l'appartenance à une culture comme l'apanage des autres, c'est-à-dire une sorte de bizarrerie qui perturbe la manière habituelle de se comporter, de travailler...

En outre, le stéréotype verse souvent dans l'imaginaire, le fantasme. Moins le contexte dans lequel nous vivons gère ses propres contradictions, ses difficultés, ses paradoxes, plus il risque de se réfugier dans l'imaginaire et de se liguer contre un responsable désigné.

C'est ainsi que, hors vigilance, « être musulman », « être Chinois » ou encore « être réfugié » peut rapidement devenir « être comme nous disons qu'ils sont ».

Ce n'est pas une raison pour se taire, car nier les questions qui se posent est le meilleur moyen de cultiver et faire fructifier les stéréotypes, les préjugés, les implicites qui réduisent, isolent, enferment...

La lutte contre les préjugés

Différents experts (voir bibliographie) mettent en évidence que pour combattre les préjugés, il faut s'attaquer à leurs origines. Les stratégies les plus efficaces pour changer les attitudes des personnes semblent être les suivantes :

→ Le développement de l'empathie

Les recherches montrent que les relations sociales sont moins tendues lorsque les individus sont mis en situation de résoudre leurs conflits et de se mettre à la place des autres. Encourager les personnes à s'identifier à quelqu'un qui est apparemment différent d'eux-mêmes est un moyen efficace pour modifier des attitudes discriminatoires : cet ouvrage propose en ce sens des outils tels que les jeux de rôles, les simulations, les mises en situation, mais aussi des documents audiovisuels ou une littérature ciblée.

Les personnes qui ont l'occasion de partager des expériences de vie, s'ouvrent beaucoup plus facilement à la compréhension et à la découverte de l'autre que ceux à qui l'on prêche une « bonne parole » moralisante.

→ La promotion de la confiance en soi et de l'estime de soi

La méthode la plus efficace pour combattre les préjugés est probablement celle qui tend à améliorer la confiance en soi des personnes. Les individus qui sont en accord avec eux-mêmes n'éprouvent pas le besoin de diminuer les autres ou de s'affirmer supérieurs.

→ Les attentes des intervenants sociaux

Selon le principe de l'« effet oedipien de la prédiction », lorsque les professionnel(le)s sont capables de transformer les stéréotypes négatifs véhiculés par la société (par exemple sur le soi-disant faible potentiel intellectuel d'un groupe) en des attentes plus grandes et plus justes, la réussite peut à nouveau se répartir de façon équilibrée. Les apprenant(e)s qui réussissent augmentent immédiatement leur potentiel d'estime de soi et vice-versa.

→ **La diversité des formateur(trice)s**

Les apprenant(e)s qui peuvent s'identifier à des modèles de réussite de leur propre origine culturelle et de leur propre genre aspirent plus facilement à la réussite. La disparité flagrante, par exemple entre le corps enseignant (composé à une écrasante majorité de « blancs » et de femmes) et les élèves (d'origines culturelles multiples) doit être compensée par des programmes d'éducation à la diversité qui peuvent contribuer à une meilleure connaissance des différentes cultures et des différents styles d'apprentissage.

→ **L'esprit critique**

Les préjugés étant caractérisés par une pensée erronée et par des généralisations abusives, les personnes qui auront développé un esprit critique auront tendance à adopter le moins possible des attitudes discriminatoires et des comportements stéréotypés. Cette corrélation est extrêmement importante car elle montre que les compétences nécessaires à la citoyenneté dans une société pluraliste sont les mêmes, par exemple, que pour la réussite scolaire (l'écoute active, la communication, l'esprit critique, etc.).

→ **L'apprentissage coopératif et la responsabilité partagée**

Les travaux d'Allport ont démontré qu'un des moyens efficaces pour dépasser les stéréotypes, est de faire travailler ensemble des personnes de groupes différents, en leur donnant un objectif commun. Les tensions diminuent lorsque les participants ont achevé avec succès une tâche ou une activité dans un groupe multiculturel où ils sont amenés à « découvrir ensemble ».

→ **L'action sociale**

Un autre moyen de combattre les préjugés est de lutter explicitement contre la discrimination et de favoriser la promotion sociale des groupes infériorisés. L'histoire a prouvé que les groupes dominants ne modifient leurs stéréotypes négatifs sur les minorités discriminées que si celles-ci améliorent leur statut socio-économique. Cette amélioration est souvent déclenchée par une pression sociale organisée. Il a fallu des témoignages enflammés, des conflits civils et une action politique pour élargir le droit de vote aux femmes ou encore pour obtenir les changements législatifs et politiques exigés par le mouvement des droits civils.

Consignes méthodologiques pour l'utilisation des outils

En conséquence de tout ce qui précède, les utilisateurs de ce manuel sont invités à s'inspirer des consignes suivantes :

→ Privilégier des activités où chacun parle de soi plutôt que de parler des autres. Nous apprenons à apprendre des autres et à les laisser parler d'eux-mêmes, de leurs croyances, de leurs valeurs, à s'exprimer en « je ». Il s'agit de veiller à faire respecter cette consigne : on n'a pas le droit de nommer ce que l'autre vit ou ressent ; on peut l'interroger, pas parler à sa place.

→ Formateurs/formés, même combat ! Il ne s'agit pas d'enseigner à ne pas avoir de préjugés... Il s'agit de s'interroger ensemble sur comment fonctionnent les stéréotypes et les préjugés au sein même du groupe, formateurs inclus !

→ Élargir la perception de ce qu'est la culture ; conjuguer identité(s) sociale(s) et culturelle(s). La dimension ethno-socio-culturelle se décline comme un patchwork d'héritages qui nous construisent et que nous (re-)construisons de manière collective et individuelle : origines sociales bien plus qu'éthniques ou géographiques, âge, genre et orientation sexuelle, convictions philosophiques ou religieuses, héritages familiaux, ...

→ Une fois les zones sensibles identifiées, compléter les échanges par quelques informations ciblées qui peuvent aider à déconstruire certains stéréotypes et préjugés : décodage d'implicites culturels, éléments de contexte, données historiques...

→ Nos modèles culturels et éducatifs dominants ont tendance à minimiser l'importance de la dimension culturelle. Il est important de créer des espaces pédagogiques pour travailler les symboles culturels, les valeurs, les injonctions de comportements, les grilles de lecture du monde, et donc les stéréotypes qui habitent nos représentations culturelles. Il s'agit de permettre aux personnes issues

de groupes en conflit et de groupes discriminés de renforcer une indispensable estime de soi et une souhaitable capacité d'adaptation au milieu ambiant.

→ Différencier les regards et valoriser la diversité culturelle, ce n'est pas expliquer l'autre comme culture, c'est accepter l'autre comme personne. Parfois, cela signifie aussi que l'« autre » n'a pas forcément envie d'être connu comme différent, mais plutôt accepté dans ses similarités et dans ce qu'il a en commun avec les groupes majoritaires de la société.

→ Mettre en évidence le fait que tout le monde a des préjugés et des stéréotypes. C'est humain et c'est normal : il faut l'accepter *et* le travailler (par exemple en faisant connaître comment les préjugés sont des sources de souffrance pour ceux qui en sont l'objet).

→ Rétablir la responsabilité individuelle et collective de chacun : on n'est pas responsable de comment on est socialisé, mais on est responsable de ce qu'on en fait et de comment on s'implique pour permettre le vivre ensemble.

→ Éviter autant que possible les dualisations simplistes, les distinctions sommaires entre les bons et les méchants, la culpabilisation... Axer plutôt le travail sur les besoins du groupe pour se sentir en sécurité : de quoi avons-nous besoin pour ne pas nous sentir menacés par la différence (c'est ce que nous avons appelé la compétence d'incertitude non inquiète).

→ Le *mainstreaming* de la diversité ne se construit pas comme *Anti* quelque chose, mais bien comme *Pro* quelque chose. Il s'agit de valoriser au maximum les personnes et les organisations, de renforcer l'estime de soi, de donner l'occasion d'être fier de ce qu'on est et de pouvoir le partager avec d'autres.

Fiches méthodologiques

Harmoniques et arpèges... ¹

Contexte

Dans les années 1960, Jane Elliott réalise une expérience étonnante dans une petite ville des États-Unis où la ségrégation raciale fait encore des ravages. Dans une classe d'école primaire, elle induit par quelques consignes données aux enfants un scénario d'exclusion et de discrimination à l'encontre des enfants ayant les yeux marrons : ceux-ci sont désignés comme moins performants et dangereux, ils sont stigmatisés par le port d'un col distinctif, ils sont systématiquement exclus des jeux avec leurs camarades aux yeux bleus, ne peuvent boire aux mêmes fontaines... Après deux jours de ce régime, l'institutrice déclare que tout cela n'est pas vrai et qu'en fait, c'est le contraire qu'il faut appliquer : ceux qui étaient discriminés deviennent les privilégiés, les privilégiés se voient attribuer les cols et subissent le même sort que leurs prédécesseurs. L'expérience est ensuite débriefée avec les enfants pour qu'à partir de leur vécu, ils puissent comprendre ce que sont la discrimination et la ségrégation, et ce en vue de modifier en profondeur leurs comportements à l'égard des personnes de couleur. Cette hypothèse de travail est par ailleurs confirmée par un reportage réalisé quelques années plus tard, portant témoignage de l'impact qu'a eu l'expérience sur les enfants devenus adultes.

L'expérience est certes violente et sert surtout en tant que témoignage de la facilité avec laquelle on peut induire des comportements de discrimination – par ailleurs confirmée dans des expériences menées avec des groupes d'adultes en entreprise. En tant que telle, l'expérience pose des questions déontologiques et n'est donc pas à reproduire telle quelle. Elle peut cependant inspirer, si nécessaire, une immersion en situation artificielle de discrimination, visant à plus petite échelle des prises de conscience ancrées dans une expérimentation – même de courte durée – dans un jeu de rôles discriminants/discriminés.

¹. Avec la contribution de D. Deflandre et V. Noel. Voir <<http://www.irfam.org>>

Objectifs

- Faire vivre une immersion totale des participants dans un scénario de discrimination, afin de susciter des prises de conscience et des modifications à long terme des attitudes et des comportements.
- Mettre en évidence des notions importantes pour la compréhension des enjeux de la diversité : stéréotype, préjugé, discrimination, exclusion, ségrégation, effet oedipien de la prédiction...

Proposition de déroulement

Les animateurs présentent l'exercice comme un travail sur la gestion des diversités. Le contexte reste évasif pour ne pas saboter l'activité : il est annoncé qu'on va travailler sur un cas concret, rien de très complexe. Objectif annoncé : apprendre à voir et tenir compte des différences ; apprendre à gérer la diversité.

Les participants sont ensuite répartis par petits groupes (quatre à six personnes). Les gauchers sont rassemblés dans un groupe unique. Chaque groupe s'assoit autour d'une table.

Pour constituer le groupe de gauchers ont demandé simplement à ceux-ci de s'identifier (sans fournir d'explication). Si leur nombre est insuffisant, on le complète en demandant aux participants si certains d'entre eux estiment être des gauchers contrariés.

Les trois premiers documents sont remis à chaque participant.

- « Être gaucher accroît le risque d'accident de voiture »
- « Renvoyé parce qu'il est gaucher »
- « L'union des consommateurs »

Ces trois documents sont présentés comme du « matériel » sur lequel les participants sont invités à s'appuyer durant la discussion qui va suivre. De façon à ne pas passer trop de temps sur la lecture et à bien faire ressortir les éléments importants, les animateurs synthétisent oralement le contenu de chaque document.

Une première discussion s'engage en groupe. Chaque participant est ensuite invité à répondre aux questions qui terminent le troisième document (dix à quinze minutes).

Les questionnaires sont ensuite repris et les réponses comptabilisées. (Lors du débriefing final, les scores permettront la comparaison entre les positions initiales et finales des participants.)

Les différents groupes sont réunis pour une discussion générale. Les animateurs demandent aux participants de se mettre dans la peau d'une sorte de commission parlementaire devant statuer sur les thèmes du questionnaire qu'ils ont rempli :

- 1/. Faut-il un examen spécifique pour les gauchers dans le cadre du permis de conduire ?
- 2/. Faut-il modifier la législation routière à leur égard ?
- 3/. Faut-il limiter l'accès professionnel des gauchers à des postes de chauffeur ?
- 4/. Faut-il modifier les primes d'assurance pour tenir compte des phénomènes de latéralité ?

Cette phase est également soumise à une pression de temps (quinze à vingt minutes).

Les consignes insistent clairement sur la nécessité de faire des propositions concrètes et suffisamment générales que pour être applicables ; ainsi que sur l'importance d'aboutir à un consensus ou, à tout le moins, d'essayer de rassembler les participants autour du nombre le plus réduit possible de points de vue. L'affirmation des points de vue (par exemple par des votes à main levée) est encouragée sous prétexte d'efficacité.

Au bout de l'activité, la lettre du neurologue est remise à chaque participant.

Après s'être assuré que le contenu de la lettre a été bien compris – à savoir que, selon le neurologue consulté, ce sont les gauchers plutôt que les droitiers qui devraient présenter un avantage neurologique concernant la conduite automobile et l'évitement des accidents – il s'agit de faire vivre quelques instants aux éventuels discriminants leur propre discrimination.

La facticité des documents peut dès lors être révélée, ainsi que l'objectif de l'atelier.

Les participants sont invités à s’asseoir en cercle en vue d’entamer une discussion sur l’expérience vécue. Cette discussion est guidée par cinq points centraux :

- 1/. Dédramatiser les participants en insistant essentiellement sur le rôle que jouent les phénomènes de groupe dans la discrimination ;
- 2/. Assurer l’expression des affects au travers d’un tour de table ; élargir le débat grâce aux témoignages de discriminations vécues ou perçues ;
- 3/. Prendre conscience des phénomènes sous-jacents qui ont amenés à discriminer dans la situation présente ;
- 4/. Réfléchir ensemble aux résolutions à prendre pour réduire les discriminations et fournir des ressources complémentaires ;
- 5/. Synthétiser ce qui a été fait et passer en revue les points principaux abordés lors des débats.

Commentaires

Si nécessaire (en fonction de la sensibilité et de la réactivité du groupe), les animateurs peuvent stigmatiser et isoler davantage le groupe des gauchers (ne pas les regarder pour éviter de leur donner la parole, les interrompre quand ils parlent, adopter un ton plus sec à leur égard, ...). Faute d’une discrimination dans le cadre du dialogue entre participants, il est ainsi possible de faire remarquer aux droitiers que, même s’ils ont bien réagi sur le plan du discours, ils n’ont, par contre, marqué aucune opposition lorsque l’autorité a adopté un fonctionnement discriminatoire. Il y a en effet facilement contradiction entre la position morale que l’on prend ouvertement sur un problème (et à laquelle on croit probablement) et la fréquente absence de réaction lorsque l’on est témoin d’une discrimination.

Les animateurs peuvent par ailleurs prendre clairement position en faisant des propositions concrètes (au début relativement acceptables et puis de plus en plus discriminantes), en tentant de gagner une partie des participants à leur logique discriminante.

Choix du thème de discrimination

– un risque d’accident de voiture plus élevé chez les gauchers.

La latéralité, et plus précisément la gaucherie, est un thème de discrimination particulièrement adapté à notre propos, et ce pour quatre raisons :

- 1/. Il s'agit d'un thème permettant une répartition claire des participants en deux groupes aisément identifiables, et ce sans que ceux-ci n'aient le moindre contrôle sur cette appartenance (ils ne sont pas responsables d'être gauchers ou droitiers). C'est un élément important pour pouvoir accroître le caractère d'illégitimité de la discrimination installée.
- 2/. La gaucherie a été l'objet d'une discrimination importante par le passé ; et elle imprègne encore fort l'imaginaire et les représentations populaires. On peut donc s'attendre à ce que ce thème jouisse, à un certain degré, d'une crédibilité spontanée ;
- 3/. À cette crédibilité spontanée s'ajoute une crédibilité scientifique. De nombreuses études neurologiques étudient le plus sérieusement du monde les disparités d'organisation cérébrales chez les gauchers et les droitiers ; et même si peu de gens connaissent les véritables résultats de telles études, beaucoup, par contre, ont entendu parlé de concepts tels que la « gaucherie contrariée » ; les gens entretiennent souvent à cet égard des conceptions plus ou moins justes. Il y a donc un terrain propice à l'instauration d'un scénario démarrant sur le constat scientifique d'une différence entre gauchers et droitiers ;
- 4/. Même si elle a été un sujet de discrimination important par le passé, la gaucherie n'est plus un thème vraiment « sensible » ; en tout cas pas dans le monde du travail, même si elle pose encore souvent un problème lorsque des parents constatent que leur enfant s'oriente vers le choix de la main gauche comme main d'écriture. Un thème de discrimination trop sensible risquerait en effet d'activer un conflit « réel » entre deux ou plusieurs participants.

À partir de là, l'idée générale du scénario est d'imaginer une étude scientifique récente ayant découvert un risque d'accident de voiture plus élevé chez les gauchers que chez les droitiers. Dans une telle perspective, des anticipations de bénéfices (pour les droitiers) et de sanctions (pour les gauchers) sont faciles à mettre en place dans différentes dimensions : régimes d'assurance, accès à l'emploi, législation routière, ...

Le risque d'accidents de voiture étant un problème qui concerne la quasi-totalité des adultes, et ce indépendamment de leurs activités professionnelles, ce scénario peut s'appliquer à peu près en toutes circonstances.

Présenter le scénario sous forme écrite

Introduire le scénario sous forme de documents papiers : faux articles de presse, faux sites Internet, fausses lettres, ... est un moyen d'accroître la crédibilité au travers d'un réalisme matériel. Les documents sont présentés comme des éléments destinés à alimenter le débat sur le « cas concret ».

Mettre une distance géographique entre les participants et le scénario

Établir une distance géographique suffisante entre les participants et les événements décrits dans les documents (c'est-à-dire tout autant l'étude mettant en évidence la corrélation entre « latéralité » et « risques d'accidents du travail », que les projets de réforme découlant de la découverte de cette corrélation) est un moyen de limiter le sens critique des participants (si cela se passe dans un pays éloigné, il y a plus de chance que l'on n'en ait pas entendu parlé) et d'éviter de se montrer trop menaçant envers le groupe discriminé (même s'il y a une menace implicite les concernant, elle est encore loin et ils peuvent s'y préparer).

Les États-Unis apparaissent comme le choix idéal, et ce du fait des appréhensions idéologiques particulières que nous entretenons à l'égard des États-Unis. Vu le problème de langue pour les documents écrits remis aux participants, le Québec est une alternative crédible.

Simuler un exercice de « commission parlementaire »

Après avoir laissé les participants débattre un moment des informations contenues dans les documents écrits, un exercice plus concret est proposé : se mettre dans la peau d'une commission parlementaire devant adopter un certain nombre de décisions en liaison avec ce risque d'accident plus élevé chez les gauchers. Cet exercice vise avant tout à mobiliser les participants en les obligeant à se positionner et à défendre leur opinion ; il s'agit donc de favoriser la dynamique de groupe. Un second objectif est de forcer quelque peu la discrimination en insistant sur la nécessité de faire des propositions concrètes (plus susceptibles de véhiculer de la discrimination qu'un simple débat « dans le vide ») et d'aboutir à un consensus ou, en tout cas, à un nombre réduit de positions différentes.

Commentaires concernant les annexes

Être gaucher accroît le risque d'accident de voiture (annexe 1)

Ce premier document simule un article de *Le Soleil*, un quotidien québécois. L'article relate les pseudos résultats d'une étude menée par le LST (Laboratoire sur la Sécurité des Transports) de l'université de Montréal ; celle-ci met en évidence un risque d'accidents de voiture deux à trois fois plus élevés chez les gauchers. Pour désamorcer les objections d'éventuels participants trop bien informés, un passage signale qu'aucune étude antérieure n'avait jamais observé de différence véritablement significative entre gauchers et droitiers en ce qui concerne le risque d'accident. Cette fois, si une différence aussi importante a pu être trouvée, c'est parce que l'étude du LST introduit une double innovation méthodologique :

1/. La première est qu'elle a eu recours à un simulateur automobile.

L'appariement entre gauchers et droitiers, ainsi que la comparabilité des situations expérimentales, ont donc pu être assurés de manière rigoureuse ;

2/. Gauchers et droitiers ont été identifiés sur base de leur fonctionnement cérébral, et non sur la base d'une estimation subjective des participants.

C'est d'ailleurs par cette différence d'organisation cérébrale que les chercheurs expliquent leurs résultats : les principales zones cérébrales mobilisées dans la conduite étant situées dans l'hémisphère gauche, dominant chez les droitiers, ceux-ci gagneraient un avantage en terme de vitesse de traitement de l'information ; ce qui se révélerait particulièrement précieux lorsqu'il s'agit d'éviter un accident.

L'argument s'appuie sur une réalité neurologique, mais celle-ci a été globalement inversée : si l'étude était véritablement menée, c'est normalement chez les gauchers que l'on devrait observer un avantage. Cette inversion a été opérée de façon à placer la majorité de nos participants en position de discriminant.

Le document fournit encore deux autres éléments qui encouragent la logique discriminatoire :

1/. Dans la mesure où la différence de résultats entre gauchers et droitiers repose sur la vitesse de traitement de l'information au niveau cérébral, le LST signale que le handicap des gauchers est encore démultiplié par tout ce qui est susceptible d'interférer avec ce traitement : fatigue, alcool,

drogue, ... ; c'est-à-dire, dans l'ensemble, des éléments déjà reconnus pour accroître le risque d'accidents. Au-delà du parallélisme établi entre la gaucherie et ces autres facteurs, cela permettra, dans le débat ultérieur, d'introduire la question d'une législation routière plus rigoureuse et plus punitive envers les gauchers ;

2/. L'article souligne que les résultats de cette étude pourraient intéresser au plus haut point les compagnies d'assurances, et que celles-ci pourraient bien modifier leurs primes en conséquence. La gravité d'un tel événement est cependant relativisée en rappelant qu'en matière de primes, les compagnies d'assurance pratiquent déjà un grand nombre de distinctions (entre jeunes et vieux, entre hommes et femmes,...).

Renvoyé parce qu'il est gaucher (annexe 2)

Il s'agit encore d'une simulation d'article, mais cette fois sous la forme d'une page web d'un site de cyberpress canadien. Écrit quelques mois après la publication de l'étude du LST, ce second article en relate une première conséquence : la mobilisation d'une association de parents d'élèves qui s'appuie sur cette étude pour demander le renvoi d'un chauffeur de bus scolaire gaucher. Afin de rendre plus crédible la démarche de cette association, l'article rappelle que ce chauffeur avait été, il y a peu, impliqué dans un accident de la route qui avait tué un enfant ; l'événement avait profondément marqué la collectivité. Cet article introduit un autre thème de discrimination qui sera abordé dans la suite du débat : la possibilité d'interdire aux gauchers d'occuper certains postes à risque.

L'union des consommateurs (annexe 3)

Concernant l'apparence de ce troisième document, nous avons reproduit le cadre du site web d'une association de défense des consommateurs québécoise : *L'union des consommateurs*.

Sur le plan du contenu, il s'agit d'une pseudo enquête que cette association réalise auprès de ses adhérents en vue de se positionner par rapport à des projets de réformes, en matière d'assurances, mais aussi en matière de législation, qui devraient toucher les gauchers. L'enquête comporte un petit questionnaire. Il est demandé aux participants de le remplir. Cela permet de voir l'évolution des opinions avant et après le débat.

Le questionnaire porte sur les thèmes qui seront débattus dans la suite de l'atelier :

- 1/. Une augmentation des primes d'assurance pour les conducteurs gauchers (et, accessoirement, la baisse des primes des droitiers)
- 2/. La limitation de l'accès des gauchers à des postes à risques (transport de personnes et de marchandises dangereuses par exemple) ;
- 3/. Un examen spécifique pour les gauchers dans la législation du permis de conduire.

Lettre du neurologue (annexe 4)

Ce quatrième document est destiné à être remis aux participants en toute fin du scénario, juste avant le debriefing. Elle est rédigée comme s'il s'agissait de la réponse d'un neurologue professionnel à qui on aurait demandé d'examiner et de critiquer les mêmes trois documents (« Être gaucher accroît le risque d'accidents de voiture », « Renvoyé parce qu'il est gaucher » et « L'union des consommateurs »).

Pour l'essentiel, le neurologue met en doute l'hypothèse principale du LST ; à savoir que les droitiers aurait un avantage neurologique sur les gauchers en matière de conduite automobile. Argument scientifique à l'appui, il explique que dans l'état actuel des connaissances sur le fonctionnement cérébral des gauchers et des droitiers, c'est plutôt l'hypothèse inverse qui aurait dû être avancée. La validité de cette explication est cautionnée par le fait que nous avons obtenu d'un véritable neurologue qu'il accepte de la signer et d'y apposer son cachet.

En inversant les positions respectives des discriminants et des discriminés, ce dernier document est un moyen de faire prendre conscience des processus discriminatoires et, ainsi, d'introduire le débriefing final.

l'évaluation », a déclaré le Dr Douglas Lowy, de l'institut national du cancer.

Etre gaucher accroît le risque d'accident

MONTREAL. C'est la fête quand BOB conduit... sauf si BOB est gaucher ! En effet, à en croire une récente étude du Laboratoire sur la Sécurité des Transports, les conducteurs gauchers auraient une probabilité d'accident beaucoup plus élevée que celle de leurs homologues droitiers. Ainsi, lorsque qu'un gaucher sobre prend le volant il est, en moyenne, plus dangereux qu'un droitier ayant bu l'équivalent de deux verres de bière !

Ces constatations ont été faites lors d'expériences menées au moyen d'un simulateur de conduite automobile. Cet appareil a permis aux chercheurs de comparer systématiquement les performances des conducteurs gauchers et droitiers dans différentes conditions de circulation. Il en ressort que dans des conditions de conduites dites « normales », les gauchers ont une probabilité d'accident deux fois plus élevée que celle des droitiers.

Les experts sont encore incertains quant à l'explication à donner à un tel résultat ; d'autant plus qu'aucune des études préalablement menées sur ce thème n'a jamais pu mettre en évidence un quelconque effet notable de la « latéralité » (c-à-d la dominance fonctionnelle d'un côté du corps sur l'autre) sur le risque d'accident.

Pour le Professeur Bergeron, neurologue et chercheur au Laboratoire sur la Sécurité des Transports, si l'étude actuelle a pu observer un tel résultat c'est essentiellement en raison de deux innovations méthodologiques.

La plus importante est, incontestablement, le recours à un simulateur de conduite. Grâce à celui-ci, on a vraiment pu comparer ce qui est comparable, c'est-à-dire apparier de manière précise les conducteurs gauchers et droitiers (prendre des personnes ayant le même âge, la même expérience...) et les placer exactement dans les mêmes conditions. Avant, la recherche comportait une part trop importante d'aléatoire. Les chercheurs s'appuyaient sur des dossiers d'accidents dont ils recherchaient ensuite les protagonistes afin de solliciter leur participation. Les personnes et les situations différaient nécessairement sur de nombreux points, et les comparaisons s'en trouvaient entachées d'un degré élevé d'imprécision.



Le pavillon André-Aisenstadt, sur l'Université de Montréal, accueille les locaux du Laboratoire sur la Sécurité des Transports.



Le simulateur de conduite automobile du Laboratoire sur la Sécurité des Transports.

La seconde innovation tient à la conception de la recherche. Dans les études préalables, les chercheurs ont comparé les performances des gauchers et droitiers en fonction de la maîtrise de différentes activités de la vie quotidienne.

s de voiture



Le campus de l'Université de
laboratoire sur la Sécurité des



du Laboratoire sur la Sécurité

tion de la latéralité qui a guidé la
les chercheurs se sont surtout
c'est-à-dire qu'ils distinguaient
in qu'ils utilisent le plus dans les

L'hypothèse générale était alors que si les gauchers devaient se révéler plus maladroits cela serait dû à la contrainte de vivre dans un environnement construit par et pour les droitiers ; ce qui leur est fonctionnellement préjudiciable. Cette hypothèse est aujourd'hui largement contestée, et plus personne ne lui accorde un véritable crédit. L'équipe du Professeur Bergeron, par contre, s'est centrée sur la latéralité « d'équipement neurologique » ; fixée bien avant la naissance, celle-ci renvoie à la dominance de l'un des deux hémisphères cérébraux sur l'autre et, aussi, à la manière dont se répartit le « tonus corporel ». L'hypothèse générale étant, ici, que si les gauchers présentent des performances plus médiocres que celle des droitiers cela s'explique par une différence d'organisation cérébrale. De fait, dans la mesure où les principales zones du cerveau sollicitées par la conduite automobile sont localisées dans l'hémisphère gauche, et que cet hémisphère domine chez les droitiers, ces derniers gagnent quelques millèmes de secondes qui peuvent se révéler précieux lorsqu'il s'agit de percevoir et de réagir rapidement à un événement inattendu et, ainsi, d'éviter un accident.

En matière de conduite automobile, il semble donc bien que les gauchers soient plus « gauches » et les droitiers plus « adroits » ; du moins si l'on se place dans la perspective de l'équipement neurologique. Et ce constat s'aggrave encore lorsque les conditions de conduite peuvent être qualifiées de « risquées », notamment lorsque l'état de fatigue ou de sobriété du conducteur atteint un certain seuil. Le risque d'accident chez les gauchers devenant alors jusqu'à trois fois supérieur à celui des droitiers. Ici encore c'est l'hypothèse neurologique qui est avancée par les chercheurs : tant la fatigue que l'alcool altèrent les fonctions cérébrales, ce qui démultiplie l'impact du traitement plus lent de l'information que l'on constate chez les gauchers.

Quelles conséquences attendre de cette étude ? Il est encore trop tôt pour le dire, mais il est probable qu'elle intéressera au plus haut point les compagnies d'assurance. Après tout, en matière de primes, celles-ci établissent déjà de nombreuses distinctions : entre les hommes et les femmes, entre les jeunes et les vieux, entre les habitants de la ville et ceux de la campagne, ... donc pourquoi pas entre les gauchers et les droitiers ?

Ph. D. ■

W
an
co
rè
m
se
im
m
va

A
in
fiè
sy
pr
me

L'
l'
es
l'h
mi
du
d'a
né
au
pe
dé
pr

Le
en
afi
vie
su
pr
su
so
B,
so

The screenshot shows the website cyberpresse.ca with the following content:

Actualités

Cyberpresse **Youppi!** la bonne nouvelle
Je célèbre mes 20 ans sur web

Le samedi 06 Juin 2003
 «TROIS-RIVIÈRES»

Renvoyé parce qu'il est gaucher
 Cyberpresse et Jean-Paul Charbonneau (La Presse)

La municipalité a cédé, hier, aux exigences d'une association intersectorielle de parents d'élèves : Randy Hanson, conducteur d'un bus scolaire au service de la ville, a été suspendu de ses fonctions. Motif de la plainte : il est gaucher!

Pour les parents, ce fait constitue un facteur de risque inacceptable pour la sécurité de leurs enfants.

Ils s'appuient en cela sur une série d'études menées par le Laboratoire sur la Sécurité des Transports de l'Université de Montréal et qui a mis en évidence un risque d'accident jusqu'à trois fois plus élevé chez les conducteurs gauchers.

À la décharge de cette requête, il faut toutefois se rappeler qu'en décembre de l'année passée Randy Hanson avait été impliqué dans un accident alors qu'il était au volant de son bus. Plusieurs enfants avaient été blessés, dont certains grièvement. Même si depuis il a été publiquement disculpé de toute responsabilité dans cet accident, on peut comprendre que la communauté ait encore marqué d'une profonde émotion.

Il reste que dans le pétition qu'ils ont rassemblée en vue d'appuyer leur demande (et qui a rassemblé près de 8.000 signatures), l'association de parents exige de la ville que, à l'avenir, les nouveaux chauffeurs engagés passent un examen médical afin de s'assurer qu'ils sont bien droitiers.

Plus de détails dans La Presse d'hier

Retour Imprimer

Politique de confidentialité

Copyright © 2006-2007 Cyberpresse Inc., une filiale de Secca. Tous droits réservés.

Autres nouvelles

C'est arrivé un 6 juin
Calendrier du 6 juin
 Les deux tiers des avions Hercules Canada ne sont plus en bon état
 Une collision frontale entre deux véliplanes fait au moins un mort et cinq blessés
 Michel Berniquet a eu droit à des funérailles sobres mais émouvantes
 Un homme qui a fraisé le couloir pour classer ses vêtements

Archives

Recherche d'articles
 Achat de carnets - Accéder à ma...
 Depress
 abonnement aux quotidiens

Liens les plus consultés

Double attentat suicide à Moscou
 Des centaines de personnes manifi... à Montréal pour le logement social
 un journaliste britannique abattu à Bagdad
 Minot-kik personnes concubines dans mariage de La Ronde



- Accueil
- L'Union

Articles

- Des associations
- Des pays collectivité
- Bi-Monaco
- Budget

Concils

- Politiques sociales
- Budgetary development
- Agricultural
- Education
- Services firm
- Santé
- Culture

Documentaires

- Documents
- Lettres ouvertes
- Monographies



Conducteurs gauchers

En décembre de l'année passée, le [Laboratoire sur la Sécurité des Véhicules \(LSTV\)](#) de l'Université de Montréal rendit public une étude réalisée sur diversité un risque d'accidents de voitures de 2 à 3 fois plus élevé chez les gauchers. Un accord sur cette étude est intervenu le 10 février 2007 (présenté [ici](#) et [ici](#)).



Cette étude met l'accent sur les consommateurs à un double niveau.

D'abord parce que, pour les gauchers, les résultats qu'elle annonce pourraient avoir un impact en matière de régime d'assurance automobile. Une étude complémentaire est d'ailleurs en cours, sous l'égide conjointe de la [Société de Consommateurs Québécoise \(SCQ\)](#) et de [l'Association des Canadiens \(AAC\)](#), en vue d'évaluer le coût humain et économique de ce handicap. Sur base de projections préliminaires, on peut déjà supposer que, dans un proche avenir, les gauchers auront à faire face, à tout le moins, à des augmentations de primes.

Ensuite, parce que se pose le problème de la qualité des services fournis par les professionnels de la route québécoise. Les véhicules ont-ils encore préférence pour des garanties de sécurité suffisantes? Et cette question se pose de manière encore plus pressante pour ceux qui ont en charge le transport des personnes.

Afin de savoir à quel point il est possible de résoudre ces problèmes, nous sommes une consultation que nous voudrions la plus large possible. Si vous le souhaitez, nous vous invitons donc à remplir le formulaire suivant.

Les champs accompagnés d'une * doivent absolument être soumis vos réponses. Les autres champs ne sont pas obligatoires mais remplissez-les si possible, puis cliquez le bouton au bas du formulaire.

Tous renseignements supplémentaires que vous les fins d'une recherche menée par l'Union des consommateurs, il ne seront jamais partagés avec un tiers. Ce questionnaire respecte la [politique de confidentialité](#) pour les visiteurs du portail web du Réseau de consommateurs québécois (RCQ).

Site web (annexe 3)

Nom ...	Prénom ...	Courriel ...
1/ . Vous êtes	<input type="radio"/> Gaucher	<input type="radio"/> Droitier

2/ . Si votre compagnie d'assurance apportait un régime de proportionnalité des primes en fonction du risque d'accident (donc élevant les primes des gauchers et en abaissant les primes des droitiers) vous seriez :

- Tout à fait favorable
- Plutôt favorable
- Plutôt défavorable
- Tout à fait défavorable

Commentaires éventuels ...

3/ . Si une législation limitait les gauchers à des postes de conducteur professionnels, vous seriez :

- Tout à fait favorable
- Plutôt favorable
- Plutôt défavorable
- Tout à fait défavorable

Commentaires éventuels ...

4/. Certaines voies s'élèvent pour réclamer une législation plus restrictive pour l'obtention du permis de conduire des conducteurs gauchers, vous êtes :

- Tout à fait favorable
- Plutôt favorable
- Plutôt défavorable
- Tout à fait défavorable

Commentaires éventuels ...

Après avoir complété le questionnaire, vous pouvez soumettre vos réponses. L'envoi des informations sera confirmé et vous pourrez ensuite poursuivre la visite du site.

Soumettre

Réinitialiser

Avis d'un neurologue (annexe 4)

17 Septembre 2006

Altay A. Manço, asbl Harmoniques
17, rue Agimont à 4000 Liège

Monsieur,

Bien que votre demande m'ait parue d'entrée de jeu plus amusante que sérieuse, c'est avec une consternation grandissante que j'ai parcouru le « dossier de presse » sur lequel vous avez sollicité de ma part un éclairage professionnel. Les dérives sociales qu'annonce cette étude sur la latéralité ne manquent pas, en effet, de m'inquiéter.

Ne disposant que d'un compte rendu succinct, je ne m'estime pas en mesure d'opérer une critique de la méthodologie employée par le LST, ni de contester en aucune façon la validité des résultats qu'ils obtiennent. Je me permettrais cependant d'être particulièrement sceptique concernant les hypothèses explicatives ; et ce pour trois raisons :

1/. Les chercheurs du LST s'appuient sur la spécialisation cérébrale afin d'expliquer leurs résultats. Selon eux, les conducteurs droitiers ont un avantage sur les gauchers parce que l'hémisphère gauche est chez eux dominant et que c'est dans cet hémisphère que sont situées les principales zones cérébrales impliquées dans la conduite automobile. En fait, il y a effectivement une spécialisation des hémisphères cérébraux, mais celle-ci me semble aller *a contrario* des hypothèses du LST. L'hémisphère droit (dominant chez les gauchers) est spécialisé dans les fonctions visuospatiales et attentionnelles (ainsi que dans la reconnaissance des physionomies et le contrôle émotionnel ; mais cela est d'importance nulle pour la question qui nous occupe), alors que l'hémisphère gauche (dominant chez les droitiers) est spécialisé dans le langage, la dextérité manuelle, l'organisation du langage et l'activité gestuelle. S'agissant d'éviter un accident, les fonctions visuospatiales et attentionnelles me semblent devoir jouer un rôle essentiel ; c'est donc chez les gauchers que devrait s'observer un avantage lié à l'organisation cérébrale.

2/. La spécialisation hémisphérique est surtout vraie chez les droitiers. Il n'y a pas, chez les gauchers, une répartition aussi nette entre un hémisphère investi dans le langage et un autre investi dans le traitement des données visuospatiales. En matière de risques d'accidents automobiles, il m'est difficile de préjuger si cette absence de spécialisation constitue un avantage ou un désavantage pour les gauchers. Ce qui me paraît par contre beaucoup plus évident, c'est que la spécialisation cérébrale des droitiers n'a aucune raison de leur être favorable, puisqu'elle s'exerce dans un sens qui ralentit l'intégration des informations visuospatiales.

3/. Enfin, outre la spécialisation fonctionnelle, on a aussi pu établir que les deux hémisphères traitent les informations de manière différente. L'hémisphère gauche opérant par traitements analytique et séquentiel, il est plus adapté à la résolution de problème, à la réflexion et à la réalisation des actions complexes orientées vers un but. L'hémisphère droit par contre, opérant de manière simultanée et parallèle (holistique), est tout particulièrement adapté aux situations où il faut traiter rapidement des informations multiples et s'ajuster à un environnement complexe et en constante transformation, comme c'est le cas dans une situation de conduite automobile. Ici encore, concernant le risque d'accidents de voiture, ce sont les gauchers qui me semblent devoir être avantagés.

En tout état de cause, les notions de spécialisation hémisphérique et de dominance ne doivent pas faire oublier que, dans le fonctionnement normal du cerveau, les deux hémisphères cérébraux participent conjointement à la perception et à l'action. Les mécanismes qui sous-tendent à chaque instant l'activation de l'un et l'autre hémisphère interviennent donc de manière simultanée, et de façon déterminante, dans le déroulement des activités supérieures.

Je reste à votre disposition pour toute information complémentaire qui pourrait vous être utile.

Très cordialement et confraternellement,
Marie Carlens

Proposition de textes

Le Paradigme des groupes minimaux et la répartition de bonbons chez les enfants
J. Gatto, M. Dambrun, P. de Oliveira et M. Tiboulet, université Blaise Pascal,
laboratoire de Psychologie sociale, LAPSCO de Clermont-Ferrand
(voir site www.prejuges-stereotypes.net)

Dans le cadre d'un centre aéré, trente-et-un enfants âgés de 6 à 12 ans ont participé à un petit jeu. À son arrivée, chaque enfant est noté sur le cahier d'appel. À ce moment précis, il lui est remis une gommette de couleur bleue ou rouge et ce de façon aléatoire. Il est simplement dit à l'enfant qu'il fait partie du groupe des rouges ou du groupe des bleus.

Chaque enfant, tour à tour, est ensuite conduit dans une pièce isolée. L'animatrice, qui joue ici le rôle d'expérimentatrice, dit alors à l'enfant que pour le goûter, elle doit distribuer des bonbons aux deux groupes (le groupe des rouges et celui des bleus).

Des bonbons sont sur la table ainsi que deux enveloppes, l'une marquée d'un rond rouge (enveloppe de l'équipe des rouges) et l'autre marquée d'un rond bleu (enveloppe de l'équipe des bleus). L'animatrice demande alors à l'enfant de bien vouloir répartir les bonbons dans chacune d'elles, en lui disant qu'il fait comme il veut, et que quelle que soit sa répartition, il aura de toute façon deux bonbons et pas un de plus. L'animatrice laisse l'enfant seul et lui demande d'aller jouer lorsqu'il aura terminé.

Pour chaque enfant, l'animatrice a noté le nombre de bonbons dans chaque enveloppe.

Voici les résultats de cette petite expérience : les enfants du groupes des Bleus ont attribué en moyenne vingt-cinq bonbons au groupe des Bleus contre seize au groupe des Rouges (la différence est très significative). De façon identique, les enfants du groupe des Rouges ont attribué beaucoup plus de bonbons à leur groupe d'appartenance (vingt-sept) qu'à l'autre groupe (treize) et ce alors même qu'ils ne pourront pas en bénéficier eux-mêmes.

Les résultats de cette petite expérience réalisée auprès d'enfants confirment ceux obtenus auprès d'adultes ; à savoir que la simple catégorisation arbitraire d'individus en deux groupes est suffisante pour qu'apparaisse le phénomène de favoritisme de l'endogroupe (i.e. favoritisme du groupe d'appartenance).

À compléter par le reportage sur l'expérience de J. Elliott : *In the Eye of the Beholder* (disponible à la Médiathèque, ainsi que le reportage réalisé des années plus tard avec les enfants devenus adultes).

Voir aussi

F. Lorenzi-Cioldi, *Les représentations des groupes dominants et dominés*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

Explorer nos appartenances multiples ²

Contexte

Le travail sur l'identité, le sentiment d'appartenance à tel ou tel groupe, les héritages culturels, la décentration, est un travail subtil et de longue haleine. Cet exercice vise essentiellement à ouvrir le questionnement sur la manière dont chacun se positionne à un moment donné dans un contexte donné (« ici et maintenant »), à percevoir à la fois l'importance et la relativité de ce positionnement (qu'est-ce qui est prioritaire pour moi en ce moment et pourquoi ?).

Objectifs

- Mettre en scène nos appartenances multiples et la manière dont nous nous y positionnons.
- Partager des ressentis concernant ce positionnement et réfléchir à son impact sur nos choix, nos zones sensibles, nos facilités/difficultés par rapport aux positionnements des autres.

Proposition de déroulement

Afficher sur les murs du local des panneaux reprenant les affirmations suivantes :

- Je me sens citoyen du monde, européen, au-delà des frontières...
- Je me sens chrétien, musulman, bouddhiste, libre-penseur, laïc...
- Je me sens immigré, réfugié, d'une génération métissée, d'ailleurs...
- Je me sens belge, turc, marocain, italien, espagnol...
- Je me sens homme, femme.
- Je me sens de ma ville, de ma région, de mon village, de mon quartier...
- Je me sens de la génération des 18-25 ans, des 25-35 ans, des 35-45 ans...
- Je me sens libéral, socialiste, social-chrétien, écologiste...
- Je me sens étudiant, professeur, chômeur, de mon milieu professionnel...
- Je me sens de la classe ouvrière, de la bourgeoisie, de la classe moyenne, de l'aristocratie...

→ Je me sens de ma famille...

→ ...

2/. Inspiré d'une activité proposée par le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle

Chacun est invité à se placer devant le panneau qui exprime le mieux son sentiment d'appartenance ici et maintenant – en insistant sur le fait que ça pourrait être très différent hier ou demain. La question est : qu'est-ce qui est prioritaire aujourd'hui, ici et maintenant, de manière totalement subjective ?

Un panneau vierge est laissé à disposition des personnes qui ne parviennent pas à se positionner dans les propositions affichées. Elles sont invitées à y indiquer leur propre ressenti.

Lorsque tout le monde s'est positionné, les personnes qui ont choisi le même panneau sont invitées à discuter des raisons de leur choix et de ce qu'il ressentent dans ce positionnement. Un porte-parole prend note des propos pour le compte-rendu en grand groupe.

Les rapporteurs communiquent en grand groupe l'essentiel des discussions en sous-groupes. L'activité est débriefée en l'orientant vers les objectifs poursuivis : importance du positionnement conscient et inconscient, importance des héritages et des sentiments d'appartenance, relativité de ces héritages et sentiments d'appartenance, zones sensibles qui peuvent y être liées...

Commentaires

Cet exercice peut être pratiqué en grand groupe. Il permet de s'impliquer plus ou moins en fonction du contexte et de la motivation des personnes, tout en amorçant une série de questions qui vont être approfondies par la suite.

La plupart du temps, il suscite au minimum un débat intéressant sur le caractère conscient ou inconscient de nos positionnements et sur la manière dont ils varient en fonction du contexte : je me positionne de telle manière dans une activité professionnelle, je me positionne différemment en vacances à l'étranger, dans un concert, dans une fête de famille... On peut ainsi introduire la question des identifications qui peuvent entrer en conflit dans les appartenances multiples d'une même personne (par exemple, « je me sens de ma famille » et « je me sens indépendante »).

Si le contexte est favorable, on peut compléter l'activité par un *stand up* à partir d'une série de propositions émises par le groupe : à chaque proposition, se lèvent

les personnes qui se sentent appartenir à... Exemples : je m'identifie au groupe social des artistes, on m'identifie comme un immigré, je me sens de mon club sportif... Cette activité permet, en un temps très court et dans un grand groupe, de mesurer la diversité des positionnements et d'introduire une réflexion sur la facilité/la difficulté à se positionner en fonction du contexte (majorité/minorité, groupes dominants/groupes dominés...).

Cet exercice introduit la proposition suivante : Cinq questions pour explorer les concepts d'identité et de culture(s).

Proposition de textes

Le concept d'identité

Le concept d'identité est un concept clé pour comprendre la situation interculturelle. Utilisé dans le passé surtout d'un point de vue psychologique, nous constatons aujourd'hui qu'il apparaît partout et pour expliquer les situations les plus variées. C'est un concept à la mode et il est souvent employé à tort et à travers.

L'intérêt particulier qu'a pris la notion d'identité à partir des années 1950 reflète les préoccupations du monde moderne. Cette notion est devenue d'actualité à cause des importants changements culturels provoqués par des modifications profondes de la société. Des phénomènes comme la mondialisation de l'économie, l'établissement d'un modèle économique unique qui fonctionne sur des principes de rationalité et d'efficacité, ainsi que l'introduction de nouvelles technologies et moyens de communication ont produit de grandes altérations dans les sociétés actuelles. C'est ainsi que nous avons vu passer – ou nous avons subi – l'exode rural et les transformations urbaines qui ont donné naissance aux grandes villes où il est difficile de conserver les liens sociaux, le chômage et les changements dans la conception du travail, les revendications régionales, l'immigration en tant que phénomène massif, les transformations dans les rôles sexuels...

Ces transformations ont atteint l'identité individuelle et collective des gens et elles ont provoqué des effets psychologiques, sociaux et politiques concrets dans nos sociétés. La société occidentale est passée d'une société plus communautaire à une société où l'individu a pris une place centrale. Un des changements les plus importants de l'époque actuelle est le développement de l'individualisme.

La construction de l'identité individuelle constitue un travail laborieux pour chacun et pour chacune. Ce travail est devenu plus difficile : jadis, il y avait moins de choix possibles dans les comportements et les règles de conduite étaient plus claires (et plus rigides) ; aujourd'hui, les personnes sont mises devant plusieurs possibilités. Par exemple, les gens peuvent institutionnaliser leur relation de couple par le mariage ou vivre simplement ensemble. L'individu est relativement seul devant ces choix.

Puisque nous continuons à être dans une période de forts changements, la question de l'identité reste présente : nous continuerons probablement à entendre parler de l'identité des immigrés, de l'identité wallonne ou flamande, du repli identitaire, de la défense de l'identité, de l'identité pure ou non pure...

Qu'est-ce que l'identité ?

L'identité (comme dans « carte d'identité ») est un ensemble articulé de traits spécifiques à un individu ou à un groupe : par exemple, homme, 35 ans, belge, 1,75 m, 65 kg, cheveux bruns, catholique, liégeois, employé de banque, marié, père de famille...

L'identité est un système de représentations et de valeurs qui nous permet d'affronter les différentes situations que nous rencontrons quotidiennement. Elle opère comme un filtre qui aide à décoder et à comprendre les situations, puis à fonctionner.

Face à une situation donnée, moi, avec mes valeurs et mes manières de penser, de sentir et d'agir, je réagirai probablement de telle ou telle manière. Je compte pour cela sur un répertoire de formes de penser, de sentir et d'agir que je peux mobiliser à un moment donné pour faire face aux situations. Ce répertoire est une constante re-création.

Caractéristiques de l'identité

→ *L'identité est composite*

Chaque culture et chaque sous-culture véhicule des valeurs et des indications d'action, de pensée et de sentiments.

À l’instar de la culture, l’identité est souvent mise en rapport et limitée aux grandes aires culturelles : l’appartenance territoriale, la couleur de la peau, la religion... Les gens définissent quelqu’un comme Turc ou comme Flamand, comme noir, comme musulman... On néglige ainsi l’influence que peut avoir dans la structure identitaire l’appartenance à des sous-ensembles culturels : la classe sociale, la profession, le sexe, l’origine urbaine/campagnarde, l’institution, les différentes formes que peut prendre une religion...

L’identité est le résultat de la synthèse que chacun fait des valeurs et des indications de comportements transmises par les différents milieux auxquels il appartient. Chacun intègre ces valeurs et prescriptions selon ses caractéristiques individuelles et selon sa propre trajectoire de vie. Dans le cas de l’étranger, il s’agit en outre d’intégrer à son identité un statut de migrant ou de réfugié politique, ainsi que les changements culturels qu’il a vécus pendant son séjour dans le pays d’accueil.

→ *L’identité est dynamique*

Si on demande à quelqu’un quelle est son identité, il dira « c’est moi ». Si on continue à l’interroger, il dira « c’est ce qui, en moi, demeure le même ». La personne met ainsi en relief ce qui lui apparaît comme la caractéristique la plus évidente de l’identité, sa constance : l’identité est attachée à certains éléments qui reviennent continuellement et qui nous semblent constants. Nous confondons ainsi l’identité avec ce qui, en nous, demeure le même, ce qui nous induit à dire « je suis comme ça », « je suis toujours la même personne », ce qui est vrai dans une certaine mesure.

Mais en fait, si nous continuons la réflexion, nous nous rendons compte que nous changeons nos comportements, nos idées et nos sentiments selon les transformations qui se produisent dans le contexte familial, relationnel, institutionnel et sociétal dans lequel nous vivons ; que nous changeons avec l’âge, avec les modifications de notre corps, avec notre statut de chômeur ou de travailleur... parfois même avec les changements de statut professionnel à l’intérieur d’une même institution. L’identité est une structure dynamique, ce n’est pas une substance immuable, fixe, quelque chose qu’on a une fois pour toutes. Elle est en évolution permanente.

En fait, les deux propositions sont vraies. Notre identité est constante, et en même temps elle change au cours de toute notre vie.

La base de l'expérience émotionnelle de l'identité provient de la capacité de l'individu de continuer à se sentir lui-même à travers les changements continuels. Un processus d'articulation permanente du nouveau avec l'ancien doit avoir lieu, de manière telle que le nouveau soit perçu comme ayant une relation acceptée avec ce qui existait avant lui. En intégrant le nouveau dans le même, il y a changement dans la continuité. Le sentiment de l'identité demeure tant que le sujet parvient à donner à l'altération le sens de la continuité.

L'adolescence est un bon exemple. Les changements qui se produisent à cette étape de la vie sont si forts, si profonds et visibles, que tous les êtres humains ont plus ou moins de difficultés à passer ce cap. Les difficultés cessent quand le jeune arrive à se reconnaître le même mais différent.

→ *L'identité est dialectique*

La construction de l'identité n'est pas un travail solitaire, individuel. L'identité se modifie dans la rencontre avec l'autre. Le regard de l'autre a un effet sur mon identité. L'identité de la personne se situe toujours dans un jeu d'influence avec les autres : je suis influencé par l'identité de l'autre et mon identité influence celle de l'autre. L'identité est dans un constant mouvement de va-et-vient. Les autres me définissent et je me définis par rapport à eux, verbalement, et non verbalement. On se définit mutuellement et pour ce faire, on envoie des signaux, des messages verbaux et non verbaux. Je me montre aux autres : le choix de mes vêtements, de ma coiffure... sont une façon de dire aux autres « voilà ce que je suis ».

Il y a échange avec les autres, même quand ils ne me regardent pas. Il y a toujours une interaction. L'interaction se produit à l'intérieur d'un contexte qui influence la relation entre moi et l'autre, entre une communauté et une autre... C'est important de définir chaque fois le contexte dans lequel se produit la rencontre : avec le même jeune, l'interaction sera différente si elle se produit à la piscine, ou dans la maison de ses parents, ou à l'école..., si le jeune est seul ou en groupe, etc. Moi, Belge, j'aurai une relation différente avec un autre Belge si la rencontre se produit ici ou dans un pays étranger. Les relations entre la communauté immigrée italienne et la communauté belge sont différentes depuis l'entrée

de l'Italie dans l'Union Européenne. Les rapports avec la communauté turque ont évolué entre avant la crise économique et après.

En fait, la question est moins de savoir « qui je suis » que de savoir « qui je suis par rapport aux autres » et « que sont les autres par rapport à moi ».

Fonctions de l'identité

L'identité est constamment mobilisée par deux tâches indispensables pour l'équilibre psychique de la personne. L'une est de donner une image positive de soi-même, l'autre de s'adapter au contexte où l'on vit. C'est ce qu'on appelle les fonctions de l'identité : une fonction de valorisation de soi et une fonction d'adaptation.

1/. La fonction de valorisation de soi est ontologique : c'est la recherche de tout être humain d'avoir du sens, de la signification. L'homme cherche à avoir une image positive de lui-même, à devenir une personne de valeur, à se concevoir comme ayant la capacité d'agir sur les événements et sur les choses.

2/. La fonction d'adaptation est instrumentale : elle consiste dans la modification de l'identité en vue d'une intégration au milieu. La personne adapte des traits de son identité, tout en assurant une continuité. Il s'agit de la capacité des êtres humains à reprendre en main leur identité, à la manipuler, à changer sans perdre le sentiment qu'on continue à être soi-même.

Il y a des circonstances où cela va de soi : le milieu où il vit renvoie au sujet une image positive de lui-même, il se sent bien et il connaît les codes pour agir dans ce milieu. Dans d'autres situations, entre autres dans la situation d'immigration, la tâche devient plus compliquée. C'est également le cas pour toute personne qui vit une situation dévalorisante pendant un temps prolongé.

Pour l'immigré, la complication s'accroît parce qu'il ne connaît pas tous les codes d'adaptation et parce qu'il a besoin d'être reconnu dans ce qu'il est, c'est-à-dire dans « sa » culture (dans sa manière à lui d'avoir intégré les différentes cultures et sous-cultures qui le traversent) que les autres ne connaissent pas non

plus. Un effort constant de reconnaissance (de se montrer, parfois maladroitement) doit être mis en marche, en même temps que des stratégies d'adaptation à la nouvelle situation ou à la situation dévalorisante. Il doit négocier constamment son identité.

Suggestions pour la bibliographie

H. Lavallée, F. Ouellet, F. Larose, eds, *Identité, culture et changement social*, L'Harmattan, 1991.

A. Moreau, *Culture de l'entre-deux*, in *Hommes et migration. Connaître l'autre pour le reconnaître*, septembre 1995, n°1190.

G. Verbunt, *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*, Seuil, 2001.

Cinq questions pour explorer les concepts d'identité et de culture(s)³

Contexte

Les concepts d'identité et de culture(s) sont complexes et polémiques. Nous proposons ici une amorce de réflexion à partir de l'expérience personnelle de chacun, qui peut être menée en petit groupe comme en grand groupe. Il s'agit de faire émerger quelques repères pour apprendre à manipuler ces deux concepts, tout en invitant les personnes à explorer très simplement quelques facettes de leur propre construction identitaire. Le mouvement de l'exercice part de ce que notre environnement culturel pose comme une évidence – la dimension du JE – pour interroger quelques héritages culturels moins évidents à percevoir, des sentiments d'appartenance, des manières de se projeter dans l'avenir, des zones d'influence plus ou moins conscientes – la dimension du Nous. Il ne s'agit pas de développer un long parcours initiatique autour des concepts mais d'y choisir quelques balises importantes pour comprendre les enjeux d'un travail sur soi dans un processus d'éducation à la diversité.

Objectifs

- Amorcer la construction des concepts d'identité et de culture(s), la notion d'identité culturelle.
- Mettre en évidence le caractère dynamique de la construction identitaire et le mouvement de va-et-vient permanent entre le Je et le Nous.
- Souligner l'importance d'explorer ce qui nous agit à notre insu : on transmet ce qu'on ignore en même temps que ce que l'on croit savoir.

Proposition de déroulement

Les participants sont invités à former des paires. A partir des questions qui vont être posées, il s'agit d'échanger avec son vis-à-vis quelque chose qu'on veut bien dire sur soi à propos d'un sujet donné. La consigne est la suivante :

3/. Inspiré d'une activité proposée par le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle et ITECO

- La première personne s'exprime pendant deux ou trois minutes. L'autre écoute attentivement, prend éventuellement note de quelques éléments.
- Au signal donné, on change les rôles.
- Lorsque les cinq questions auront été explorées, il s'agira pour chacun de « raconter l'autre » dans un petit groupe de quatre personnes.

Il est important de bien gérer le temps, en s'assurant que le groupe progresse plus ou moins au même rythme. Les questions sont distillées une à une et un signal est donné pour permettre le changement de rôle. Selon la manière dont le groupe s'implique ou non dans l'exercice, on laissera plus ou moins de temps pour partager les expériences : ce qui importe, c'est de mener le groupe à bon port de manière plus ou moins synchronisée.

Il est utile d'ouvrir l'exercice en donnant soi-même un exemple de ce qui peut être partagé à propos du nom ou du prénom (premier thème).

Les cinq questions ou thèmes abordés

- Nom : quelque chose que je veux bien dire à propos de mon nom et/ou prénom (origine, signification, relation à, détail orthographique, souvenir...).
- Espace : quelque chose que je veux bien dire à propos d'où je viens, d'où vient ma famille ?
- Sexe : Quelque chose qui me paraît important ici et maintenant dans le fait d'être un garçon ou une fille.
- Origine sociale : quelque chose que je veux bien dire sur les origines sociales de ma famille.
- Âge : quelque chose qui me paraît important ici et maintenant concernant l'âge que j'ai, la génération dont je suis.
- ...

Lorsque les cinq questions ont été explorées à deux, former des petits groupes de quatre. La consigne est la suivante :

- Chacun « raconte » au groupe la personne qu'il a écoutée (soit quatre récits, envisagés de manière globale, non plus question par question).
- Il s'agit de s'écouter raconter par quelqu'un d'autre, sans intervenir. On ne peut commenter, corriger, réagir qu'à la fin du récit.

De retour en grand groupe, demander aux personnes d'exprimer quelques éléments et impressions sur leurs échanges :

- Qu'est-ce qui les a intéressés ou surpris ? Ont-ils appris des choses (sur l'autre, sur soi) ?
- Qu'est-ce que ça fait de s'entendre « mis en boîte » par quelqu'un à qui on vient de confier une partie de soi ?

Le débriefing de l'activité peut dès lors être orienté en fonction des objectifs fixés, par exemple :

- Lister au tableau différentes facettes de l'identité culturelle qui émergent des témoignages et mettre en évidence le patchwork complexe qui résulte d'une telle construction (qui pourrait être explorée de mille et une autres manières encore...).
- Mettre en évidence, pour chaque question, des perceptions et/ou des grilles de lecture de ce que livrent les témoignages : l'idée d'héritages (du nom, par exemple, mais aussi d'une série de valeurs, de comportements influencés par l'éducation...) qu'on assume/revendique/rejette..., l'idée de choix/non choix, de fierté d'être ou non, d'origines visibles/invisibles, d'histoires qui nous traversent et nous influencent plus ou moins consciemment, etc.
- Souligner l'inconfort de s'entendre raconter par quelqu'un d'autre et inviter à la prudence dans la manière dont nous allons parler des identités et des cultures des autres.

L'objectif est de débusquer la complexité des enjeux dans une expérience qui reste fondamentalement simple et quotidienne : l'expérience de soi, à (ré)explorer dans la perspective d'une éducation à la diversité.

Commentaires

Cet exercice peut être mené en grand groupe, si nécessaire. Le principe en est toujours le même : une phase à deux, une phase à quatre, un retour en grand groupe. Il permet une expression relativement aisée dans la relation à deux et dans le petit groupe. Ne s'exprimeront en grand groupe que ceux qui choisissent de le faire.

Le nom/prénom est une amorce très intéressante pour s'interroger sur l'identité et la culture. Les questions suivantes peuvent susciter des réactions et des résistances, tout aussi intéressantes à noter pour le débriefing : par exemple, il peut être intéressant de constater que le thème origine sociale a tendance à être gommé, voire nié, à tout le moins « politiquement incorrect »... Selon les générations et les convictions, la thématique des genres peut être niée ou exacerbée... Dans tous les cas, il n'y a évidemment pas de « bonne réponse », si ce n'est une invitation à se poser des questions sur ce qui peut nous agir consciemment ou inconsciemment dans les différents héritages que nous faisons, et sur la manière dont nous agissons sur ces héritages.

L'idée-force qu'on cherche à mettre en évidence par cet exercice est que l'identité culturelle est un patchwork dynamique, dont une partie est inconsciente. Ce que nous ignorons nous agit à notre insu : c'est la raison pour laquelle nous invitons les personnes à s'explorer elles-mêmes, à interroger leurs propres implicites.

Proposition de textes

« Ma culture est, en effet, la logique selon laquelle j'ordonne le monde.
Et cette logique,
Je l'ai apprise dès ma naissance, dans les gestes, les paroles et les soins de ceux qui m'entouraient,
dans leur regard, dans le ton de leur voix,
dans les bruits, dans les couleurs, dans les odeurs, dans les contacts, dans la façon dont on m'a élevée, récompensée, punie, tenue, touchée, lavée, nourrie ;
dans les histoires que l'on m'a racontées, dans les livres que j'ai lus, dans les chansons que j'ai chantées ;
dans la rue, à l'école, dans les jeux ;
dans les rapports des autres dont j'étais témoin, dans les jugements que j'entendais,
dans l'esthétique affirmée, partout, jusque dans mon sommeil et dans les rêves que j'ai appris à rêver et à raconter.

...

Donc avant de pouvoir comprendre la culture de l'autre, je dois prendre conscience de ma propre culture, de mes présuppositions culturelles, des implicites qui forment mon interprétation, de mes évidences. »

Carroll R., 1987.

« Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976 pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! ». Non par quelque souci d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?

À ceux qui me posent la question, j'explique donc, patiemment, que je suis né au Liban, que j'y ai vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept ans, que l'arabe est ma langue maternelle, que c'est d'abord en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et *Les voyages de Gulliver*, et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant et entendu certaines histoires dont j'allais m'inspirer plus tard dans mes romans. Comment pourrais-je l'oublier ? Comment pourrais-je jamais m'en détacher ? Mais, d'un autre côté, je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de France, je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres, j'écris mes livres dans sa langue, jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère.

Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.

Parfois, lorsque j'ai fini d'expliquer, avec mille détails, pour quelles raisons précises je revendique pleinement l'ensemble de mes appartenances, quelqu'un s'approche de moi pour murmurer, la main sur mon épaule : « Vous avez eu raison de parler ainsi, mais au fin fond de vous-même, qu'est-ce que vous vous sentez ? »

Cette interrogation insistante m'a longtemps fait sourire. Aujourd'hui, je n'en souris plus. C'est qu'elle me semble révélatrice d'une vision des hommes fort répandue et, à mes yeux, dangereuse. Lorsqu'on me demande ce que je suis « au fin fond de moi-même », cela suppose qu'il y a, « au fin fond » de chacun, une seule appartenance qui compte, sa « vérité profonde » en quelque sorte, son

« essence », déterminée une fois pour toutes à la naissance et qui ne changera plus : comme si le reste, tout le reste – sa trajectoire d’homme libre, ses convictions acquises, ses préférences, sa sensibilité propre, ses affinités, sa vie , en somme –, ne comptait pour rien. Et lorsqu’on incite nos contemporains à « affirmer leur identité » comme on le fait si souvent aujourd’hui, ce qu’on leur dit par là c’est qu’ils doivent retrouver au fond d’eux-mêmes cette prétendue appartenance fondamentale, qui est souvent religieuse ou nationale ou raciale ou ethnique, et la brandir fièrement à la face des autres.

Quiconque revendique une identité plus complexe se retrouve marginalisé. Un jeune homme né en France de parents algériens porte en lui deux appartenances évidentes, et devrait être en mesure de les assumer l’une et l’autre. J’ai dit deux, pour la clarté du propos, mais les composantes de sa personnalité sont bien plus nombreuses. Qu’il s’agisse de la langue, des croyances, du mode de vie, des relations familiales, des goûts artistiques ou culinaires, les influences françaises, européennes, occidentales se mêlent en lui à des influences arabes, berbères, africaines, musulmanes... Une expérience enrichissante et féconde si ce jeune homme se sent libre de la vivre pleinement, s’il se sent encouragé à assumer toute sa diversité ; à l’inverse, son parcours peut s’avérer traumatisant si chaque fois qu’il s’affirme français, certains le regardent comme un traître, voire comme un renégat, et si chaque fois qu’il met en avant ses attaches avec l’Algérie, son histoire, sa culture, sa religion, il est en butte à l’incompréhension, à la méfiance ou à l’hostilité.

La situation est plus délicate encore de l’autre côté du Rhin. Je songe au cas d’un Turc né il y a trente ans près de Francfort, et qui a toujours vécu en Allemagne dont il parle et écrit la langue mieux que celle de ses pères. Aux yeux de sa société d’adoption, il n’est pas allemand ; aux yeux de sa société d’origine, il n’est plus vraiment Turc. Le bon sens voudrait qu’il puisse revendiquer pleinement cette double appartenance. Mais rien dans les lois ni dans les mentalités ne lui permet aujourd’hui d’assumer harmonieusement son identité composée.

J’ai pris les premiers exemples qui me soient venus à l’esprit. J’aurais pu en citer tant d’autres. Celui d’une personne née à Belgrade d’une mère Serbe mais d’un père Croate. Celui d’une femme Hutu mariée à un Tutsi, ou l’inverse. Celui d’un Américain de père noir et de mère juive...

Ce sont là des cas bien particuliers, penseront certains. À vrai dire, je ne le crois

pas. Les quelques personnes que j'ai évoquées ne sont pas les seules à posséder une identité complexe. En tout homme se rencontrent des appartenances multiples qui s'opposent parfois entre elles et le contraignent à des choix déchirants. Pour certains, la chose est évidente au premier coup d'œil ; pour d'autres, il faut faire l'effort d'y regarder de plus près.

Qui, dans l'Europe d'aujourd'hui, ne perçoit pas un tiraillement, qui va nécessairement augmenter, entre son appartenance à une nation plusieurs fois séculaire – la France, l'Espagne, le Danemark, l'Angleterre... – et son appartenance à l'ensemble continental qui se construit ? Et que d'Européens ressentent aussi, du Pays basque jusqu'à l'Écosse, une appartenance puissante, profonde, à une région, à son peuple, à son histoire et à sa langue ? Qui, aux États-Unis, peut encore envisager sa place dans la société sans référence à ses attaches antérieures – africaines, hispaniques, irlandaises, juives, italiennes, polonaises ou autres ?

Cela dit, je veux bien admettre que les premiers exemples que j'ai choisis ont quelque chose de particulier. Tous concernent des êtres portant en eux des appartenances qui, aujourd'hui, s'affrontent violemment ; des êtres frontaliers, en quelque sorte, traversés par des lignes de fracture ethniques, religieuses ou autres. En raison même de cette situation, que je n'ose appeler « privilégiée », ils ont un rôle à jouer pour tisser des liens, dissiper des malentendus, raisonner les uns, tempérer les autres, aplanir, raccommoier... Ils ont pour vocation d'être des traits d'union, des passerelles, des médiateurs entre les diverses communautés, les diverses cultures. Et c'est justement pour cela que leur dilemme est lourd de signification : si ces personnes elles-mêmes ne peuvent assumer leurs appartenances multiples, si elles sont constamment mises en demeure de choisir leur camp, sommées de réintégrer les rangs de leur tribu, alors nous sommes en droit de nous inquiéter sur le fonctionnement du monde.

« Mises en demeure de choisir », « sommées », disais-je. Sommées par qui ? Pas seulement par les fanatiques et les xénophobes de tous bords, mais par vous et moi, par chacun d'entre nous. À cause, justement, de ces habitudes de pensée et d'expression si ancrées en nous tous, à cause de cette conception étroite, exclusive, bigote, simpliste qui réduit l'identité entière à une seule appartenance, proclamée avec rage. »

Extrait d'Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*, 1998.

Identité culturelle

Mon identité, c'est ce qui fait que Je suis ce que je suis : c'est mon « Moi ».

C'est un patchwork fait de mille expériences et influences, qui change en permanence, et qui pourtant fait que je reste moi.

Mon identité n'est pas figée : elle est à la fois changement et continuité. Depuis que je suis né(e), je suis le (la) même, et pourtant différent(e) à chaque jour qui passe.

Mon identité, c'est aussi un Je qui se sent appartenir à un Nous.

Ma façon de me représenter le monde et de comprendre la réalité est influencée par ma culture. Ma culture, on pourrait dire que c'est le résultat de toutes les influences des milieux dans lesquels je vis : ma famille, mon école, mon quartier, mes hobbies... Elle est composite et complexe :

→ Ma culture ne s'explique pas, n'explique pas tout, ne m'explique pas... mais explique beaucoup... Si je l'ignore, elle m'agit sans que je le sache.

Les cultures développent des valeurs : elles dictent des règles à suivre et désignent ce qui est bien et ce qui est mal.

→ Ma culture, c'est quelque chose que j'ai en commun avec d'autres et quelque chose qui me différencie d'autres.

La culture est toujours incarnée dans une personne (identité culturelle) : on ne rencontre pas une culture au coin de la rue.

Mon identité est plurielle (patchwork). Elle est dynamique : je change et pourtant je reste le (la) même.

Mon identité culturelle a une dimension consciente (je sais qui je suis) et une dimension inconsciente (tout ce que je suis et ce que je fais au nom de mes héritages, sans même le savoir).

Quelques caractéristiques de la culture

→ *La culture développe des valeurs*

Toute culture parle du bien et du mal. Elle donne des normes, c'est-à-dire des règles de conduites sur ce qu'il faut faire, dire, penser et sentir. Elle donne des orientations d'actions, d'attitudes, de pensées. C'est ce qui est bien vu, mal vu, accepté ou pas accepté par une société. La parole des anciens, par exemple, sera mieux acceptée et valorisée dans certaines cultures que dans d'autres.

→ *Les cultures sont subjectives, sont incarnées*

Les cultures sont véhiculées par les personnes. On ne rencontre pas des cultures, on rencontre des personnes qui ont intériorisé une(des) culture(s). Ces personnes sont à la fois vecteurs de culture (elles les reproduisent) et aussi acteurs de culture (elles les transforment). Quand nous parlons de la culture de quelqu'un, nous sommes en train de nous référer à « sa » culture. Cette personne a reçu certains éléments culturels mais tout au long de sa vie, elle les a transformés selon son histoire personnelle et le contexte dans lequel celle-ci s'est déroulée.

Les parents éduquent leurs enfants selon leurs principes du bien et du mal. Ces enfants vont traiter ces normes en les croisant et en les modelant avec d'autres normes qui leur viennent du contexte, c'est-à-dire des autres groupes sociaux, de l'école, des groupes d'amis, des messages de la télévision, etc. Les enfants vont exprimer la culture d'une autre manière que leurs parents.

→ Les cultures sont plurielles

- Il y a des macro-cultures, de grandes aires culturelles (exemple : Occident/Orient ; culture judéo-chrétienne/arabo-musulmane, culture industrielle/traditionnelle).
- Il y a des micro-cultures ou des sous-ensembles culturels (ex. : cultures liées à la classe d'âge, au sexe, à la classe sociale, à la ville ou à la campagne, à des institutions, aux professions, à la famille. C'est ainsi qu'on peut parler de culture ouvrière, de culture jeune, de culture femme, de culture liégeoise...

La culture d'une personne est constituée d'un ensemble de normes et de valeurs qui proviennent des différents groupes sociaux auxquels elle appartient. Une

personne née dans le territoire belge appartient aussi à une famille qui peut venir de la campagne ou de la ville, être d'une classe sociale déterminée, avoir suivi des études, venir d'une famille protestante, catholique ou athée. En fait, un homme belge, fils de parents ouvriers, athée, travaillant à la mine, sera assez différent d'un homme belge de la noblesse, catholique, travaillant à la tête d'une multinationale. Par ailleurs, une femme cultivatrice, belge, âgée de 45 ans, peut avoir des similitudes avec une femme du même âge qui vient d'un autre pays et qui a le même métier.

→ *Les cultures évoluent dans le temps et dans l'espace...*

et en même temps restent stables

Elles ont un aspect permanent, durable, transmissible et en même temps elles ont un aspect dynamique, changeant. La culture n'est pas figée, elle se transforme constamment.

Jadis, il y avait des normes qu'une femme devait suivre pour être une femme convenable et qui, aujourd'hui, ont perdu en partie leur force normative. Par exemple, une femme du siècle passé ne pouvait pas être romancière. Pour écrire, des femmes devaient se cacher et publier sous un nom masculin : c'est le cas de George Sand.

De même, au siècle passé, en Europe, il n'était pas bien vu que les femmes fassent des études universitaires. Aujourd'hui, peu de femmes choisissent des carrières techniques. La norme a changé, mais pas totalement : une partie de la règle est restée dans les institutions et continue à modeler les aspirations des femmes.

→ *Les cultures sont inventées par les humains*

Les gens sont fiers de leur culture, ils la croient bonne et même supérieure aux autres ; ils la croient universelle... alors qu'elle est historique, en rapport avec le temps et l'espace. Elle a été créée pour donner des réponses à l'environnement, c'est-à-dire au milieu physique, à la géographie, au système politique, économique, social, à l'Histoire partagée.

→ *Les cultures sont en rapport de domination entre elles*

Quand il y a des rencontres entre des groupes de cultures différentes, d'autant plus lorsque ces groupes sont dans des rapports de cohabitation conflictuelle,

des hiérarchies se mettent en place qui se traduisent par des valorisations différenciées. Quand des cultures se rencontrent, il y en a toujours une qui est plus valorisée que les autres.

Les cultures ne se développent pas en dehors de rapports de forces. Elles sont toujours teintées par les situations politiques, économiques et sociales, c'est ainsi qu'il y aura toujours une culture plus valorisée/ moins valorisée, une culture majoritaire/ une minoritaire, une culture dominante/ une dominée.

→ *Conscient/inconscient*

Les cultures comportent des aspects conscients, manifestes, visibles et d'autres inconscients, latents, invisibles.

Ce sont ces aspects inconscients, latents, invisibles qu'il nous est demandé de débusquer, d'amener à la conscience, afin de développer notre capacité à communiquer et à vivre la diversité.

Autre suggestion pour le portefeuille de lecture

D. Cuche, *Nouveaux regards sur la culture. L'évolution d'une notion en anthropologie*, in *Sciences Humaines*, n°77, novembre 1997.

Jusque récemment, les ethnologues attribuaient à la culture le rôle de gardien des traditions immémoriales et de creuset des différences entre les peuples. Mais cette conception patrimoniale est aujourd'hui battue en brèche : bien souvent, c'est au contact des autres que se font les cultures.

Qui n'a pas entendu parler de la culture riche et originale des Dogon, peuple qui vit dans les montagnes de Bandiagara, au Mali ? Leur mythologie, leurs rites, leur architecture, leurs arts et leur vision propre du monde, rendus célèbres par Marcel Griaule, sont aujourd'hui l'objectif d'un tourisme culturel organisé. Et pourtant, il y a moins d'un siècle l'appellation « Dogon » était encore inconnue dans la littérature ethnographique, et aussi loin qu'on remonte dans l'histoire, les habitants de ces montagnes étaient appelés Habbe, Tombo ou Kibse. De nos jours, lorsqu'un Dogon descend dans la plaine pour y vivre, il abandonne là-haut ses ancêtres, ses autels et ses rites. Or en 1997, la majorité des Dogon vit dans la plaine et ne pratique plus guère la « culture Dogon », sauf lorsque des visiteurs se présentent. Aussi Jean-Christophe Huet, auteur d'une étude récente sur les

villages de Bandiagara, est-il en droit de se demander s'il a jamais existé une ethnie Dogon propriétaire d'une culture Dogon. Selon lui, l'« ethnie Dogon » serait formée de vagues successives de populations fuyant l'oppression des Mossi, puis celle des Peuls esclavagistes. Le mode de vie Dogon dont il montre d'ailleurs les variations locales importantes, serait une adaptation au « mode de vie montagnard » plutôt qu'une tradition précieusement conservée. La formation de la « culture Dogon » serait en somme tributaire des regards successifs portés par les voisins, puis par les ethnologues, sur ces réfugiés montagnards.

Cette histoire, dont l'issue reste ouverte, traduit bien quelques-unes des interrogations qui pèsent sur l'usage, le sens et la nature de la notion de « culture ». Pendant longtemps, on y a vu surtout le moyen commode de désigner le patrimoine et l'héritage d'objets, de modes de pensée et de comportements qui donnent son identité à un groupe humain, et à ses membres : la culture serait ce qui me fait Anglais, Papou ou Kabyle. Aujourd'hui, cet enchaînement n'est plus recevable, les traditions qui n'en sont pas, les différences qui s'effondrent ou se construisent, les mélanges qui apparaissent au grand jour font que l'idée de « culture » prend un nouveau sens. La culture, au lieu d'être la cause de l'identité collective, devient sa conséquence et son produit, elle n'est pas un système clos ni une tradition à conserver, mais une construction sociale en constant renouvellement et dont une des fonctions est de garder constamment les frontières d'une collectivité particulière.

L'influence du culturalisme

Défini il y a à peine plus d'un siècle par Edward Tylor (1871), le concept scientifique (c'est-à-dire descriptif et non normatif) de culture n'a jamais cessé d'être réexaminé et repensé. Surtout utilisé dans le champ de l'ethnologie, il a épousé les aléas de l'histoire de cette discipline. Il a été en particulier tributaire de la façon dont l'ethnologie envisageait les sociétés dites « primitives ». Pendant longtemps, on a surtout pensé qu'elles ne devaient leur survie qu'à un sens aigu de la conservation de traditions éminemment locales.

Héritier de la philosophie romantique allemande et de sa conception particulariste, le courant culturaliste américain a influencé durablement l'usage du mot culture. Dans un article publié en 1917, l'ethnologue Alfred Kroeber définit la culture comme une sorte de « super-organisme », indépendant des personnes et

des rapports sociaux qui les unissent ou les opposent, sorte de réalité supérieure qui détermine la conduite des individus. Cette façon de voir, largement partagée dans les années 1930, présente la culture comme une sorte de patrimoine transmis héréditairement de génération en génération, ne souffrant que de modifications mineures. Parfois, cette hérédité culturelle est pensée sur le mode de l'hérédité génétique. On parlera de la culture comme étant une « deuxième nature ».

L'idée commune à ces conceptions est que l'individu ne peut pas plus échapper aux déterminations de « nature culturelle » qu'à celles de sa nature biologique. Dans cette acception, le mot culture est un simple euphémisme de celui de « race », très utile pour camoufler la portée idéologique du discours raciste depuis que la critique scientifique a rejeté les théories raciales du comportement humain. Sous des apparences anodines, certaines expressions peuvent être très ambiguës. Par exemple, dire de quelqu'un, à propos de sa façon d'agir, comme on l'entend souvent : « C'est sa culture », au sens de : « Il n'y peut rien », revient à nier cet individu comme sujet, à le considérer comme simple « porteur » d'une culture.

Une autre représentation héritée des ethnologues pèse sur la manière commune dont on se figure une culture comme une entité séparée des autres par des frontières bien nettes. Chaque culture est réputée constituer une unité discrète, aisément identifiable et distincte des autres. Seul le contact des cultures pourrait venir altérer la « pureté originelle » de chaque culture particulière. Ce schéma, largement répandu, s'accompagne généralement d'une vue pessimiste des processus d'acculturation, qui sont perçus comme autant d'altérations d'une culture authentique.

Cette conception doit en fait beaucoup aux méthodes employées par les ethnologues. L'ethnologue est un chercheur de terrain, qui s'adonne à l'observation rapprochée d'une population spécifique, généralement restreinte, considérée comme représentative d'une culture (celle des Jivaro, des Soninké, des Hmong ou des Bretons). Il est naturel que le chercheur soit porté à exagérer l'originalité de la culture particulière qu'il étudie, cette originalité affirmée garantissant du même coup celle de ses propres recherches. Mais l'originalité, érigée en principe, peut aboutir à ce que l'on nomme le « relativisme ontologique », idée selon laquelle les cultures sont des réalités incomparables entre elles, incommensurables les unes par rapport aux autres.

Les ethnologues qui ont soutenu ce point de vue semblent avoir été directement influencés par leur objet d'étude : l'ethnocentrisme étant un trait universellement partagé, tout groupe humain tend à voir sa culture comme profondément originale ? Cette originalité revendiquée est l'expression de son identité. Tout Français, par exemple, est plus ou moins habité par l'idée que la gastronomie est un intérêt typiquement « de chez nous », et que la cuisine française est la « première du monde ». Cette réaction est un phénomène social normal, un mécanisme de défense collectif bien connu des psychologues sociaux. Cependant, confondre le niveau de la réalité vécue avec celui de l'analyse peut conduire à des positions idéologiques comme le différentialisme, éloge naïf de la différence culturelle considérée comme un absolu dans le meilleur des cas, reconnaissance condescendante de la différence dans d'autres versions, comme cette forme réactionnelle qu'observait Geza Roheim : « Vous êtes complètement différents de moi, mais je vous pardonne » (Roheim G., 1967) ; voire même, dans sa version extrémiste, assignation à la différence : « Vous êtes différents de nous, restez-le », autrement dit : « Restez à votre place ! » Une autre voie dans laquelle s'est engagée en particulier l'anthropologie diffusionniste a été la décomposition des cultures en « traits » techniques, symboliques et sociaux : le portage sur la tête, la culture en brûlis, le rite de la couvade, le monothéisme, l'immolation des veuves ou le mariage avec la fille de l'oncle maternel. L'accumulation, aussi exhaustive que possible, des « traits culturels » permettait, pensait-on, de définir une culture particulière. Cette voie, toutefois, a été progressivement abandonnée, les anthropologues ont pris conscience qu'une culture n'est pas un ensemble d'éléments juxtaposés, mais un système dont les différents composants sont interdépendants. Ce qui compte donc prioritairement pour le chercheur, c'est de faire apparaître la logique du système, autrement dit ce qui lie les éléments les uns aux autres. En d'autres termes, ceux de Ruth Benedict par exemple, c'est chercher la configuration, le modèle (le *pattern*) qui organise l'ensemble en un tout cohérent (Benedict R., 1950). Ainsi, selon R. Benedict, la vie sociale des Indiens Pueblo est marquée, dans toutes les manifestations de la vie courante, par le sens de la mesure, qui constitue un style propre à cette culture, et organise le comportement de chacun de ses membres. Celui des Kwakiutl, de la côte occidentale de l'Amérique du Nord est, en revanche, couramment caractérisé par la violence.

Là encore, une intuition pertinente a abouti, à force d'être systématisée, à une position théorique rigide et discutable. De l'idée d'un tout présentant une cer-

taine cohérence, on est passé, notamment avec Malinowski – à l'idée que toute culture serait un système en équilibre stable (Malinowski B. K., 1968). La critique, déjà adressée au fonctionnalisme naïf, consiste à rappeler que cette proposition aboutit à une tautologie : si tout élément dans une culture est « fonctionnel », répond à une nécessité, alors toute culture fonctionne bien par définition. L'anthropologie fonctionnaliste semble avoir été victime d'une illusion d'optique, due, dans ce cas aussi, aux conditions de travail de terrain. En effet, même si l'ethnologue séjournait durablement au milieu du groupe observé, la durée du terrain restait marginale par rapport au temps de l'histoire vécue de ce groupe. La plupart du temps, l'ethnologue n'avait pas la possibilité d'observer directement de changements culturels importants comme par exemple l'émergence d'un royaume. S'il en observait, malgré tout, il les attribuait généralement aux contacts avec l'extérieur, chaque peuple étant supposé avoir une tendance naturelle à conserver ses traditions. Absorbé par la recherche d'un « modèle » sous-jacent à la culture qu'il étudiait, l'observateur ne réalisait pas toujours que ce modèle ne devait sa cohérence qu'à ses propres analyses, beaucoup plus qu'aux exigences propres à la culture du groupe étudié.

Une notion abstraite

Ces conceptions de la culture ont été critiquées par l'anthropologue britannique Radcliffe-Brown : il les qualifiait de « réifications d'abstractions » (Radcliffe-Brown, 1940). Une culture, en effet, n'est pas une réalité concrète. Ce qui existe, expliquait Radcliffe-Brown, ce ne sont pas des cultures, mais des êtres humains liés les uns aux autres par une série illimitée de relations sociales. En conséquence, la culture ne préexiste pas aux individus : ce sont les individus qui la produisent collectivement, qui organisent symboliquement leur existence. Une culture est une production historique, qui connaît des évolutions, des transformations, voire des mutations, liées à plusieurs facteurs.

L'ethnologue Margaret Mead (Mead M., 1963) a développé l'idée que chaque individu « interprète » le « modèle » que lui transmet le groupe auquel il appartient en fonction de son histoire singulière et de sa personnalité. Ces interprétations individuelles, en apparence peu différentes les unes des autres, produisent des variations souvent peu repérables prises une à une, mais dont la somme génère un réajustement quasi permanent de la culture collective. Cette proposition, qui semble évidente dans les sociétés modernes, est tout aussi vraie pour les

cultures apparemment plus conservatrices que les ethnologues fréquentent. Ralph Linton, autre anthropologue culturaliste, insistait sur le fait que, dans toute société, il existe des places différenciées liées au sexe, à l'âge, au statut social. C'est donc aussi à travers ces déterminations que les individus interprètent la culture qui leur est présentée (Linton R., 1959). Chaque individu, même s'il n'en a pas conscience, n'a qu'une vue limitée de la culture globale de sa société ; il ne peut la saisir qu'à partir de la place à laquelle il se trouve de par son statut. Décrire une culture implique donc d'admettre une pluralité de points de vue sur les mêmes faits.

Comment se construit une culture ?

Le courant théorique de l'interactionnisme symbolique, développé par les sociologues de l'université de Chicago dès la fin des années 1930, a beaucoup contribué à la critique de l'idée de la culture comme une sorte de patrimoine qui pré-existerait aux pratiques des individus et leur conférerait a priori du sens. En s'attachant à décrire finement les représentations et les pratiques de petites communautés marginales, sinon déviantes (jeunes délinquants des bas quartiers, travailleurs clandestins, musiciens de dancings), ils ont mis en valeur deux idées : d'une part qu'une culture nouvelle peut naître d'un certain rapport social, et d'autre part qu'elle s'élabore quotidiennement dans les interactions collectives et individuelles. Les individus ne peuvent donc pas être considérés comme des marionnettes jouant une partition préétablie. Howard Becker a décrit, en 1963, la communauté des musiciens de dancing de Chicago. On y voit des acteurs sociaux qui créent eux-mêmes, dans l'interaction, les règles, les conventions et les représentations qui organisent et donnent sens à leur existence collective. Les créant eux-mêmes, ils peuvent aussi les réviser, les faire évoluer, les transformer, ce qui justifie en grande partie le changement culturel.

Les interactions sont individuelles, mais elles se réalisent au sein de rapports sociaux. L'anthropologie dynamiste, celle d'Edmund R. Leach (Leach E. R., 1971) ou encore celle de Georges Balandier (Balandier G., 1971), s'est employée à montrer comment l'existence des cultures dépendait d'une histoire collective liée à des enjeux de pouvoir et à des luttes sociales. La cohérence relative dont est dotée une culture n'est, dans cette perspective, que la « résultante », à un moment donné, de l'ensemble des forces qui s'exercent dans la société. Chaque système culturel peut être considéré comme un agencement provisoire, jamais parfaite-

ment homogène, marqué par un certain anachronisme (les différentes pièces de l'agencement ne datant pas de la même époque). On pensera par exemple aux différentes « strates » aristocratiques et libérales qui constituent ce mixte qu'est la « culture britannique », ou bien encore au mélange de conformisme social et d'innovation technique qui caractérise les Japonais, etc. C'est ce qui confère un caractère problématique à toute culture, mais aussi une réelle plasticité.

Cette nouvelle façon de traiter les cultures a d'autres conséquences. Pas plus qu'il n'y a de frontières « naturelles » entre les sociétés, il n'y a de frontières clairement établies entre les cultures. Aussi un ethnologue spécialiste de l'Afrique, Jean-Loup Amselle, a-t-il proposé de substituer une approche « continuiste » à l'ancienne approche « discontinuiste » (Amselle J.-L., 1990). Toute culture étant le produit d'une série d'interactions sociales, on peut affirmer que les cultures sont de proche en proche interdépendantes et en continuité les unes avec les autres. Analyser une culture particulière implique de reconstituer et d'évaluer l'histoire de ses relations avec les cultures environnantes. À considérer les choses ainsi, on se rend compte que les frontières entre les cultures sont floues et mouvantes. Où commence et où s'arrête telle ou telle culture particulière ? La question n'appelle pas de réponse concrète. Comme le soulignait Claude Lévi-Strauss, « une même collection d'individus, pourvu qu'elle soit objectivement donnée dans le temps et dans l'espace, relève simultanément de plusieurs systèmes de culture : universel, continental, national, provincial, local, etc., et familial, professionnel, confessionnel, politique, etc. » (Lévi-Strauss C., 1958).

L'acculturation permanente

Si on admet que toutes les cultures communiquent et s'interpénètrent, on est conduit, comme le proposait Roger Bastide, à repenser la question de l'acculturation. L'acculturation – l'adoption par un groupe d'éléments de culture différente – n'est pas un phénomène occasionnel, secondaire, ni récent dans l'histoire des sociétés humaines. C'est un phénomène universel et constitutif des cultures. Il n'y a pas, par conséquent, d'un côté les cultures « pures » et de l'autre les cultures « métisses ». Toutes sont à des degrés divers des « mixtes ». Il y a souvent plus de continuité entre deux cultures qui sont en contact prolongé qu'entre les différentes états d'un même système culturel pris à des moments distincts de son évolution historique. Il en résulte que la discontinuité culturelle est sans doute plus marquée dans le temps que dans l'espace. De nombreuses études, notam-

ment le travail dirigé par l'historien Eric Hobsbawm sur l'Europe (Hobsbawm E., 1983), montre que l'ancienneté des traditions est souvent reconstruite et répond à des intérêts idéologiques actuels. Ainsi, la plupart des Anglais seraient surpris d'apprendre que les vœux royaux de Noël au pays ont été institués en 1932, et que la plupart des règles de l'apparat royal ne remontent pas au-delà de la fin du XIX^e siècle. Dans les moments de rupture, le discours de la continuité n'est qu'une « idéologie de la compensation » (Bastide R., 1996).

Pour illustrer cette dernière remarque, on pourrait évoquer les fondamentalismes culturels et religieux, qui réactivent systématiquement des croyances et des pratiques plus ou moins tombées en désuétude ou n'ayant jamais vraiment existé sous cette forme. On peut aussi mentionner nombre de pratiques symboliques caractéristiques des groupes de migrants paysans, éloignés de leur communauté villageoise d'origine et qui veulent signifier par ces pratiques que l'exil n'a en rien modifié leur comportement. Pour maintenir le lien social avec la communauté paysanne, on affirme symboliquement la continuité culturelle, comme, par exemple, dans le geste de l'émigré kabyle qui, à chaque retour au village, à l'occasion de ses congés, renonce au costume citadin, rend aussitôt visite à ses champs, à son bétail et à sa parentèle, puis paraît à l'assemblée des hommes et à la mosquée (Sayad A., 1977). Autre exemple, lui aussi significatif, celui de ces paysans portugais immigrés en région parisienne qui font venir une bonne partie de leur alimentation quotidienne de leur village au Portugal auquel ils sont reliés par une navette automobile hebdomadaire. Manger comme au pays, manger les produits du pays, c'est affirmer que tout continue comme avant, malgré l'expatriation. Du village, on fait même venir les pommes de terre ! Il y a là un symbole fort d'attachement à la terre nourricière originelle, expression de la fidélité culturelle (Rocha Tindade M. B., 1977). Toutefois, même dans les cas cités ici, la continuité est plus symbolique que concrète : elle n'est possible que pour certaines pratiques symboliques sorties de leur contexte, alors qu'insensiblement l'ensemble du système culturel des immigrés se transforme profondément au contact de la société d'accueil.

Si toutes les cultures méritent la même attention et le même intérêt de la part de l'observateur, cela ne permet pas d'en conclure qu'elles ont toutes le même degré de reconnaissance sociale. Aussi, serait-il inconséquent de passer d'un relativisme méthodologique à un jugement de valeur relativiste. Les cultures ne sont

pas indépendantes des rapports sociaux, qui sont presque toujours des rapports inégalitaires. Dans la mesure où il n’y a de cultures réelles que celles qui sont produites par des individus ou des groupes qui occupent des positions inégales, les cultures des différents groupes se trouvent plus ou moins en position de force (ou de faiblesse) les unes par rapport aux autres. L’analyse doit donc prendre en compte la hiérarchie qui existe de facto entre les cultures et qui résulte de la hiérarchie entre les groupes sociaux appartenant à un même espace social. Cependant, dans ce type d’analyse, il faut éviter les interprétations par trop réductrices, comme celle, par exemple, qui suppose que le groupe socialement le plus fort est toujours en mesure d’imposer son ordre (culturel) au groupe le plus faible. Les rapports de domination culturelle, comme l’ont montré Claude Grignon et Jean-Claude Passeron (Grignon C., Passeron J.-C., 1989), ne se laissent pas saisir par l’analyse de la même façon que les rapports de domination sociale. Ce qui fait qu’une culture dominée n’est pas forcément une culture aliénée, les groupes socialement subalternes n’étant pas dépourvus de ressources culturelles propres. Même le plus faible ne se trouve jamais totalement démuné dans la confrontation culturelle.

La prise en compte des facteurs sociaux dans la formation des systèmes culturels a conduit, ces vingt dernières années, à un réexamen du concept de culture. Une culture est dorénavant comprise comme un ensemble dynamique, plus ou moins (mais jamais parfaitement) cohérent. Les éléments qui la composent, parce qu’ils proviennent de sources diverses dans le temps et dans l’espace, ne sont jamais totalement intégrés les uns aux autres. Autrement dit, il y a du « jeu » dans le système. Ce jeu est l’interstice dans lequel se glisse la liberté des groupes et des individus pour « manipuler » la culture. Aussi, plutôt que de recourir à la notion trop statique de « structure », comme le fait Lévi-Strauss, pour analyser un système culturel, on peut préférer, comme le suggère Roger Bastide, utiliser les notions de « structuration », « déstructuration » et « restructuration », qui prennent en compte la dynamique du système. La culture est en effet une construction qui s’élabore à tout instant à travers ce triple mouvement (Bastide R., 1956).

Comment changent les cultures ?

L’effort que fait chaque groupe pour se distinguer des autres est aussi un des facteurs importants du changement culturel. Fredrick Barth, dans un article resté célèbre (Barth F., 1969), a montré comment des groupes voisins, géographique-

ment et culturellement proches, tendaient à accentuer leurs différences culturelles pour consolider leurs « frontières ethniques ». Paradoxalement, plus deux groupes ethniques sont proches l'un de l'autre, plus ils peuvent être conduits à exagérer les traits culturels qui les différencient. C'est pourquoi, contrairement à ce qui est parfois admis, les contacts n'engendrent pas nécessairement une uniformisation culturelle. À l'inverse, ils provoquent souvent une exacerbation des différences. La culture est ainsi utilisée pour affirmer une identité ethnique. Pour défendre son identité menacée, un groupe ethnique n'hésite pas à manipuler sa « tradition » pour la faire apparaître comme absolument originale.

Ces observations amènent à remettre en cause l'idée que les différences culturelles produisent les identités collectives. Bien souvent, on assiste à l'effet inverse. Certaines pratiques spécifiques jouent le rôle de procédure de différenciation culturelle. Aussi, l'identité d'un groupe ethnique ne se définit pas par la totalité des éléments de sa culture, mais par ceux qui sont utilisés par ses membres pour affirmer et maintenir une différence.

Toute culture est sans cesse travaillée par des rapports sociaux internes et externes. Admettre cela, c'est renoncer à l'emploi de la notion de « culture d'origine » pour désigner la culture des migrants. En effet, aucune culture transplantée ne peut rester identique à elle-même. L'œuvre de Roger Bastide, spécialiste des cultures noires des Amériques, est consacrée à la démonstration de cette loi sociologique. Les Africains, déportés comme esclaves dans les Amériques, n'ont eu d'autres alternatives que d'inventer de nouveaux modèles culturels, à la fois syncrétiques et originaux : cultes et musiques *lucumi* à Cuba, *candomblé*, *macumba* et *batuque* au Brésil, perçus à tort comme authentiquement africain. Certains esclaves du Brésil, une fois émancipés, ont entrepris dès le XVIII^e siècle, un retour à la terre africaine, mais n'ont pu renouer, comme si rien ne s'était passé, avec la « culture d'origine », pas plus qu'ils n'ont pu transposer purement et simplement, dans leur milieu africain, leur culture afro-brésilienne. Dans cette nouvelle situation, ceux qu'on appelle encore en Afrique « les Brésiliens » ont progressivement élaboré un nouveau mixte culturel s'exprimant, par exemple, dans des festivités appelées *boi* (bœuf, en portugais) au Nigeria, *burrinha* (ânesse) au Dahomey, dérivées de danses bien connues au Brésil (*bumba-meu-boi*, *Rancho*) (Bastide R., 1996).

Dans l'évolution des systèmes culturels des populations migrantes, le cadre du pays d'accueil joue un rôle déterminant. Des immigrants issus de la même région connaissent des évolutions culturelles sensiblement différentes selon le pays d'accueil. Dominique Schnapper a montré que les Italiens ayant immigré en France et aux États-Unis ont évolué de manière très dissemblable (Schnapper D., 1974). En France, compte tenu du « centralisme culturel » imposé par l'État et de la politique d'entrave à la formation de communautés ethniques, les Italiens ont été contraints d'abandonner leurs normes communautaires. Ils n'ont pu affirmer une certaine spécificité culturelle que dans la sphère privée familiale, elle-même en évolution, gagnée par la recomposition des rôles masculins et féminins. Aux États-Unis, en revanche, le modèle national du « fédéralisme culturel » a permis la formation de communautés culturelles, pouvant même jouir d'une reconnaissance politique, regroupées dans des quartiers. La structure communautaire de la vie quotidienne favorise l'expression publique d'une culture partagée, italo-américaine, à travers des pratiques proprement communautaires religieuses, festives, vestimentaires, consommatoires, etc., qui comptent socialement plus que les pratiques familiales.

Considérer la culture comme un construit et non comme un donné ne permet pas de conclure que chacun est libre de s'inventer une culture à la demande. Toute culture est une construction collective liée à des situations sociales concrètes dans lesquelles sont impliqués, indépendamment de leur volonté, ceux qui s'en réclament. La production de chaque culture est un phénomène relationnel, en grande partie inconscient. L'individu, même s'il participe nécessairement comme acteur social à l'élaboration de la culture, n'est pas libre de choisir sa culture ni de changer de culture au gré de ses humeurs. Réduire la culture à n'être qu'une sorte de panoplie qu'on pourrait endosser ou rejeter, comme tendent à le faire les auteurs qui confondent « cultures » et « styles de vie » (ou « sociostyles »), c'est appauvrir considérablement le concept et revenir à un état de l'analyse culturelle caractérisé par l'ignorance de l'importance déterminante des rapports sociaux.

Explorer la diversité⁴

Contexte

Dans la foulée de l'exploration de soi et des concepts, il s'agit de proposer aux participant(e)s un cheminement personnel qui s'inspire des étapes du processus interculturel tel qu'elles ont été proposées par Margalit Cohen Emerique (Cohen Emerique M., 1984, 1986) : décentration (soi) – compréhension (l'autre) – négociation (entre soi et l'autre).

Objectifs

- Explorer son propre système de valeurs et les modèles culturels qu'il véhicule.
- Acquérir un certain nombre de références permettant d'anticiper la rencontre avec l'autre et de construire une relation positive à la différence culturelle.

Proposition de déroulement

1. Présentation de soi

Les personnes sont invitées à se présenter les unes aux autres (par deux) en donnant trois informations en plus de leurs nom et prénom. Dès lors, la réflexion est engagée sur les codes culturels qui conditionnent la manière de parler de soi et de dire qui on est.

Demander combien de personnes ont mentionné, par exemple, le lieu de résidence, un animal domestique, la composition de sa famille, un hobby... Récolter ensuite des informations susceptibles d'être plus rarement échangées de prime abord avec quelqu'un qu'on ne connaît pas (mais qui l'ont néanmoins été dans cet exercice). Demander enfin quelles sont les informations que l'on s'attend peu à recevoir ou les questions qui seraient jugées indiscrettes (salaire, orientation sexuelle,...).

C'est le bon moment pour exploiter les différences de perceptions au sein même du groupe, puis de donner quelques exemples culturels de « ce qui se fait » / « ce qui ne se fait pas », en particulier dans une première approche ou un premier contact. Par exemple : parler de son salaire est tout à fait courant à New York, demander à quelqu'un d'où il vient est tout à fait inconvenant à Kigali...).

4/. Activité proposée par Christine Partoune, géographe et pédagogue à l'Université de Liège.

Inviter ensuite les personnes à prendre conscience des effets émotionnels induits par l'échange d'informations : rapprochement ou éloignement ? Affinité ? Complicité ? Solidarité ? Méfiance ? Intérêt ou indifférence ? Curiosité ? Désir de trouver un terrain commun ou au contraire de se distinguer, de se montrer « original » ?

Toute information modifie quelque chose dans la distance mentale entre les personnes, dans le processus de création d'un sentiment d'appartenance ou non « au même monde ». Nous sommes dans la complexité : les désirs/projets de l'une/de l'un ne va pas forcément trouver écho chez l'autre. La rencontre va peut-être avorter tout de suite, ou au contraire ouvrir un chemin.

2. Réseaux culturels et appartenances multiples

Demander à chacun d'évaluer : « Combien de personnes dans le monde partagent avec vous les caractéristiques que vous avez énoncées pour vous présenter ? »

On commence par une évocation point par point : combien d'amoureux des chats ? Combien de passionnés de football ? Combien de chrétiens, de musulmans, de croyants non pratiquants, d'agnostiques ?...

Puis on élargit : combien de personnes ayant connu la guerre ? Combien de personnes vivant ou ayant vécu sous un régime dictatorial ?...

Il s'agit dès lors de mettre en évidence que ces personnes partagent un même « morceau de monde », une sorte de « niche écologique partielle » ; la « bande » dont elles font partie est à échelle mondiale, d'autant que ce réseau expérientiel peut aujourd'hui être facilement en contact via Internet par exemple.

L'expérience peut être poursuivie en croisant plusieurs de ces caractéristiques personnelles : combien de personnes sont à la fois ceci, ceci et cela... ? (*cfr.* Amin Maalouf par exemple). Il s'agit dès lors d'explorer la notion de mosaïque culturelle au sein d'un même individu et de déconstruire toute perception trop monolithique de la notion de culture.

3. Construction du concept de culture à partir de la notion de choc culturel

Nous pourrions construire ensemble une définition du terme « culture » en demandant à chacun ce qu'il entend par là. C'est une approche qui est assez abstraite. Nous allons plutôt procéder en partant de l'évocation de situations concrètes.

tes où la rencontre avec l'autre a été mal vécue, a provoqué un sentiment d'irritation, de rejet, voire de révolte (le curseur mesurant l'ampleur du choc culturel est différent pour chacun). Cinq situations vont être évoquées. Ensuite, elles seront mises en commun en sous-groupes.

Chaque personne reçoit cinq post-it. Sur le premier, il s'agit de noter sous forme de mot clé quelque chose qui choque dans la culture d'un autre lointain (quelqu'un qui vit très loin, géographiquement, soit rencontré lors d'un voyage, soit dont le mode de vie, les comportements ont été découverts via un reportage, une lecture, un film). La seconde évocation porte sur un comportement qui choque de la part de quelqu'un qui est du même pays, mais que l'on ne fréquente pas forcément (un voisin/une voisine avec qui l'on n'a pas de relation amicale par exemple). La troisième concerne quelqu'un qui fait partie de la sphère des amis, connaissances, collègues. La quatrième est relative à quelqu'un de sa propre famille. La cinquième situation concerne cet « autre » qui est en nous, cette part de nous-même qui nous paraît parfois étrangère, dont nous avons hérité et qui est parfois lourde à porter (un quelque chose dans notre culture dont nous aimerions peut-être nous débarrasser ou qui nous énerve).

Demander aux personnes si elles entrevoient le sens de ce zoom géographique. Pour certains, c'est tout à fait opaque. Mettre en évidence le message : les différences culturelles sont parfois plus fortes avec notre voisin de pallier qu'avec certaines personnes qui vivent à l'autre bout du monde.

La mise en commun se fait en sous-groupes de cinq/six personnes : il s'agit de produire un structurogramme en disposant les post-it sur une grande feuille en papier kraft (contraste avec la couleur claire des post-it), reprenant toutes les idées émises par chacun (volontairement, aucun critère n'est donné pour structurer les données ; seul critère exclu : la distance géographique, car c'est le critère qui a été retenu pour réaliser les évocations). Les productions sont ensuite affichées et invitation est faite à les découvrir librement.

L'analyse porte dès lors sur les différents critères utilisés pour classer les exemples de chocs culturels : gradient de gravité; registres tels que valeurs, comportements, conceptions ; gradient de masse ou d'échelle (individu, groupe social, groupe à l'échelle d'un pays tout entier, entités plus grandes, échelle internationale), ...

La palette très diversifiée des exemples donnés est confrontée à quelques définitions du concept de culture qui sont projetées à l'écran (*cf.* ci-après). Les personnes sont invitées à les lire en cherchant à épingler d'une part ce qu'il y a de neuf par rapport à ce qui a déjà été énoncé, d'autre part ce qui les surprend. Le caractère engagé de certaines définitions permet de prendre conscience que toute définition est aussi un produit culturel, socialement admis à un moment donné par un suffisamment grand nombre de personnes que pour figurer sur un fronton public (dictionnaire – Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle).

Les personnes sont dès lors invitées à exprimer leur opinion à propos de la question suivante : la diversité culturelle : obstacle ou richesse ? La moitié du groupe se centre sur obstacle, l'autre sur richesse. La proposition est d'en discuter deux à deux pendant cinq minutes, puis de noter les idées. La mise en commun liste les réponses, en deux colonnes. Le tableau obtenu est examiné en essayant de repérer les axes de tension entre certains items : quels sont les éléments qui sont dans une relation contradictoire ? Dans un rapport dialogique ?

La conclusion porte sur la mise en évidence de la complexité : pas de réponses simples ou toutes faites aux questions de société...

Quelques définitions de la culture...

« Ensemble des traits qui spécifient un peuple, un groupe, une société, reconnaissable à des pratiques, des sentiments et un univers matériel d'objets à la fois utilitaires et esthétiques. Plus précisément encore, une certaine façon d'assembler entre eux ces divers éléments ». « Ensemble des formes mentales, des institutions et des objets matériels qui spécifient une société quelconque. Ainsi la culture implique-t-elle langue et façon de vivre, organisation de la parenté et techniques, comme outillages, nourriture et vêtement, manière de penser et de sentir, interdits et obligations, pratiques sexuelles, politesse et distractions, et formes prises par la maladie mentale ou la marginalité etc. ». C. Guillaumin. Quelques considérations sur le terme « culture », dans Vermees G. et Fourier M., *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, volume III, coll. Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris, 1994, pp. 160-161.

« Ma culture est la logique selon laquelle j'ordonne le monde. Et cette logique, je l'ai apprise dès ma naissance, dans les gestes, les paroles et les soins de ceux qui m'entouraient, dans leur regard, dans le ton de leur voix, dans les bruits, dans les couleurs, dans les odeurs, dans les contacts, dans la façon dont on m'a élevée, récompensée, punie, tenue, touchée, lavée, nourrie; dans les histoires que l'on m'a racontées, dans les livres que j'ai lus, dans les chansons que j'ai chantées; dans la rue, à l'école, dans les jeux; dans les rapports des autres dont j'étais témoin, dans les jugements que j'entendais; dans l'esthétique affirmée, partout, jusque dans mon sommeil et dans les rêves que j'ai appris à rêver et à raconter ». R. Carroll, *Évidences invisibles, Américains et français au quotidiens*, Seuil, 1987.

« Nous pouvons considérer la culture comme le système de représentations qui, en le contextualisant, donne cohérence et dès lors signification au vécu collectif et individuel. Les cultures ne diffèrent pas, en effet, par leurs contenus, ou pas tellement, mais bien plutôt par la manière d'organiser ces contenus, de les associer et de les hiérarchiser. » A. Doutreloux, in *Immigrations et nouveaux pluralismes. Une confrontation de sociétés*, Collectif sous la direction d'A. Bastenier et de F. Dassetto, éditions Universitaires et De Boeck université, Bruxelles, 1990, pp. 56-57.

« La culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, Paris, novembre 2001. Cette définition est conforme aux conclusions de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (Mondiacult, Mexico, 1982), de la Commission mondiale de la culture et du développement (Notre diversité créatrice, 1995) et de la Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles pour le développement (Stockholm, 1998).

4. Mosaïque culturelle

Avons-nous conscience de la portée et de l'ampleur de la diversité culturelle ? Un exercice simple permet de se rendre compte que notre quotidien en est nourri le plus souvent à notre insu. Le texte ci-dessous est distribué, avec pour consigne de déterminer combien de mots y sont d'origine étrangère. Évidemment, la question surgit immédiatement : que faut-il entendre par origine étrangère ? Jusqu'où remonter dans le temps ? Quel est le fond de notre langue, qu'il conviendrait de considérer comme originel ? La proposition est de s'en tenir à la proposition du Petit Robert, où sont considérés comme fond commun de la langue française les mots d'origine romane ou germanique. Le texte est projeté à l'écran ; un exemplaire papier est distribué par groupe de deux.

Avant de donner les réponses précises, le texte mis en couleurs (une couleur par origine) est présenté sur PowerPoint : effet mosaïque pour marquer les esprits par une image forte. (Voir pages suivantes)

Idée 1 → nous sommes ignorants de notre propre culture, et surtout de ses racines métissées.

Idée 2 → nous ignorons en général presque tout de la culture des autres.

Une escapade d'un week-end à Bruges

Laissez votre caravane au parking et escaladez le beffroi, tel un totem s'élançant vers le zénith. Il n'y a pas d'escalator et un anorak est vivement conseillé en hiver.

Un splendide panorama tous azimuts s'offre à vous, sans klaxon ni moustiques. Imaginez les caravelles venant s'amarrer devant les baraques en brique formant une sorte de puzzle avec l'imbroglie des canaux et des darses. Un zoom sur la grand-place : c'est la kermesse, des clowns font des pirouettes, des mustangs caracolent, il y a même un montreur d'alligator et une girafe ... Une moustache surmontée d'un képi près du kiosque ? Pas de panique, c'est un flic !

En bas, déambulez au hasard. Dans les bistrotts, prenez un café, un cacao ou un thé avec une couque, à moins que vous ne préfériez une tarte au potiron ou aux épinards, parfumée à l'estragon et servie avec du yaourt. Si c'est l'heure de l'apéritif, un conseil : le cocktail noix de coco, jus d'orange, tomate et vodka.

Les tarifs sont plutôt hard et l'eau en carafe est toujours en sus. Dans le jazz-bar, il y a un toboggan pour les enfants et des divans pour les parents. Le patron est un toubib qui a quitté la clinique où il était chirurgien pour tourner un film : *L'assassin de Bruges*. Ce fut un échec. Après cette douche froide, il a changé de job : il a transformé un wagon en estaminet.

Dans les magasins alentour, gare à l'arnaque et attention aux escrocs. Dans le bazar des souvenirs en tout genre, vous trouverez certainement ce qu'il vous faut : jupes paysannes, bretelles folkloriques, pulls en mohair, pyjamas chics, gilets pour le kayak, jeans des Flandres pour le ski, mocassins cool, cigares, bagues fluos, alcools, bougies en forme de tulipe, caramels mous et beffrois en caoutchouc, et même du sirop de Liège.

Pour repartir, suivez les plaques uïtrit et évitez de faire la vidange dans la rigole.

Légende des couleurs

anglais

néerlandais

arabe

latin

espagnol

portugais

gaulois

grec

italien

eskimau

scandinave

catalan

persan

chinois

allemand

russe

aztèque

péruvien

wallon

turc

indousthani

indien algonquin

bulgare

algérien

francique

Réponses liées au texte *Une escapade à Bruges*

N'ont été repris que les substantifs, les adjectifs, les adverbes et les verbes.

D'après le *Petit Robert*, sont considérés comme « fond commun » de la langue française les mots d'origine romane ou germanique. À partir du XIII^e siècle, tout nouveau mot est soit un emprunt, soit un dérivé d'un mot d'une autre langue. Voyez le « Panorama historique des emprunts ». Source : *Le Petit Robert*.

alcool	arabe	conseil	latin
alligator	anglais	conseiller	latin
amarrer	néerlandais	cool	anglais
anorak	eskimau	couque	néerlandais
apéritif	latin	darse	génois, arabe
arnaque	scandinave	déambuler	latin
assassin	arabe	divan	persan
attention	latin	douche	italien
azimut	arabe	eau	latin
bague	néerlandais	échech	arabo-persan
baraque	catalan	élancer	latin
bazar	persan	enfant	latin
beffroi	allemand	épinard	arabe
beffroi	allemand	escalader	italien
bistrot	russe	escalator	américain
bougie	algérien	escapade	italien, espagnol
bretelle	allemand	escroc	italien
brique	néerlandais	estaminet	wallon
cacao	aztèque	estragon	arabe, grec
café	arabe, turc	éviter	latin
canal	latin	faire	latin
caoutchouc	péruvien	falloir	latin
caracolier	espagnol	film	anglais
carafe	it., esp., arabe	flic	allemand
caramel	espagnol	fluo	anglais
caravane	persan	folklorique	anglais
caravelle	portugais	former	latin
certainement	latin	hiver	latin

imaginer	latin
imbroglio	italien
jazz-bar	anglo-am.
jeans	américain
job	anglais
jupe	arabe
jus	latin
kayak	eskimau
képi	allemand
kermesse	flamand
kiosque	turc
klaxon	américain
laisser	latin
magasin	arabe
mocassin	indien algonquin
mohair	anglais
montreur	latin
mou	latin
moustache	grec
moustique	espagnol
mustang	espagnol
noix	latin
offrir	latin
orange	arabe
panique	latin
panorama	anglais
parent	latin
préférer	latin
pull	anglais
puzzle	anglais
pyjama	indousthani
quitter	latin
rigole	néerlandais
servir	latin
sirop	arabe
ski	norvégien

sorte	latin
souvenir	latin
splendide	latin
suivre	latin
surmonter	latin
tarif	arabe
tarte	latin
thé	chinois
toboggan	indien algonquin
tomate	aztèque
totem	indien algonquin
toubib	arabe
toujours	latin
tourner	latin
transformer	latin
trouver	latin
tulipe	turc
venir	latin
vidange	flamand
changer	gaulois
chic	allemand
chirurgien	grec
cigare	espagnol
clinique	grec
clown	anglais
coco	italien
cocktail	anglo-amér.
froide	latin
garer	francique
genre	latin
gilet	turc
girafe	arabe
grand-place	latin
hasard	arabe
heure	latin
parfumer	italien

parking	anglais	vivement	latin
partir	latin	vodka	russe
patron	latin	wagon	anglais
paysan	latin	week-end	anglais
pirouette	grec	yaourt	bulgare
plaque	néerlandais	zénith	arabe
potiron	syrie	zoom	américain

5. Typologie des manières de gérer les différences

Que se passe-t-il lorsque nous entrons en contact avec la différence ?

À partir de l'exemple de l'évolution d'une langue et des différentes façons que nous avons de nous positionner par rapport aux différences culturelles (*cfr.* exercices précédents), mais aussi en reprenant des exemples donnés lors des activités précédentes, les réactions émotionnelles sont exprimées et les positions qu'elles induisent sont mises en perspective à l'aide d'une typologie assimilation–insertion–intégration.

Je t'accepte si tu rejettes ta différence

= **Assimilation** ou **Exclusion**

Exemples : réserves naturelles, villages classés, peuples nomades, conversions

Je te tolère avec tes particularités culturelles durables, mais tu es étranger, différent, et tu le resteras.

= Insertion, Ségrégation

Exemples : ghettos, logements sociaux, Apartheid

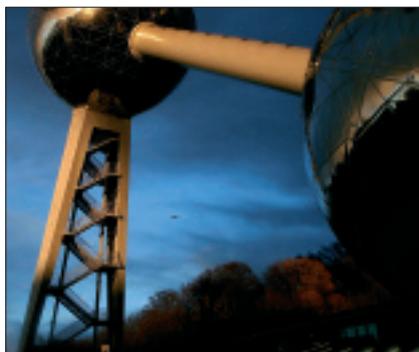
Je veux continuer à croire en mes valeurs sans t'obliger à renoncer aux tiennes ; cherchons ensemble à vivre en harmonie.

= Intégration

Des exemples sont donnés dans d'autres domaines (cfr. illustrations ci-dessous), mettant en évidence différentes politiques au niveau des groupes sociaux, mais aussi des régions ou des états.

Il est demandé aux participants de trouver des exemples d'intégration (par exemple on peut discuter de la manière dont l'islam est intégré ou non dans les institutions belges, comment les parents sont intégrés dans des Conseils de participation à l'école...).

Exemples d'assimilation



Monument classé
Photographie de Altay Manço



Signalisation routière
Photographie de Altay Manço



Interdiction de fumer dans les lieux publics.
Photographie de Yeliz Manço



Look et marques
Photographie de Altay Manço

Exemples d'insertion



Génération Fashion
Photographie de Yeliz Manço



Enterrement et incinération
Photographie de Altay Manço



Revendications identitaires
Photographie de Brigitte Pirlet

Les personnes sont invitées à utiliser la grille pour examiner ce qui se passe dans leur quotidien, quels exemples ils peuvent donner pour illustrer les différentes positions et dresser un bilan sommaire mais global de la politique locale, régionale, nationale, européenne en ce qui concerne la diversité culturelle.

À partir des exemples de facettes de la culture qui ont été donnés jusqu'à présent, il est également important d'identifier différents niveaux d'enracinement des éléments culturels dans les systèmes de valeurs des personnes et des groupes.

On peut distinguer des niveaux d'enracinement culturel plus ou moins profonds, qui déterminent le degré de résistance au changement ou simplement la capacité d'accueil de la différence :

- le niveau superficiel : vêtements, nourriture, architecture, ... (niveau relativement facile à ouvrir) ;
- le niveau moyen des structures collectives : les structures sociales, économiques, politiques, les structures mentales, spatiales, langagières... (niveau plus difficile à modifier) ;
- le niveau profond des valeurs et des croyances (niveau extrêmement difficile à modifier).

Le concept de « noyau dur » désigne la part qui est peu négociable, qui supporte mal le compromis, qui est très profondément ancrée et entourée d'un système de défense important, parce qu'il contribue à la structure même de la personne.

Apparences	Tenue vestimentaire Drogues	Mode de communication Loisirs	Régime alimentaire
Structures	Rôles hommes-femme Rapport au pouvoir Relations inter-générationnelles	Styles d'apprentissage Modes de pensée Rôle de l'école dans la société	Rapport au temps Rapport à l'espace Autres aspects
Mythes, croyances	Regard sur « l'étranger » Origine des choses	Visions de soi dans le monde Vision de l'apprentissage	Visions du monde Relations homme/ environnement, santé, développement Vision de l'avenir
Valeurs	Vision de la justice autres aspects	Vision des droits	Rapport à la vie /à la mort

6. Rapports de force

Dans le fil de ce qui précède, la question est posée des rapports de force entre les groupes, notamment à propos de facettes particulières des caractéristiques ethno-socio-culturelles. Peut-on dire qu'il y a des cultures supérieures aux autres, comme certains le proclament ? Les personnes sont invitées à en débattre quelques minutes en petits groupes.

Les idées sont mises en perspective en référence à deux positions : le relativisme culturel et le principe de l'autonomie des consciences.

→ Le relativisme culturel : « Toutes les cultures sont égales, malgré leurs différences; elles sont toutes adaptées à un contexte écologique, économique, technologique et social donné. »

Une remise en question de l'utilisation du concept d'adaptation (théories darwinistes de l'évolution) en matière de sociologie conduit aujourd'hui un certain nombre d'auteurs à critiquer fortement cette position, qui fait l'impasse sur les rapports de force entre groupes sociaux. En effet, on peut se demander par rapport à quoi l'on pourrait juger du caractère adapté d'une culture. Il convient donc de clarifier les valeurs qui sont à la base de toute société. Nos comportements culturels sont-ils adaptés, si nous voulons par exemple laisser aux générations futures une terre viable et équitable (principes du développement durable) ?

Dans le même temps, cette définition pourrait laisser à penser que l'égalité entre les cultures impliquerait la légitimité de tout comportement qui se réclamerait de la culture. C'est la principale objection faite aujourd'hui au relativisme culturel : quelles sont les limites d'un comportement culturel acceptable ?

→ Le principe de l'autonomie des consciences : « Si des individus sont persuadés de la justesse de leurs représentations et valeurs, même si nous sommes convaincus du contraire, nous n'avons pas le droit de leur imposer les nôtres (principe à la base de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme). »

Cette position place le débat au niveau des individus et non des groupes. Elle admet le jugement de valeurs et se permet de vérifier l'honnêteté intellectuelle des personnes porteuses de culture.

Cette définition est par ailleurs très connotée culturellement, puisqu'elle fait primer les individus sur le groupe. Elle a pourtant pour fondement une pensée universaliste qui cherche à formuler des principes de base universaux. La plupart du temps, elle a comme corollaire la distinction entre espace public et espace privé : il n'y aurait pas d'ingérence dans les comportements des individus dans la sphère privée, mais il y aurait conformation nécessaire aux normes et codes dominants dans la sphère publique.

7. Adaptation

Nous revenons alors à la typologie des manières de gérer les différences multiculturelles (assimilation–insertion–intégration) et, plutôt que de prendre parti pour l'une ou l'autre des positions (ce qui est l'attitude la plus courante), nous suggérons d'adopter un point de vue différent, à savoir de considérer qu'il n'y a pas nécessairement de position meilleure que l'autre, que toutes peuvent peut-être se justifier dans certaines circonstances, en fonction des objectifs que l'on poursuit. Il convient dès lors de préciser le projet que l'on poursuit et de voir dans quelle mesure la stratégie choisie est adaptée à la situation.

Dans quelles circonstances ces trois types d'attitude semblent-elles justifiées ? Dans quelles situations sont-elles inacceptables ou incohérentes par rapport aux valeurs que l'on désire promouvoir ? À quelles conditions les trois types d'attitudes sont-elles acceptables ?

Assimilation

Il s'agit de lois, normes et codes imposées par un groupe dominant. S'agit-il de personnes élues démocratiquement, de supérieurs hiérarchiques ? Les mesures, les règles sont-elles justifiées ? Comment ? Par qui ? Au bénéfice de qui ? Si elles sont héritées du passé, sont-elles toujours adaptées à la situation actuelle ?

L'imposition de règles n'est acceptable qu'accompagnée d'une argumentation solide et explicite, honnête intellectuellement. La contestation des règles doit pouvoir être entendue et le fait qu'elles puissent être modifiées (à certaines conditions) doit faire partie des règles. Les codes culturels doivent accompagner la dynamique d'une société.

Lorsqu'il s'agit d'imposer de nouvelles règles, il faut tenir compte de la difficulté à modifier un comportement culturel, surtout lorsqu'il est acquis de longue date.

Un piège parmi d'autres : les atteintes à l'honneur, à la dignité, rendent difficile voire impossible la reconnaissance du bien-fondé des arguments de celui qui tient des propos perçus comme injurieux ou méprisants.

Insertion

Le fait d'offrir différentes possibilités est intéressant à condition :

- de ne pas engendrer une stigmatisation préjudiciable à certains groupes ;
- ne pas disqualifier certaines options ;
- que l'orthodoxie ne soit pas exigée et qu'il soit permis à chacun de changer de registre ;
- de bien connaître les fondements des choix des autres, afin de pouvoir les respecter.

Deux pièges sont à souligner : la complicité dans la production de stéréotypes ; l'utilisation de la culture comme étendard pour justifier un certain nombre de pratiques discriminatoires ou directement violentes.

Intégration

Elle s'appuie sur les principes de la communication interculturelle :

Étape n° 1 : La décentration

- Écoute de l'autre et de soi -> émergence des représentations.
- Prise de conscience de ses propres cadres de référence.
- Repérage d'éventuelles dissonances - reconnaissance du malaise.

Étape n° 2 : La pénétration du système de l'autre

- Chercher à comprendre où s'enracine l'autre.
- Reconnaître les enjeux et les résistances (la "mauvaise foi").

Étape n° 3 : L'identification des noyaux durs de part et d'autre

Étape n° 4 : La négociation d'un arrangement gagnant/gagnant

- Choisir entre la logique du « ou » et la logique du « et » : « c'est ou blanc

ou noir ! » / « c'est blanc et noir, et aussi vert, et jaune, et gris »

→ Trouver des solutions que chaque partie admettra en conscience, impliquant un minimum de compromis.

Commentaires

La séquence est relativement longue, elle nécessite une unité de temps pour assurer un cheminement pertinent dans un processus complexe. L'important n'est pas d'arriver aux « bonnes conclusions », mais de cheminer dans les diverses interrogations en chantier.

Proposition de textes

Faut-il avoir peur des communautés issues de l'immigration surtout si elles sont religieuses ? Altay A. Manço

Il arrive souvent, à travers l'Europe continentale, que les personnels des services publics, les travailleurs sociaux, les enseignants et les décideurs locaux aient des difficultés à envisager une collaboration spontanée et sereine avec des membres de communautés immigrées qui, de surcroît, se définissent en référence à des identifiants religieux comme des associations d'entraide, des foyers culturels, des églises ou encore des mosquées. Il arrive également que ces entités communautaires proposent des activités d'encadrement pour les jeunes issus de l'immigration et soient précisément désireuses de reconnaissance et de coopération avec les institutions des pays dans lesquels elles évoluent. L'enjeu essentiel de ces tensions ou difficultés de collaboration semble en filigrane porter *sur la légitimité de certains acteurs à encadrer les jeunes issus de l'immigration dans une perspective d'intégration ou de cohésion sociale*. La nature des modèles et des valeurs à transmettre, la capitalisation de l'action sociale ou éducative à partir d'une institution privée ou publique, religieuse ou laïque, ethniquement identifiée ou universaliste, sont des questions importantes aux yeux des intervenants sociaux employés ou financés par les pouvoirs publics des Etats européens sécularisés. S'ils sont le plus souvent pointés dans le contexte de l'Europe occidentale, les groupes de musulmans ne sont pas les seuls concernés par ces difficultés : les groupements religieux chrétiens ou juifs – pour ne citer que les religions monothéistes les plus répandues – souffrent aussi d'une faible prise en considération de la part des réseaux professionnels d'actions socio-éducatives. Il est vrai que plusieurs pays européens, comme la Belgique, sont marqués par des tensions sociales pas si anciennes, qui ont vu leur société se fracturer violemment entre un

camp « traditionnel/religieux/privé/royaliste » et un autre « moderne/séculier/public/républicain ». Il faut également noter qu'en général, les associations ou les institutions sociales privées ou associatives bénéficient de moins de moyens que les services développés par les pouvoirs publics.

S'agissant de groupes d'immigrants récents ou faiblement qualifiés, cette situation est également le fruit des difficultés « techniques » que rencontrent les responsables ou leaders des communautés immigrées, n'étant en général pas des professionnels de l'action socio-éducative. À l'origine de ces difficultés se trouvent entre autres l'absence d'instances d'arbitrage/de médiation et l'absence de véritables canaux de communication entre les décideurs/acteurs locaux et les communautés immigrées.

Ajoutons que les représentants ou mandataires politiques issus des communautés immigrées récentes sont relativement rares en Europe et ceux qui existent doivent bien souvent, pour faire carrière, dépasser des obstacles motivés par la suspicion de communautarisme. Ces acteurs politiques issus des migrations doivent être capables de transmettre des attentes et des informations dans les deux sens : de/vers les institutions du pays d'accueil et de/vers les communautés immigrées. On pense également aux travailleurs sociaux ou aux entrepreneurs économiques issus de l'immigration qui pourraient jouer un pareil rôle de connexion sociale.

L'existence de cette offre culturelle associative et communautaire immigrée est souvent considérée comme synonyme – voire cause – de difficultés d'intégration socioculturelle : on s'interrogera sur l'opportunité d'enseigner les langues d'origine, de diffuser des chaînes de télévision des pays de provenance, de soutenir une équipe de football « ethnique », etc. Or, une des difficultés méthodologiques récurrentes en politique sociale est justement de pouvoir évaluer de manière réaliste les effets d'une initiative socio-éducative de longue durée. Le travail d'évaluation qui ne tient pas compte de l'évolution dans le temps des communautés ciblées par les actions conduit souvent à des visions limitées ou biaisées de la psychosociologie de ces communautés, visions accentuant les sentiments d'échec des politiques ou pratiques d'intégration. *La lecture mono-chromatique des réalités liées à l'insertion et à l'intégration des populations immigrées ouvre sur des constats de faillite des politiques dites d'intégration.* L'absence d'une politique d'évaluation accentue ainsi le fantasme de l'Autre : on en arrive à rendre responsable des dif-

ficultés l'identité même de l'autre, c'est-à-dire ce qui fait qu'il est lui-même là où il est et au moment où l'on en parle. Élargir les analyses à la vision intime des groupes d'immigrants donnerait en revanche des résultats sensiblement différents montrant comment, à sa façon, l'immigrant bénéficie de l'action sociale qui lui est proposée et comment il construit à son tour sa propre « intégration » au départ de ses propres intentions.

Un des indicateurs majeurs de cette « intégration » n'est-il pas de constater que la population transplantée s'approprie son nouvel espace ? L'implantation par la communauté immigrée d'une structure sociale, de lieux collectifs tels que commerces et églises, l'accès à la propriété, sont des signes tangibles de cette appropriation. L'occupation de l'espace s'annonce aussi dans le paysage : paysage sonore (appels à la prière, ...), mais aussi paysage visible, une appropriation parfois inscrite sur les murs ou les enseignes... *Apprécier la manière avec laquelle une population immigrée investit son nouveau territoire et se laisse investir par les réalités nouvelles dont il regorge est incontestablement un indicateur d'intégration psychologique majeure et, partant, un des lieux importants de la construction de la cohésion sociale entre populations différentes, au-delà de leurs diversités culturelles.*

« Chante ma chanson ! »... « Pourquoi, si je peux composer la mienne ? »

Une population immigrée nombreuse et développant le projet de demeurer en communauté peut emprunter des voies inattendues d'intégration et d'appropriation de son nouvel espace sociogéographique et culturel dans le pays d'accueil. Il est impertinent de s'attendre à ce qu'elle suive nécessairement et exactement les chemins d'insertion qui furent ceux des populations immigrées qui l'ont précédée, comme il est illusoire d'envisager qu'elle s'assimile exactement comme le souhaiterait la population autochtone – d'autant plus que le théâtre socio-économique de cette intégration change d'époque en époque et présente un décor tantôt favorable, tantôt producteur d'exclusions sociales. Cette attente doublement déplacée est source de frustrations chez certains membres des sociétés « de souche » ou membres de mouvements d'immigrations intra-européennes plus anciennes, qu'il s'agisse d'intervenants sociaux, de décideurs ou de simples citoyens. Constatant les écarts entre les trajectoires socioculturelles des immigrants, par exemple, polonais, italiens ou grecs, d'une part, et turcs, marocains et africains sub-sahariens, d'autre part, il est courant d'entendre d'aucuns se plaindre que les immigrés « ne veulent pas s'intégrer »...

Il est en effet difficile pour les intervenants sociaux et décideurs européens de

comprendre et/ou d'accepter comme légitimes les besoins d'intimité et d'homogénéité des groupes immigrés sans se sentir exclus eux-mêmes. « Se retrouver entre soi, en famille... » est pourtant une attente présente au sein de tout groupe humain et celle-ci contribue précisément à la construction de l'identité du groupe. *La peur de l'homogénéité du groupe « Autre » n'a souvent d'égale que l'homogénéité ignorée du groupe propre.*

Par ailleurs, le processus psychosocial de compensation ou le phénomène de balance identitaire n'est que rarement compris par les acteurs en contact avec l'immigration. Il s'agit d'un des phénomènes fondamentaux de la psychologie interculturelle, telle que mise en évidence par, entre autres, Carmel Camilleri et Geneviève Vinsonneau. La compensation identitaire permet à l'individu une gestion différenciée de ses parcelles d'identité ou de ses multiples appartenances : cela signifie que les conduites symboliques sont non corrélées ou que des aspirations opposées peuvent converger entre elles. Tout se passe comme si ce qui est identifié extérieurement comme un « repli identitaire » dans telle matière dédouanait (ou rendait négociable) ce qui peut être ressenti de l'intérieur comme une assimilation culturelle volontariste dans telle autre matière : « *Oui, je suis religieux et c'est ça qui me permet de m'ouvrir aux personnes de toutes origines... Je ne sais pas marcher sur une seule jambe, je dois et me retrouver en moi-même et en même temps aller vers les autres...* ».

Les divisions – et parfois les dissensions – à l'intérieur des groupes d'immigrants, les diverses façons de vivre l'islam (islams des Turcs/islams des Marocains, islams des hommes/islams des femmes, etc.), par exemple, ne sont pas toujours comprises et heurtent, dans certains cas, les observateurs extérieurs. *Il faut pourtant noter que l'homogénéité perceptible au sein de certains groupes d'immigrés autorise en quelque sorte l'hétérogénéité intériorisée de chacun des membres de ces groupes, au prix d'une apparente ambiguïté affective et identitaire.* Celle-ci est encore une nouvelle source d'incompréhension possible entre des personnes issues de l'immigration et certains observateurs ou intervenants sociaux qui peuvent être attachés à des valeurs de cohérence rationnelle.

Pourtant, la valorisation des diversités et leur accueil sincère semblent être une des conditions premières de l'intégration. Il faut tenir compte du fait que les minorités culturelles issues de l'immigration ouvrière sont en attente d'une telle reconnaissance : celle-ci est importante car elle légitime en quelque sorte l'installation définitive dans le pays hôte. Ainsi, il arrive que les groupements culturels issus de l'immigration, en particulier les associations religieuses, tentent de pré-

senter leur culture, leur foi et leur culte aux autres habitants et les invitent à partager leurs fêtes, repas et communions. Cet élan, parfois mal compris, pourra donner lieu à des réactions de rejet – par exemple, considérer comme un acte de prosélytisme la lecture du Coran à l’ouverture d’une réunion ou être dérangé par l’usage de la langue d’origine.

Il s’agit de concevoir des espaces connecteurs et thématiques permettant à des parties de populations de se « frotter » et de se solidariser. À leur tour, les associations de personnes d’origine étrangère doivent poursuivre leurs efforts afin de s’ouvrir davantage aux jeunes et aux femmes, ainsi qu’à l’ensemble de la population et des structures de leur localité. Dans certains cas, ces initiatives pourraient montrer à tous l’utilité de la morale religieuse ou du lien communautaire (*religare*) par rapport à des objectifs sociaux actuels comme garantir la sécurité et la sérénité de tous, réserver aux aînés une place dans la société, offrir aux jeunes des valeurs et des modèles de conduite positifs, se solidariser avec les plus démunis, se solidariser avec les régions moins développées du monde, etc.

Toutefois, le religieux n’est sans doute pas une porte d’entrée qui facilite le contact immédiat avec le monde sécularisé européen, surtout s’agissant de l’islam. Ainsi, les alliances spontanément construites entre croyants de différentes religions d’Europe ne mobilisent pas une part centrale de la population. Quant à la stratégie des associations culturelles d’immigrants qui se fédèrent avec d’autres structures de la même origine (attitude souvent vérifiée auprès de la population d’origine turque, par exemple), on peut dire qu’elle ne sert pas non plus l’objectif de cohésion sociale au sein de la société globale. Ces collaborations internes à une minorité ethnique permettent cependant aux associations locales de se raffermir : en effet, celles-ci ne semblent pas toujours pouvoir trouver une source de valorisation suffisamment importante dans leurs interactions avec les pouvoirs publics européens. Paradoxalement, la constitution d’unions entre associations d’immigrants d’une même origine vise souvent à développer à terme des collaborations plus efficaces avec les autorités des pays d’accueil, ainsi qu’avec des représentants d’autres associations, groupements religieux et philosophiques. Toutefois, plus les responsables des associations d’immigrants se montrent compétents dans leur tâche de mobilisation communautaire, plus ils angoissent les intervenants sociaux et politiques européens, auprès desquels ils sont réputés renforcer l’homogénéité des communautés immigrées. Dans ce processus, les intervenants sociaux se sentent non reconnus dans leurs efforts professionnels d’ouverture et leur propre projet d’interculturalité. Les responsables

associatifs issus de l'immigration manquent, quant à eux, de compétences linguistiques et institutionnelles pour entrer dans des rapports d'égalité avec les structures sociopolitiques des régions d'accueil, telles que les administrations, fondations et autres associations. Ils sont donc, à leur tour, souvent disqualifiés dans ce type d'interactions... *Le problème nodal qui se pose alors relève donc d'un manque de canaux de communication adéquats qui pourraient rassurer chacune des parties en présence et permettre de dépasser ce cercle vicieux.*

Deux jambes pour marcher...

« Une communauté exerce toujours un contrôle social sur ses membres, elle établit ses propres normes qui conditionnent les formes de conduites. Les contraintes qui apparaissent impliquent une manière d'agir ou de penser. Dans le cas des groupes minoritaires, les normes évoluent avec le temps, mais elles peuvent aussi être transformées par le contact avec les autres cultures », écrit Riva Kastoryano. S'agissant de groupes de migrants, le contrôle social entraîne, pour la première génération, un renforcement des normes de départ qui, pourtant, évoluent dans le pays d'origine... Grâce à leur scolarisation dans le pays d'accueil, les générations suivantes se « mixent » nécessairement aux pratiques courantes de la société d'accueil. Leur pays d'origine devient de plus en plus le « pays des origines ». Elles adaptent et recomposent leurs pratiques religieuses, code d'honneur, habitudes culinaires ou vestimentaires, rapports au temps et au corps, à l'autre sexe, aux autres générations, à l'altérité, etc.

Malgré cette mixité, on remarque dans bien des quartiers en Europe occidentale une cohabitation dite « difficile » entre les populations autochtones et les personnes issues de l'immigration depuis les années 1960-1970. La majorité de ces personnes sont implantées dans des localités socialement défavorisées, où des associations et institutions mènent, bien entendu, des initiatives diverses afin de répondre aux nécessités des populations (permanences juridiques, sociales, « table d'emploi », rénovation urbaine, ...). Cette volonté, pourtant forte, peut s'étioler face au manque de moyens et à l'ampleur des problèmes. Pourtant, de nombreux immigrés de la première génération, ainsi que certains de leurs enfants, n'ont pas l'intention de quitter ces quartiers ou périphéries des grandes villes européennes puisqu'ils y trouvent une solidarité et une sécurité importantes au sein de leur groupe : ils s'y réconfortent en quelque sorte sous un leadership communautaire. Il arrive que d'autres populations présentes dans ces lieux se sentent « étrangères » et s'inquiètent de la présence de l'Étranger dernier arri-

vant. Le « ghetto », processus physique et mental, ne fait qu'accentuer le schisme entre ces groupes humains. Pourtant, cette concentration populaire est aussi le produit de processus socio-économiques et historiques indépendants de la volonté des populations concernées. Le « ghetto », pour reprendre la terminologie de certains acteurs peut cependant devenir le lieu où se vivent des solidarités et des conflits, un lieu à partir duquel la communauté immigrée, structurée, peut faire valoir son point de vue et solliciter une participation à la vie et aux décisions locales.

La concentration communautaire ne s'impose-t-elle pas aux travailleurs sociaux qui n'ont jamais véritablement les moyens de la dissiper ? *Il paraît donc plus intéressant de tenter d'exploiter les potentialités que cette cohésion peut offrir et de gérer les conflits de façon à permettre à la communauté d'origine étrangère et à tous les autres habitants d'accéder progressivement à des lieux de dialogue, sans devoir rompre leur structure première.* L'interculturel est donc, parfois, la gestion de l'homogène, des parcelles d'homogénéités culturelles pouvant bien entendu se conjuguer.

Aussi, une explication possible des « difficultés d'intégration » des immigrés en Europe se trouve-t-elle sans doute dans les différences entre les représentations qu'ont ces personnes de l'intégration et ce que la société d'accueil attend d'elles en termes d'assimilation culturelle. Comment s'intégrer, en effet, à une Union si diversifiée en pleine construction ? Comment s'attendre à ce que l'immigrant cartographie facilement et rapidement la géographie socioculturelle de cette Europe éclatée ? Comment apprécier la mixité et l'hétérogénéité socioculturelles dans des pays comme les Pays-Bas, par exemple, qui s'impose à lui-même la « gestion séparée par piliers » de ses intérêts les plus centraux comme la solidarité entre citoyens ou l'éducation des jeunes ? Auquel des groupes en particulier faut-il, en fait, s'intégrer ? À-t-on le choix ? Faut-il s'intégrer non à un groupe en particulier, mais au système des piliers lui-même, en tant que représentant d'un groupe spécifique ? ... Avec laquelle de ses jambes faut-il marcher ?

Si s'intégrer en Europe signifie prendre part à la société civile en tant que nouvelle catégorie, nous pouvons alors dire qu'au regard d'observations locales, la population immigrée en général et la population musulmane, en particulier sont déjà en voie d'intégration puisqu'elles offrent, depuis des décennies, l'image d'une structuration interne au niveau local, d'un entrelacement fédéral au niveau national et transnational et, enfin, la preuve d'une capacité d'interaction avec les autres segments sociaux et philosophiques des pays européens, même si cette interaction est loin d'être indolore. Si, en revanche, s'intégrer en Europe

signifie s'assimiler à l'un ou à l'autre, ou encore à plusieurs des groupements socio-institutionnels et philosophiques existants, alors nous pouvons également dire que cette insertion socio-institutionnelle et politique est en marche dans divers pays, même si celle-ci est plus lente, plus tardive et encore moins évidente que le premier processus d'intégration présenté : contrairement à ce que l'on pourrait croire, les résistances sont fortes face à la réponse enthousiaste donnée par les personnes d'origine étrangère à l'injonction de participation sociale qui leur est adressée par les sociétés d'accueil. On voit les symptômes d'une telle volonté « d'en être », tant au niveau local qu'au niveau national, dans l'accès aux études supérieures des jeunes issus de l'immigration, dans l'engagement politique et associatif de nombreuses personnes d'origine étrangère, dans leur travail syndical, dans leurs inscriptions professionnelles de plus en plus visibles, etc. Encore faut-il sans doute envisager que ces deux voies, l'assimilation individuelle aux structures sociales et l'intégration communautaire dans la société civile, sont complémentaires et toutes deux nécessaires à l'équilibre identitaire des personnes et des groupes issus de l'immigration, dans un contexte de multiculturalité inégalitaire. Tant au niveau des communautés que des personnes qui les composent, ces deux orientations ne représentent-elles pas l'hétérogénéité intériorisée ou les « deux jambes pour avancer » ? L'alliance entre ces deux perspectives apparemment contradictoires permet aux personnes et aux communautés d'origine étrangère d'adopter des positions étonnantes et inattendues, souvent dérangeantes et questionnantes pour les Européens « de souche », à la mesure de la paradoxalité des synthèses qu'elles sont obligées de produire : sinon, comment être musulman en Europe ? Comment devenir Turc, Chinois ou Arabe et Européen ? Comment être un Européen noir ? Comment être « Soi », tout simplement, au milieu d'un champ de tensions identitaires exacerbées ? Face à une communauté fortement structurée comme dans certaines populations immigrées, le développement de la personne ne peut se concevoir en dehors des réseaux de solidarité, du potentiel d'énergie, de l'historicité et du sentiment de fierté que procure l'appartenance communautaire. *L'intégration n'est pas un abandon des traits culturels d'origine, mais leur articulation aux exigences d'une insertion générale. Aussi, plus que jamais, la question du comment contribuer au développement des personnes et de la communauté reste-t-elle posée.*

Le global au cœur du local

L'histoire locale résumée dans notre ouvrage *De Zola à Atatürk : un « village musulman » en Wallonie* montre que les familles turques venues dans la région de Liège dans les années 1960 et 1970 sont majoritairement d'origine rurale ; elles sont fortement influencées par les souvenirs qu'elles ont de la vie au pays, même si les rites, les coutumes, les mœurs reproduits en Belgique subissent une forme d'idéalisation. L'identité culturelle de nombreux enfants nés en immigration et n'ayant jamais vécu dans le pays d'origine de leurs parents se construit également en réponse aux soucis, à la susceptibilité et au sentiment de culpabilité de leurs parents immigrants. Par ailleurs, le sentiment d'abandon vécu par les immigrés ayant perdu leur statut de travailleurs invités avec la fin de l'activité minière et industrielle pour laquelle ils ont été « importés » explique aussi ce que d'aucuns semblent identifier comme étant une réaction de « repli culturel ». Certains jeunes grandissant dans cette ambiance sont également heurtés par l'empressement sous-jacent des services socio-éducatifs de les voir rapidement s'assimiler aux valeurs proposées par la société occidentale, et ainsi de rompre avec l'identification à leurs parents. En termes dialectiques, l'analyse de certaines institutions belges, d'une part, et d'associations turques, d'autre part, montre l'existence d'une forte polarisation locale. Du côté institutionnel belge, l'objectif parfois recherché à travers l'action sociale en milieu immigré est d'aménager l'espace d'une assimilation à la « culture occidentale » sans vraiment proposer en échange une réelle participation sociale et économique. De leur côté, les immigrants parviennent à mobiliser leur expérience communautaire en de multiples alliances et finissent par produire un tissu socio-institutionnel aussi dense que sophistiqué. L'objectif est la conservation d'une identité. Celle-ci permet la survie d'une référence de base commune à la colonie turque, référence communautaire utile à rappeler là où, par exemple, adolescents et parents, produits de socialisations contradictoires, n'ont plus de prise les uns sur les autres. L'absence ou la faiblesse d'une telle structuration peut donner lieu à des situations d'anomie dont la gestion sociale est bien plus compliquée que la gestion culturelle des communautés fortement structurées.

Pourtant, c'est le « camp » belge majoritaire qui, dans ce processus, semble être de toute façon avantagé. La démarginalisation que toute communauté minoritaire recherche passe par l'accès à la langue du pays d'accueil et la scolarisation réussie, autrement dit, par l'adoption, en l'espace de plusieurs générations, d'une série de normes culturelles dominantes. Si la communauté turque étudiée

apparaît comme défenderesse d'une spécificité culturelle, elle est également à la base de stratégies familiales ou groupales d'insertion. On en perçoit les premiers signes dans les prises de décision, déjà nombreuses dès le milieu des années 1990, en faveur d'une installation définitive en Belgique : nombreuses sont les familles qui ont acheté un logement. La création de commerces, ainsi que la diversification des secteurs commerciaux couverts témoignent de la même propension à s'établir définitivement en Belgique. Dans un autre registre, la création de lieux de culte et de lieux communautaires, leur investissement et animation, proviennent depuis longtemps déjà de la même logique d'installation durable. Nombre de personnes ont accédé à la nationalité belge ; la fréquentation par des adultes des cours de français est aussi le signe d'une recherche d'insertion. La passation des pouvoirs, au sein des associations communautaires, des « vieux » aux « jeunes générations » est une des multiples preuves de l'adaptabilité des structures associatives des immigrants. Cette transformation a notamment eu comme conséquence une meilleure défense des intérêts de la communauté.

Plus que jamais, l'intégration des immigrants et de leurs descendants est déterminée, pour nombre d'entre eux, par la réussite scolaire, par l'accès à un travail valorisant et par une réelle reconnaissance socioculturelle de leur présence. La démarginalisation passe aussi par la qualité des conditions de logement et d'installation. Un contexte d'intégration équilibré offre aux communautés issues de l'immigration la possibilité de développer leur propre vie sociale et des espaces-temps d'articulation de cette vie avec la société d'accueil. *Parmi ces espaces, on retrouve des « lieux de frottement » de divers types où l'on : discute des visions différentes de l'intégration des immigrants et des descendants d'immigrants de diverses origines et époques ; débat des visions différentes de l'intégration adoptées par les immigrants ou les descendants d'immigrants et les autochtones de conditions et générations diverses ; laisse libre cours à sa créativité et invente ses synthèses socioculturelles ; rencontre des « acteurs-ponts », des passeurs de culture d'origines diverses et capables d'inspirer/initier des modèles de mixité praticables et valorisants.*

C'est ici que le rôle de médiation au sens large que peuvent jouer certains des acteurs sociaux actifs dans le domaine de l'immigration prend tout son sens. Il s'agit pour les acteurs de la médiation, reconnus par les diverses parties en présence, d'aménager des zones de rencontre et de triangulation entre tendances diverses, d'explicitier les règles de la confrontation et de l'arbitrer. Les endroits où la nécessité d'un tel travail se pose avec le plus d'acuité sont sans doute ceux où

les divergences sont les plus affirmées, la polarisation la plus forte. C'est donc, en particulier, auprès des communautés culturelles fortement structurées que la nécessité d'une telle démarche se justifie le plus ; celle-ci, synthèse du possible et du souhaitable, permet à tout le moins de favoriser une compréhension mutuelle et engage un dialogue qui marque le premier pas d'un processus démocratique. L'action de médiation communautaire met ainsi l'accent davantage sur ce qui rassemble et unit que sur ce qui différencie et sépare, pour aller vers une « interculture ». Pour cela, il fut nécessaire de collaborer avec des personnes ou des groupes se réclamant d'une identité communautaire et prétendant à une certaine représentativité. Une telle collaboration nécessite le soutien d'une « communauté » d'intervenants, sinon d'un ensemble d'institutions. Si cette entreprise se déroule sous un arbitrage pluraliste, au coup par coup, face à des intérêts et objectifs bien identifiés, allant dans le sens d'une insertion harmonieuse, elle aboutit à l'installation de relations où des rapports de force s'équilibrent du moins momentanément et partiellement, afin de permettre le développement d'un contrôle limité, mais mutuel.

Produits par les milieux immigrés investis dans l'action sociale, parfois élus par ces milieux, les représentants migrants ou nés de migrants ont une connaissance directe de la matérialité de leurs conditions de vie et disposent de réseaux de communication. Leurs recours sont appréciables. Plus largement, les intervenants sociaux, les commerçants, les élus politiques d'origine étrangère, voire les immigrants de la première génération, dans leur ensemble, les « pionniers » autrement dit, sont des personnes ressources dont la valorisation et la mobilisation sont extrêmement importantes dans le cadre des politiques d'accueil et d'éducation des jeunes issus de l'immigration. L'expérience d'une telle alliance avec les familles et leurs associations pourrait servir à désamorcer les tensions par un travail de mise en confiance. On pourra ainsi éviter les ruptures. Préventivement, l'idée selon laquelle les jeunes ne doivent pas « abandonner leur culture » pour s'insérer dans la société d'accueil pourrait être diffusée dans la mesure où les familles et les structures éducatives poursuivent les mêmes buts : à savoir, le développement social des jeunes. Les témoignages de cas d'insertion et d'articulation réussies pourraient inspirer l'ensemble des habitants dans un élan qui voit l'interculturel épouser l'intergénérationnel.

Si certains blocages peuvent se présenter lors de cette démarche, il faut sentir les nuances entre points de vue et les utiliser afin de débloquer les conflits. Si tout n'est pas négociable et si chacun a ses limites éthiques propres, la négociation

permet aux positions de se clarifier, aux malentendus de se lever et à des accords partiels de voir le jour même s'ils sont toujours provisoires. *Cette démarche permet de faire avancer le débat en socialisant mutuellement les uns et les autres. Tombent alors certains des remparts subjectifs, comme la crainte de l'assimilation ou celle de l'invasion. Se présente alors à l'individu un horizon plus large où un choix, une synthèse originale sont possibles.*

L'apport dans ce processus des intervenants, des élus et des responsables associatifs issus de l'immigration est surtout appréciable s'ils parviennent réellement à construire des ponts entre leur identité culturelle personnelle et leur identité sociale professionnelle et/ou collective. Le rejet parfois violent des positions communautaires et des travailleurs sociaux d'origine étrangère (peut-on employer une assistante sociale coiffée du foulard islamique ?) risque de casser l'efficacité d'une action face à un groupe qui s'est spontanément structuré en groupe culturel spécifique. *L'action communautaire présente ainsi le pari d'émanciper la force créatrice des cultures de leur carapace d'identités exacerbées : c'est le pari d'une socio-éducation à la liberté.*

Une intégration en marche malgré tout

Diverses observations réalisées entre 2001 et 2004 auprès de populations immigrées dans plusieurs entités de Belgique montrent que là où l'activité économique est assez limitée et le chômage assez répandu parmi les immigrants, la communauté immigrée semble s'investir dans l'entretien de son capital social pour assurer sa propre cohésion et sa survie culturelle. À ce niveau, la reliance communautaire, la solidarité des pairs et la vie religieuse servent de vecteurs de lien : le capital social est investi dans le lieu communautaire par excellence, la mosquée ou l'église organisée en association.

En effet, la période durant laquelle on assiste, parmi les populations immigrées turques et maghrébines, à la création de mosquées et d'associations et à leur investissement par des réseaux de soutien entre immigrés musulmans est également une période durant laquelle les familles immigrées perdent leur pouvoir économique et la stabilité de leur pouvoir d'achat, car les secteurs industriels censés les embaucher disparaissent les uns après les autres. La période allant de la fin des années 1970 au début des années 1990 correspond également, dans bien des localités belges, à la disparition des services et commerces donnant aux habitants le sentiment d'un abandon. Il ne reste alors plus à l'ex-ouvrier immigré qu'à constater sa disqualification sociale et sa perte de légitimité à fouler le sol euro-

péen, parce qu'à la perte de son emploi stable, s'ajoute la perte de son statut de « citoyen capacitare » : il est incapable de consommer « comme tout le monde »... La réaction sera donc d'investir le lien communautaire dont la caisse de dépôt ne sera autre que la mosquée du quartier... La manœuvre est salutaire pour le prolétaire déchu en contexte post-migratoire car sa situation de membre de minorité paupérisée en Europe ne lui laisse guère d'autres mécanismes de défense : sa communauté et sa religion sont pratiquement ses seuls instruments de cohésion sociale et de valorisation de soi en tant que citoyen et en tant que parent. Pourtant, la référence à d'autres communautés immigrées plus anciennes, ayant bénéficié d'autres contextes d'emploi et ayant développé d'autres stratégies de cohésion sociale (comme le syndicalisme, par exemple) le desservira dans une société où le religieux a perdu le monopole du lien social. Sa différence dans son rapport au religieux et à sa culture d'origine sera un élément de plus contribuant à sa marginalisation socioculturelle.

Le jeu en valait-il la chandelle ? Fallait-il garder la mosquée au milieu du village ? Les années à venir seront sans doute déterminantes pour répondre à ces questions volontairement provocantes si toutefois l'on prend la peine d'observer le graphique de l'ascension sociale des jeunes des deuxième et troisième générations, à compter de la référence initiale à l'immigration ouvrière. On notera que les communautés d'origine turque ou maghrébines en Europe continentale comptent environ 30 % de personnes adultes sous-employées ou exclues du marché de l'emploi. Les mêmes communautés connaissent également un taux d'accès à la propriété assez important parmi les ménages... Ces constats montrent combien le capital social et la concentration communautaire leur ont été utiles pour maîtriser leurs conditions de vie et de logement, par exemple, dans un contexte économique très défavorable aux travailleurs faiblement qualifiés : il n'est pas aisé de séparer les dimensions économiques et spirituelles de la vie des communautés immigrées qui constituent de plus en plus une part non négligeable des électors européens.

Ces réflexions montrent à tout le moins qu'en dehors de la question du développement économique durable, d'importants chantiers persistent encore dans le domaine des diversités culturelles et religieuses pour la construction d'une société européenne interculturelle. S'agissant du religieux, plus particulièrement, il sera nécessaire d'approfondir les liens entre les organisations religieuses des immigrants en Europe et les structures sécularisées des États européens, d'une part, ainsi que les médias (au sens large), d'autre part. L'objectif sera de réussir

la translation d'une attitude de dénégation et de scepticisme larvée vers une attitude de franche participation.

Suggestions pour la bibliographie

- J.-L. Amselle, *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, 1990.
- G. Balandier, *Sens et Puissance*, PUF, 1971.
- F. Barth, *Les groupes ethniques et leurs frontières* (trad. Française, 1^e éd. en Anglais, 1969) in *PH Poutignat et J. Streiff-Fenart, Théorie de l'ethnicité*, PUF, 1995, pp. 203-249.
- R. Bastide, *La causalité externe et la causalité interne dans l'explication sociologique*, Cahiers internationaux de sociologie, n°21, 1956, pp. 77-99.
- R. Bastide, *Continuité et discontinuité des sociétés et des cultures afro-américaines*, Bastidiana, n°13-14, janv.-juin 1996, pp. 77-78.
- R. Bastide, *L'intégration des Brésiliens en Afrique*, Bastidiana, n° 13-14, janv.-juin 1996, pp. 29-58.
- R. Benedict, *Échantillons de civilisation* (trad. Française), Gallimard, 1950.
- C. Camilleri et G. Vinsoneau G., *Psychologie et cultures : concepts et méthodes*, Paris : A. Colin, Collection « U », 1996.
- R. Carroll, *Évidences invisibles, Américains et Français au quotidien*, Seuil, 1987.
- M. Cohen Emerique, *Chocs culturels et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques*, Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie) n° 2, 1984.
- M. Cohen Emerique, *Représentations et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et de leurs enfants*, in *Socialisation et Culture*, publications de l'université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1986.
- M. Cohen Emerique, *La formation des praticiens en situations interculturelles. Le choc culturel : méthode de formation et outil de recherche – approfondissements*, actes du colloque, *L'interculturel en Éducation et Sciences Humaines*, Publications de l'université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1986.
- M. Cohen Emerique, *Le modèle individualiste du sujet. Écran à la compréhension des personnes issues de sociétés non-occidentales*, Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie) n° 13, 1984.
- M. Cohen Emerique, *Négociation interculturelle, phase essentielle de l'intégration des migrants*, in *Hommes et Migrations*, n°1208, juillet/août 1997.

- G. Grignon et J.-C. Passeron, *Le savant et le populaire*, Gallimard/Le Seuil, 1989.
- E. Hobsbawm ed., *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, 1983.
- R. Kastoryano, *Être Turc en France (revisité)*, Annales de l'Autre Islam, n° 3, p. 83-92, 1995.
- Laboratoire d'ethnologie de la Sorbonne, université Paris V et CERIEM-G.D.R. CNRS, *Migrations internationales et relations interethniques*. Il a publié La notion de culture dans les sciences sociales. Éditions La Découverte, coll. Repères, 1996.
- E. Leach, *Critique de l'anthropologie* (trad. Française). PUF, 1968.
- C. Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale*, Plon, 1958.
- R. Linton, *Le fondement culturel de la personnalité* (trad. Française), Dunod, 1959.
- A. Maalouf, *Les identités meurtrières*, éditions Grasset et Fasquelle, Livre de Poche, pp. 7-11, 1998.
- B. K. Malinowski, *Une théorie scientifique de la culture* (trad. Française). Maspéro, 1968.
- A. Manço et Chr. Parthoens, *De Zola à Atatürk : « un village musulman » en Wallonie*, Paris, éd. L'Harmattan, collection Compétences Interculturelles, 2005.
- M. Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie* (trad. Française), Plon, 1963.
- A. R. Radcliffe-Brown, *On Social Structure*, *Journal of the Royal Anthropology Institute*, vol. 70, 1940.
- M. B. Rocha Tindade, *Structure sociale et familiale d'origine dans l'émigration au Portugal*, *Éthnologie française*, VII n°3, 1977, pp. 277-286.
- G. Roheim, *Psychanalyse et Anthropologie* (trad. Française). Gallimard, 1967.
- A. Sayad, *Les trois âges de l'émigration algérienne en France*, actes de la recherche en sciences sociales, n°15, 1977, pp. 59-81.
- D. Schnapper, *Centralisme et fédéralisme culturels : les émigrés italiens en France et aux États-Unis*, *Annales E.S.C.*, sept. 1974, pp. 1141-1159.

Évocations pour interroger le quotidien

Contexte

Certaines personnes ne sont pas encore a priori confrontées aux questions qui leur sont posées par ces activités. On pourrait dire, en quelque sorte, que les réflexions en cours vont tenter de répondre à des questions qu'elles ne se posent pas... Nous proposons donc d'orienter au maximum les démarches vers un questionnement du quotidien des personnes, afin d'ancrer les concepts abordés, en un minimum de temps, dans un minimum d'expérience.

Objectifs

- Interroger le confort du banal et du quotidien pour y débusquer quelques fausses évidences.
- Mettre en évidence l'importance d'un travail sur les représentations mentales, les stéréotypes et le processus de catégorisation.
- Préparer le terrain pour des questions plus difficiles : progresser avec une certaine « légèreté » afin d'éviter le renforcement des résistances à se mettre en questions.

Proposition de déroulement

1. Évocation d'un quartier ou d'une rue ⁵.

Les personnes sont invitées à fermer les yeux et à choisir mentalement un quartier ou une rue qu'ils connaissent bien.

Par exemple, l'exercice va consister à imaginer une ville de Liège « purement » liégeoise. Dans le quartier ou la rue choisie, il s'agit de supprimer un à un tous les éléments qui ne sont pas de « culture liégeoise ». Quelques minutes sont laissées pour visualiser le résultat de l'opération.

« Quelle impression globale avez-vous par rapport à l'image que vous avez à présent en vous ? »

5/. Proposé par Jean Lemaire de la Haute École de la Ville de Liège, IESP Jonfosse.

De manière volontaire, quelques évocations sont décrites à

l'ensemble du groupe et un échange est suscité autour des impressions et des ressentis, éventuellement complété par la lecture du texte de Ralph Linton proposé ci-après.

L'objectif est ici de faire surgir une sorte d'évidence de la diversité culturelle dans le quotidien le plus banal, celui qu'on ne perçoit plus parce qu'il n'est ni problématique, ni interpellant, ni questionnant.

2. Le peintre et son modèle ⁶.

L'exercice est présenté comme une exploration de la diversité des styles d'apprentissage : il s'agit de résoudre un petit problème et d'observer ensuite les stratégies utilisées par chacun pour y parvenir.

Distribuer le problème (voir ci-après la fiche : Le peintre et son modèle) et laisser quelques minutes pour une résolution individuelle. Préciser que le problème a bien une solution et que ce qui est demandé, c'est d'émettre une ou des hypothèses sur la manière d'y parvenir.

Récolter au tableau quelques hypothèses, en mettant en évidence les différentes stratégies privilégiées par les personnes pour résoudre le problème.

La seule manière de résoudre l'énigme est de renverser un stéréotype puissant qui consiste à attribuer forcément le rôle du peintre à un homme et celui du modèle à une femme. Il est très rare que cette hypothèse soit émise spontanément par le groupe. Dans tous les cas, la majorité des personnes aura développé une multitude d'autres pistes pour résoudre l'énigme ou aura renoncé à y parvenir. L'exercice met en évidence la puissance des stéréotypes dans notre façon d'appréhender la réalité quotidienne et d'y produire du sens.

C. Les citrons ⁷.

L'objet de cette activité est d'introduire le concept de stéréotype et d'illustrer comment les généralisations influencent notre raisonnement. Cet exercice montre comment on peut placer les gens et les choses dans des catégories sans porter aucune attention à leurs caractéristiques individuelles, et inversement comment une personne ou un objet se singularise et se particularise.

6/. Proposé par le Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs.

7/. Extrait du Programme d'éducation à la diversité A Classroom Of Difference™.

Prévoir un citron par groupe de cinq personnes.

Placer les citrons sur une table de telle sorte que tous puissent les voir. Faire citer toutes les caractéristiques du citron et les lister au tableau (exemple : jaune, sûr, acide, ...).

Former de petits groupes de cinq à six personnes et distribuer (ou laisser choisir) un citron par groupe. Demander aux groupes d'examiner leur citron afin de « mieux le connaître ».

Demander aux groupes de donner un âge, un nom, une histoire, un lieu de naissance, une famille à leur citron. L'histoire de chaque citron – ou quelques citrons, si le groupe est trop important – est présenté en grand groupe.

Collecter dès lors tous les citrons – à qui éventuellement on peut même songer à dire au revoir... – et les poser sur la table de départ. Une personne de chaque groupe est ensuite invitée à retrouver son citron parmi l'ensemble, ce qui ne pose habituellement pas de problème car les citrons ont été individualisés et caractérisés pendant l'observation.

Interroger les groupes sur les procédés de distinction qu'ils ont utilisés, par exemple : « Comment avez-vous su qu'il s'agissait du bon citron ? Comment êtes-vous passé(e) de la généralisation à la singularisation de votre citron ? »

Dans les questions, on peut introduire le concept d'attachement et susciter le débat sur la façon dont l'attachement se construit. Au moment de récolter les citrons, on peut par exemple faire mine de perdre l'équilibre et de faire tomber les citrons : en général, cela provoque un réflexe assez révélateur qui montre « l'attachement » qui s'est produit dans un simple exercice à propos d'un objet anodin.

Débriefer l'activité, par exemple en orientant la réflexion vers le processus de catégorisation (en tant que processus nécessaire au développement et au fonctionnement cognitifs) et vers la production de stéréotypes (inévitables, mais à construire/déconstruire en permanence). L'objectif est ici d'amorcer une réflexion sur les conséquences préjudiciables des stéréotypes dans les relations

entre les groupes culturels et sociaux : nos catégorisations construisent une certaine perception de la réalité qui a des conséquences sur la relation, sur le positionnement mutuel... Nous sommes invités à prendre conscience que c'est inévitable et, dans le même temps, à nous méfier de nos constructions imaginaires de la réalité de l'autre : *je ne sais pas l'autre...*

Commentaires

En fonction de la maturité et de la motivation du groupe, ces exercices sans prétention peuvent déboucher sur des questionnements en profondeur, par exemple à partir de films ou de reportages qui permettent d'importer dans le groupe des réalités sociales davantage problématiques.

Dans un premier temps, il nous semble néanmoins qu'il est plus productif de susciter la réflexion à partir de la diversité présente dans le groupe lui-même. Ces différentes évocations serviront ensuite de base pour un cheminement vers des différences qui interpellent et/ou qui demandent une plus grande capacité de décentration et de distanciation.

Le peintre et son modèle

Je me promène sur une plage avec un couple d'amis : un peintre et son modèle. Mon ami s'est blessé au pied sur un rocher. Sa compagne, mince et musclée, est très sportive.

Ils se lancent un défi : le gagnant sera le premier arrivé au bout de la plage, à cinq-cents mètres environ. Le trajet comprend une partie à pied sec sur des hauts fonds et une partie où il faut traverser de petites mares d'une profondeur maximale de septante-cinq centimètres. La marée monte.

Après trois-cents mètres, je constate que :

- dans les mares, le peintre va deux fois plus vite que le modèle ;
- sur terrain sec, la femme va deux fois plus vite que l'homme.

Dès lors, je sais avec certitude qui va gagner.

Vos hypothèses : ...

Proposition de textes

The Study of Man, Ralph Linton, 1936.

« Notre bon bourgeois américain se réveille dans un lit construit selon un modèle qui fut créé au Proche-Orient, mais modifié en Europe septentrionale avant d’être importé en Amérique.

Il sort de ses draps qui sont faits en coton, une plante domestiquée d’abord en Inde, ou en toile de lin, une plante domestiquée dans le Proche-Orient, ou en laine de mouton, également employée pour la première fois dans le Proche-Orient, ou encore en soie, dont l’emploi fut inventé en Chine.

Il glisse dans ses pantoufles, inventées par les Indiens des forêts orientales des États-Unis, et se dirige vers la salle de bains, dont les traits sont un mélange d’inventions européennes et américaines, toutes de date récente.

Il enlève son pyjama, inventé en Inde mais portant un nom japonais, et se lave avec du savon, inventé par les anciens Gaulois.

Ensuite, il se rase, un rite masochiste le quel, semble-t-il, a vu le jour soit à Sumer, soit dans l’Égypte ancienne.

Il retourne dans sa chambre à coucher et prend ses vêtements d’une chaise qui est faite selon un type de l’Europe méridionale.

Il s’habille. Il met des vêtements dont la forme primitive est dérivée des habits en peau des nomades des steppes asiatiques.

Il met des souliers faits de peaux ; celles-ci ont été travaillées selon un procédé inventé dans l’ancienne Égypte et coupées selon un modèle provenant des civilisations classiques de la Méditerranée.

Autour de son cou, il noue un morceau d’étoffe coloriée, vestige d’un drap que les Croates (cravates !) du XVIII^e siècle se mettaient sur les épaules.

Avant d’aller déjeuner, il jette un regard par la fenêtre, faite en verre, une matière inventée en Égypte.

S’il pleut, il met une deuxième paire de souliers faits en caoutchouc, une matière inventée par les Indiens de l’Amérique centrale, et il se munit d’un parapluie, inventé en Asie du Sud-Est. Sur la tête, il se met un chapeau en feutre, une matière inventée dans les steppes asiatiques.

Sur la route vers le restaurant, il achète un journal et le paie avec des pièces de monnaie qui ont été inventées dans la Lydie antique. Une nouvelle série d’objets diffusés l’attend au restaurant. Son assiette est dérivée d’une forme de poterie originaire de la Chine. Son couteau est en acier, un métal fabriqué pour la pre-

mière fois en Asie méridionale. Sa fourchette est une invention de l'Italie médiévale et sa cuillère est dérivée d'un modèle romain.

Il commence son déjeuner avec une orange, une plante de la Méditerranée orientale, un melon originaire de la Perse, ou peut-être un melon d'eau africain.

Il boit du café, une plante éthiopienne, avec du lait et du sucre. La domestication des vaches et l'idée de les traire sont originaires du Sud-Ouest asiatique, tandis que le sucre a été fabriqué d'abord en Inde. Après son fruit et son premier café, il mange des gaufres faites selon une technique scandinave, avec des graines cultivées pour la première fois dans le Sud-Ouest asiatique.

Sur les gaufres, il verse du sirop d'érable, inventé par les Indiens des régions forestières orientales.

Comme plat subsidiaire, il peut avoir un œuf, provenant d'une espèce d'oiseau qui fut domestiquée en Indochine, ou bien de fines tranches de viande d'un animal, le porc, domestiqué en Asie orientale, mais les tranches auront été salées et fumées selon un procédé de l'Europe septentrionale.

Notre ami fume après son déjeuner, une coutume originaire des Indiens et pour laquelle on emploie une plante d'abord utilisée au Brésil.

S'il fume la pipe, cette coutume provient du Mexique.

S'il y prend goût, il peut aussi fumer un cigare, originaire des Antilles, mais transmis par l'intermédiaire des Espagnols.

Pendant qu'il fume, il lit les nouvelles du jour, imprimées dans des caractères qui ont été inventés en Chine, selon une technique allemande.

Pendant qu'il prend connaissance des troubles à l'étranger, notre ami, s'il est un bon bourgeois conservateur, remerciera une divinité hébraïque, dans une langue indo-européenne, d'être né Américain. »

Un tournoi de cartes ⁹ pour explorer les implicites

Contexte

Une bonne expérience vaut mieux qu'un long discours. Nous proposons ici une mise en scène de la difficulté à communiquer lorsque les cadres de référence et les normes sont différents. Cette mise en situation peut être jouée par une vingtaine de participants, observés par d'autres groupes sur base de grilles de lecture ciblant différents aspects de la communication. Cet exercice est essentiellement non verbal et propose une métaphore de ce qu'est une friction de normes (ou un choc culturel). Il fonctionne assez bien pour introduire les personnes dans une réalité et des ressentis difficiles à mettre en mots.

Le principe de l'exercice est d'amener les participants à vivre en silence une situation où, à leur insu, les règles du jeu sont légèrement modifiées d'une table à l'autre. Lorsque, dans le cours du tournoi, certains vont changer de table, ils seront confrontés à la difficulté de comprendre ce qui se passe et de faire entendre leurs besoins, sans mots (situation assez proche de celle d'un primo-arrivant, par exemple), dans un groupe qui fonctionne avec ses évidences, ses dominances... L'épreuve est rude, mais néanmoins très supportable vu son caractère artificiel. Il ne reste plus dès lors qu'à utiliser les observations de l'exercice pour transposer la situation dans les enjeux réels de la vie en général et de la société.

Objectifs

- Vivre une mini-expérience de confrontation de normes implicites et expérimenter en toute sécurité les émotions liées à cette situation, en particulier lorsqu'on ne dispose pas d'un langage élaboré pour expliciter ses besoins (*cfr.* la situation des primo-arrivants qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil, par exemple).
- Dégager différents profils et réactions possibles dans ces situations-critiques.
- Décoder la métaphore pour mieux comprendre les obsta-

9/. Adapté du jeu Barnga de S. Thiagarajan et B. Steinwachs, *Barnga : a simulation game on cultural clashes*. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1990. Notamment diffusé par Iteco, dans *Antipodes, Jeux et exercices pédagogiques*, février 2000.

cles à la communication interculturelle, dans des rapports dominants/dominés : d'une culture à l'autre, d'un contexte à l'autre, les règles ne sont pas fondamentalement différentes (« on ne marche pas la tête en bas »...), mais de multiples nuances viennent désorienter les « évidences » de chacun.

Proposition de déroulement

Installer préalablement quatre tables numérotées de un à quatre, disposant chacune d'un jeu de cartes prêt à l'emploi, d'une feuille A4 et d'un feutre. Les tables sont suffisamment éloignées pour qu'il n'y ait pas d'interaction directe entre elles.

Le tournoi de cartes va se jouer avec 16 participants. Les autres sont répartis dans des rôles d'observation.

Préparation du matériel :

- 1/. Préparer quatre jeux de cartes, de l'As jusqu'au huit (se débarrasser des grosses cartes, du neuf au roi).
- 2/. Imprimer deux feuilles d'instructions pour le tournoi (feuille 0) par table de jeu.
- 3/. Imprimer deux feuilles d'instructions n°1 pour la table 1, deux feuilles d'instructions n°2 pour la table deux, et ainsi de suite pour les quatre tables.
- 4/. Inscire sur des cartons colorés les consignes ciblant différents types d'observations.

Diviser le groupe de participants en sous-groupes de 4 joueurs.

Consignes

Pour ne pas éveiller les soupçons, le jeu est annoncé comme un exercice sur le langage Non verbal :

« C'est un exercice sur le langage non verbal. Interdiction de parler, d'écrire des chiffres ou des lettres. On ne peut que dessiner ou s'exprimer de façon non verbale. Il est également interdit de se toucher. Le seul langage codifié autorisé (chiffres ou lettres) est celui qui consiste à inscrire les noms des joueurs et à compter le nombre de plis. »

Pendant cinq minutes, chaque table va disposer des règles du jeu, les lire, faire

un essai pour vérifier que les règles sont bien comprises : durant l'essai, on peut parler. Ensuite, l'animateur va reprendre les instructions et imposer l'épreuve du silence.

Distribuer à la table n°1 une feuille 0 (instructions pour le tournoi, identiques pour tout le monde) et une feuille n°1 (règles du jeu spécifiques de la table n°1). Distribuer à la table n°2 une feuille 0 et une feuille n°2. Et ainsi de suite jusqu'à la table n°4. Laisser environ cinq minutes à chaque table pour lire les instructions et faire un test. Passer entre les tables et répondre discrètement aux questions, l'enjeu étant de ne pas éveiller les soupçons sur les subtiles nuances de règles.

L'animateur reprend toutes les instructions et donne le signal de départ pour un tournoi en silence (cfr instructions pour le tournoi). Durant le premier tour (environ une dizaine de minutes pour laisser le temps aux règles du jeu de bien s'installer), distribuer aux observateurs des grilles de lecture en fonction des objectifs poursuivis (cibler par table ou par joueur, observer les interactions, observer l'expression des émotions, les attitudes, les dynamiques, les stratégies...).

Les observations ne deviennent intéressantes qu'à partir du moment où les gagnants vont monter à une table supérieure et les perdants descendre à une table inférieure (le gagnant de la table 4 montant à la table 1 et le perdant de la table 1 descendant à la table 4).

Après trois tours, le groupe est en général mûr pour recevoir la solution de l'énigme (certains ayant bien sûr compris ce qui se passait) et surtout pour une pause méritée.

Après une courte pause, chaque participant est invité à raconter son parcours et ses ressentis. Les réactions des participants sont dès lors complétées par les observations et orientées vers la transposition de la métaphore dans la vie de tous les jours.

Commentaires

Cet exercice présente le grand avantage de rompre avec la tradition verbale et l'inévitable « débat de l'Écran Témoin » sur le statut de la différence. Il permet

d'expérimenter à moindre frais des situations d'incompréhension totale entre des codes implicites qui campent sur leurs évidences. Cette métaphore est très efficace car elle est véritablement proche de la réalité quotidienne.

Le ressenti est immédiat et permet de pressentir l'énorme charge émotionnelle et affective de ce genre de situations. Les personnes sont en général touchées par l'expérience. C'est un atout précieux dans une matière aussi passionnelle que la question des territoires ou encore la question de savoir qui doit s'adapter à quoi. Très rapidement, on voit émerger dans l'exercice la palette de réactions possibles dans de telles situations (douter de soi ou douter des autres, se mettre en retrait, faire n'importe quoi, s'imposer, se révolter, se mettre en colère, humour et pirouettes...) ainsi que la puissance du « droit du sol » (ceux qui ne changent pas de table sont plus forts pour imposer leurs règles) et du statut de gagnant (attitudes très contrastées entre les gagnants qui « montent de table » et les perdants « qui descendent de table »)... On observera aussi les limites des différentes stratégies mises en place pour maîtriser les émotions (plus la tension monte, plus c'est difficile, même sans véritable enjeu...).

Pour que l'exercice fonctionne, il est utile de soigner quelque peu la mise en scène et de ne pas éveiller les soupçons par des regards en coin. Les observateurs sont donc « mis dans le coup » très tard, lorsque le tournoi a déjà commencé. Si nécessaire, l'animateur veillera également à calmer le jeu ou, au contraire, à le faire mousser quelque peu (en insistant par exemple sur le caractère gagnant ou perdant...).

Instructions pour le tournoi

- 1/. Vous avez à peu près cinq minutes pour étudier les règles et pour vous exercer au jeu.
- 2/. Une fois ce temps écoulé, vous devez remettre votre copie des règles à l'animateur. Dès ce moment, toute communication verbale (orale ou écrite) est interdite. Vous pouvez dessiner ou faire des gestes.
- 3/. Une fois les copies du règlement remises, le tournoi commencera, en silence.

4/. Chaque joueur distribue les cartes à tour de rôle.

5/. Chaque partie dure quelques minutes : c'est l'animateur qui donne le signal de début et de fin de partie.

6/. À la fin de chaque partie, on dépose les cartes et on compte combien chaque joueur a réussi de plis. Le gagnant est celui qui a le plus de plis. Le perdant celui qui en a le moins.

7/. Au signal de l'animateur, le gagnant de chaque groupe monte à la table qui porte le numéro supérieur. Le perdant descend à la table qui porte le numéro inférieur. Les autres joueurs restent à leur place.

8/. Les égalités éventuelles sont départagées par l'ordre alphabétique des prénoms.

Feuille 1

Les cartes → Le jeu se joue avec trente-deux cartes, de l'as au huit de chaque couleur. L'as est la carte la plus faible.

Les joueurs → Il y a quatre joueurs par table.

La donne → À tour de rôle, chaque joueur bat les cartes et les distribue une à la fois. Chaque joueur reçoit huit cartes.

Le début → Le joueur à gauche du donneur joue la première carte. Les autres joueurs jouent successivement une carte. L'ensemble des cartes jouées constituent un pli.

Pour prendre le pli → Le joueur ayant joué la carte la plus forte prend le pli et le conserve sur la table devant lui.

Prendre la main → Le preneur d'un pli entame le tour suivant. Cette procédure se répète jusqu'à ce que toutes les cartes aient été jouées.

Suivre → Le joueur qui entame peut jouer n'importe quelle couleur. Les autres doivent toujours suivre (jouer une carte de la même couleur s'ils en ont une). Si un joueur n'a pas la couleur demandée, il joue n'importe quelle autre carte. Le pli est emporté par la carte la plus forte dans la couleur entamée.

L'atout → Dans ce jeu, le pique est atout. Si un joueur n'a pas de carte de la couleur entamée, il peut jouer un pique. Ceci s'appelle « couper ». La carte de pique la plus forte jouée prend le pli.

La fin de la partie → La partie se termine quand toutes les cartes données ont été jouées. On compte alors le nombre de plis que chacun a gagné et on le note.

Feuille 2

Les cartes → Le jeu se joue avec trente-deux cartes, de l'as au huit de chaque couleur. L'as est la carte la plus faible.

Les joueurs → Il y a quatre joueurs par table.

La donne → À tour de rôle, chaque joueur bat les cartes et les distribue une à la fois. Chaque joueur reçoit huit cartes.

Le début → Le joueur à gauche du donneur joue la première carte. Les autres joueurs jouent successivement une carte. L'ensemble des cartes jouées constituent un pli.

Pour prendre le pli → Le joueur ayant joué la carte la plus forte prend le pli et le conserve sur la table devant lui.

Prendre la main → Le preneur d'un pli entame le tour suivant. Cette procédure se répète jusqu'à ce que toutes les cartes aient été jouées.

Suivre → Le joueur qui entame peut jouer n'importe quelle couleur. Les autres doivent toujours suivre (jouer une carte de la même couleur s'ils en ont une). Si un joueur n'a pas la couleur demandée, il joue n'importe quelle autre carte. Le pli est emporté par la carte la plus forte dans la couleur entamée.

La fin de la partie → La partie se termine quand toutes les cartes données ont été jouées. On compte alors le nombre de plis que chacun a gagné et on le note.

Note : Dans les instructions de cette feuille, il n'y a pas d'atout.

Feuille 3

Les cartes → Le jeu se joue avec trente-deux cartes, de l'as au huit de chaque couleur. L'as est la carte la plus forte.

Les joueurs → Il y a quatre joueurs par table.

La donne → À tour de rôle, chaque joueur bat les cartes et les distribue une à la fois. Chaque joueur reçoit huit cartes.

Le début → Le joueur à gauche du donneur joue la première carte. Les autres joueurs jouent successivement une carte. L'ensemble des cartes jouées constituent un pli.

Pour prendre le pli → Le joueur ayant joué la carte la plus forte prend le pli et le conserve sur la table devant lui.

Prendre la main → Le preneur d'un pli entame le tour suivant. Cette procédure se répète jusqu'à ce que toutes les cartes aient été jouées.

Suivre → Le joueur qui entame peut jouer n'importe quelle couleur. Les autres doivent toujours suivre (jouer une carte de la même couleur s'ils en ont une) Si un joueur n'a pas la couleur demandée, il joue n'importe quelle autre carte. Le pli est emporté par la carte la plus forte dans la couleur entamée.

L'atout → Dans ce jeu, le pique est atout. Si un joueur n'a pas de carte de la couleur entamée, il peut jouer un pique. Ceci s'appelle « couper ». la carte de pique la plus forte jouée prend la pli.

La fin de la partie → La partie se termine quand toutes les cartes données ont été jouées. On compte alors le nombre de plis que chacun a gagné et on le note.

Feuille 4

Les cartes → Le jeu se joue avec trente-deux cartes, de l'as au huit de chaque couleur. L'as est la carte la plus forte.

Les joueurs → Il y a quatre joueurs par table.

La donne → À tour de rôle, chaque joueur bat les cartes et les distribue une à la fois. Chaque joueur reçoit huit cartes.

Le début → Le joueur à gauche du donneur joue la première carte. Les autres joueurs jouent successivement une carte. L'ensemble des cartes jouées constituent un pli.

Pour prendre le pli → Le joueur ayant joué la carte la plus forte prend le pli et le conserve sur la table devant lui.

Prendre la main → Le preneur d'un pli entame le tour suivant. Cette procédure se répète jusqu'à ce que toutes les cartes aient été jouées.

Suivre → Le joueur qui entame peut jouer n'importe quelle couleur. Les autres doivent toujours suivre (jouer une carte de la même couleur s'ils en ont une) Si un joueur n'a pas la couleur demandée, il joue n'importe quelle autre carte. Le pli est emporté par la carte la plus forte dans la couleur entamée.

L'atout → Dans ce jeu, le pique est atout. Un joueur peut toujours jouer un pique ; même s'il a une carte de la couleur demandée, il n'est pas obligé de suivre. La carte de pique la plus forte jouée prend le pli.

La fin de la partie → La partie se termine quand toutes les cartes données ont été jouées. On compte alors le nombre de plis que chacun a gagné et on le note.

Histoires familiales¹⁰

Contexte

Nous suggérons ici d'inviter les personnes à explorer quelques facettes de leur histoire en réalisant une enquête thématique au sein de leur propre famille. De manière très souple, il s'agit de réaliser des interviews dans la famille, en choisissant une série d'items parmi une liste proposée. L'exercice a essentiellement pour objectif de sensibiliser aux diverses nuances qui entourent les concepts d'identité et de culture, en ancrant la réflexion dans une expérience personnelle.

Objectifs

- Identifier quelques éléments qui influencent l'identité culturelle, notamment l'importance de l'héritage familial.
- Mettre en évidence le caractère dynamique de la culture (une culture change, évolue, se transforme au cours des générations).
- Souligner l'importance du regard posé sur les familles des autres.

Proposition de déroulement

Les personnes sont invitées à réaliser une enquête auprès des membres de leur famille. Sur base volontaire, quelques enquêtes sont exploitées en groupe, afin d'orienter la réflexion vers les objectifs poursuivis.

Les consignes sont les suivantes :

- Interrogez vos parents et/ou oncles/tantes (ensemble ou séparément), puis si possible vos grands-parents (par exemple un du côté maternel et un du côté paternel) ou un proche âgé ;
- Choisissez dans la liste ci-après cinq thèmes sur lesquels vous porterez plus spécifiquement votre attention : il s'agit d'explorer ces thèmes à travers le regard de vos grands-parents, de vos parents, puis de votre propre regard (exemples : la maison, l'école, les relations parents/enfants, le mariage...).

10/. Inspiré de l'autoportrait culturel de Janine Hohl, professeur à l'université de Montréal.

- Enregistrez vos interviews ou prenez des notes : il est important de transcrire le plus fidèlement possible les propos des personnes interrogées.
- Rédigez votre rapport d'enquête, que vous choisirez de partager ou non avec d'autres. Le passage par l'écriture est néanmoins une étape essentielle du travail d'exploration de soi que vous demande cet exercice.
- Préparez une présentation orale de votre travail, qui aura lieu dans un échange en petits groupes. Il s'agit de présenter quelques résultats de votre enquête (à vous de choisir ce qui vous paraît le plus intéressant à partager).
- Construisez votre présentation autour d'un objet qui symbolise un moment important de l'histoire de votre famille.

Structure pour le rapport écrit

1/. Introduction

Présenter les personnes interrogées (les situer par rapport à soi et les situer dans les trois générations) ;
présenter les thèmes choisis et justifier ce choix.

2/. Remplir la fiche intitulée « Données socio-démographiques » (voir ci-après)

3/. Transcrire les interviews pour les cinq thèmes choisis. Rester le plus proche possible du langage employé par les personnes interrogées, mais couper les longueurs s'il y a lieu.

4/. Ajouter ses commentaires sur les similitudes et les différences constatées entre les générations ; les valeurs que vous pouvez identifier dans les propos enregistrés ; vos impressions sur les influences que vous pensez pouvoir identifier sur votre propre personne.

Commentaires

Interroger des personnes de générations différentes autour d'un même sujet permet de saisir les similitudes et les différences qui jalonnent le temps. C'est une manière de souligner le caractère à la fois stable et dynamique des héritages culturels.

L'implication personnelle des personnes dans cet exercice permet notamment de souligner les enjeux affectifs et émotionnels qui sous-tendent ce qui touche aux

héritages familiaux. Cette exploration peut aider à prendre conscience de l'impact du regard des autres sur ce qui est considéré comme dans ou hors la norme.

Enfin, cet exercice met très facilement en évidence la diversité extraordinaire – et souvent sous-estimée – des histoires qui se croisent dans un groupe. Selon le degré d'implication des personnes, elle permet souvent d'aborder la question des zones sensibles, liées au parcours et aux héritages de chacun.

Données	Grands-parents ou proche âgé	Parents ou oncle/tante	Moi
Date de naissance			
Pays de naissance			
Origine sociale			
Lieu où ils ont passé la plus grande partie de leur vie Migration(s) (d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre)			
Scolarité et diplômes			
Mariage (s)			
Nombre d'enfants mis au monde			
Professions			
Religion ou conviction philosophique Degré de religiosité ou d'expression des convictions			
Langue(s) parlée(s) à la maison			
Langue parlée à l'école			

Thèmes proposés pour les interviews

Souvenirs d'enfance

→ Parents de la personne interrogée

Apparence physique dont elle se souvient.

Pays, région... d'origine.

Métier, occupation...

→ Frères et sœurs

Nombre.

Rang de la personne dans la fratrie.

Frère/sœur préféré(e), frère/sœur avec qui les relations étaient plus difficiles.

Devenir des frères et sœurs.

→ Relations parents/enfants

Détenteur de l'autorité dans la famille : permission, interdiction, punitions et récompenses...

Répartition des tâches entre le père et la mère ; rôle du père et de la mère dans les relations avec les enfants.

Démonstrations d'affection.

Relations mère/fille, père/fils, mère/fils, père/fille.

→ Maison

Logement occupé pendant l'enfance par la personne interrogée : disposition des pièces, leur fonction, répartition des chambres à coucher...

Objets spécifiques dont se servaient le père ou la mère ou dont la personne se souvient plus particulièrement.

Repas : nombre, nourriture, personne qui prépare les repas, façon de prendre les repas...

→ École

Situation de l'école par rapport à la maison.

Horaire de la journée.

Souvenirs de matières appréciées ou détestées.

Souvenirs d'enseignants, appréciés ou détestés.

Système de récompenses et/ou punitions.

Souvenirs concernant un directeur ou une directrice.

Classes mixtes ou séparées, relations filles/garçons à l'école.

→ Fêtes

Fêtes entourant la naissance.

Fêtes d'anniversaire.

Fêtes religieuses ou philosophiques : moments de l'année, préparatifs, rôles des hommes et des femmes, rôles des adultes et des enfants, déroulement...

Importance de la fête dans la vie de la personne interrogée.

Croyances entourant telle ou telle fête, sentiments qui s'y exprimaient, manière dont ces sentiments s'exprimaient...

→ Naissance

Pratiques entourant la naissance.

Manière dont on explique la naissance aux enfants.

Lieu de naissance : hôpital, maison...

Sentiments entourant la naissance et façon dont ces sentiments s'expriment.

→ Mariage

Pratiques entourant le mariage.

Façon dont on explique le mariage aux enfants.

Raisons pour lesquelles on se marie.

Expression des sentiments autour du mariage.

→ Mort

Causes les plus fréquentes de décès.

Rituels entourant la mort : exposition ou non du corps, cérémonie religieuse ou non...

Croyances entourant la mort.

Expression des sentiments autour de la mort.

L'âge adulte

→ La personne interviewée, devenue adulte, est-elle mariée ou non, travaille-t-elle ou non, a-t-elle des enfants ou non...

→ Endroits habités depuis que la personne a quitté la maison familiale.

→ Couple et mariage

Personnes rencontrées et manières de se rencontrer : même milieu ou non, même lieu ou non, même origine sociale ou non...

Âge du mariage.

La demande et les fiançailles.

Préparatifs du mariage et fête du mariage.

Rôles des hommes et des femmes en début de mariage. Evolution de ces rôles.

Croyances entourant le mariage.

Sentiments des personnes impliquées, façon dont s'expriment ces sentiments.

Conseils du père à son fils, de la mère à sa fille.

Similitudes et différences entre le couple de la personne interrogée et celui de ses parents.

→ Travail

Quel travail ? Choix de ce travail ?

Horaire, conditions de travail.

Relations hiérarchiques. Relations avec les collègues.

Présence ou non de personnes de l'autre sexe. Relations entre les sexes.

Proportion d'hommes et de femmes.

→ Fêtes

Fêtes identiques à celles de l'enfance.

Changements à l'âge adulte.

→ Politique

Implication politique, syndicale, associative... Intérêt ou non pour la politique.

Goût du débat ou non.

Participation aux élections.

Rôles hommes / femmes dans ces questions.

Propositions de textes

Grandeur et servitude de la vie ordinaire, Jean-François Dortier ¹¹.

« Il faut savoir interroger les petites cuillers », écrivait Georges Perec. Derrière les petites choses de la vie se révèle une grande part de la condition humaine.

« Ce qui nous parle, me semble-t-il, c'est toujours l'événement, l'insolite, l'extraordinaire. Les trains ne se mettent à exister que lorsqu'ils déraillent, et plus il y a de voyageurs morts, plus les trains existent.

Il faut qu'il y ait derrière l'événement un scandale, une fissure, un danger, comme si la vie ne devait se révéler qu'à travers le spectaculaire.

Ce qui se passe vraiment, ce que nous vivons, le reste, tout le reste, où est-il ? »

Ainsi débute l'infra-ordinaire, un recueil de texte où l'écrivain Georges Perec (Perec G., 1989) entreprend de nous parler du banal, de l'évident, du quotidien : le petit café du matin, l'angle de la rue où l'on habite, les vacances à Deauville ou à Juan-les-Pins, ou les objets oubliés dans le vide-poche de la voiture.

« Ce qui se passe chaque jour et qui revient chaque jour, le banal, l'évident, le commun, l'ordinaire, l'infra-ordinaire, le bruit de fond, l'habituel, comment en rendre compte, comment l'interroger, comment le décrire ? » Que dire, demande donc Perec, de l'ordinaire ? De ce qui, justement, à force d'être trop banal, ne fait plus sens ? Pour les sciences humaines, pourtant, rien n'est moins banal que le banal, rien n'est moins évident que l'évident. Pourquoi ? Parce que, pour qui sait le décrypter, le quotidien le plus insignifiant peut dévoiler une part essentielle de l'humain. Une part d'autant plus intéressante et difficile à explorer qu'elle fait partie d'une « seconde nature », qui tisse souvent à notre insu la trame de nos existences. Voyons comment.

Du micro au macro

La grande histoire à travers la petite.

Dans les enquêtes sociales, le quotidien apparaît tout d'abord sous la forme d'austères enquêtes statistiques et de données quantitatives : évolution des pratiques religieuses, structure de budgets-temps (consacrés aux loisirs, au travail, au transport, nombre de mariages ou de divorces, taux d'équipement des foyers en biens ménagers...) Cependant, ces données brutes ne sont pas sans signification. Elles nous renseignent sur les régularités et les mutations de la structure

11/. Article de Jean-François Dortier, paru dans *Sciences Humaines*, n°88, novembre 1998.

sociale. Ainsi, l'augmentation continue du temps de loisir dans les activités nous rappelle que nous sommes entrés, depuis les années 1960, dans une « civilisation du loisir » et que la part respective que les personnes consacrent à leur temps libre, à leur famille, a fondamentalement changé en cinquante ans (Dim L., 1998). Autre constat : les données statistiques sur le travail domestique (les femmes y consacrent trois fois plus de temps que les hommes) sont un bon indicateur de la division sexuelle des tâches dans nos sociétés (Zarca B., 1990). Ces évolutions massives, étrangères à la conscience individuelle, ne sont repérables que statistiquement et sur le long terme. Elles forment cependant la trame essentielle de ce que Hanna Arendt appelait la « condition de l'homme moderne ».

Dévoiler les automatismes sociaux

Il existe une seconde raison pour laquelle les sociologues s'intéressent aux pratiques ordinaires : il s'agit d'en révéler les dimensions cachées. Le propre du banal, de l'habituel, du quotidien, est d'être considéré comme « évident », « naturel », « spontané ». On met des vêtements pour se protéger le corps et se tenir chaud ; on écoute Ravel ou MCSolar, parce que l'on aime leur musique ; on discute entre amis pour se distraire ou passer le temps, etc. Que dire d'autre sur le sujet ?

Or, pour un sociologue, rien n'est moins évident. Aimer Mozart ou le bon vin n'a rien de naturel mais suppose un apprentissage qui, une fois terminé, s'efface de la conscience et donne à nos goûts l'apparence du spontané. Derrière un simple coup de balai, se cache l'apprentissage d'un modèle social et des rapports de pouvoir intégrés, incorporés et cristallisés en gestes ordinaires.

Les pratiques les plus ordinaires recèlent justement tout un « inconscient social » qu'une pléiade de sociologues a cherché à mettre à jour. Pour Norbert Elias, l'art de se tenir à table, les tenues vestimentaires, les règles de politesse les plus communes résultent de normes sociales intériorisées au cours d'un long processus de socialisation (ou de « civilisation »), typique de l'Occident moderne. Pour Pierre Bourdieu, chaque milieu social véhicule et transmet un « habitus » – sorte de code de conduite intériorisé – qui oriente les façons de s'exprimer, de penser et d'agir en conformité avec ce milieu. Harold Garfinkel parle « d'ethnométhodes » pour désigner les connaissances et raisonnements sur les pratiques courantes – saluer une personne connue lors d'une rencontre, acheter un ticket avant de prendre le train, etc. – qui nous permettent d'évoluer dans le monde social. Le travail du sociologue consiste à dénaturer le « naturel », à mettre en lumière l'inconscient social qui structure nos comportements.

Passions ordinaires

Le quotidien « réenchanté ».

Mais tout ce qui est quotidien n'est pas forcément banal et dépourvu de sens. Assister à un match de football, passer un examen, se disputer – ou se réconcilier –, lire un roman, etc. ; tout cela n'a rien d'insipide pour les acteurs de ces petits scénarios familiaux. Récemment, des ethnologues ont montré combien certaines activités dites « ordinaires » – bricolage, jardinage, sport, études... – sont parfois vécues comme de véritables « passions » qui mobilisent les affects. Si ce retraité consacre une patience infinie à entretenir son potager, cet employé à s'investir sans limite dans une collection de cartes postales, ou ce jeune infirmier à mener une véritable double vie de supporter-entraîneur de son équipe de basket-ball, c'est que ces activités peuvent engager des dimensions essentielles de l'existence : l'estime de soi, la reconnaissance par autrui, la recherche d'identité, le besoin de communication et d'échange social (Bromberger C., 1998). Derrière son apparence paisible et routinière, la vie quotidienne comporte sa petite dramaturgie.

Pour Pierre Sansot, les « passions ordinaires » peuvent aussi se révéler dans l'indolence : prendre l'apéritif entre amis, musarder dans la campagne ou rêvasser dans son fauteuil procède aussi d'un art de vivre qui se savoure au quotidien (Sansot P., 1998).

À quoi servent les routines ?

Mais pour quelles raisons la vie quotidienne semble-t-elle s'enfermer dans des routines, rituels et pratiques répétitives ?

Une première raison tient à la nécessaire stabilisation des relations humaines. Sans régularité dans les comportements, sans codes et actions répétitives qui encadrent l'action, sans horaires fixes, les actions humaines imprévisibles et chaotiques ne pourraient pas se coordonner entre elles (Reynaud J.-D., 1997).

La vie en commun suppose également des règles de conduites ritualisées : la politesse et le savoir-vivre, par exemple, ne sont pas des conventions désuètes et superficielles. Elles participent de la stabilisation des relations humaines. Les rituels de salut cachent derrière leur façade souvent artificielle, un principe fondamental qui organise la vie sociale. On peut ainsi remarquer que la poignée de main qui est d'abord une forme de salut, est aussi utilisée comme symbole de réconciliation ; elle est également le signe par lequel deux individus scellent un accord ou une alliance. Rien de moins ordinaire, donc, dans le fait de tendre la

main à quelqu'un. C'est la manifestation d'un pacte social minimum qui rend la société possible.

Pour l'individu lui-même, la routine (repas, toilette, conduite automobile, rangement...) s'effectue par des automatismes mentaux et physiques sans lesquels la charge cognitive serait trop lourde. Les habitudes sont le prix à payer pour notre tranquillité d'esprit. C'est pourquoi aussi ces pratiques nous paraissent invisibles et insignifiantes.

La part de l'imaginaire

Parmi les autres pistes que pourrait explorer l'étude de la vie ordinaire, l'une d'elle concerne le rôle que joue l'imaginaire. Il n'est de vie quotidienne, d'activités courantes, de moments d'inactivité qui ne soient fortement investis par les rêveries, les méditations, les fantasmes... Cette plongée permanente dans l'imaginaire est la face cachée de la quotidienneté. Cette vie imaginaire agit à la fois comme dérivatif, (le « bovarysme » de la ménagère) ou comme ressort de l'action (héros identificatoires de l'adolescent, projets, ruminations, etc.). En permanence, le quotidien est inscrit dans les rêves (qui s'alimentent de nos expériences, émotions, projets, souvenirs, rencontres, lectures ou films que l'on a vus).

On le voit, l'ordinaire n'est pas aussi commun dès lors que l'on sait en lever le couvercle. Pour cela, il faut prendre du recul, apprendre à « dénaturer le naturel », porter un regard neuf sur le banal. Comme le suggère George Perec, il faut savoir « questionner les petites cuillers », « s'interroger sur la provenance, l'usage et le devenir des objets que l'on a en poche » et aussi « se demander pourquoi ne trouve-t-on pas de cigarettes dans les épiceries. Et pourquoi pas ? ».

*À qui appartient l'enfant de migrant ?*¹²

Texte « provocant » de Tobie Nathan

« Janissaire » : soldat d'un corps d'infanterie ottomane recruté... parmi les enfants enlevés aux peuples soumis... »

Petit Larousse

Il paraît que la pire des violences imaginées par les Turcs au XIV^e siècle pour se venger des Chrétiens consistait à capturer des enfants en bas âge, à les élever dans la foi musulmane puis à les constituer en troupes d'élite contre leurs propres pères. Barbarie d'un autre temps ? Voire !

Roissy. Petit matin blafard. La famille Sophocle, au grand complet, se dirige vers le service des passeports. Quelqu'un les attend. Est-ce un grand-père ? Un oncle ? Un cousin ? Un ami de la famille ? Non ! La police française et un représentant de l'Aide Sociale à l'Enfance. Sitôt qu'ils touchent le sol français, les services de l'État leur enlèvent leurs quatre enfants âgés de un an et demi à sept ans et les laissent repartir, seuls, désemparés. Ils sont accusés d'avoir kidnappés leurs propres enfants. Recherchés par Interpol, extradés, ils ont été reconduits aux frontières par les services du pays où ils s'étaient réfugiés.

Drôle d'histoire ! En voici le récit : madame avait développé une bouffée délirante à la suite de l'accouchement de son premier-né. Intervention de psychiatres « éclairés » et de travailleurs sociaux militants – traitement drastique du mal : hospitalisation de la mère et placement de l'enfant en pouponnière. Résultat : un an plus tard, deuxième enfant, deuxième bouffée délirante, deuxième placement... et ainsi de suite à quatre reprises. Un jour, excédés, monsieur et madame Sophocle, un couple originaire des Dom-Tom, à la psychologie un peu trop compliquée et à la peau un peu trop noire, décident de s'exiler et d'accuser l'État français. Bien mal leur en prit... on connaît la suite. Au nom de la médecine, de l'hygiène, du droit... à la santé, du droit... des enfants... du droit à quoi ?

Encore une histoire comme j'en connais des dizaines rien que pour attirer l'attention sur le fait que, lorsqu'il s'agit de

12/. Extrait de la préface à C. Mesmin, *Les enfants de migrants à l'école : réussite et échec*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1993.

migrants, la médecine – et notamment la psychiatrie – est simplement un outil de propagande idéologique. Lorsque son deuxième enfant, une fille, fut âgée de quatre années, Soulimané l’envoya au village, auprès de son père qui la réclamait. Mais Aminata, la petite enfant frêle qui avait grandi dans la suie des usines de banlieue ne parvint à s’acclimater ni à la chaleur du sable ni à celle des liens du village. Et puis sa mère, la généreuse Awa lui manquait tant... Elle tomba malade. Soulimané se précipita au Mali pour la rechercher. Aminata s’était vidée au soleil ; les membres malingres et le ventre ballonné de vers, elle attendait mutique, l’assomption du dernier silence. Le jeune père arriva à temps, et comme à son habitude, n’écoula pas les vieux qui lui conseillaient de consulter les devins. Il emporta son enfant malade vers les hôpitaux des blancs. À Paris, les médecins attaquèrent furieusement les vers, les microbes et les bacilles... Mais qui savait les êtres étranges qui venaient déjà effrayer la minuscule enfant en chacune de ses nuits, au travers de chacun de ses rêves ?

À Paris, à l’âge de dix ans, la petite Aminata, qui ne savait en quelle langue confier ses terreurs, commença de fuguer et d’errer dans la nuit. Qui l’appelait ainsi hors la maison de son père ? Qui cherchait à l’enlever ? Qui voulait dérober le bel enfant singulier au peuple des marabouts noirs du Sahel ? Je connais la réponse à cette question : c’était la chrétienté française, par l’entremise de ses petits soldats de la bienfaisance sociale. Soudain, les assistantes sociales déferlèrent sur la maison de Soulimané « comme la misère sur le monde... ». Armées d’arguments humanitaires, de théories psychanalytico-chrétiennes, assistées de leurs juges, de leurs docteurs, nourries d’une pensée provisoire en bouillie de mots, œuvre de tel dernier gourou à la mode, elles prétendirent que Soulimané s’adonnait à des attouchements sexuels sur sa fille – les sauvages sont-ils seulement parvenus à la prohibition de l’inceste ? – qu’il allait la livrer sous peu à un vieillard lubrique et impotent – ne traitent-ils pas les femmes comme des animaux ?

Par cette histoire, je le jure, juste assez imaginaire pour ne pas laisser reconnaître les protagonistes, je voulais résumer les centaines de situations qui se présentent à moi tous les jours. Dans ce cas, Soulimané échappa de peu à la prison ayant pu prouver que sa fille n’avait subi aucun sévice sexuel. Mais qui pourra réparer l’irréparable fracture creusée entre elle et lui ? D’ailleurs quelqu’un s’en soucie-t-il ? Qui pourra restaurer ce que deux années de placement en foyer ont fait perdre

de « substance soninké » à Aminata ? Qui pourra rétablir les ravages intérieurs de l'insondable culpabilité de la fille ? Mais ici, fi des enfants, de leur rattachement à la pensée de leurs ancêtres, de l'organisation de leur monde intérieur, de la compréhension de la langue de leur mère, de la complexe construction de leur identité ; il s'agit seulement de sauver la foi de l'Occident – cette foi courte et obtuse : l'homme est né de rien, l'individu est tout, les blancs sont investis de la mission de répandre la nouvelles foi.

Si un honorable Asiatique me demandait ce qu'est l'Europe, je devrais lui répondre : « C'est la partie de la terre complètement et follement imbue de cette sottise idée que la naissance de l'homme est le commencement absolu de celui-ci et qu'il est sorti de rien ». A. Schopenhauer

Au secours ! Les meilleurs de nos penseurs sont aveugles. Les droits de l'homme et du citoyen – et leur avatar en cité moderne que sont le « droit à la santé », ou « le droit des enfants » – qu'ils défendent à cor et à cris sont une véritable machine de guerre contre les peuples du tiers monde. Droit de l'homme ? Allons donc ! Et pourquoi ne parlent-ils jamais du droit des dieux, du droit des ancêtres, du droit des fétiches dont est fabriqué le noyau des humains ? Non ! Ils ne défendent pas les hommes ! Tout ce qu'ils souhaitent, c'est qu'un individu singulier, un de plus, vienne se soumettre à son tour à la nouvelle foi qu'ils défendent de leur zèle fanatique.

Là, c'est une jeune fille d'origine maghrébine venant se plaindre au médecin, à l'assistante sociale, à l'éducatrice, de l'oppression de son père. Je peux assurer qu'elle trouvera toujours une oreille complaisante... et si c'était un djinn qui parlait par la bouche inconsciente de la jeune pubère ? Voyons : tout le monde sait que les djinns n'existent pas, me dira-t-on – invention infantile d'une peuple psychiquement débile. Allons ! Si les djinns n'existent pas, rayez aussi de la surface du monde le peuple qui les invoque. Car c'est un vieux « truc » connu depuis l'Antiquité : pour soumettre un peuple, privez-le de ses divinités. Ici, c'est une femme bambara venant se plaindre de la polygamie de son mari, que les travailleurs sociaux vont inciter au nom d'une idéologie sans âme et à force d'arguments et de « philosophie de prisunic », à divorcer et à tout entreprendre pour obtenir la garde des enfants. Savent-ils seulement que l'on est bambara par son père ? Que le mariage est une alliance entre deux familles et non entre deux indi-

vidus ? Que les enfants appartiennent à l'ancêtre du patrilignage ? Qu'un divorce en terre bambara implique restitution de la dot ? Non ! Ils cherchent seulement à faire un nouvel adepte, à s'auto-justifier par une morale de pacotille. Et tant pis si la divorcée, abandonnée des siens, erre ensuite d'hôpital psychiatrique en demande de secours. Qu'en ont-ils à faire ? Ne sont-ils pas les triomphateurs de l'ordre nouveau – cette prétendue justice universelle qui accepte les enfants de Bambaras seulement pour en faire des janissaires blanchis dans les écoles républicaines, qui rentreront un jour coloniser leur peuple pour le compte des vainqueurs.

Mais cette politique coûte cher ! Fatoumata fait une psychose puerpérale à la suite de la naissance de son quatrième enfant. Va-t-on chercher comment l'on soigne ce type de maladie au Mali ? Va-t-on essayer de respecter les liens de l'enfant avec sa mère, de la mère avec sa propre mère, avec ses commères, ses ancêtres, ses divinités ? Non ! On s'empresse de l'hospitaliser et de placer ses enfants (prix d'un placement d'enfant : 150 000 à 300 000 francs par an... à multiplier par quatre... et indéfiniment pour le nombre d'années de prise en charge). Quelquefois, ces enfants « raptés » un jour de leur enfance seront adoptés par un couple bien conforme. Et l'opération aura réussi. Gageons qu'une fois adultes, ces enfants noirs élevés à la française seront les plus fanatiques, les plus insipides de tous les blancs.

Je l'affirme haut et fort : les enfants de Soninkés, des Bambaras, des Peuls, des Dioulas, des Ewoundous, des Dwalas, que sais-je... appartiennent à leurs ancêtres ; leur laver le cerveau pour en faire des blancs, républicains, rationalistes et athées est tout simplement un acte de guerre.

Le problème le plus aigu que devra traiter la France dans le proche avenir est celui de l'intégration de ses populations migrantes, nécessairement de plus en plus nombreuses et de plus en plus culturellement lointaines. Il ne s'agit pas seulement d'un problème de morale ou de solidarité collective mais d'une question vitale : comment la France parviendra-t-elle à faire passer les différences culturelles du statut de graine de discorde à celui de source d'enrichissement authentique ? Je crois pour ma part que la recherche universitaire peut offrir des pensées de qualité pour aider à cette mutation de nos mentalités, initiant de nouvelles logiques, proposant des hypothèses audacieuses et dynamiques, fournissant

et permettant de diffuser de nouvelles représentations des étrangers. Et avant tout je me réjouis que la recherche en Psychologie, notamment en Psychologie Clinique, participe de ce mouvement de générosité et d'intelligence.

Ce sont d'ailleurs les trois qualités que tous ses amis, tous ses collègues reconnaissent à Claude Mesmin. Nous nous connaissons depuis une dizaine d'années. Elle venait de prendre un poste de psychologue scolaire dans une école de Paris dans laquelle 90 % des enfants sont non francophones et proviennent d'une trentaine d'ethnies différentes. Beaucoup sont en échec scolaire et destinés à être orientés vers les circuits spécialisés de l'Éducation Nationale, dont chacun sait combien ils constituent de véritables culs-de-sac. Elle a su utiliser sa révolte compréhensible contre l'injustice du sort réservé à ces enfants comme moteur tant d'un approfondissement de la conceptualisation en psychologie que de l'inventivité nécessaire à la création de nouveaux outils d'investigation et d'action psychothérapeutique.

La problématique de fond est la suivante : les enfants de migrants sont en très grande majorité en échec scolaire. Si l'on soumet ces enfants aux tests psychologiques dont nous disposons à l'heure actuelle, nous ne percevons aucune spécificité de ce groupe. Ce qui a longtemps fait dire aux psychologues qui se sont occupé de ce problème que l'item « enfant de migrant » n'était pas significatif. Donc, nous constatons d'évidence que cette population se trouve dans une situation de difficulté spécifique alors que nos outils ne nous permettent ni d'appréhender le problème, ni a fortiori ses causes. D'où l'idée de constituer des outils spécifiques susceptibles de discriminer la situation psychique singulière des enfants de migrants.

Naturellement une telle recherche n'a pu se faire que par une professionnelle qui a d'abord très longuement travaillé avec cette population, se familiarisant cliniquement avec ses façons d'établir des liens, ses modes de vie, ses défenses spécifiques, puis s'engageant dans une investigation à la fois théorique, méthodologique et clinique.

Le constat de base est le suivant : après avoir acquis la langue française, confrontés à l'apprentissage de la lecture – donc du code écrit, les enfants de migrants présentent non seulement des échecs, mais aussi des difficultés psychologiques souvent inquiétantes.

D'après les analyses extrêmement convaincantes de l'auteur

- 1/. Il existerait une spécificité psychologique des enfants de migrants, quelle que soit la raison de la migration (exil volontaire, pour raisons politiques, familiales, etc .) et le lieu d'origine des parents ;
- 2/. Cette spécificité proviendrait (et entraînerait par un effet de *feed back*) un clivage avec des caractéristiques propres ;
- 3/. Le traitement de l'échec scolaire ne se révèle efficace que s'il entreprend d'assouplir le clivage entre les univers culturels.

Quant à la résolution des difficultés de ces enfants, l'auteur a expérimenté des entretiens parents-enfants-équipe psychopédagogique et médiateur ethnoclinicien, en langue maternelle des parents. Ce dispositif, inspiré du dispositif technique de la consultation d'ethnopsychiatrie, a permis de mettre à jour des manières de faire et des modes d'élaboration qui se sont révélés efficaces, tant pour la compréhension que pour la réduction de l'échec scolaire.

L'ensemble de la recherche à l'origine de ce livre s'appuie sur un corpus général de cent-cinquante-six enfants, tous migrants, dont septante-et-un suivis en entretiens ethnopsychologiques, parmi lesquels : vingt-quatre du Maghreb, vingt-trois d'Afrique Noire, neuf d'Europe et quinze d'Europe de l'Est et d'Asie.

Parmi ces septante-et-un enfants, quatre ont fait l'objet d'une analyse très approfondie, tous d'origine malienne, d'ethnies bambara et soninké.

Les récits de cas sont saisissants. Dans toutes les observations où une médiation s'est révélée possible, médiation qui intégrait la famille au travail du psychologue et autorisait l'enfant à participer à des entretiens ethnopsychologiques bilignes, ont favorablement évolué. Dans le cas où aucun travail de ce type n'a pu se faire, l'enfant s'est installé dans l'échec scolaire et dans des troubles du comportement laissant présager un rejet de l'institution scolaire.

L'idée qui se dégage pourrait être résumée ainsi : un enfant appartenant à son groupe culturel peut facilement acquérir les connaissances d'un autre groupe. Autrement dit : un Bambara, à condition qu'il « soit bien Bambara » apprend bien le français, alors qu'un enfant de Bambara qu'on veut immédiatement agglutiner au monde européen ne peut rien apprendre du tout, ni sa culture d'origine ni sa

culture d'emprunt. Reste tout de même deux questions :

1/. Pourquoi ?

2/. Si ces constats étaient vérifiés par des recherches approfondies et généralisées – par exemple à d'autres pays européens – ne faudrait-il pas envisager la création de classes monoethniques (classes de Bambaras, de Kabyles, de Vietnamiens) afin de préserver cette identité ethnique qui semble si importante lors des acquisitions scolaires ?

Je dois dire que j'ai été particulièrement content des élaborations nouvelles de Claude Mesmin, qui font l'économie de la fabrication de nouveaux tests et permettent par une méthodologie appropriée d'intégrer au travail quotidien du psychologue scolaire de nouveaux outils d'investigation et d'intervention, particulièrement efficaces, et d'un type inconnu jusqu'alors.

Enfin, l'auteur attire vigoureusement notre attention sur la nécessité d'une prévention précoce du clivage chez les enfants de migrants car, en ce domaine, négligence conduit dix, vingt, trente ans plus tard, à des tragédies existentielles cuisantes.

Soigner les banlieues, c'est peut-être commencer par mieux former les psychologues scolaires, non à la psychanalyse des élites huppées du VII^e arrondissement de Paris, mais au fonctionnement psychique réel des populations immigrées.

Un grand merci à Claude Mesmin de nous donner un texte clair, profond, percutant et utile !

Suggestion pour la bibliographie

- C. Bromberger, (dir.), *Passions ordinaires, du match de football au concours de dictée*, Bayard, 1998.
- K.S. Dahoun-Zerdalia, *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*, Calmann Levy, 1995.
- L. Dim, *La société française en tendances, 1975-1995*, PUF, 1998.
- J. Gumperz, *Engager la conversation* (trad. Française), Paris, Minuit, 1989.
- R. Linton, *The Study of Man : an introduction. New York : appleton-Century-Crofts*, cop. 1936. Existe en version française : *De l'homme*, éditions de Minuit, 1967.
- G. Perce, *La librairie du XX^e siècle*, Seuil, 1989.

- J.-D. Reynaud, *Les règles du jeu. L'action collective ou la régulation sociale*, Armand Colin, 1997.
- P. Sansot, *Du bon usage de la lenteur*, Payot, 1998.
- B. Zarca, *La division du travail domestique*, Économie et Statistique, n° 228, 1990.

Déconstruire la notion de race¹³

Contexte

Certains préjugés ont la peau dure. Il s'agit ici de questionner concrètement une série de lieux communs particulièrement tenaces qui continuent d'alimenter le concept de race. Ce que nous proposons ici, c'est de bien préciser le statut de « sens commun » de ce mot (personne ne recourt à un dictionnaire pour en délimiter le contour) – en particulier le sens commun qu'on trouve dans le mot « racisme » – tout en rappelant que le concept de race n'a aucun fondement scientifique.

Objectifs

- Mettre en évidence l'arbitraire des classements et des catégorisations.
- Souligner la puissance des représentations mentales installées dans les systèmes de croyances des individus et des groupes.
- Susciter la réflexion autour des processus de construction/déconstruction des représentations mentales.

Proposition de déroulement

Regrouper successivement les personnes selon différents critères : taille, couleur des yeux, texture des cheveux, origine géographique, sport favori, religion, sexe, langue maternelle, groupe sanguin, etc. Dans l'intervalle, recueillir quelques réactions, constats, ressentis...

Débriefer cette amorce en mettant en évidence le caractère arbitraire des catégorisations : l'exercice qui consiste à classer n'a de sens qu'en fonction de l'objectif qu'on se donne.

Proposer dès lors la lecture de quelques extraits d'Albert Jacquard (voir ci-après), puis demander aux personnes de remplir individuellement ou en petits groupes les tableaux qui accompagnent les photos. Echanger ensuite les conclusions.

13/. D'après une idée de Regards pluriels. Trente-huit activités pédagogiques sur les préjugés, la discrimination, le racisme et l'exclusion. CNAPD, Magasins du Monde OXFAM, 1993.

Si nécessaire, inciter à recouper des informations scientifiques pour confirmer les conclusions du groupe.

Commentaires

L'exercice peut paraître simple ; il l'est peut-être moins qu'on ne le pense, l'expérience montrant qu'il ne faut pas sous-estimer la force des préjugés. Il présente en tout cas l'avantage d'appliquer des arguments scientifiques à une situation concrète et d'expérimenter l'écart qui peut exister entre les arguments théoriques et les perceptions subjectives qu'on en a.

Consignes

Lire attentivement les textes d'Albert Jacquard ci-joints, puis regarder les photos ci-dessous et remplir le tableau en marquant d'une croix la case correspondant à la bonne réponse.



Affirmations au sujet des personnes de la photo	Possible	Possible mais peu probable	Impossible
1/. Ont la même mère			
2/. Ont la même nationalité			
3/. Ont le même groupe sanguin			
4/. Sont nés dans la même ville			
5/. Ont le même âge			
6/. Ont la même langue maternelle			
7/. Ont des ancêtres lointains communs			
8/. Sont de même culture			
9/. Peuvent être donneurs d'organe l'un pour l'autre			



Affirmations au sujet des personnes de la photo	Possible	Possible mais peu probable	Impossible
1/. Sont mère et fille			
2/. Ont la même couleur d'yeux			
3/. Ont le même groupe sanguin			
4/. Ont le même âge			
5/. Ont la même nationalité			
6/. Sont de même culture			
7. (écrire une affirmation de son choix)			

Citations d'Albert Jacquard

« Une race, ce serait un groupe homogène d'individus, du point de vue des gènes (la seule chose que l'on transmette à ses enfants du point de vue biologique). Or, quand on essaie de découvrir ces fameuses races, on ne peut y arriver : c'est un constat que fait la science. Si on prend les cinq milliards et demi d'hommes qui sont sur la terre, et qu'on essaie de les classer en races, on ne peut pas y parvenir. Cela ne veut pas dire que nous sommes tous pareils. C'est bien clair qu'un Sénégalais ne ressemble pas à un Jurassien, ni un Breton à un Tahitien, etc. Nous sommes tous différents. Mais les différences ne sont pas là où on les croit. Les différences ne sont pas entre les groupes, mais à l'intérieur des groupes. Je ne suis pas comme un Sénégalais, bien sûr ! Il n'y a qu'à me regarder : j'ai la peau blanche, il a la peau noire. Mais je ne suis pas non plus comme un autre Jurassien. Car cet autre Jurassien a la même couleur de peau, mais il n'a peut-être pas le même groupe sanguin, pas le même système immunologique, etc.

Définir des races, c'est purement arbitraire. Pour tous les généticiens, le concept de race n'existe pas.

(...) L'évidence, c'est que ces gens qui ne sont pas comme nous, ne sont pas tellement plus différents que ceux que nous croyons appartenir à notre groupe.

C'est vrai, la différence existe ; c'est vrai, le racisme existe ; mais justement, lutter contre le racisme, c'est reconnaître la différence, y voir réellement une richesse, ce qu'elle est. »

« Moi, je n'suis pas comme les autres.

Bien sûr, car mon patrimoine génétique, fruit d'une double loterie, est unique ; unique aussi l'aventure que j'ai vécue. Ce que j'ai en commun avec tous les autres est le pouvoir, à partir de ce que j'ai reçu, de participer à ma propre création. »

Proposition de textes

- Albert Jacquard, *Éloge de la différence : la génétique et les hommes*, Seuil, 1981.
- Albert Jacquard, *La science face au racisme*, Complexe, 1986.
- Albert Jacquard, *Tous pareils, tous différents*, Nathan, 1991.
- Albert Jacquard, *Pour une terre de dix milliards d'humains*, Zulma, 1998.
- P.-A. Taguieff, *Le Racisme*, Coll. Dominos, Flammarion, 1997.
- P.-A. Taguieff, *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, La Découverte, 1988 (puis Gallimard, coll. Tel, 1990).

- P. Tapernoux, *Les enseignants face aux racismes*, Anthropos, Paris, 1997.
- M. Wiewiorka, *Le Racisme, une introduction*, La Découverte, 1998.
- M. Wiewiorka, *Racisme et xénophobie en Europe, une comparaison internationale*, La Découverte, 1994.

Voir aussi, à propos des lieux communs véhiculés par les propos racistes :

- Argumentaire du Conseil de la Jeunesse, *Campagne Passeport Européen contre le Racisme. Tous différents-Tous égaux*, CJEF, juin 1995.

Des photos pour explorer les stéréotypes¹⁴

Contexte

Le livre de photographies d’Herman Bertiau permet de voyager dans l’intimité et la diversité de familles bruxelloises : il permet de mettre en scène quelques-uns de nos stéréotypes les plus courants, tout en soulignant la richesse et la complexité qui cohabitent dans nos quartiers.

Le propos peut être exploité de différentes manières : ce qui est privilégié ici est un travail sur le regard que nous posons sur les familles immigrées.

Objectifs

- Faire apparaître puis déconstruire des stéréotypes et des préjugés culturels.
- Développer la capacité à reconnaître les préjugés.
- Travailler le regard stéréotypé sur les familles immigrées.
- Situer l’histoire de ces familles dans un contexte d’immigration.

Proposition de déroulement

Scanner une série de photos (voir proposition ci-après) sur Power-point et les fixer sur un CD-Rom : les photos peuvent ainsi être projetées sur écran d’ordinateur ou via un data-show.

Les personnes sont invités à travailler par petits groupes de cinq ou six. Chaque groupe reçoit une photocopie d’une photo (sans la légende) et une série de questions relatives aux personnages et au décor de la pièce.

Après avoir répondu aux questions, un porte-parole de chaque groupe vient rapporter à l’ensemble de l’auditoire les observations et les réponses du groupe. La photo étudiée est à ce moment projetée sur écran : l’auditoire peut s’exprimer pour donner d’autres versions ou observations, relever des doutes, des incohérences...

En fin de discussion, la légende de la photographie est dévoilée et comparée aux projections.

14/. D’après une idée de Xavière Remacle in *D’ici et d’ailleurs*, dossier de l’enseignant/dossier de l’élève. Ministère de l’Éducation de la Communauté Française, Centre pour l’égalité des chances et la lutte contre le racisme, 1994.



Photo 1 – Photographie de H. Betiau



Photo 2 – Photographie de H. Betiau



Photo 3 – Photographie de H. Betiau



Photo 4 – Photographie de H. Betiau



Photo 5 – Photographie de H. Betiau



Photo 6 – Photographie de H. Betiau



Photo 7 – Photographie de H. Betiau



Photo 8 – Photographie de H. Betiau

Commentaires

Nous partons à la recherche de l'origine culturelle des familles, uniquement à l'aide d'une photographie et des indices qu'elle nous livre. Une telle activité a évidemment ses limites et pourrait très bien produire l'effet inverse à celui escompté (figer une culture ou généraliser à l'ensemble d'une communauté immigrée). L'analyse des indices montre néanmoins qu'il est possible de susciter des réactions intéressantes, de faire naître des discussions, voire de créer du suspense et de titiller le doute...

- « Nous ignorions qu'il y avait de si belles pièces dans un intérieur marocain... »
- « Une famille turque posant devant une tapisserie représentant le Christ : vous devez vous tromper, ce sont des Italiens ! »
- « Un homme blanc aux côtés d'une femme et d'une kyrielle d'enfants à la peau noire : sûrement un prêtre en visite dans une famille de réfugiés... »

Consignes pour la lecture des photos

1 → Les personnages

Description des personnages :

Combien ?

Comment sont-ils disposés dans la pièce ?

Quelle est leur attitude corporelle ?

Expression du visage ?

Habillement ?

D'après leur apparence, évaluez pour chacun d'eux :

L'âge.

Le pays d'origine.

Le métier.

La religion.

S'il y a plusieurs personnages :

Sont-ils amis ou parents ?

Quel type de relations les unissent (affection, fraternité, conflit, autorité, soumission...)

2 → Le décor

Quels sont les indices qui vous permettent de deviner :

Le pays d'origine.

La religion.

Le pays d'accueil.

La commune.

La profession.

Les loisirs.

Le niveau de vie.

Le milieu social.

Les événements marquants du passé (mariage, divorce, naissance, deuil, voyage...).

Qualifiez votre impression globale d'un terme et justifiez-le.

3 → Que peut-on dire de la manière dont le photographe a construit les photos ?¹⁵

Légendes des photographies

Photo 1

→ Negi Tempa, 44 ans, tibétain, vit à Bruxelles depuis 1983 ; professeur de philosophie bouddhiste, il y enseigne le tibétain et le sanskrit. Sa femme, Martine, belge, est assistante de direction. Leur fille a 3 ans et s'appelle Detchenma.

Photo 2

→ Risku Sanir, 53 ans, et sa femme Meryem, 43 ans, sont araméens. Agriculteurs en Turquie, ils ont tout quitté en 1985 pour venir se réfugier en Belgique avec leurs enfants Aydin, Gulsun, Sahin, Nakip (soudeur) et Behiye. Debout, Naime Urcum, la fiancée de Nakip. Au moment de la prise de vue, Féride et Yildiz, 14 et 12 ans, étaient à l'église.

15/. Photographies 14, 20, 24, 25, 41, 120, 39 et 93 de Bruxelles-Intime de H. Betiau, Labor-CFC éditions, 1990.

Photo 3

→ Ex-joueur de football palestinien, Michel Khleifi, 38 ans, est venu étudier à Bruxelles en 1972. Aujourd’hui cinéaste belgo-palestinien, il a notamment réalisé le film *Noces en Galilée*. Perrine Humblet, sa femme, est sociologue. Leurs enfants, Marius Gilbert et Naël Khleifi, ont 16 et 10 ans.

Photo 4

→ D’origine italo-franco-tunisienne, Claude et Anne-Marie Pes-Burgio ont quitté Tunis en 1975. Claude est musicien au Hilton et Anne-Marie travaille à l’Office du Tourisme Tunisien. Leurs filles, Carole et Nathalie, ont 6 et 12 ans. Quant à leur tante Sérafine, 83 ans, elle vendait du porc et du sanglier dans une boucherie à Tunis ; à Bruxelles depuis un an et demi, elle vit désormais auprès d’eux.

Photo 5

→ Juge et peintre, ou plutôt peintre et juge, Jean-Marie La Haye, 49 ans, belge, vit à Bruxelles depuis 1975, date de son retour du Zaïre. Sur ses genoux, Jason-Louisse. Sa femme, Amina, congolaise, 30 ans, tient dans ses bras le petit dernier, François. Debout, de gauche à droite, Tété, Musi et Ady.

Photo 6

→ Jan Desmet, 43 ans, ouvrier, sa femme Jacqueline Sempoux, 40 ans, et leurs enfants Eric, Philippe, Sophie et Christine, sont belges et vivent à Bruxelles depuis toujours.

Photo 7

→ Jean-Pierre Simba, belge d’origine congolaise, technicien, et Hedy Dusseldorf, belge, bibliothécaire, viennent d’avoir un petit garçon : Guillaume, 3 mois et demi. Originaires de Goma et de Malmédy, ils vivent à Bruxelles depuis une dizaine d’années.

Photo 8

→ Abdulatif Riahi, 49 ans, professeur de religion islamique, et sa femme Amina, 39 ans, ont quitté le Maroc en 1971 ; leurs enfants Hagear, Sidi-Mohamed, Abdoullah et Hafsa, sont nés à Bruxelles.

Proposition de textes

Marco Martiniello, *Sortir des ghettos culturels*, Presses de la Cité, PO, 1997.

Qu'on le veuille ou non, des individus et des groupes qui se revendiquent d'appartenances ethniques et culturelles différentes coexistent dans la plupart des sociétés modernes. Il en ira de même à l'avenir, en dépit de la rhétorique qui s'efforce de proposer un retour à la nation homogène et des nouvelles technologies qui diffusent une culture de masse standardisée. Les migrations vont continuer au siècle prochain suivant des schémas toujours plus complexes. Des formes et des identités culturelles neuves vont apparaître. D'autres vont disparaître ou perdre de leur signification sociale. On peut faire le pari que les sociétés vont continuer d'être diversifiées.

Cette situation pose, et continuera à poser des problèmes, voire à susciter des conflits importants, mais elle peut aussi être à la base de nouvelles solidarités et de progrès social. Du reste, l'idée d'une société parfaitement apaisée et harmonieuse relève du mythe. Cela ne veut pour autant pas dire qu'il ne faille rien faire et que la diversité conduit inmanquablement au seul conflit. Le point de départ de toute action est la prise de conscience que la diversité culturelle et identitaire est un fait à prendre en considération. Dans la mesure où les sociétés humaines sont toujours en flux, toute tentative apparemment réussie d'assimilation ou d'unification culturelle et identitaire est toujours suivie de l'apparition de nouvelles formes de diversité, décelables pour autant que l'on s'inscrive dans la longue durée. Dans ce sens, penser la démocratie multiculturelle, c'est tenter de se mettre à l'abri des dérives de la logique de la pureté encore à l'œuvre dans de trop nombreuses régions du monde.

Les démocrates sont donc contraints simultanément de penser les modalités de cette coexistence et de les mettre en pratique en respectant le droit de chacun à une vie meilleure. Que ces efforts s'inscrivent dans une démarche qualifiée de multiculturaliste ou non n'a finalement qu'une importance conjoncturelle. Les mots et leurs usages sont aussi affaire de modes passagères. Les réalités qu'ils désignent n'en disparaissent pas pour autant. Il importe peu que l'on conserve ou non les termes de multiculturalisme, de citoyenneté ou de démocratie multiculturelle pour autant que l'on se donne les moyens d'améliorer le fonctionnement de nos démocraties, en les ouvrant à la diversité culturelle et identitaire sans sombrer dans les dérives communautaristes.

Il semble acceptable de considérer que, quelle que soit son appartenance culturelle, raciale, religieuse, chaque être humain devrait idéalement avoir le même droit à une existence décente. Les ressources terrestres étant limitées, des mécanismes de partage plus justes tenant compte de ce principe doivent être imaginés.

Le débat sur le multiculturalisme et son dépassement gagnerait donc à s'inscrire dans un débat beaucoup plus vaste auquel nul n'a le droit de rester insensible : le renouvellement et le renforcement de la démocratie et de la justice sociale. À cet égard, les processus de fragmentation sociale et économique en cours ainsi que les forces politiques prônant la haine et la pureté raciales constituent des obstacles bien plus importants que la grande majorité des affirmations culturelles et identitaires, lesquelles s'inscrivent heureusement dans un projet démocratique.

Ainsi, un des moyens les plus sûrs de sortir des « ghettos » culturels est de rompre la logique de l'exclusion et de l'inégalité sociales et économiques.

(...) J'ai voulu montrer que penser l'acceptation de la diversité culturelle, c'est aussi penser la démocratie mais, en même temps, que le respect de celle-ci constitue la limite à ne pas dépasser en matière d'acceptation de la diversité culturelle.¹⁶

Suggestions pour orienter l'activité vers l'histoire de l'immigration¹⁷

Reportages, *Mémoires d'immigrés. L'héritage maghrébin*, Y. Benguigui, Canal+ / Bandits / Docstar, 1998, 160 mn.

« Le film de Yamina Benguigui a une double vocation : d'une part faire connaître cette communauté dans l'ombre, reconstituer son parcours, le dévoiler à la France ainsi qu'à la communauté d'origine maghrébine qui ignore tout un pan de sa propre histoire. D'autre part revaloriser la mémoire d'une immigration et de ses descendants.

Avec une pudeur et une émotion bouleversantes, sans aucune rancœur, le récit de ces vies apporte un éclairage inédit et nécessaire sur les questions que pose l'intégration de la communauté maghrébine au sein de la société française. »

16/. Pp. 119-123.

17/. Proposées par le Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs et le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle.

Le reportage est français, mais suffisamment exceptionnel pour mériter notre attention. Le film est cependant très long

: il faut y sélectionner des extraits (par exemple, la première demi-heure, qui livre l'essentiel d'un message particulièrement touchant).

O Belgio mio ! H. Lepaige et A. Rea, RTBF-Arte, 1997, 50 mn.

Également dans la veine du témoignage, le reportage nous emmène sur les traces de la mémoire italienne du borinage. Une enseignante de Morlanwelz, Serafina Cuccu, et le sociologue Toni Santocono parlent de leur expérience de l'immigration, entrecoupée de documents d'époque qui permettent d'importer dans le local de cours à la fois l'Histoire et l'émotion qu'elle a laissée dans les existences et dans les mémoires.

Lectures

– X. Remacle, *Comprendre la culture arabo-musulmane*, CBAI-EVO, Chronique sociale, 1997. Très clair et facile à lire. Idéal pour compléter le reportage de Yamina BENGUIGUI.

– M. Martiniello, A. Rea, *Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique*, brochure éditée par la Communauté Wallonie Bruxelles (disponible au CBAI). Une synthèse en vingt page de l'histoire de l'immigration dans notre pays.

– B. Anderson, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, La Découverte, 1998.

– M.T. Coenen (dir.), *La Belgique et ses immigrés : les politiques manquées*, De Boeck, 1997.

– A. Morelli, *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique : de la préhistoire à nos jours*, CBAI, Vie Ouvrière, 1992.

A. Rea, E. Bribosia, *L'avenir des migrations en Europe*, Complexe, 2002.

Photos mosaïques¹⁸

Contexte

Cette activité peut être utilisée de différentes manières, pour étudier le fonctionnement des médias, pour montrer comment on interprète à la fois l'information visuelle et écrite, pour faire émerger des images stéréotypées véhiculées par les médias et l'inconscient collectif. Ce qui est privilégié ici concerne surtout la prise de conscience de la manière dont nous sommes agis par des stéréotypes collectifs puissants.

Objectifs

- Faire émerger des stéréotypes en les projetant concrètement sur des fragments de photos, afin de pouvoir les décoder.
- Souligner comment le découpage des images peut déformer ou manipuler la perception de la réalité.

Proposition de déroulement

Choisir quatre ou cinq photos (voir proposition ci-après) : reproduire une série de photographies entières et une série de fragments de ces photographies (un détail de l'image qui a de fortes chances d'être interprété de façon stéréotypée lorsqu'on ne voit pas l'arrière-plan de la photographie).

Répartir les participants en petits groupes. Donner une photocopie d'un des fragments de photographie à chaque groupe – sans préciser qu'il s'agit d'un fragment - et demander de « lire la photographie » puis d'en écrire le scénario :

- Qui est-ce ?
- Où est-il (elle) ?
- Que fait-il (elle) ?
- Si vous deviez raconter son histoire...

18/. D'après une idée de Susan Fountain in *Éducation pour le développement humain*, De Boeck et Larcier, 1996.

Après trente minutes, projeter le fragment de photographie et demander aux groupes concernés de raconter leur photographie à l'auditoire.

Après réactions, commentaires et confrontation des différentes versions, montrer la photographie dans son intégralité et en lire le commentaire.

Debriefier l'activité en l'orientant vers le fonctionnement des stéréotypes.

Commentaires

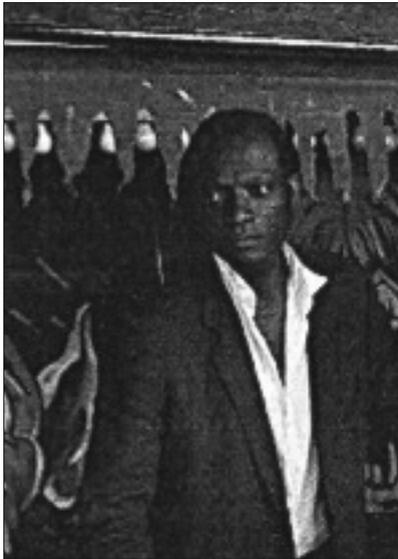
Si les photographies sont bien choisies, les stéréotypes s'expriment avec une régularité surprenante – sur les minorités ethniques, sur les pauvres, sur les femmes des « pays en voie de développement »...

« Un sorteur de boîte de nuit. Il est inquiet parce que ses copains de la mafia vont venir lui régler son compte... »

« Un pianiste de jazz. Il est en train de draguer dans le public ! »

« Un petit réfugié blessé, qui se cache la face devant les horreurs de la guerre... »

Il est intéressant d'en faire l'expérience avant d'en parler théoriquement ; ça aide aussi à prendre conscience de la facilité avec laquelle on peut manipuler des images et des opinions.





Photographie 1 in Damienne Flipo, in *Bruxelles multiculturelle*.
Bruxelles Laïque, Labor, Editions Espace de Libertés, 1996.



Photographie 2 in Damienne Flipo, in *Bruxelles multiculturelle*.
Bruxelles Laïque, Labor, Editions Espace de Libertés, 1996.





Photographie 3 in S. Fountain, *Éducation pour le développement humain*,
De Boeck et Larcier, 1996.



Photographie 4 in S. Fountain, *Éducation pour le développement humain*,
De Boeck et Larcier, 1996.

Légendes des photographies

Photographie 1 – *À la foire du midi !*

Devant l'objectif, il reste maladroit, crispé, inhibé. Moi-même, tout en le mitraillant, j'apprends à lui donner des indications. Je me rends compte à quel point c'est un métier que d'arriver à détendre un modèle, à obtenir une apparence qui ressemble à une âme, ou à une statue.

Photographie 2 – *Dans le métro à Bruxelles !*

Photographie 3

Au Guatemala, cette femme montre fièrement son diplôme. Elle vient de terminer un cours enseignant aux femmes les actions à entreprendre afin de démarrer des projets de développement dans leur communauté.

Photographie 4

Lors d'un programme de soins de santé en Thaïlande, nous montrons un élève en train de se faire vacciner.

Proposition de textes – Quelques définitions

Stéréotype (une idée)

Un stéréotype est une généralisation simplifiée appliquée à un groupe entier de personnes sans tenir compte des différences individuelles. Même les stéréotypes positifs (par exemple, celui qui affirme que les Asiatiques sont bons en mathématiques et en informatique) ont un impact négatif car ils enferment les personnes dans une généralisation abusive. Ces images figées font partie des représentations sociales : elles se fondent sur une catégorisation rigide et persistante de tel ou tel groupe humain ; elles déforment et appauvrissent la réalité sociale en ne fournissant qu'une grille de lecture simplificatrice. Elles peuvent aussi être basées sur des préjugés. Les stéréotypes servent souvent à justifier la conduite d'un groupe vis-à-vis d'un autre groupe. Exemples : les femmes sont hystériques, les Méditerranéens ont beaucoup d'enfants, les Africains sont pauvres...

Préjugé (un sentiment)

Vient de pré/juger, c'est-à-dire formuler un jugement préalable définitif sur une personne ou un groupe de personnes sans avoir de connaissances suffisantes pour évaluer la situation. Le fait d'avoir des préjugés sur quelqu'un se fonde sur des stéréotypes. Le préjugé est une idée préconçue socialement apprise, partagée par les membres d'un groupe. Dans le langage courant, le mot désigne surtout une attitude négative, défavorable, voire hostile à l'égard de personnes que l'on réduit à une catégorie générale. Exemples : la suspicion à l'égard des adolescents marocains en Belgique, le rejet des jeunes par les vieux ou des vieux par les jeunes...

Discrimination (un acte)

La discrimination est le comportement qui est induit par les stéréotypes et les préjugés. Elle consiste à appliquer un traitement différentiel et inégal à des personnes ou des groupes en raison de leur origine, de leur appartenance ou de leurs opinions, réelles ou supposées. La discrimination peut être positive (en fonction d'un a priori valorisant) ou négative (en fonction d'un préjugé dévalorisant). Dans le langage courant, la discrimination désigne un comportement préjudiciable aux personnes, qui affecte de nombreux domaines de la vie sociale, tels que l'emploi, le logement, les droits politiques, l'accès aux discothèques...

Pourquoi enseigner les images et les perceptions ?¹⁹

Avant l'âge de deux ans, les enfants sont conscients des différences raciales. À partir de l'âge de trois ans, ils peuvent même attacher un certain jugement de valeur à ces différences. Entre l'âge de quatre à six ans, ils adoptent des comportements stéréotypés par rapport aux races et pourraient rejeter des enfants différents en raison de leur race ou de leurs handicaps physiques.

Comment ces stéréotypes apparaissent-ils dès ce jeune âge ? Les premières influences viennent de la famille proche ou immédiate, attitudes souvent acquises de manière inconsciente. Plus tard, les enfants sont imprégnés par les messages stéréotypés que l'on retrouve dans les livres, à la télévision, dans les films, dans les magazines et les journaux. Même l'absence de certaines personnes (groupes raciaux et ethniques, personnes âgées ou handicapées) des médias conforte les enfants à penser que ces groupes n'ont que peu de valeur ou une valeur moindre aux yeux de la société.

19/. Extrait de S. Fountain, *Éducation pour le développement humain*, De Boeck et Larcier, 1996, pp.82-83.

À partir de dix ans, les étudiants ont des stéréotypes sur les personnes provenant des pays lointains. Ces idées puisent leurs racines dans les journaux télévisés. Les producteurs de télévision se basent fréquemment – et avec beaucoup d’insistance – sur des histoires sensationnelles souvent catastrophiques, afin d’attirer et de maintenir l’attention des téléspectateurs. Ces histoires laissent les étudiants – et les adultes – avec une impression que les pays en développement en particulier sont noyés dans les problèmes et ne peuvent jamais progresser.

La publicité des agences d’aide au développement, basée sur l’intention positive de récolter des fonds pour les projets destinés aux pays en développement, peut également renforcer les stéréotypes. Les agences montrent des photos pathétiques d’enfants et rassurent les donateurs potentiels en leur disant que même des sommes minimales peuvent faire des miracles dans la vie de ces enfants. Les messages sous-jacents à ce genre de propos sont que les enfants dans les pays en développement meurent de faim et sont sales, que les personnes de ces pays sont incapables de pourvoir à leurs propres besoins et qu’ainsi seule l’aide des pays occidentaux riches peut les sauver.

Créer des stéréotypes touche tous les membres de la communauté mondiale. On dénigre souvent les individus membres des groupes généralement stéréotypés en ce qui concerne l’éducation, les possibilités d’emplois et de logement. Ils peuvent être la cible du ridicule, de harcèlement et de violence. Et ces images affectent à leur tour ceux qui créent les stéréotypes. Ils développent une vision irréaliste d’eux-mêmes qui peut influencer leur capacité de travail et leur capacité à communiquer effectivement dans un monde aux changements divers. Ces déviations détruisent toute chance de partager la connaissance et l’expérience avec d’autres cultures.

L’éducation multiculturelle a créé un certain nombre d’initiatives pour une meilleure compréhension entre les groupes et afin dès lors de réduire les stéréotypes. Mais en dépit de ces buts élevés, le travail multiculturel a parfois eu des effets imprévus. En mettant en évidence, d’une manière superficielle, les éléments exotiques d’une culture – tels que les festivals, la façon de se nourrir ou de se vêtir, les stéréotypes peuvent être renforcés plutôt que d’être brisés. Une partie du matériel multiculturel est axé sur des aspects de la vie faisant plus appel à l’histoire d’un pays qu’à sa réalité présente, alors qu’en vérité toutes les cultures

s'adaptent continuellement au gré de nouvelles circonstances. D'autres matériaux multiculturels cherchent simplement à substituer un stéréotype positif à un négatif, ce qui empêche également les étudiants d'appréhender une image réelle et bien établie de la vie dans un autre pays.

Afin de rendre l'éducation multiculturelle effective, il faut montrer la texture interne d'une culture ainsi que le fait que celle-ci est une adaptation logique aux circonstances locales. Cela peut aider les étudiants à constater qu'aucune culture n'est homogène, et qu'une diversité existe au sein même de toutes les cultures. L'éducation multiculturelle efficace doit transmettre également l'idée de la dignité essentielle des personnes et leur capacité à relever les défis auxquels elles doivent faire face.

Cependant, afin qu'un réel changement d'attitude se produise, les étudiants ont besoin de plus d'éléments qu'uniquement une information sur les autres cultures ou les autres groupes. Ils doivent pouvoir « sonder » les racines des préjugés, prendre conscience de leurs propres schémas par rapport aux stéréotypes et analyser la source ou l'origine de ceux-ci. Ensuite, il leur faut apprendre à éliminer ces stéréotypes qu'ils ont fait leurs, développer leurs capacités à contrecarrer ces biais et concevoir un engagement personnel face à l'égalité et à la justice.

Suggestions pour la bibliographie

- P. Bourdieu et L.J.D. Wacquant, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992.
- P. Bourdieu et J.C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit, 1970.
- D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1997.

Pour orienter la réflexion vers l'analyse du fonctionnement des médias :

- R. Debray, *Cahiers de médiologie*, revue semestrielle publiée par Gallimard.
<http://www.mediologie.org>

Régis Debray y propose, en tant que philosophe et écrivain, une série de points de vue sur la sociologie des médias, afin d'« élucider les mystères et paradoxes de la transmission culturelle ».

Regards croisés pour explorer le langage non verbal

Contexte

Une grande partie des questions liées à la gestion de la diversité culturelle sont de l'ordre de l'implicite et du langage non verbal. Il est donc primordial de nous sensibiliser à l'importance du langage dit analogique dans les enjeux de communication.

Cette activité propose un canevas pour mettre en évidence le positionnement mutuel qui s'exprime dans le langage non verbal, avant même que les interlocuteurs aient ouvert la bouche pour se parler : prendre conscience de l'impact de ce qui est dit avant et hors les mots est indispensable pour donner du sens aux informations souhaitées sur « la culture de l'autre ». Ces informations ne prendront sens que si elles sont articulées à une réflexion sur soi, à une prise de conscience de ses propres conditionnements et implicites culturels, à un travail de décentration par rapport à ses propres illusions d'évidences.

Objectifs

- Faire l'expérience d'explicitier des implicites.
- Prendre conscience de l'importance du langage analogique (non verbal).
- Mettre en évidence les stéréotypes puissants qui ont tendance à biaiser nos regards et à disqualifier les implicites culturels différents des nôtres.

Proposition de déroulement

Choisir une situation ou un incident critique dans lequel un groupe social ou un type de public est notre interlocuteur au quotidien. Demander à chacun de remplir la grille suivante, affichée sur transparent ou au tableau :

Comment je me vois ?

Comment je le(s) vois ?

Comment il(s) se voi(en)t ?

Comment il(s) me voi(en)t ?

Préciser qu'il s'agit d'aligner dans les quatre colonnes des adjectifs ou des expressions qui caractérisent des perceptions, sans trop chercher à être cohérent. Aider l'expression des représentations par quelques questions, du type :

« Quand vous parlez des ... (demandeurs d'asile, chômeurs âgés, parents de milieux populaires, analphabètes...), qu'est-ce que vous dites/entendez ? Ils sont... »

« Quand ces personnes parlent de vous entre eux, que pensez-vous qu'elles disent ? Ils sont... »

« Et si vous deviez dire comment vous vous sentez, dans quelle position vous êtes, vous diriez... »

« Et ces personnes, comment pensez-vous qu'elles parleraient d'elles-mêmes ? »

À partir de deux ou trois grilles que des participants veulent bien livrer à l'expérience, aider ensuite à croiser le regard et demander d'évaluer l'état de la relation dans ce contexte. Ces conditions sont-elles favorables à la communication ? « Est-ce que ça colle ? » Quelle type de communication est possible dans un positionnement tel que celui-là ?

Débriefier l'activité en l'orientant vers un topo systémique sur les lois de l'interaction (voir ci-après) pour mettre en évidence l'importance du langage analogique.

C'est l'aspect relation qui prime. Quand l'aspect relation concorde (je me vois vert/il me voit vert), même si les points de vue sont négatifs, il y a *confirmation* et le courant passe. Par contre, s'il y a désaccord (je me vois vert/il me voit bleu), il peut y avoir *rejet* de la personne (le contenu va devenir prétexte du conflit) ou pire encore, *déni* de toute valeur au positionnement de l'autre (dans ce cas, quoi que l'autre fasse, il n'y a plus de contenu possible).

Attention, ce qui compte, c'est la perception, pas la réalité. On peut se tromper ensemble, dans un sens comme dans l'autre, pour le meilleur ou pour le pire.

L'important ici est de prendre conscience de l'aspect relation qui, bien qu'implicite, est beaucoup plus déterminant pour la communication que le contenu même du message. Le langage analogique prime sur le langage verbal : dans bon nombre de relations, des représentations négatives sont exprimées inconsciemment, plus vite et plus fort que tout discours de bienvenue. La personne devient une sorte de « caisse de résonance » de ce positionnement inconscient.

Plus l'analyse fera émerger de déni, plus il faudra prendre du temps pour « soigner la relation »...

Commentaires

Cet exercice permet souvent de mettre en évidence des formes de déni circulaire, dans lequel peuvent se trouver enfermés les acteurs, chacun déniait à l'autre la capacité à produire quelque chose de valable. Lorsque c'est le cas entre un enseignant et les parents de son élève par exemple, lorsque l'école disqualifie les parents et/ou vice-versa, l'élève peut devenir rapidement l'otage d'une double contrainte insoluble.

De manière assez systématique, on assiste à une expression spontanée d'un certain nombre de stéréotypes négatifs, sur lesquels il est plus facile de travailler une fois explicités noir sur blanc...

L'exercice peut bien sûr être orienté d'une tout autre manière en fonction de ce qui émerge du groupe. L'objectif principal est ici de mettre en évidence le rôle de mode d'emploi et la primauté du langage analogique dans la communication, qu'elle soit interculturelle ou non.

Lois de l'interaction

Analyse systémique – École de Palo Alto

1. Toute interaction comporte au moins deux aspects

Contenu → information transmise.

Relation → transmet le mode d'emploi du contenu c.à.d. le positionnement mutuel (comment je me vois, comment je te vois...) ; est implicite ; précède et englobe le contenu.

Le contenu est souvent l'écran ou le prétexte du conflit.

2. L'être humain utilise deux langages

Digital → mots ; convention arbitrée (grammaires...) ; complexe et nuancé ; plus ou moins univoque ; fait passer le contenu

Analogique → hors les mots ; mimiques, gestes, kinesthésie ; voix, regard ; temps et espace (sont aussi des langages), fait passer l'aspect relation

Proposition de textes

L'interethnicité, lieu des « évidences invisibles », G.D. de Salins²⁰

(...) Les règles sociales (statut/rôles) sont comme les règles linguistiques, elles déterminent le choix entre tels ou tels modes d'action ou de stratégie, disponibles dans la culture, et en relation avec les contraintes communicatives.

(...) John Gumperz (Gumperz J., 1989) souligne l'importance que peut avoir sociologiquement ce qu'il appelle le *code switching* – c'est-à-dire le changement périodique de codes linguistiques – dans les interactions entre partenaires de communautés linguistiques distinctes. Pour Gumperz, ces échanges verbaux ponctuels sont une manifestation de solidarité restreinte qui aurait un corollaire implicite de différenciation (mise à l'écart de certains participants). Le *code switching*, c'est l'emploi de mots, de groupes de mots, de segments phrastiques en langue maternelle d'une ethnie minoritaire en contact avec l'ethnie majoritaire parlant la langue dominante.

²⁰/. Extrait de *Introduction à l'ethnographie de la communication*, Didier, 1992, p. 71.

Par exemple, au Canada, comme j'ai pu l'observer, les immigrés hongrois emploient leur langue maternelle, sans gêne aucune, bien que l'ensemble de la conversation soit en anglais. Des commentaires, des demandes d'information s'échangent en hongrois. Ce code secret exclut les partenaires canadiens anglophones. La communication se fait sur deux niveaux linguistiques, en anglais pour tout le monde et en hongrois de temps à autre. Ce comportement est tellement généralisé et habituel que les locuteurs hongrois n'en sont pas toujours conscients : ils passent d'un code à l'autre sans percevoir le léger malaise ainsi provoqué chez leurs partenaires anglophones...

Le *code switching* étudié par Gumperz entre membres de communautés linguistiques distinctes peut se produire également à l'intérieur d'une même communauté. Ce phénomène est particulièrement fréquent quand deux ou trois personnes dans un groupe utilisent le « jargon » de leur profession, ou lorsqu'ils « parlent boutique ». Cette manifestation de « collusion » a pour effet de désintégrer la conversation dominante.

Si l'existence d'un code secret est habituellement tolérée en société entre personnes exerçant une même profession, on l'admet en général moins facilement quand des intimes utilisent leurs « messages codés » en public, car les autres participants se trouvent alors réduits au rôle de témoins passifs, ils peuvent même considérer ce comportement comme une impolitesse. Pire encore est le cas où le message n'atteint pas sa cible. Quand on constate des flottements dans ce type de communication, on peut entendre des commentaires comme :

- Tu as besoin qu'on te mette les points sur les « i » !
- Tu veux que je te fasse un dessin ?
- Tu comprends vite, mais il faut t'expliquer longtemps !

Ces expressions sont accompagnées de mouvements kinésiques réprobateurs qui sanctionnent le faible degré de solidarité de l'interlocuteur.

Le *code switching* symbolise l'expérience partagée, l'appartenance au « clan ». Il fait émerger un nous qui force les autres participants à prendre un rôle passif imposé. L'observateur participant doit être très attentif aux manifestations de changements de codes car ils signalent des transformations de statuts et de rôles.

Le *code switching* est un révélateur sociologique essentiel de la dynamique interactionnelle.

(...) Ces événements verbaux déterminent les rôles interactionnels socialement contraignants. L'inégalité des rôles est d'autant plus accentuée, dit Gumperz, que l'un des partenaires ne connaît pas les règles du jeu : le partenaire le plus faible est toujours désavantagé au moment de l'évaluation.

(...) Les bases ethnographiques consistent à expérimenter sur le terrain des « défavorisés », dans leur milieu propre, de façon à découvrir les stratégies discursives habituelles au groupe ethnique minoritaire.

Des films vidéo permettront une observation distanciée des stratégies discursives qui fonctionnent dans ce milieu, mais qui dans un autre cadre ne seront pas conformes et risquent même d'être évaluées négativement.

La méthode sociolinguistique procédera à l'analyse des intentions et des interprétations, pour la mise en évidence du degré de compétence communicative et de sa flexibilité selon les contextes.

Les recherches de John Gumperz, suivant ce triple plan méthodologique, aboutissent à l'élicitation de signaux comportementaux et posturaux dont la fonction est importante au cours d'une interaction. Dans l'interaction interculturelle, notamment, l'incompréhension peut émerger du fait que ces signaux conventionnels et informels ne sont pas partagés par les deux parties.

Gumperz recense trois types de signaux :

- **Macro-signaux kinésiques** : mouvements des yeux, contractions des muscles faciaux.
- **Macro-signaux proxémiques** : posture, mouvements de mains et orientation du corps.
- **Signaux formels et codés explicitement** : clin d'œil, poignée de main, mouvements de tête, etc.

Selon John Gumperz, ces signaux ont, le plus souvent, un effet subconscient dans la coordination des échanges. Pour que la conversation soit coordonnée, il faut que ces signaux le soient. Le succès ou l'échec interactionnel dépend de cette coordination discrète.

L'étude des films vidéo démontre que les acteurs sociaux qui possèdent une langue maternelle différente de la langue dominante, appliquent, dans certaines situations verbales stressantes, des conventions de contextualisation typiques de la langue maternelle, mais totalement étrangères à la langue dominante. Ces emplois de conventions de contextualisation se font de façon « inconsciente » et déroutent les interlocuteurs non-initiés dont les conventions conversationnelles sont autres.

La série d'études, menées dans ce sens par Gumperz et son équipe de chercheurs, souligne qu'il ne suffit pas qu'une minorité ethnique parle la langue dominante pour être acceptée. Une des raisons des difficultés interethniques provient du rôle majeur d'une kinésique, d'un sens de la proxémie et de stratégies conversationnelles propres à la langue maternelle du groupe minoritaire, lorsqu'elles sont transposées inconsciemment dans les interactions en langue « seconde ».

Par exemple, une Indienne, travaillant à la cafétéria d'une usine, en Angleterre, était très mal vue de ses clients britanniques, tout simplement parce qu'elle avait, selon eux, une manière agressive de leur proposer de la sauce (gravy) sur leur plat. Une observation du comportement langagier de cette serveuse et des enregistrements permirent de prouver que l'accentuation de « gravy » (« sauce » ?) chez cette Indienne correspondait à l'accentuation qu'elle aurait mise sur le même mot dans sa langue maternelle, lorsqu'elle voulait proposer quelque chose à quelqu'un. Or, en anglais de Grande-Bretagne, il se faisait que cette accentuation particulière était interprétée comme un « ordre » – de là le ressentiment de toute une usine contre cette pauvre serveuse, qui ne se rendait pas du tout compte qu'elle utilisait, en anglais, une intonation qu'elle avait héritée de son dialecte indien...

Les conflits entre Indiens et Britanniques, qui pourtant parlent la même langue, viennent principalement du fait que les Indiens adaptent à l'anglais des indices

conversationnels et des indices de contextualisation propres à leur langue maternelle.

Par exemple, leur emploi de la deixis²¹ apparaît aux Britanniques comme puéril ou comme déplacé. D'autre part, les moyens utilisés pour signaler leurs intentions de communication ne sont pas les mêmes que ceux des Anglais de Grande-Bretagne... mais ces différences que sentent bien les Anglais, les Indiens ne les contrôlent pas, tout simplement parce qu'il s'agit de cryptotypes de leur langue...

B.L. Whorf appelle cryptotype un type de classification propre à une langue ou à une culture, qui demeure inexpliqué. Par exemple, il n'y a rien de féminin dans le prénom « Jane » ni rien de masculin dans le prénom « Charles », mais tout le monde, dans une même communauté, classera « intuitivement » ces deux prénoms. Il existe dans les systèmes linguistiques bien des cryptotypes inexpliqués que pourtant tous les membres d'une même communauté respectent et pratiquent, sans s'en rendre compte... Chaque fois que ces cryptotypes apparaissent dans une classe de FLE, l'enseignant est mis en difficulté de produire une explication : « c'est comme ça », « c'est l'usage »...

La manière qu'on, paraît-il, les Chinois de construire leurs phrases « exaspère » les Américains, parce que les relations syntaxiques habituelles aux Américains sont remplacées par des dispositifs prosodiques.

Les Chinois ont aussi tendance à énoncer en premier lieu des subordonnées et finissent par la principale. L'Américain montre où va l'argument, alors que le Chinois montre d'où vient l'argument.

Dans le même ouvrage, Deborah Tannen explique que l'interprétation d'un acte de parole peut poser des problèmes de couple, dès lors que les partenaires ne partagent pas totalement les règles d'inférence conversationnelle, parce qu'ils n'ont pas la même culture de départ.

Le style d'interprétation, le style conversationnel sont des « cryptotypes » que l'on peut traduire inconsciemment d'une langue à l'autre.

21/. En linguistique, la théorie de la deixis étudie la façon dont le contexte spatio-temporel de l'énonciation est exploité dans le discours afin de rendre possible le repérage des objets dont on parle.

Selon Deborah Tannen, après trois ou quatre générations d'installation aux États-Unis, même quand la langue d'origine n'est plus du tout parlée, les stratégies communicatives peuvent être préservées – ce qui stigmatise le parler du locuteur et peut nuire à l'euphorie des échanges...

La gestuelle, la kinésique, l'intonation, la voix, le débit, le rythme sont aussi des facteurs qui participent des conventions de contextualisation. Nul ne s'entend vraiment et personne n'a jamais donné de cours pour modifier de ce que l'on apprend inconsciemment, au contact de ses proches, dans la petite enfance.

Ces conventions de contextualisation et de conversation dont parle Gumperz, il est toujours possible de les observer dans l'interaction interethnique. Chacun sait que la gestuelle des « Beurs » n'est pas celle des Français de plus longue date. Chacun peut observer que la kinésique de l'Autre, fût-il Italien ou Espagnol, ne correspond pas aux « normes » culturelles des Français (et vice-versa). Il existe donc des conventions, des indices, des signes, des marques propres à chaque culture et il n'est pas impossible que tous ces « signes culturels » soient subconsciemment implantés dans une langue seconde qu'on est amené à parler.

(...) Raymonde Carroll, dans *Évidences invisibles* (Carroll R., 1987), analyse ces conventions de contextualisation et ces insignes conversationnels chez les Américains et chez les Français, dans des situations de la vie quotidienne. Que ce soit au cours d'une conversation, une demande de renseignement, dans des échanges plaisants ou sérieux, tout différencie la manière de faire des deux peuples. L'auteur des *Évidences invisibles* précise qu'« il est plus facile (pas impossible) de parler une langue étrangère parfaitement, sans accent, que de " parler " une autre culture " sans accent " c'est-à-dire sans que mon " accent " culturel me mette en difficulté même si, masqué par ma performance linguistique, il ne trahit pas immédiatement ma différence ».

Ceux qui travaillent dans l'enseignement du français langue étrangère sentent bien le poids culturel des conventions de contextualisation chez leurs apprenants de nationalités différentes : la proxémie chez les Méditerranéens ou les Latino-Américains peut désorienter les Français. Le « silence » des Japonais peut rendre difficile les relations enseignant/apprenant, la « politesse » excessive des Maghrébins peut court-circuiter la coopération attendue dans le groupe, etc.

C'est surtout dans les échanges rituels que les conventions de contextualisation apparaissent le plus nettement : les formules de politesse, d'adresse, de salutation, il est difficile de ne pas les « copier » sur celles de sa culture.

Dans une recherche sur le « style » épistolaire de jeunes Maghrébins écrivant au Directeur de la Compagnie Total, Christiane Brosselin relève les salutations suivantes – qui, n'en doutons-pas, se veulent très respectueuses :

- « Je vous fais parvenir cette lettre pour demander l'état de votre santé et à tous les personnages de votre service Total. »
- « Bon avancement de service... Je vous embrasse très cordialement. Merci à bientôt... À la prochaine. »
- « Cher Directeur, je vous écris cette petite note pour savoir votre santé et à votre société. Bonne année et du courage à vous tous et à votre famille. »
- « Bonjour, Bonjour également à toute votre équipe ».

Une Française raconte que « gênée » de s'entendre quotidiennement saluée par son voisin algérien : « Bonjour, la plus belle ! », elle se décide un jour à lui demander pourquoi il ne lui dit pas tout simplement « bonjour », comme tout le monde. L'Algérien lui répond alors : « Parce que je fais comme chez moi. Je parle du fond du cœur. C'est ce que je pense et je dois le dire ! ».

Certes, cet Algérien avait raison de « parler du fond du cœur », comme on le fait chez lui. Mais, devait-il continuer à « faire comme chez lui », maintenant qu'il vivait dans une autre communauté linguistique et culturelle ?

Bien que les conventions de contextualisation soient le plus souvent des comportements dont on n'est pas conscient, il serait intéressant d'essayer de les recenser. Mais comment faire ? La classe de FLE pourrait être un lieu propice à cette tâche...

(...) Un ami canadien, professeur de français très cultivé, me disait qu'il s'était efforcé tout un été de comprendre comment fonctionnait le rituel des « bises » entre Français. N'ayant pas réussi à éliciter l'ordonnancement discret de ce cérémonial, il en était arrivé à la conclusion qu'il lui suffisait d'attendre en souriant l'intention pour lui problématique, de ceux et celles qu'il rencontrait en France. Si la personne réagissait à son sourire en avançant la joue, il en déduisait qu'il

s’agissait de lui faire une « bise » ; si la personne lui tendait la main, il optait pour la poignée de main. Mais ce professeur disait qu’il ne saurait jamais comment cela allait se passer d’une rencontre à l’autre. Cette convention de contextualisation des rencontres ne pose pourtant aucun problème à un Français. Il peut même toute sa vie ignorer qu’il y a différentes façons de rencontrer les gens et de les saluer !

Par des observations et des réflexions en classe, on pourrait arriver à « savoir » ce qui correspond la mieux à la culture étudiée, sans pour cela « s’astreindre » à se comporter comme les autochtones...

(...)

Suggestions pour la bibliographie

- De Salins G.D., *Une introduction à l’ethnographie de la communication*, Didier, 1992.
- Mucchielli A., *Approche systémique et communicationnelle des organisations*, Armand Colin, Paris, 1998.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D., *Une logique de la communication*, Seuil, 1972.
- Winkin Y., *La nouvelle communication*, Seuil, 1981.

Explorer les représentations du temps

Contexte

La plupart du temps, les demandes explicites des personnes confrontées à la richesse et aux difficultés de la diversité culturelle concernent des informations sur les cultures. À cet égard, il faut éviter le piège des « catalogues culturels », néanmoins il faut aussi répondre à une demande légitime d'information. Deux domaines particuliers des représentations culturelles nous semblent particulièrement intéressants à explorer pour y débusquer de fausses évidences et des illusions d'universalité : d'importants messages non verbaux sont véhiculés par les normes culturelles inconscientes qui codifient la gestion du temps et de l'espace.

Objectifs

- Explorer les représentations culturelles du TEMPS.
- S'exercer à percevoir plusieurs « paires de lunettes » pour regarder le monde.
- Identifier des prérequis culturels que l'école n'enseigne habituellement pas – implicites qui ont le statut d'évidences dans les codes sociaux dominants.

Proposition de déroulement

Demander aux personnes une réflexion écrite personnelle de quelques minutes sur le sujet suivant :

- 1/. « Le temps, qu'est-ce que c'est pour moi ? Si je devais en donner une définition, qu'est-ce que je dirais ?
- 2/. À quoi est-ce que ça me fait penser ? Laissez venir les expressions et les impressions qui vous passent par la tête... »

Après quelques minutes, récolter au tableau ce que les personnes livrent comme définitions et réflexions, en les regroupant par thèmes. On obtient ainsi assez naturellement un état des lieux de nos représentations culturelles du temps, qui peuvent être utilement décodées à l'aide de grilles de lecture anthropologiques (E.T. Hall, G. Hofstede, E. Goffman par exemple).

Avec un rapide tour de la planète mettant en scène d'autres représentations culturelles du temps, on suscite une sorte de « choc culturel » en laboratoire qui permet d'expérimenter en direct que nous sommes agis, le plus souvent à notre insu, par des codes implicites qui conditionnent nos attitudes et nos comportements (voir propositions de lecture ci-après).

Cette femme est-elle vieille ou jeune ?



Pour clôturer l'activité et donner corps à ce que signifie des représentations différentes d'une même réalité, nous proposons d'utiliser ensuite le célèbre dessin de la Gestalt ci-après.

Une fois que l'ensemble des personnes perçoit les deux personnages, la réflexion peut être orientée vers ce que vivent les personnes qui ont des représentations du monde très éloignées l'une de l'autre. Quel serait alors notre rôle dans le cadre d'une éducation à la diversité culturelle ?

Commentaires

Les évidences ne sont pas universelles, elles sont démasquées comme des

constructions culturelles, dont il faudra apprendre à décoder les valeurs et les mécanismes. Nous sommes invités à sortir des illusions de l'ethnocentrisme, à partir d'un sujet relativement neutre – les représentations du temps – qui suscite de l'intérêt (en lien avec la vie quotidienne), sans pour autant attiser les passions et les conflits.

Cette activité nous semble en outre propice à faire le point sur les enjeux de l'éducation à la diversité. Dans la métaphore de la vieille et la jeune, si l'un voit la vieille et l'autre voit la jeune, le risque est grand d'arriver à une conclusion peu flatteuse pour l'interlocuteur. L'un des enjeux de l'éducation à la diversité serait donc bien de permettre à chacun de percevoir la part de réalité qu'il ne voit pas et qui est mobilisée par l'autre. Cela ne suffit pas à résoudre tous les conflits, mais cela permet d'aplanir pas mal de malentendus et de chercher à adapter les solutions proposées aux perceptions des uns et des autres.

Proposition de textes

E.T. Hall, *La danse de la vie*, Temps culturel-Temps vécu, Seuil, 1984.

Le temps est un produit humain, pas une constante universelle

Le temps est un langage

« On peut... considérer comme innée la tendance selon laquelle les individus se synchronisent avec les voix qu'ils entendent autour d'eux. »

« Quand des individus parlent ensemble, leurs systèmes nerveux se mêlent comme les engrenages d'un système de transmission. »

« L'apprentissage culturel est d'abord celui du bébé qui commence par apprendre à synchroniser ses mouvements avec la voix de sa mère. Le langage et les relations avec les autres élaborent ensuite cette base de rythme primordiale. (...) Puis, quand l'enfant entre à l'école, la culture « arrive » en force. On enseigne dans les écoles comment faire fonctionner le système culturel, et on nous inculque que nous sommes pour toujours aux mains d'administrateurs. Des sonneries indiquent à chacun quand il doit commencer à apprendre, et quand il doit arrêter... Les rythmes internes, la dynamique de la classe, l'efficacité de l'enseignement des connaissances et de leur assimilation par les élèves : tout cela est subordonné à l'horaire. »

Hall montre « ... comment les individus sont liés les uns aux autres et pourtant isolés par d'invisibles tissus de rythmes et par des murs de temps cachés. Le temps est traité comme un langage, comme principe organisateur de toute activité, à la fois facteur de synthèse et d'intégration et moyen d'établir des priorités et d'ordonner le matériau que nous fournit l'expérience ; comme mécanisme de contrôle rétroactif sur le cours des événements qui se sont produits, étalon permettant de juger la compétence, l'effort, la réussite ; et enfin comme système de messages particuliers révélant la manière dont les individus se perçoivent mutuellement, indiquant s'ils peuvent s'accorder. »

La danse de la vie

« Chaque culture... a sa propre chorégraphie, avec ses propres mesures, cadences et rythmes. »

« On peut maintenant affirmer que des séries complexes de rythmes entremêlés dominant le comportement des individus. Or, ces rythmes sont comparables aux thèmes de la partition d'une symphonie; ils constituent la clé de voûte des relations interpersonnelles entre époux, collègues ou organisations de types divers, aussi bien dans les limites d'une culture que dans un contexte interculturel... Le rythme est, bien sûr, l'essence même du temps... ».

« ... quelle dissonance quand les membres d'une culture a Ta Ta Taa (Beethoven) sont en interaction avec des membres d'une culture qui, loin de faire beaucoup de bruit au début d'un événement, s'y « glissent » et ne commencent vraiment que lorsque leurs pensées sont adéquates ! »

« Les Occidentaux s'efforcent de comprimer des processus rythmiques longs en périodes courtes. Il en résulte pour eux un sentiment d'échec ; par exemple, quand leurs enfants ne deviennent pas exactement comme ils l'auraient souhaité. Les Maori pensent, au contraire, qu'il faut parfois plusieurs générations pour créer une personnalité vraiment équilibrée. »

Hardware et software

Hardware = Niveau de culture primaire
= grammaire culturelle cachée (inconsciente)
Software = culture consciente

« ... d'un point de vue obtus et borné, le niveau de culture primaire est la plupart du temps considéré comme dérisoire. »

« Aussi longtemps que les êtres humains et les sociétés qu'ils forment ne reconnaissent que la culture apparente, et évitent de considérer la culture primaire sous-jacente, il n'en résultera qu'explosions imprévisibles et violence. »

« La plupart des gens ne peuvent décrire les règles informelles, mais ils réagissent quand elles sont violées. »

« Dans la culture occidentale, le temps est un réservoir vide qui attend qu'on le remplisse; de plus, ce réservoir se déplace comme s'il se trouvait sur un tapis roulant. Quand on « perd » son temps, le réservoir passe sur le tapis roulant en n'étant que partiellement rempli, et le fait qu'il ne soit pas plein a une signification. Un individu est jugé en fonction de ses réservoirs de temps...

Comparées à d'autres cultures,... les nôtres paraissent particulièrement égocentriques... Le temps lui-même est considéré comme neutre. Sa seule caractéristique est d'être impitoyable : il n'attend personne.

La loi de la productivité ne cesse de nous dominer. »

« Les Occidentaux... ont des difficultés à accepter toute différence. Il existe, par conséquent, de très forts et très profonds courants de prosélytisme qui constituent une des principales caractéristiques de toutes les cultures occidentales.

(...)

Cette pulsion qui nous porte à reproduire notre propre culture est associée à l'implicite conviction que la culture est en quelque sorte un vêtement que l'on peut mettre et enlever. »

« Nous avons, en Occident, l'idée que chaque individu est complètement indépendant des autres, et que notre comportement est déterminé par nous-mêmes, isolé du monde extérieur et des autres êtres humains. En fait, rien n'est plus éloigné de la vérité. »

« ... les Européens ont créé un monde conscient dans lequel la plupart des gens vivent toute leur vie, sans se rendre compte qu'il en existe un autre, celui de l'inconscient, beaucoup plus proche des rythmes unificateurs propres à chaque cul-

ture. Jung a appelé ce monde « l'inconscient collectif » ; et l'évidence qu'il existe un monde où les êtres humains sont « synchrones » semblait lui donner des forces et le rassurer. »

Polychronie et monochronie

Pour un certain nombre d'élèves qui ont du mal à s'adapter aux normes scolaires par exemple, les comportements relatifs au langage du temps peuvent être une hypothèse de travail intéressante, à situer dans une complexe négociation entre un système de représentation du temps familial, à tendance polychrone, et un système de représentation du temps scolaire, monochrome.

Pour tous les professionnels qui ont à travailler dans des groupes culturellement hétérogènes, la question du fonctionnement social du temps mérite d'être posée et explorée avec les personnes concernées. La décentration des uns et des autres est en effet un élément primordial pour la négociation d'un espace-temps opérationnel pour tous.

Temps = Point

plusieurs espaces/ temps se superposent
plusieurs choses à la fois,
p.ex. on sert tout le monde à la fois

Relation

= « sacré »
relationnel prime fi
on s'isole autrement
connaissance mutuelle développée
famille et amis ont la priorité

Obéit aux autres

horaire reste un outil externe
projets pour le futur ne sont pas fermés

temps a moins d'importance

perception plus globale

Échanges entre individus

Temps = Route

le temps est linéaire

une seule chose à la fois,
p.ex. chacun son tour, priorités

Organisation

= « sacré »
planification prime fi
on cloisonne la vie sociale,
professionnelle, sexuelle,
l'habitat...

Obéit à l'horaire

horaire est dans le Surmoi
projets sont planifiés

temps est matériel et tangible :
gagné, perdu, passé, gaspillé,
inventé, long, on le tue, on le passe... = réservoir vide qu'il faut remplir

perception plus fragmentée

Ordre - Horaire

Programme - Procédures

Cette grille d'analyse vise à identifier deux grandes caractéristiques des modèles les plus répandus en ce qui concerne les représentations culturelles du temps. Pour la clarté et l'utilité du propos, la description est binaire. Dans la réalité, les modèles ne sont pas cloisonnés, ils peuvent fonctionner en alternance au sein

d'un même système ou d'un même individu. Des tendances lourdes sont cependant identifiables dans les fonctionnements culturels des uns et des autres et peuvent expliquer un certain nombre de frictions concrètes dans les groupes fortement hétérogènes du point de vue des représentations du temps et de l'espace.

Suggestions pour la bibliographie

- E.T. Hall, *La dimension cachée*, Seuil, 1978.
- E.T. Hall, *Le langage silencieux*, Seuil, 1984.
- E.T. Hall, *La danse de la vie*, Seuil, 1984.
- E.T. Hall, *Guide du comportement dans les affaires internationales*, Seuil, 1990.
- G. Hofstede, *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos organisations mentales*, éditions d'Organisation, 1994.

L'autolouange

Une pratique africaine à explorer en éducation à la diversité²³

Contexte

L'autolouange est une pratique qu'on rencontre dans la tradition africaine de presque tout le continent subsaharien. Elle revêt un caractère initiatique tout en jouant un rôle social important. Cette pratique originale s'inscrit dans la littérature africaine et prend la forme de poèmes en vers ou en prose. Dans cette expression particulière, l'individu se considère comme un objet esthétique digne d'admiration et d'intérêt au même titre que d'autres objets présents dans l'univers ; elle engage l'être dans sa totalité et ne s'accommode pas d'une approche purement rationnelle.

Si la louange de l'autre, qu'on retrouve à travers le monde, nous paraît normale, la louange à soi-même peut faire figure de nombrilisme ou de fanfaronnade dans notre culture judéo-chrétienne. Paradoxalement, elle est cependant tout le contraire de ce qu'on pourrait craindre – se prendre au sérieux, par exemple... Elle consiste en fait à prendre distance de soi pour se libérer de ce qui a besoin d'être dit, projeter ce qui doit être construit, apaiser ce qui agite l'intérieur, briser ce qui enferme... C'est ainsi qu'on s'autorise à rire de soi, à louer ses propres failles, mais aussi à passer des messages à la famille, à louer les qualités de quelqu'un qui a des problèmes avec d'autres, à louer quelqu'un avec qui on est en conflit...

Se livrer à un tel exercice nécessite une certaine humilité : oser s'exposer, rire de soi, se présenter comme un élément parmi d'autres dans la création...

L'autolouange peut être pratiquée à tout âge et se prête particulièrement bien à toutes les activités qui font la part belle à l'expression, qu'elle soit écrite et/ou orale.

À explorer donc !

23/. D'après Jean Kabuta, linguiste et professeur de littératures africaines à l'université de Gand.

Objectifs

- Explorer la diversité en s'initiant à une pratique transculturelle africaine.
- Oser exprimer sa richesse intérieure dans un groupe, dans un regard collectif, dans un acte social, à savoir pratiquer :
 - une parole riante et libératrice (la composante du Je est très importante et se décline avec humour et auto-dérision) ;
 - une parole esthétique et poétique (l'objectif est de « semer la beauté autour de soi et en soi-même » ; métaphores et hyperboles servent un débit rapide qui symbolise la force, la maîtrise de la parole, la fluidité, la respiration) ;
 - une parole forte, une parole d'amour adressée à soi et à l'autre (son propos est initiatique, parfois même thérapeutique ; comme le dit si joliment Jean Kabuta, quelque chose comme « rattraper le fruit (la personne) avant qu'il n'éclate sur le sol »...) ;
 - une parole de modestie (dans laquelle le JE s'expose comme un élément de la nature parmi d'autres) ;
 - une parole de socialisation et un rituel de connexion (c'est une prise de distance par rapport à soi et par rapport aux autres, dans laquelle le négatif n'est pas destructeur, c'est une expression « constructrice ») ;
 - un appel à la vie, par l'invocation de la personne (DIRE SON NOM, dire les noms de..., par exemple lors d'un retour au pays ou d'un mariage, une parole de la mère à l'enfant...).

Proposition de déroulement

Pour explorer l'autolouange dans des ateliers d'écriture/expression, la proposition est la suivante :

- 1/. Répertorier une dizaine d'événements de notre vie qui ont été autant de tremplins ou de moments-clés. Construire des noms métaphoriques de ces événements et les accumuler derrière un Je suis... Lire le texte à haute et intelligible voix devant le groupe.
- 2/. Rédiger un texte sur un autre que j'aime/que je n'aime pas (une louange à un ami/à un ennemi) dans le même texte. Partager les textes rédigés à haute voix.
- 3/. Choisir un animal, un végétal ou un élément auquel on a envie de s'identifier dans l'instant. Chercher un rythme et rédiger quelques paragraphes qui louangent le symbole choisi et mettent en scène la

métaphore (on se positionne toujours en Je). Dès qu'il est rédigé, le texte est destiné à être lu à haute voix dans le groupe.

4/. Choisir un élément ridicule parmi nos caractéristiques les plus communes et développer le propos dans un rythme rapide et soutenu.

5/. Donner un nom métaphorique à chaque personne du groupe et développer quelques lignes de louange à l'égard de chacun(e).

6/. ...

Commentaires

L'autolouange n'est pas composée une fois pour toute ; elle met en évidence que nous évoluons sans cesse et ne représente qu'un état de la personne à un moment donné.

C'est aussi une pratique qui vise à construire et élaborer l'identité dans la parole, l'agréable comme le désagréable, le facile comme le difficile, dans une forme de sagesse constatant que le monde se charge suffisamment de détruire ou d'attiser les conflits ; il vaut donc mieux s'exprimer par la métaphore et le rythme. Mais aussi : ellipses, hyperboles, redondances, allusions, ironie, humour ; emploi de noms réels ou fictifs ; apologie de noms en cascades ; juxtapositions sans conjonctions...

Dans la tradition africaine, les poèmes de louange sont déclamés debout, de mémoire et d'une voix énergique comme pour les faire entendre à la nature entière. L'oralité des louanges africaines est entendue comme un enrichissement du patrimoine des hommes. Elle permet de se relier aux Anciens, à la nature, à l'univers.

Kasala signifie « l'expression de l'autre face de l'homme » : « Loue-toi toi-même et loue l'autre ! » est une consigne qui exprime une vision du monde où Je n'existe qu'au travers des autres. Une expression zoulou rappelle elle aussi que « l'homme naît homme au travers des autres hommes ».

Le célèbre dessin animé *Kirikou et la sorcière* nous offre un bel exemple de cette pratique culturelle, à utiliser comme une fenêtre ouverte sur l'universalité de l'humain au cœur même des différences.

Proposition de textes

Un exemple, pour se lancer...

Je suis qui je suis. Le Verbe pourfendeur.
Je suis la traversée, la Briseuse de Cercles,
Moïse sauvé des eaux,
Soleil enfoui, fruit choyé des rires et des chants de femmes.
L'Arche de Triomphe, le Joker des Rois,
Blackie la Joie, la graine dans le sarcophage.
Je suis la Porte de Nour As-Salaam.

Henri, fils du Néant, je suis fier d'être ton héritage.
Sorti de l'Abîme à la force des mains, tu m'as légué le courage.
Henri, ma main frêle dans la tienne si rugueuse,
Flotte une odeur de tabac sur ta sagesse silencieuse.

Survivre est ton art, un Amour porté si haut.
Je suis la petite-fille d'un Roi de Hollande qui transcende les fardeaux.
Henri, assis sans un mot sur les ruines de l'ancien monde,
Tu m'as donné le fil de la vie, le goût de la terre et celui de la fronde.

Altière crinière à l'assaut du vent
Brisant la malédiction des plaines
Je chevauche la honte et les injures du temps

Poitrail puissant, souffle déferlant
Ma croupe défie les râles de la haine
Eventre la prison murée de mes chants

Perle la sueur le long de tous mes sangs
Tel un cordage corsaire à l'ancre souveraine
Soulève les champs labourés d'un printemps naissant

Soupe au lait, elle frémit, tressaille, s'agite
Déborde, renifle, s'oppose, régurgite
Pantin vitaminé trépignant sur place
Gare à ceux que son regard chasse

En colère, en pétard, gonflée à bloc et prête au départ
Elle chauffe, elle fulmine, elle arpente les couloirs
Frissonne, fustige, râle, hoquète
N'ont qu'à bien se tenir les escrocs, les grosses têtes

Fils de chien de talus, faux-cul, connard
Innommables cortèges et florilèges de bagarres
Outrée, courroucée... limitée... fatiguée...
Petite loupiote, elle s'endort devant la télé
Cargo sans phare dans la nuit troublée
Navigue à vue sur des monceaux de choses à faire,
en retard
en retard,
Lapin d'Alice,
Réveil mal embouché.
Collision frontale, saut d'eau sur le râble.
Il est trop tard !

Je suis Jonas la Catapulte blotti dans les entrailles de l'Océan.
Je suis la Marraine-Fée émerveillée par les milliers de chants d'enfants.
Je suis le Cœur attendri par un regard d'ébène,
Le Bonheur d'être dans une robe crème.
Virtuose à l'archet bondissant,
De la Terre spoliée la révolte et le sang,
Enfantant la couleur et l'espoir, les liens épars du silence
dans les gorges serrées.
Je suis Déchirure, la Soif d'une sollicitude,
la main tendue dans le désert des ravages et du temps perdu.
Je suis le Temps retrouvé, l'Energie,
celle qui guérit, transcende et survit.
Je suis le Présent d'être en Vie.

Suggestions pour la bibliographie

- J. Kabuta, *Dis-moi ton nom*, poésies, université de Gand, éditions Recall, n°17, 2001.
- J. Kabuta, *Éloge de soi. Éloge de l'autre*, Bruxelles, Peter Lang, Coll. « Pensées et perspectives africaines », 2003.

Conclusion

Diversités : des constats aux actions

Au terme de cet ouvrage, dont le cadre autant que l'objectif sont forcément limités et spécifiques, il convient de rappeler les contextes qui ont présidé à sa conception et à sa réalisation. Ainsi, il n'est pas inutile d'insister sur les indications de nos propositions et d'en retracer quelques frontières. Il convient également de lancer des perspectives d'actions citoyennes qui pourront aider les lecteurs et les lectrices à avancer au-delà du point de départ que peut constituer l'usage de notre livre pratique.

Ainsi, la plupart des outils présentés dans ce travail sont des créations (le plus souvent collectives et partagées en équipe ou avec d'autres équipes), issues de diverses recherches et actions de l'IRFAM ou de ses membres et partenaires. À l'origine, il s'agit d'outils d'intervention et de sensibilisation contre les discriminations ou pour la valorisation des diversités. Ces outils ont ainsi l'avantage d'avoir été testés de très nombreuses fois, tant en contexte de recherche impliquée qu'en contexte de formation active. Ils ont donc été validés dans des contextes variés et avec des publics différents en termes d'origines, de statuts, de fonctions, d'âges, etc. Fruits de leur histoire particulière, ils s'offrent aux éducateurs soucieux d'intégrer les dimensions de la diversité dans leurs interventions.

Nous pensons que les propositions concrètes contenues dans cet ouvrage coïncident avec les besoins exprimés par les acteurs de l'éducation en général, à un moment où l'accroissement des diversités socioculturelles touche tous leurs publics. Les éducateurs doivent au quotidien – et sans nécessairement y être préparés – pratiquer la communication interculturelle, lutter contre les préjugés, les stéréotypes ou les discriminations que subissent certaines minorités, rétablir des équilibres et une forme d'égalité entre tous.

On sait depuis longtemps que la recherche de l'égalité « formelle » peut elle-même devenir source d'inégalité entre groupes diversifiés : de nombreuses ana-

lyses, parmi lesquelles celles de Denise Helly de l'Institut National de Recherche Scientifique de Montréal, montrent en effet qu'un traitement identique de tous peut créer des inégalités et que le déni de ce constat conduit presque inévitablement à la reproduction de la suprématie d'un groupe dominant. Les effets discriminants de l'égalité formelle s'ajoutent, dans les faits, aux effets des discriminations plus caractérisées. Ainsi, on peut parler de discrimination « voilée » pour désigner des attitudes ou des pratiques qui, à partir de critères de choix implicites, finissent par exclure intentionnellement certains profils de diverses sphères de la vie sociale et culturelle : ces pratiques ont notamment pour conséquence la faible présence de membres de certains groupes dans la vie publique – par exemple politique, médiatique –, dans certaines zones d'habitat, dans les réseaux sociaux influents, etc.

On parle également de discrimination « indirecte » lorsqu'une mesure produit des effets inégalitaires à partir de critères infra-légaux, c-à-d sans que l'auteur de la mesure ait volontairement visé un tel effet. Les cas de discriminations « systémiques », plus complexes encore, concernent des situations où les différences de positionnement professionnel ou de promotion sociale entre diverses catégories de personnes ne peuvent être imputés à des facteurs du capital humain. Ces inégalités, présentes dans toute société, sont en effet liées à des discriminations passées et/ou présentes bien ancrées dans le fonctionnement même du système dominant. Depuis le milieu des années 1970, ce sont précisément ces discriminations que ciblent les programmes d'action positive, les « plans de gestion de la pluralité culturelle », les publications sur les préjugés et les stéréotypes, les formations à l'interculturalité, etc.

En Europe, le « vocabulaire de la diversité » s'est d'abord développé à l'aune des travaux de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe. Si de nombreuses initiatives existent sur le terrain, la culture dominante est cependant encore très loin de prendre en compte l'essentiel des défis à relever en la matière. Même si les outils législatifs sont en place, les réalités de terrain exigent plus que jamais des méthodes/des outils concrets et durables pour gérer les différences, éduquer/sensibiliser à la diversité, lutter contre les préjugés et les stéréotypes... Il s'agit bien d'un « *mainstreaming* de la diversité » à développer dans tous les secteurs de la vie culturelle et sociale.

De manière synthétique, nous avons distingué au moins trois dimensions dans la gestion historique des diversités :

- 1/. La lutte contre les préjudices subis en raison d'a priori défavorables, de stéréotypes, etc.
- 2/. La compensation des préjudices subis en raison d'un « non accès » aux codes et normes dominants.
- 3/. Le développement de compétences transversales pour gérer les diversités et les valoriser.

La première dimension s'appelle la « lutte contre les discriminations », la deuxième la « lutte contre les inégalités » et enfin la troisième « l'éducation à la (aux) diversité(s) ».

C'est dans cette dernière dimension que nous nous positionnons tout particulièrement car elle est sans doute la moins développée des trois. L'éducation permanente à la diversité, comme nous avons voulu l'illustrer et le documenter dans cet ouvrage, consiste à prendre en compte l'ensemble des éléments précédents, de leur donner un sens et de permettre le développement de nouvelles compétences d'adaptation : « compétences interculturelles » individuelles, groupales ou institutionnelles visant la valorisation de chacun dans la perspective d'un bien commun.

L'éducation à la diversité porte notamment sur l'identification des stéréotypes, des préjugés et des discriminations à l'œuvre dans nos représentations et nos comportements. Elle porte aussi sur les « zones sensibles » que ce travail met en évidence, sur la manière dont se construisent nos identités et nos sentiments d'appartenance, sur la façon dont nous nous sentons menacés par certaines différences. Il est en effet inopérant de travailler uniquement sur les aspects rationnels de certains maux si les dimensions émotionnelles et les besoins élémentaires de sécurité ne sont pas pris en compte.

L'éducation à la diversité est une question transversale qui concerne tous les secteurs de la vie culturelle. Elle nécessite la mise en place au sein des associations, des entreprises, des communes, etc, de « plans » susceptibles de faire progresser les mentalités et de mettre en valeur les opportunités et les richesses de la diver-

sité. Ce travail de fond nécessite d’être porté par des professionnels spécialement formés, outillés et mandatés pour développer le « *mainstreaming* de la diversité ».

Dans ce cadre – il faut y insister avec force – la valorisation des diversités ou des spécificités de certains groupes ou communautés dans divers secteurs de la vie sociale ne relève pas de ce que d’aucuns appellent le « communautarisme »¹. La valorisation identitaire ou ce que nous nommons « valorisation des diversités » vise, bien au contraire, le bien et le lieu communs – même si cela implique parfois une action spécifique permettant à un groupe donné de rejoindre à terme les services ou les initiatives généralistes. Dans la gestion de la diversité de genres ou des générations, ce procédé d’action spécifique est fort répandu et bien accepté. Nous soutenons que le procédé est également efficace pour la gestion des diversités ethno-socio-culturelles. Par ailleurs, les expériences acquises sur ce terrain particulier peuvent être adaptées et transférées vers d’autres terrains d’éducation.

Il nous faut donc avertir le lecteur que les outils proposés dans cet ouvrage sont spécifiques à des contextes de multiculturalité. Ils ne se veulent pas universels et leur usage dans des groupes doit faire l’objet d’une réflexion approfondie en équipe. Par ailleurs, le parcours proposé n’est évidemment ni exhaustif ni auto-suffisant. Bien des outils sont encore dans les cartons des auteurs et de leurs partenaires, bien des variantes peuvent être imaginées en fonction de l’évolution des besoins. C’est pourquoi une phase de réflexivité et de feed back de la part des équipes utilisatrices est très utile à l’approfondissement de ce travail. Cette phase peut être menée dans le cadre d’un accompagnement méthodologique, d’un coaching ou d’une supervision d’équipe ou encore d’une évaluation formative – toutes offres professionnelles développées à la demande par l’IRFAM.

Une publication à elle seule reste finalement timide quant à sa vocation à susciter l’action collective, le travail « inter-équipes », la co-construction avec d’autres partenaires. Il reste que l’objectif de l’éducation en matière de lutte contre les discriminations et en matière de valorisation des diversités devrait être de montrer le chemin d’une action citoyenne collective. Nous ne pouvons donc qu’insister sur l’importance d’utiliser les interventions et animations proposées pour aller à la rencontre de l’Autre et pour étayer

?/. Communautarisme : attitude politique qui vise à faire prévaloir la position ou les avantages d’une communauté par rapport aux autres.

à partir d'elles la coopération avec les acteurs de choix que sont les familles, les associations culturelles, les réseaux thématiques, les groupes ressources, les institutions spécifiques. L'enjeu n'est-il pas d'utiliser la déconstruction critique des faits sociaux – par exemple relevant des discriminations et exclusions – pour faire changer les représentations des citoyens et donc le fonctionnement de la société dans le sens d'une meilleure intégration des diversités ?

À bon entendeur, salut !

Quelques références bibliographiques

- Allport, G.W. (1979), *The nature of Prejudice*, Reading, MA : Addison-Wesley.
- Amoranitis S. et Manço A. (éds) (1998), *Reconnaissance de l'islam dans les communes d'Europe. Actions contre les discriminations religieuses*, Paris, Budapest, L'Harmattan, coll. *Compétences interculturelles*.
- Amoranitis S. et Manço A. (éds) (1999), *Délégation par abandon*, Mons, éd. Les Politiques Sociales.
- Amadiéut, J.F (2002), *Le poids des apparences*, Paris, Odile Jacob.
- Amadiéut, J.F (2004), *Enquête « Testing » sur CV*, ADIA/Paris I – Observatoire des discriminations.
- Banks, J. A. (1995), *Multicultural Education and the Modification of Students' Racial Attitudes*, in W.D. Hawley & Jackson, A.W. (Eds.), *Toward a Common Destiny: Improving Race and Ethnic Relations in America* (p. 642), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L.J.D (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. et Champagne, P. (1992), *Les exclus de l'intérieur*, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°91-92, pp. 71-75.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Byrnes, D. A. (1988), *Children and Prejudice*, *Social Education*, 52(4).
- Camilleri C. et Vinsoneau G. (1996), *Psychologie et cultures : concepts et méthodes*, Paris : A. Colin. Collection U.
- Camilleri C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1985.
- Camilleri C., Cohen-Emerique M., *Chocs de culture et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris, 1989.
- Camilleri C., *Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans des contextes pluriculturels*, in *Les Hommes, leurs espaces et leurs aspirations*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- Camilleri C., *Quelques aspects de la psychologie socio-culturelle en Europe*, in

Interculture n° 21, avril 1993.

– Cohen-Emerique M., *Chocs culturels et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques*, Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie) n° 2, 1984.

– Cohen-Emerique M., *Représentations et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et de leurs enfants*, in *Socialisation et Culture*, publications de l'université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1986.

– Cohen-Emerique M., *La formation des praticiens en situations interculturelles. Le choc culturel : méthode de formation et outil de recherche – approfondissements*, actes du Colloque, *L'interculturel en Education et Sciences Humaines*, publications de l'université de Toulouse Le Mirail, Toulouse, 1986.

– Cohen-Emerique M., *Le modèle individualiste du sujet. Ecran à la compréhension des personnes issues de sociétés non-occidentales*, cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie) n° 13, 1984.

– Cohen-Emerique M., *Négociation interculturelle, phase essentielle de l'intégration des migrants*, in *Hommes et Migrations*, n°1208, juillet/août 1997.

– Crutzen D. et Manço A. (2003), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique*, Paris-Turin-Budapest, L'Harmattan, collection *Compétences interculturelles*.

– Crutzen D. (2003), *Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ?*, in *Education-Formation*, juin 2003.

– Crutzen D. (à paraître), *État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique*, en collaboration avec S. Lucchini (UCL), in *État des savoirs sur l'immigration en Communauté française*, sous la direction de M. Martiniello (ULg), A. Rea (ULB), F. Dassetto (UCL).

– Debardieux, E. et Blaya, C. (2001), *La violence en milieu scolaire – Dix approches en Europe*, Paris, ESF.

– Demorgon, J. et Lipiansky, E.M. (1999, sous la direction de), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, éd. Retz.

– De Salins G.D. (1992), *Introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris, Didier.

– Feuerstein et al. (1990), *Pédagogies de la médiation*, Lyon, *Chronique Sociale*.

- Fourez, G. (mai/juin 2002), *De quelques questions qui hantent les salles de profs...*, in *Exposant Neuf*, n°10.
- Goffman, E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit. Traduit de l'américain *Forms of Talk*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press, 1981.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit. Traduit de l'américain, *Interaction Ritual : Essays on face-to-face behavior*. New York, Doubleday Anchor, 1967.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 : *La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.
- Hall, E.T. (1984), *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.
- Hall, E.T. (1984), *La danse de la vie. Temps culturel-Temps vécu*, Paris, Seuil.
- Hall, E.T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Hansotte, M. (2002), *Les intelligences citoyennes*, De Boeck Université.
- Jacquard, A. (1998), *Pour une terre de dix milliards d'humains*, éd. Zulma.
- Jacquard, A. (1991), *Tous pareils, tous différents*, Paris, Nathan.
- Jacquard, A. (1986), *La science face au racisme*, Paris, éd. Complexe.
- Jacquard, A. (1981), *Éloge de la différence : la génétique et les hommes*, Paris, Seuil.
- Kabutan J. (2001), *Dis-moi ton nom*, poésies, université de Gand, Éditions Recall, n°17.
- Kabutan J. (2003), *Éloge de soi. Éloge de l'autre*, Bruxelles, Peter Lang, Coll. *Pensées et perspectives africaines*.
- Kastoryano R. (1995), *Être Turc en France (revisitée)*, *Annales de l'Autre Islam*, n° 3, p. 83-92.
- Langouche A.S., Petit V., Philippe M.C., Romainville M. (mars 1996), *Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre*, in *Informations Pédagogiques*, n°24.
- Liauzu, C. (1999), *La Société française face au racisme*, Paris, éd. Complexe.
- Liauzu, C. (1992), *Race et civilisation : l'autre dans la culture occidentale*, *anthologie critique*, Paris, Syrios.
- Lorenzi-Cioldi F. (2002), *Les représentations des groupes dominants et dominés*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Manço A. (2006), *Processus identitaires et intégration. Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*, Paris, Budapest, Turin, L'Harmattan, coll. *Compétences interculturelles*.

- Manço A. (2002), *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*, Paris, Turin, Budapest, L'Harmattan, coll. *Compétences interculturelles*.
- Manço A. et Parthoens Chr. (2005), *De Zola à Atatürk : « un village musulman » en Wallonie*, Paris : éd. L'Harmattan, collection *Compétences Interculturelles*.
- McLemore, S. D. (1991), *Racial and Ethnic Relations in America* (3rd ed.). Boston MA: Allyn and Bacon.
- Moscovici S. (1997), *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire*, in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Mucchielli A. (1998), *Approche systémique et communicationnelle des organisations*, Paris, Armand Colin.
- Pate G. S. (1988), *Research on Reducing Prejudice*, *Social Education*, 52(4), 287-289.
- Rey B. (1998), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Sausjord I. (1997), *Service Learning for a Diverse Society : Research on Children, Youth, and Prejudice*, *Social Studies Review*, 36(2), 45-47.
- Schofield J. W. (1986), *Causes and Consequences of the Colorblind Perspective*, in S. L. Gaertner & J. F. Dovidio (Eds.), *Prejudice, Discrimination, and Racism : Theory and Practice*, New York: Academic Press.
- Slavin R. E. (1990), *Research on Cooperative Learning : Consensus and Controversy*, *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Taguieff P.-A. (1997), *Le Racisme*, coll. Dominos, Paris, éd. Flammarion.
- Taguieff P.-A. (1988), *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, éd. La Découverte
- Taguieff P.-A. (puis Gallimard, coll. « Tel », 1990) ; trad. américaine, University of Minesota Press, 2000.
- Tajfel H. (1981), *Human groups and social categories*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tajfel H. (1978), *Differentiation between social groups*, London, Academic Press.
- Wieviorka M. (1998), *Le Racisme, une introduction*, Paris, éd. La Découverte.
- Wieviorka M. (1994), *Racisme et xénophobie en Europe, une comparaison internationale*, Paris, éd. La Découverte.
- Zick, A. (1997), *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*, Münster, Waxmann Verlag GmbH.

Présentation de l'IRFAM

La cohésion sociale par la valorisation des diversités

L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) est un organisme ressource et d'éducation permanente créé en 1996 par des intervenants et des chercheurs, au service des professionnels de l'action sociale, de l'éducation, du développement culturel et économique. Il vise, par une approche multidisciplinaire, à construire des liens entre la recherche et les interventions dans le domaine de l'intégration et du développement, ainsi que la lutte contre les discriminations.

Les objectifs de l'institut sont :

- Informer sur les mécanismes discriminatoires en tant que facteurs d'exclusion et de violence ;
- Promouvoir les relations interculturelles en tant qu'instruments d'une intégration et d'un développement de qualité ;
- Susciter un développement identitaire positif parmi les personnes victimes d'exclusions et de violences ;
- Contribuer à la mise en place de mécanismes démocratiques favorisant la gestion positive des différences socioculturelles et le développement durable.

Les moyens de l'IRFAM sont la sensibilisation, la formation et l'accompagnement, ainsi que la mise en réseau d'intervenants sociaux, de responsables associatifs et de décideurs politiques. L'institut anime également des processus de recherche-développement et d'évaluation, de même que diverses publications sur les problématiques du développement socio-économique, de l'exclusion et de la gestion des conflits socioculturels.

Les domaines d'intervention de l'IRFAM sont :

- L'évolution des communautés immigrées ou issues de l'immigration et, en particulier, l'observation des processus d'intégration psychosociale et de la dynamique des identités culturelles ;
- Les liens entre migrations et développement tant dans les espaces d'origine que dans les espaces d'accueil ;
- Le développement des politiques et des méthodes d'intervention sociopédagogique et interculturelle : formation, accompagnement et évaluation des équipes de terrain, des réalisations pratiques, etc.

Trois thématiques majeures préoccupent l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations :

- La gouvernance locale des diversités et la gestion des conflits par le développement local, le dialogue interculturel et l'éducation à la diversité dans ses multiples formes ;
- L'insertion socioprofessionnelle et la valorisation des compétences des migrants et des personnes issues des migrations ;
- La participation des migrants aux actions de solidarité internationale et la gestion des flux migratoires.

L'institut dispose de trois sièges en Belgique (Liège, Namur et Bruxelles) où elle anime le collectif « Harmoniques » regroupant des associations actives dans le domaine de l'action interculturelle et du co-développement. Son action est soutenue par divers échelons de pouvoir dans ce pays.

De vocation internationale, l'IRFAM est également soutenu par l'Union européenne. L'institut a des représentations au Togo, au Bénin, en Turquie et en Grèce. Des partenariats le lient à de nombreux organismes en Europe, en Afrique et au Canada. European Network on Migration and Development (EUNOMAD) est présidé par l'IRFAM.

En tant qu'association visant la valorisation des diversités, l'IRFAM gère la collection *Compétences Interculturelles* des éditions de l'Harmattan (Paris) et diffuse sur le net une lettre trimestrielle intitulée Diversités et Citoyennetés.

Les contributeurs

Spyros Amoranitis est spécialiste des approches multi-dimensionnelles en gestion et en travail social. Formateur d'intervenants sociaux, il dirige l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM).

<samorantis@irfam.org>

Danièle Crutzen est licenciée en Philologie romane. Chercheuse et formatrice au Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'université de Liège pendant une quinzaine d'années, elle a développé des outils de pédagogie interculturelle et s'est spécialisée dans l'éducation à la diversité et la prévention des violences symboliques au sein de l'IRFAM. Actuellement, elle dirige le Centre Mineurs non-accompagnés d'Assesse. <menaassesse@skynet.be>

Julie Godfroid est licenciée en Information et Communication. Chargée de recherche et de formation à l'IRFAM, elle y a travaillé sur les approches méthodologiques permettant de valoriser les compétences et expériences des personnes au sein de groupes hétérogènes. Elle mène actuellement des travaux sur la formation par les pairs et coordonne le réseau European Peer Training Organisation. <julie.godfroid@epto.org>

Altay Manço est docteur en psychologie sociale. Il est le directeur scientifique de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM).

<amanco@irfam.org>

Christine Partoune est géographe et docteure en Sciences de l'éducation. Elle travaille au Département de Géographie de l'université de Liège et enseigne au Département pédagogique de la Haute École Jonfosse de la Ville de Liège.

<c.partoune@ulg.ac.be>

Dina Sensi est docteure en Sciences de l'éducation. Chargée de recherche et de formation à l'IRFAM, elle travaille sur l'éducation à la diversité et la gestion de la multiculturalité dans les écoles et les organismes de formation. Elle a également mené au cours de sa carrière de très nombreuses évaluations de projets et de programme d'innovation au niveau européen. <dsensi@irfam.org>

