

In : Quel modèles de recherche scientifique en Travail Social, Coordination AFFUTS, les PRESSES de l'EHESP, Rennes, 2013. Pp.233-260

Études des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles: une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation

Margalit Cohen-Emerique

Introduction

C'est par de nombreux allers et retours entre des pratiques de formation et la recherche, en utilisant la méthode des « chocs culturels », également dite « des incidents critiques », à la fois méthode de recherche et outil de formation, qu'ont pu émerger des connaissances théoriques concernant la multiplicité et la complexité des facteurs qui interfèrent dans la rencontre interculturelle et qu'ont pu être cernées les zones sensibles dans les interactions à visée d'aide et d'accompagnement des migrants en difficulté.

Cette méthode a conduit à dégager une voie pour accéder à des pratiques plus adéquates. Il s'agit de « l'approche interculturelle », concept plus large et plus dynamique que la notion de « compétence interculturelle », trop détachée des contextes sociaux et des statuts des protagonistes de l'interaction.

Cette « approche interculturelle » parcourt trois démarches spécifiques : tout d'abord, la prise de conscience par le professionnel de son propre cadre de références par un processus de décentration ; la deuxième démarche lui permet de découvrir le cadre de références de l'Autre ; et en troisième démarche, son investissement dans un véritable dialogue interculturel, en particulier sous la forme d'une négociation-médiation. Elle demande une formation.

Mais les professionnels ne pourront s'y engager que si les institutions sociales jouent le rôle préconisé par le Conseil de l'Europe: créer des formes d'accommodements institutionnels visant à ce que l'accès aux droits et aux services soit équitable et de la même qualité pour tous — y compris du point de vue de la communication et de la compréhension — et notamment pour les publics porteurs d'une diversité linguistique, culturelle, religieuse ou porteurs d'exceptions liées à leur condition particulière.

Il me faut préciser d'abord que cette étude avait au départ comme objectif de trouver une voie pour former les professionnels de l'action sociale à mieux comprendre les populations migrantes, qui constituent une part non négligeable de leur clientèle.

C'est Éliane Leplay qui m'a fait remarquer que j'avais aussi réalisé une étude des pratiques. D'où ma présence à ce colloque.

15.1. Immigrants et travail social

J'ai commencé à former des travailleurs sociaux intervenants auprès des migrants au début des années 1970, c'est-à-dire à la fin des Trente Glorieuses, période à laquelle les immigrés étaient considérés comme présents temporairement, sans qu'il y ait d'intention de les intégrer. Les services sociaux étaient alors très peu impliqués dans un travail d'accueil et de suivi de ces populations, à l'exception du Service social d'aide aux émigrants¹ (SSAE), spécialisé jusqu'en 2006 dans cette catégorie de populations, et des services sociaux de la communauté juive, qui accueillaient des Juifs de Tunisie et du Maroc. Mais à partir de 1975, la seule voie pour immigrer s'étant réduite au regroupement familial, ce sont les services de droit commun qui ont commencé à être sollicités pour répondre aux besoins de ces nouveaux types d'immigrés qui s'installaient définitivement dans le pays.

15.1.1. Travail social, réunification des familles et demandes de formation

Très vite ces services ont été confrontés à des demandes et à des problèmes inconnus, insolites, pour lesquels ils ne possédaient aucune grille de décodage, ni de moyens pour les gérer, source de grandes difficultés.

Voici quelques-unes des situations auxquelles ils étaient confrontés : la réunification des familles après de nombreuses années de séparation d'avec le père, le regroupement par mariage, les enfants rejoignant leur famille après quelques années de séparation, les familles polygames et aussi, de plus en plus, les enfants de la deuxième génération nés en France... Toutes situations complexes, porteuses autant de forces que de fragilités, pour lesquelles les praticiens comme leurs responsables ressentaient le besoin d'une formation spécifique pour analyser leurs pratiques hors du feu de l'action.

C'est dans ce contexte que de nombreux services sociaux m'ont contactée, dès la fin des années 1980. Les stagiaires étaient en grande majorité des praticiens de l'action sociale et éducative : assistantes sociales, conseillères

1. Devenu en 2008 Soutien, solidarité et actions en faveur des émigrants.

en économie sociale, éducateurs spécialisés, quelques aides-ménagères et aussi des enseignants-formateurs en alphabétisation qui jouent un rôle non négligeable dans l'intégration. Par la suite, j'ai été sollicitée par d'autres pays européens et par le Québec.

15.1.2. Le contexte idéologique et politique

Les difficultés que rencontraient les travailleurs sociaux avaient plusieurs origines, je traiterai ici de la seule question du contexte idéologique et politique.

Les divers gouvernements en France n'ont apporté aucune orientation explicite concernant les missions de prévention et d'accompagnement social et éducatif de ces familles et de leurs enfants. Les principes républicains, quoique très respectueux de l'égalité des droits, impliquent des mécanismes de négation ou d'occultation de l'infinie variété des êtres humains, dans le temps et dans l'espace.

Certes, les demandes adressées aux services sociaux relèvent toutes de leurs missions et mandats administratifs : aide aux personnes en difficulté, accès aux droits, protection de l'enfance, etc. Celles-ci intègrent des dimensions psychologiques, sociales, juridiques et économiques, mais ignorent les variables culturelles et celles qui sont relatives aux trajectoires migratoires.

Selon les périodes, les politiques sociales ont oscillé entre une certaine ouverture à la diversité et une fermeture. Depuis la fin des années 1990, c'est la tendance à la fermeture qui prévaut.

Malgré cette spécificité française, j'ai constaté sur le terrain de nombreuses concordances entre les difficultés des travailleurs sociaux de France et ceux de pays qui ont d'autres idéologies. Ce sont ces concordances qui m'ont questionnée. Face à ces demandes de formation, je me posais la question : comment former les professionnels ?

La réponse a été longue à trouver et s'est déroulée en plusieurs étapes.

15.2. Premiers pas dans une carrière de formatrice à l'intervention sociale auprès des migrants

15.2.1. Principes de la formation que je dispense initialement

Il s'agissait de transmettre un savoir sur les migrants dans différents domaines : spécificités culturelles, acculturation, crises identitaires, processus d'adaptation, etc. Les principes étaient qu'en conjuguant des apports théoriques et une sensibilisation à partir d'études de cas ou de thématiques spécifiques, ces acteurs de terrain seraient aptes à découvrir tous les éléments constitutifs des situations dans lesquelles prennent forme et signification

l'existence des personnes et des familles. Ainsi, pouvaient être évitées des erreurs d'interprétation, des évaluations erronées et en conséquence des interventions inadéquates.

15.2.2. Constat d'échecs et questionnements subséquents

Après un suivi d'un an de quelques groupes de praticiens sur des études de cas ou des problématiques spécifiques comme le relogement de ces populations dans des HLM de banlieue parisienne au cours des années 1980, il a fallu progressivement me rendre à l'évidence que ce modèle de formation était inadéquat. Trois constats s'imposaient.

■ PREMIER CONSTAT

Malgré des apports théoriques, toujours mis en relation avec des situations pratiques, les travailleurs sociaux ne les utilisaient pas lorsqu'ils devaient réaliser l'acte professionnel par excellence, celui de l'évaluation de la demande et des besoins du demandeur. Ils continuaient à se référer à leurs cadres d'analyse habituels : soit une approche rogerienne², soit une approche psychanalytique, soit encore un cadre juridique et bureaucratique. Tout se passait comme si les différences culturelles se limitaient à un folklore qu'il était intéressant de connaître par attrait d'exotisme, mais non essentiel pour l'expertise professionnelle fondée sur le respect de « l'homme universel ».

Se posait à moi un premier questionnement : pourquoi cette non-intégration des apports ? Alors qu'en même temps, paradoxalement, étaient toujours réclamés des savoirs sur les cultures d'origine. Quels en sont les filtres et écrans cognitifs, évaluatifs et affectifs ?

■ DEUXIÈME CONSTAT

Il portait sur les modalités d'utilisation des connaissances reçues dans les stages, concernant les cultures d'origine. Si les acteurs sociaux s'y référaient, c'était sous forme de stéréotypes, négatifs ou positifs, sans chercher à tester s'ils convenaient à tel individu avec son histoire personnelle, ses multiples identités et dans tel contexte. Tout se passait comme si la dimension individuelle de la personne était totalement effacée aux dépens d'une dimension culturelle de l'ordre de la nature, figée, sans aucune évolution au contact du pays d'accueil.

Se posait alors une deuxième question : pourquoi cette utilisation de données culturelles conduisant à une réification de l'identité ? Et quelles en sont les conséquences dans la relation à l'utilisateur et, en premier lieu, dans l'établissement d'une relation de confiance ?

2. De Carl Rogers, psychologue dont l'approche centrée sur la personne était notamment basée sur la qualité de l'écoute entre thérapeute et patient.

■ TROISIÈME CONSTAT

Dans les stages, les participants posaient beaucoup de questions sur des conduites insolites ou des coutumes observées, mais pour lesquelles, jusqu'à ce jour, ils n'avaient pas cherché une réponse, ni auprès d'informateurs et encore moins auprès des clients eux-mêmes.

La tendance était de ramener ces demandes et conduites à des catégories connues : maltraitance, conflits de couple... Une troisième question s'imposait : pourquoi ce manque d'ouverture, de curiosité ?

15.2.3. Remaniement de ma conception de la formation

Apporter des savoirs sur le sens des comportements d'un seul type d'acteur, en l'occurrence le migrant, était certes nécessaire, mais insuffisant voire dangereux si on s'y limitait. Le centre d'intérêt, tant pour la formation que pour la recherche, devait passer des migrants aux professionnels, sans toutefois s'abstenir de se référer aux premiers.

15.2.4. Nouveau paradigme pour la formation

Il peut être énoncé ainsi : sensibiliser les intervenants sociaux auprès des migrants à *percevoir, reconnaître et rechercher* les différences culturelles (normes, valeurs, visions du monde, besoins) mais aussi les trajectoires migratoires, les types de regroupements familiaux, les processus d'acculturation et d'adaptation à la société d'accueil, *pour les intégrer dans la pratique professionnelle*.

- *percevoir*, car malgré des apports de savoirs, il existe des obstacles à cette perception ;
- *reconnaître*, c'est à la fois connaître, comprendre, mais aussi être capable de tolérer et de respecter autrui, condition essentielle du processus d'aide ;
- *rechercher*, c'est avoir une attitude active, d'ouverture, d'intérêt authentique, de curiosité et même de questionnements vers l'usager, premier interlocuteur et première ressource.

Pourtant, ces énoncés n'ont rien d'original. Lorsqu'on se penche sur les écrits des théoriciens de l'action sociale en particulier concernant le *casework*, on retrouve ces mêmes principes humanistes. Même les travaux récents qui font le point sur l'évolution des valeurs en travail social – liées aux nouvelles connaissances en sciences humaines et sociales et aux mutations de la société – montrent que le respect et la dignité de la personne restent des valeurs fondamentales et « en particulier la tolérance, qui devient également de nos jours une valeur de plus en plus centrale » (Bouquet, 2007, p. 39).

Mais aucune de ces injonctions humanistes n'indique la voie à suivre pour surmonter les obstacles qui surgissent dans la rencontre avec la diversité, ni même comment gérer les conflits de valeurs, lorsqu'on a affaire à des

populations dont certaines valeurs sont incompatibles avec celles de nos sociétés occidentales. C'est donc cette voie non explorée que j'ai choisi d'étudier.

15.3. Émergence d'un objet de recherche

Il fallait trouver une approche qui cerne le professionnel dans sa globalité, en tant que centre cognitif et affectif et aussi comme foyer d'élaboration de sens, en interaction avec un autrui individuel ou collectif, autre foyer d'élaboration de sens, replacés tous deux dans un contexte professionnel où « l'un est supposé savoir et l'autre s'en remet à lui ».

L'interaction sera définie ici, comme un processus d'échanges dans le cadre professionnel qui, par la communication, permettra aux interlocuteurs de s'influencer réciproquement.

Elle a été notre objet d'étude, sans néanmoins perdre de vue que ces acteurs sociaux ont une fonction dans une organisation juridiquement constituée et sont dépositaires de missions et de mandats. Cette deuxième dimension n'a pas été évacuée, mais elle est restée en arrière-plan, relevée à chaque fois qu'elle apparaissait.

De plus, en posant ainsi l'objet d'étude, il fallait donner des bases théoriques pour construire un programme de formation qui améliorerait la compréhension des professionnels.

Ainsi l'objectif était double : cerner les difficultés de professionnels et en déceler les origines, d'une part, et définir les objectifs et les méthodes de formation, d'autre part. Les professionnels qui suivaient mes stages seraient à la fois les objets de l'étude et les sujets de la formation.

15.4. Les différentes étapes de la découverte du champ notionnel de l'interculturel et des objectifs de formation

Au moment où commençait cette recherche à la fin des années 1980, les connaissances théoriques en France qui pouvaient aider à construire l'objet de recherche étaient très limitées en ce qui concerne les interactions entre des personnes d'enracinements culturels différents, et inexistantes concernant l'intervention de ces professionnels auprès de migrants. Alors qu'on retrouve ce champ d'études sous le nom d'interculturel, dès les années 1960 dans les travaux américains, qui cherchaient à aider les volontaires du Peace Corps dans leur adaptation aux pays où se déroulaient leurs missions.

Ce concept a été utilisé ensuite par l'Unesco en 1980 (Bazin, 1980) sous forme d'adjectif ou de substantif, et en 1983 par le Conseil de l'Europe (Dehalu, 2006). Il se rapporte à un processus dynamique de rencontres, de communication plus ou moins réussies, quel que soit le domaine dans

lequel il a lieu. Le terme interculturel est rentré un peu plus tard dans le vocabulaire scientifique. Il a été approfondi sur le plan épistémologique par les travaux d'Abdallah-Pretceille. J'y reviendrai plus loin.

Vu ce vide conceptuel, il n'était possible d'accéder à des référents théoriques que par étapes successives, par le croisement des courants théoriques existants et d'expériences de praticiens sur le terrain.

15.4.1. Les apports théoriques

Le fil conducteur de ces emprunts a été de choisir dans les disciplines scientifiques pertinentes le concept permettant de cerner au plus près ces processus d'interactions.

Passons-les en revue succinctement, pour illustrer en quoi ces disciplines scientifiques ont pu être utiles pour cette étude.

■ LES COURANTS D'ÉTUDES SUR PSYCHOLOGIE ET CULTURE

On peut y inclure : l'anthropologie culturelle ; les études des psychologues qui se sont intéressés au modelage culturel du psychisme humain ; le champ de recherche dénommé « psychologie cross culturelle », qui propose une approche comparative des cognitions et des conduites chez différents peuples. Sans oublier les travaux sur l'enculturation et la socialisation.

Bien que n'apportant pas un éclairage sur ce qui se passe dans les interactions interculturelles, on se référera à ces courants lorsqu'il apparaîtra que les professionnels sont autant porteurs de culture que leurs clients et qu'ils sont comme eux, objet de processus d'enculturation et de socialisation incluant la professionnalisation. De plus, ces travaux auront aidé à découvrir que les différences de normes, valeurs et codes – dont les professionnels ne sont pas toujours conscients comme d'ailleurs les usagers – constituent une des causes des difficultés de compréhension avec ce public.

■ LES PROCESSUS D'ACCULTURATION

Ce courant de recherche est tout à fait pertinent à trois niveaux : tout d'abord, les travailleurs sociaux sont porteurs de mutations très importantes dans les sociétés modernes. De plus, ce sont des agents qui exercent, dans le cadre de leurs missions, volontairement ou involontairement, des pressions à l'acculturation des migrants afin de les aider à trouver une place dans la société. Enfin, ils interviennent auprès d'hommes, de femmes et d'enfants qui sont eux-mêmes en processus de changements prenant des formes variées et complexes. Or la recherche a montré que ces différents processus d'acculturation ne sont pas toujours faciles à décoder pour les praticiens, en particulier lorsqu'il s'agit de la prise en charge des jeunes de la deuxième génération aux identités métissées. En outre, il n'est pas évident pour eux, comme pour tout un chacun, de prendre conscience des pressions à l'acculturation exercées sur l'autre, comme des changements qui ont lieu en eux.

■ LES RELATIONS ET LES PERCEPTIONS INTERGROUPEES EN PSYCHOLOGIE SOCIALE

Ce champ de recherche qui a mis en évidence les processus de catégorisation sociale entre endogroupe et exogroupe, et en particulier la théorie de l'identité sociale de Tajfel, ont trouvé toute leur importance dans l'étude des ethnocentrismes, des préjugés et de la discrimination qui est généralement systémique dans ce champ professionnel.

Néanmoins des réserves sont à faire : on ne peut ramener les difficultés de ces professionnels uniquement à des préjugés et à de la discrimination ; on réduirait de façon caricaturale leurs pratiques.

De plus, ces recherches généralement expérimentales, éliminent les facteurs historiques, économiques et politiques qui, comme nous le verrons, interfèrent dans les relations avec les migrants.

■ L'ÉTUDE DES PROCESSUS D'ATTRIBUTION DE CAUSES AUX CONDUITES

Elle a occupé une place centrale dans cette recherche, car donner un sens aux conduites et aux demandes des usagers fait partie de l'expertise professionnelle.

■ LES RECHERCHES SUR LES MIGRATIONS

Elles constituent un apport notoire de connaissances, d'autant que nombreuses sont celles qui proposent des orientations d'action auprès de ces populations. Mais elles ne s'intéressent pas aux modalités d'intégration de ces connaissances. Aux travailleurs sociaux de trouver par eux-mêmes les voies pour relier ces savoirs à leurs pratiques.

15.4.2. La communication interculturelle, nouvelle discipline³

C'est elle qui nous a fourni, en partie, un cadre théorique important pour décrire la dynamique d'échanges et de communication lors de la confrontation avec des modèles culturels différents.

Cadre à la fois ancien, car il se fonde sur le modèle cybernétique de la communication. Mais aussi nouveau, car la communication interculturelle est une complexification de la communication interpersonnelle, en donnant une place importante aux différences culturelles dans le cadre de références. Ce champ d'études a été éclairant tant pour la recherche que pour la formation.

Pour la recherche

Le professionnel a été considéré à la fois comme l'émetteur d'un message au client et le récepteur du message de ce dernier. En tant qu'émetteur,

3. Elle s'est développée aux États-Unis, depuis les années 1960, évoluant progressivement vers un statut académique.

il construira son message à partir de ses cadres de références qui sont constitués de variables professionnelles, sociales et personnelles.

De même, en tant que récepteur du message de l'autre, ses cadres de référence lui serviront d'arrière-plan aux significations qu'il attribuera au message reçu. C'est ainsi qu'il met en œuvre les fondements de la relation d'aide : écouter l'autre et le comprendre dans un climat de confiance et de respect, tant à l'occasion des démarches entreprises en commun que dans le secret de l'entretien. Néanmoins, si les cadres de référence ne coïncident pas, cette écoute sera pleine de « malentendus » et apparaîtront des blocages dans cette relation.

Pour la formation

Les chercheurs en communication interculturelle ont considéré les variables culturelles qui composent le cadre de références, comme la « culture subjective », qui est la culture intériorisée, non observable et en grande partie inconsciente.

Aussi préconisent-ils de faire émerger les cultures subjectives en interaction, pour déceler l'origine des malentendus. C'est ce que nous avons cherché à faire dans la formation. Malgré l'intérêt de cette théorie de la communication interculturelle, on peut émettre quelques réserves à son endroit :

- elle est trop calquée sur un modèle physique, elle ne pose pas assez clairement la communication comme un acte social ;
- de plus, elle réduit toutes les différences et les malentendus à des variables culturelles, évacuant les facteurs socio-économiques, politiques et historiques à l'origine d'attitudes qui interfèrent dans ce type de communication.

Il fallait donc compléter cette notion de cadre de référence, par un concept plus large permettant de cerner l'individu dans sa globalité.

■ LE COURANT DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES (RS)

Ce champ d'étude a été très utile pour la recherche comme pour la formation.

Pour la recherche

Par leur double versant social et personnel, les représentations sociales peuvent révéler, autant ce qui est d'ordre individuel que ce qui relève des appartenances culturelles, sociales, institutionnelles et professionnelles de ces praticiens lors de leurs interventions.

Lorsque les représentations sociales des acteurs en présence sont très différentes, comme c'est le cas avec des usagers migrants venus de pays du Sud, l'écart entre les deux peut être étudié avec ses implications affectives, normatives et conatives.

De plus, les représentations sociales sont inscrites dans une matérialité, reflétant la vision consensuelle d'un groupe : on les retrouve dans l'aménagement de l'espace, les vêtements, l'organisation de la vie familiale, la décoration

de l'intérieur... C'est pourquoi, elles peuvent ajouter beaucoup d'informations lorsque l'intervention se déroule dans un cadre concret, comme lors d'une visite à domicile. Encore, faut-il apprendre à les recueillir ! C'est ce qui a été un des objectifs de la formation, d'autant que, concernant les adultes, elle se fonde sur ce principe : pour intégrer des connaissances nouvelles, il faut d'abord faire émerger les représentations de la réalité sur laquelle portent ces savoirs.

■ L'ÉCOLE DE PALO ALTO ET LES INTERFACES CULTURELLES

Cette école s'est attachée à dégager des interfaces possibles entre les différences culturelles concernant la relation au corps, la représentation de l'espace, du temps et dans les modes de communication (Hall, 1990).

Ces interfaces, malgré leur dichotomie simplificatrice et leur absence de prise en compte des contextes, ont pu néanmoins expliquer certaines difficultés dans l'analyse des pratiques et relativiser les obstacles à la communication, permettant ainsi de gérer plus facilement certains conflits de valeurs.

Après un travail théorique, il restait à trouver une méthodologie de recherche ainsi que des bases pour une formation qui conduirait aux objectifs définis précédemment. Les programmes de formation existant alors, dans l'Éducation nationale et pour les coopérants, n'étaient d'aucune aide. Ils effleuraient la problématique essentielle du rapport entre modèles culturels différents, et souvent de manière anecdotique. De même pour les manuels américains de formation à la communication interculturelle, qui proposaient des méthodes artificielles, inadaptées aux problèmes rencontrés par ces acteurs de l'intégration. Ce sont deux expériences de praticiens qui m'ont permis de faire une avancée considérable, tant pour la recherche que pour la formation.

15.4.3. L'apport des praticiens

■ L'OBSERVATION D'AGENTS DU DÉVELOPPEMENT DANS LES PAYS DU TIERS-MONDE

Preiswerk, conseiller auprès de techniciens occidentaux au contact avec une autre société et d'autres pratiques agricoles, observait minutieusement leurs modalités d'appréhension des réalités qu'ils rencontraient, à l'origine d'aveuglements, de distorsions et d'erreurs d'appréciation, tous produits autant de l'esprit colonial que de l'idéologie occidentale de la suprématie de l'homme sur la nature. Il en résultait une incompréhension mutuelle qui mettait en échec leur travail (Preiswerk, 1975, 1980).

Pour éviter ces erreurs, il proposait une série de démarches : étudier les préjugés et les valeurs implicites à la base de l'action professionnelle ; examiner les conceptions et idées personnelles en fonction de leur origine culturelle ; prendre conscience de la relativité de son point de vue et faire

des observations à partir d'autres points de vue ; toujours replacer ses observations dans un contexte de temps et d'espace. Et enfin ne pas appliquer les modèles professionnels habituels, sans les adapter, au préalable, à un autre contexte.

Toutes ces observations et propositions ont renforcé le choix de ma démarche de centrer les observations sur les praticiens, sur leurs modalités d'appréhension des réalités. De plus, ils précisaient mes objectifs de formation : conduire les professionnels à surmonter les obstacles à la compréhension par les voies proposées par ce consultant.

En dernier lieu, tous ces constats ajoutaient un nouveau questionnement : les conceptions de l'intervention sociale et éducative telles qu'elles se sont construites dans les sociétés occidentales sont-elles adaptées aux populations migrantes qui ont d'autres formes de famille, d'autres conceptions de l'éducation de l'enfant, d'autres conceptions de l'individu, et pour lesquelles le sacré et les traditions rythment la vie de tous les jours ?

Une nouvelle étape a pu être franchie grâce à un enseignement original donné à Honolulu, à de futurs assistants sociaux afin de les préparer à travailler auprès de migrants venus de Micronésie.

■ UNE FORMATION PAR LE CHOC CULTUREL (SIKKEMA, 1977)

Ces étudiants en travail social recevaient des connaissances théoriques sur les cultures des îles dont étaient originaires leurs futurs demandeurs. Puis, ils étaient expatriés dans ces îles, en les faisant vivre quelques semaines chez l'habitant, sans aucun rôle professionnel.

La seule consigne était d'avoir le plus possible de contacts informels avec la population et de noter chaque soir sur un « carnet de bord » les chocs culturels qu'ils avaient vécus. Une fois par semaine, un cadre pédagogique venait travailler avec eux pour les amener à réfléchir sur leur propre cadre de références culturelles révélé par les chocs.

Sans cet accompagnement, on constatait chez les étudiants, l'apparition progressive de réactions de malaise et d'hostilité vis-à-vis des autochtones, accompagnées de stéréotypes négatifs et même de rejet. Grâce à ce tutorat, tout se passait comme si ce travail d'analyse permettait d'apprendre à découvrir ses propres limites et celles de l'autre culture, à développer sa tolérance et à stimuler sa créativité.

Cette découverte du choc culturel a été décisive. Jusqu'alors, je ne soupçonnais pas que les praticiens exerçant dans leur propre pays puissent expérimenter un choc culturel, d'autant qu'ils n'y faisaient jamais allusion. En effet, formés à la relation duelle basée sur des valeurs d'absence de « non-jugement » et de « respect », leur tendance est d'écarter de leur esprit toute attitude ou sentiment négatifs. Mais, lorsque sensibilisée à ce phénomène, je les ai encouragés à en parler, ils l'ont fait, à mon grand étonnement, sans aucune réserve et sans que leurs récits ne suscitent un jugement de la part des collègues.

Qu'est-ce que le choc culturel ? C'est une réaction émotionnelle et intellectuelle apparaissant chez les personnes qui, placées par occasion ou par profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées dans l'approche de l'étranger. Elle peut être vécue soit sur un mode négatif, comme une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété, soit sur un mode positif, comme une réaction de fascination, d'enthousiasme. C'est une expérience individuelle, à ne pas confondre avec un choc de civilisations. Le choc culturel m'ouvrait deux portes : pour la recherche et pour la formation.

Pour la recherche

En partant de l'idée que les situations professionnelles réelles ne sont jamais complètement objectivables, le choc culturel, en tant qu'« épisode critique » ou « fait inconvenant », permet de rendre plus visibles les processus cachés de l'interaction du côté de l'acteur social.

Il peut dévoiler, dans le contexte temporel et spatial de cette interaction, ses modalités d'appréhension des réalités, le sens qu'il leur attribue avec les distorsions et incompréhensions qui en découlent, son ressenti et ses éventuelles orientations d'actions.

Pour la formation

Son rôle n'a pu être éclairci qu'en se référant à l'analyse épistémologique du concept d'interculturel par Martine Abdallah-Pretceille (1986). En effet, cette chercheuse pose que « l'interculturel » apporte trois perspectives nouvelles par rapport au terme « culture » :

– La perspective subjectiviste

Elle implique une relation entre deux individus porteurs de cultures différentes, quoique chacun se l'étant appropriée dans sa subjectivité de façon unique et non toujours conscientisée.

En s'arrêtant sur leurs chocs et en les analysant, les stagiaires ont l'opportunité de faire un travail de prise de conscience de leur culture subjective et des cadres de références professionnels avec lesquels ils décodent les demandes et les conduites des usagers, uniquement ceux qui sont en relation avec l'émergence du choc culturel. Ils pourront alors évoluer vers ce que préconise Preiswerk et qu'on retrouve chez Abdallah-Pretceille : éviter les *a priori*, introduire de la souplesse et de la relativisation dans le discours, multiplier les points de vue. Bref, accéder à une certaine « neutralité culturelle » qui n'est pas une négation de son identité, mais une reconnaissance « maîtrisée », qui facilitera la prise de distance et l'ouverture à l'autre.

– La perspective interactionniste

Dans cette perspective, le choc culturel va conduire à redéfinir la différence, non comme une donnée naturelle, ni comme un fait objectif érigé de façon absolue, mais comme un rapport dynamique entre deux identités. Le choc culturel joue le rôle de miroir, de révélateur de sa différence avec

l'autre. Il induit ainsi une démarche à l'opposé de l'approche habituelle : celle d'expliquer ses difficultés de relation et de communication avec l'usager par la différence culturelle de celui-ci, oubliant qu'elle est toujours relative à soi.

– *La perspective situationnelle*

On ne peut séparer le culturel de ses dimensions sociale, économique, historique et politique et celles en lien étroit avec l'actualité. Ce qui implique que les interactions interculturelles se font toujours à travers les représentations mutuelles forgées par le situationnel. D'où leur complexité.

C'est une dynamique identitaire et non une simple relation à la diversité, où se jouent des rapports asymétriques et conflictuels établis dans le passé ou dans l'actualité, accompagnés d'affects violents, d'attitudes et de contre-attitudes, comme la supériorité-soumission, la culpabilité-culpabilisation, le repli sur soi, la victimisation, etc. Ces contentieux laissent des blessures profondes à l'origine de conduites violentes, car elles sont ancrées dans les identités collectives et transmises de génération en génération.

Les observations recueillies dans les stages montrent que cette dynamique identitaire existe dans le face-à-face avec l'usager migrant ou le jeune issu de l'immigration, d'autant qu'ils viennent de pays au passé lourd de domination et de négation identitaire par des sociétés dont les professionnels sont issus ; et ceci, même si aucun des deux protagonistes n'a été impliqué dans les contentieux. Les travailleurs sociaux qui sont dans une logique humanitaire n'ont pas conscience de cette dynamique. Aussi sont-ils déroutés par des réactions qui souvent ne peuvent s'expliquer que par cette perspective.

Envisager le choc culturel à la lumière de ces trois perspectives évite de tomber dans le piège très courant qui consiste à considérer les personnes qui réalisent les pratiques professionnelles comme culturellement neutres, hors des rapports sociaux et sans pression à l'acculturation. Le choc culturel permettrait d'étudier cette dynamique identitaire et d'amener le travailleur social dans la formation à en prendre conscience.

Toutefois, comme le choc n'est pas toujours conscient, il fallait créer un dispositif de recherche pour recueillir des données en vue de la production d'un savoir sur les processus en jeu dans l'interaction, et constituer un outil de formation pouvant conduire à une réflexion sur les pratiques. Ainsi est née « la méthode des chocs culturels » ou « méthode des incidents critiques », car révélateurs de « ce que je suis ».

15.5. La méthode des chocs culturels : méthode de recherche et outil de formation

S'inspirant de l'enseignement conçu pour les étudiants à Honolulu, elle consiste à demander aux stagiaires de relater un choc culturel vécu,

de préférence en situation professionnelle, mais aussi, éventuellement, dans le cadre d'un voyage ou d'une relation sociale. C'est la narration d'une interaction limitée qui se déroule dans un temps et un lieu donnés, entre le praticien et le client migrant en tête à tête, avec d'autres membres de sa famille, ou autres. Elle porte généralement sur des demandes ou des conduites que les professionnels ont des difficultés à comprendre et même à tolérer, et qui leur posent un problème d'évaluation et de choix d'actions, ce qui a souvent pour conséquence de les bloquer. Cette méthode n'est pas à confondre avec une étude de cas, telle qu'elle se pratique dans les services en présence d'un expert.

15.5.1. Ses caractéristiques

■ LA STANDARDISATION DU RECUEIL DE DONNÉES

– 1^{re} phase : le choc est toujours relaté par écrit et anonymement par le professionnel dans le cadre d'une séance de formation. Cette rédaction a lieu toujours au même moment du déroulement de la formation. Puis, le formateur opère une sélection sur les chocs recueillis, s'ils sont trop nombreux.

– 2^e phase : l'analyse du choc se fait en petit groupe autour de son narrateur avec une grille exposée plus loin.

– 3^e phase : chaque petit groupe présente en grand groupe son travail d'analyse inscrit sur un *paper-board*. Le formateur demande des éclaircissements, approfondit et corrige.

Il faut mentionner que cette méthode suscite des dialogues et des débats entre les participants ; d'abord dans le petit groupe, puis en grand groupe. Ces échanges permettent un approfondissement des analyses et une mise en perspective du vécu individuel.

Les chocs culturels ont été recueillis dans de très nombreux séminaires en France, dans d'autres pays européens et au Québec. Les professions sociales engagées dans la formation et les institutions qu'elles représentaient étaient très variées, d'où une grande richesse de données.

15.5.2. La grille d'analyse des chocs culturels et ses objectifs

En ce qui concerne la standardisation et la rigueur dans l'analyse, c'est la construction d'une grille en sept points qui les a assurées tant pour la recherche que pour la formation.

■ POUR LA RECHERCHE

La grille en sept points devait permettre de cerner les processus cognitifs, affectifs et évaluatifs dans l'interaction interculturelle, et en particulier de dégager les obstacles dans l'interaction. Ceux-ci ont été abordés à quatre niveaux :

– *Au niveau intra-individuel; exemple* : un travail de réflexion a été fait sur les processus d'attribution de causes aux conduites ; processus de connaissance qui fait partie de l'expertise professionnelle, mais sur lequel on s'arrête très rarement dans le feu de l'action.

– *Au niveau interindividuel; exemple* : les blocages constatés pour mener un entretien en présence d'un demandeur accompagné de sa famille élargie. Ils sont en rapport avec les conceptions de l'individu, de la famille et de l'éducation de l'enfant, etc., dans notre société occidentale moderne ou postmoderne, ainsi qu'avec la déontologie qui exige le secret professionnel.

– *Au niveau des différences de statut social; exemple* : nous avons constaté combien le passé lourd d'une histoire commune et conflictuelle entre la France et l'Algérie peut peser sur la relation entre un travailleur social et un immigré ou un enfant d'immigré algérien ou un enfant de harki. Il est vrai que les politiques, qui n'ont pas pris en compte les besoins de reconnaissance symbolique de ces groupes, n'ont pas facilité le travail des praticiens.

– *En dernier lieu, au niveau des orientations sociopolitiques*, en toile de fond des pratiques, imprégnées de l'idéologie de chaque société que les professionnels amènent avec eux dans l'interaction.

■ POUR LA FORMATION

La grille facilitait chez les stagiaires l'expression du malaise, de la révolte et même du rejet que ces situations de rencontres éveillaient en eux, sans aucune critique de la part des autres participants ; car le vécu de l'un éveillait le vécu de l'autre.

De plus, par le travail d'analyse, ils pouvaient prendre conscience de leurs cadres de références en fonction des quatre niveaux cités.

Enfin, c'est seulement en analysant au préalable leurs représentations de cette altérité qu'ils pouvaient intégrer des savoirs ethnologiques, sociologiques et juridiques en relation avec la personne ou la famille traitées.

On peut trouver le détail de la grille d'analyse en Annexe 1 (voir p. 259).

15.6. L'analyse

L'analyse a porté sur les données collectives et parfois individuelles inscrites par les professionnels sur des *paper-boards*. Les données ainsi recueillies présentaient des régularités et des redondances, c'est-à-dire que les chocs culturels, quoique très variés, portaient sur des thématiques proches et reflétaient des cadres de références très importants pour l'intervention.

Ces thématiques récurrentes ont fourni le matériel permettant de mettre en résonance, d'une part, les sens attribués par les professionnels à ces demandes et conduites, et, d'autre part, les valeurs-attitudes, les modèles

professionnels et institutionnels qui sous-tendent leurs pratiques. L'analyse repose sur :

15.6.1. Le choix du paradigme compréhensif

Il implique, à la différence du paradigme explicatif, l'analyse des significations données aux conduites et aux demandes, par les acteurs sociaux, toujours replacées dans leur contexte. C'est « l'expérience vivante » qui est recherchée, définie selon la terminologie de Clot (2001) comme « l'expérience vécue » toujours replacée dans une situation donnée⁴.

■ POUR LA RECHERCHE

Pour la recherche, la méthode des chocs culturels a permis d'accéder à cette « expérience vivante » qui n'a rien à voir avec la pratique des superviseurs ou des consultants en travail social. Elle est une recherche « d'une explication qui éclaire la signification de l'action et de la situation » (Taylor, 1997, p. 19). Elle nous a fait progresser sur les processus en jeu dans l'interaction interculturelle, en particulier sur les influences que peuvent avoir les déterminants, produits de la socialisation et du processus de professionnalisation, sur les représentations de cette réalité et leurs conséquences sur les pratiques.

Toutes ces données ont été reprises par le chercheur, systématisées et mises en relation avec les théories mentionnées précédemment, afin de leur donner une certaine intelligibilité. C'est la convergence de processus similaires qui a été privilégiée et non les différences entre les groupes professionnels, institutionnels et originaires de différents pays.

■ POUR LA FORMATION

Le paradigme compréhensif prend aussi toute sa place, car la formation ne peut se réaliser en faisant l'économie de la compréhension par le travailleur social lui-même de ce qui se passe en lui, lors de ses interactions avec ses usagers migrants. C'est uniquement par cette analyse que peut s'opérer une prise de distance permettant une ouverture à l'autre, premier pas vers une relation de confiance et une reconnaissance.

Du choix du paradigme compréhensif, il résulte une épistémologie de l'approche qualitative.

4. Clot différencie « l'expérience vécue » de « l'expérience vivante » tout en les reliant entre elles. Il n'y a pas « d'expérience vécue » sans « expérience vivante » et réciproquement.

15.6.2. Le choix de l'approche qualitative⁵

On peut dire que l'analyse des chocs culturels possède les caractéristiques de la démarche qualitative : l'objet d'étude est construit progressivement à partir de données recueillies dans les stages. C'est une démarche inductive, sans cadre théorique préalable. Elle rend compte de la rencontre avec la différence, vécue de l'intérieur, s'arrimant à des phénomènes individuels ou collectifs qui apparaissent lors d'épisodes critiques. C'est aussi à partir de ce type de données qualitatives que peut être dégagée une compréhension plus générale des processus de l'interaction, complexes, cachés et difficiles à saisir.

15.6.3. L'importance du contexte pour comprendre les pratiques dans lesquelles interfèrent de nombreuses variables

■ POUR LA RECHERCHE

Dans ces professions, les chocs culturels apparaissent dans des contextes en relation avec la vie matérielle, familiale et sociale des usagers migrants (en visite à domicile, en démarches, dans les services, à la crèche, au bureau, au café même). D'où leur intérêt, car le contexte est un élément incontournable, du fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables, mais considérés comme une entité replacée dans un tout qui peut faire apparaître une signification. Il apporte une perception davantage holistique des problèmes (Mucchielli, 1996 ; Laperrière, 1997). Et il est d'autant plus important que, du côté du migrant, les différences culturelles ne sont pas absolues, elles varient suivant les situations d'interaction ; et du côté du praticien, comme il a été dit précédemment, celui-ci évolue dans un cadre institutionnel qui fixe ses missions, lesquelles font aussi partie du contexte.

■ POUR LA FORMATION

« Le résultat de l'interaction dépend autant de la compétence de l'acteur que des caractéristiques du contexte dans lequel on inclura la compétence du partenaire d'interaction, plus ou moins favorable au bon déroulement de l'interaction » (Ogay, 2000, p. 56). D'où son importance dans la formation, pour développer chez eux une aptitude à percevoir ces caractéristiques et à les décoder.

5. L'approche quantitative fait une étude des causes des phénomènes par une approche neutre et objective.

15.6.4. La pluridisciplinarité dans l'analyse

La logique propre aux tâches nées des problèmes d'action contraint les recherches à recourir simultanément à diverses disciplines, à juxtaposer, à combiner ou à confronter des points de vue, des concepts et des méthodes multiples, à renoncer aux réductions volontaires, qui sont inhérentes aux fondements de chaque science particulière. C'est la seule voie possible pour rendre intelligible la complexité qui caractérise les problèmes d'action, bien que dans le milieu académique, cette multidisciplinarité soit loin d'être acceptée. C'est celle qui a été suivie, en se limitant à quelques-unes des disciplines des sciences de l'homme et de la société.

Ajoutons que le champ de l'interculturel est lui-même un champ multidisciplinaire qui se nourrit de presque toutes ces sciences.

15.7. Cette étude est-elle une recherche-action ?

Cette étude fait-elle partie de celles qui sont inventoriées en travail social ? et peut-on la classer dans la catégorie des recherches-actions traitant des pratiques professionnelles en vue d'améliorer la qualité du service offert (*Recherche en travail social*, 1986).

Comme on peut le constater, ce travail intègre deux démarches contradictoires : la recherche, qui relève de la construction scientifique, et les pratiques de formation, qui relèvent de la logique des problèmes d'action. Seule la recherche-action (RA) possède cette particularité de relier ces deux univers en opposition.

Reprenons les différents critères qui caractérisent ce type de recherche (Levy, 1984).

15.7.1. Une expérience qui s'inscrit dans le monde réel et dans une histoire réelle, généralement sur une échelle restreinte

Cette étude répond à ce premier critère : d'une part, elle se situe dans le monde réel dont le cadre est fixe, mais avec un déroulement à chaque fois unique. D'autre part, les groupes sont différents, et leurs effectifs ne dépassent pas en général 17 à 20 personnes, la durée de formation pouvant aller de 2-3 jours jusqu'à un maximum de 7 à 9 jours.

15.7.2. La complémentarité entre acteur et chercheur

Il en est de même ici : une relation de coopération s'est établie entre le chercheur et les praticiens. Ce sont eux qui présentaient leurs chocs culturels

et qui en faisaient l'analyse. Ce sont eux qui explicitaient leurs intentions concernant l'intégration de ce type d'utilisateurs et leurs représentations de leur rôle et missions professionnelles.

De son côté, le formateur-chercheur, en les encourageant à cette auto-réflexivité, y trouvait son compte. Sans leur coopération, ce volet recherche n'aurait jamais pu se réaliser, ainsi que les objectifs de formation.

On peut néanmoins s'interroger sur la validité de ce critère pour cette étude, car les professionnels n'étaient pas informés de façon formelle qu'ils participaient à une recherche-action. Certes, je leur disais que je faisais une recherche ; certes, je les remerciais pour leurs analyses très pertinentes. Mais, jamais la recherche ne leur a été présentée, de même qu'aucun *feed-back* des résultats n'a été prévu.

15.7.3. L'implication du chercheur, un moyen privilégié de la connaissance

J'ai été impliquée à plusieurs niveaux : désirant recueillir un matériel de recherche le plus riche possible, j'étais dépendante des acteurs et, conjointement, j'avais des désirs pour eux : je cherchais à les influencer pour que la formation soit une réussite pour eux, tout en cherchant à être reconnue dans ce domaine. J'étais aussi l'objet de projections diverses, des stagiaires essayant de m'influencer en tentant de me faire jouer le rôle qui leur convenait. Pour certains, j'étais celle qui allait donner des recettes ; pour d'autres, celle qui allait régler tous les problèmes institutionnels par le biais de l'interculturel. J'ai même représenté celle qui menaçait le statut d'expert de certains dans l'équipe. Ainsi, lors des stages auxquels participaient des professionnelles de la deuxième génération de migrants, celles-ci se sont montrées très peu participatives. Dans leurs services, elles étaient considérées comme des références pour les demandeurs migrants. C'est seulement, lorsqu'elles ont pu manifester leurs connaissances de l'expérience migratoire de la génération de leurs parents et des stratégies identitaires pour leur génération, qu'elles sont devenues à la fois des collaboratrices de recherche et des stagiaires participantes. Néanmoins, cette implication n'était pas toujours facile à gérer et je ne suis pas sûre d'avoir toujours réussi.

15.7.4. La recherche-action, guide de l'action ou productrice de savoir ?

Comme il a été dit plus haut, la méthode des chocs culturels a été un des facteurs essentiels pour assurer ces critères de scientificité. Elle a permis de dégager, en premier lieu, les obstacles importants à la communication et aux relations interculturelles et, en second lieu, une modélisation de l'interaction. Et enfin, le concept « d'approche interculturelle » a fourni des bases

à la construction d'une formation portant ce nom pour les travailleurs sociaux et elle est susceptible de généralisation à d'autres publics.

15.8. Les trois enseignements de cette recherche-action

15.8.1. Les zones sensibles, obstacles à la communication et à la compréhension

Les régularités et les redondances des données ont été donc regroupées en thématiques nommées « images guides » ou « zones sensibles », c'est-à-dire, celles où le professionnel a le plus de mal à communiquer avec l'utilisateur migrant, celles où les malentendus sont les plus fréquents, les incompréhensions les plus fortes, les sentiments les plus violents, voire des échecs dans les pratiques. Je les citerai seulement, sans les développer :

- la représentation de soi en référence avec son corps et son intégration dans l'espace et le temps ;
- la sociabilité et le don ;
- les croyances et pratiques religieuses ;
- les représentations de la famille, des rôles et statuts de ses membres, les relations hommes-femmes ;
- l'éducation de l'enfant et l'évaluation de la maltraitance ;
- l'attitude des parents vis-à-vis de la scolarisation des enfants ;
- l'inadéquation de certains modèles d'intervention.

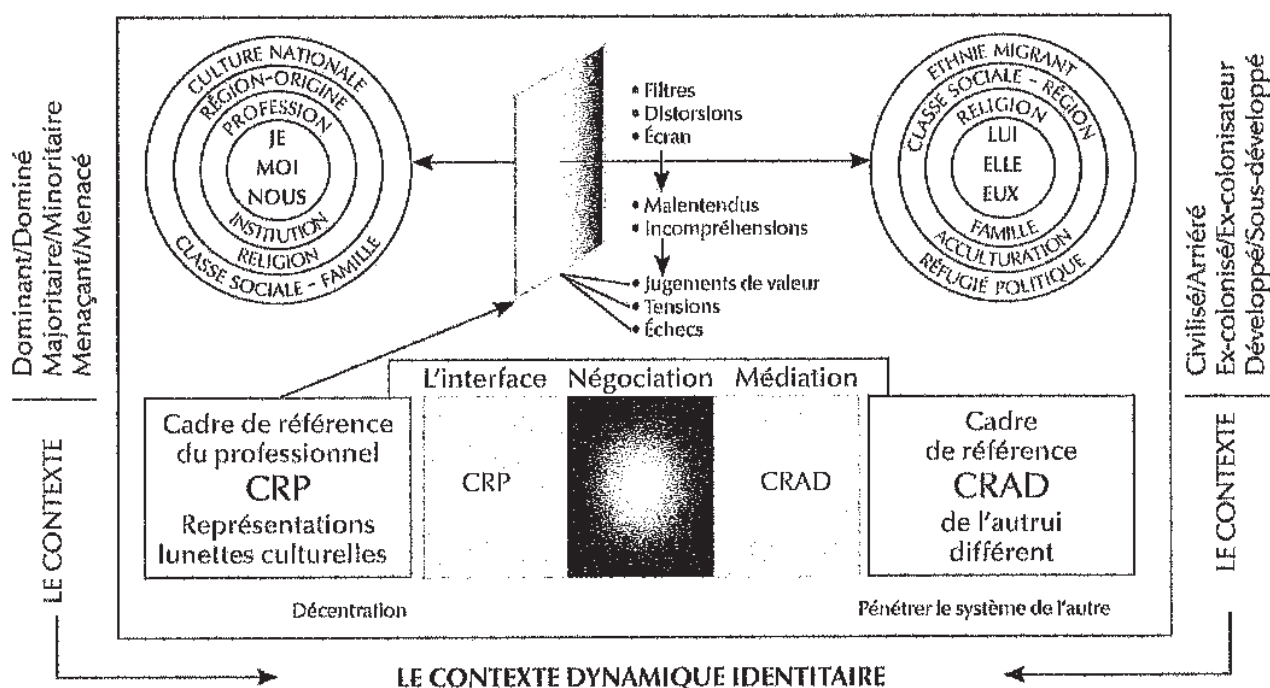
15.8.2. Une modélisation de l'interaction interculturelle

Modèle, non en tant que simplification de l'objet, mais en tant que méthode pour le réduire par un schéma à ses caractéristiques les plus fréquentes et les plus significatives pour mieux les comprendre.

C'est ce qui a été réalisé par le schéma suivant qui se fonde sur la définition suivante : c'est l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois. C'est un processus ontologique d'attribution de sens et de dynamique de confrontation identitaire qui peut soit évoluer vers un affrontement identitaire, soit vers un rapprochement.

L'expression « attribuer un sens » doit être vue ici dans ses trois acceptions : donner une signification qui va au-delà du schéma stimulus-réponse ; choisir une orientation d'action ; et accéder à une perception au niveau du corps dans laquelle les 5 sens sont stimulés. On peut trouver l'explicitation

de ce schéma⁶ en annexe 2 (voir p. 260). Ce schéma a permis la découverte du concept d'« approche interculturelle ». Il s'agit d'une capacité à effectuer trois démarches : la décentration ; la découverte du cadre de références de l'autre ; et la négociation/médiation.



D'après Margalit Cohen Emerique,
« L'approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif », in
La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens, Collot et al., dir., CRDP de Lorraine, 1993,
p. 209-220.

Figure 1 : Modélisation de l'interaction interculturelle

15.8.3. « Approche » et non « compétences »

Bien que cette notion de compétence ait pris beaucoup d'importance avec la mondialisation, celle d'« approche » a l'avantage d'être un processus dynamique et complexe, qui implique pour chacune des démarches, des compétences – que je préfère appeler « ressources », terme qui inclut autant les acteurs et leurs statuts que le contexte et les enjeux de l'interaction.

L'approche interculturelle se différencie aussi des modèles comportementalistes apportant des recettes du type : « Comment travailler avec telle population de migrants ? »

6. On le trouve aussi dans *Pour une approche interculturelle en travail social - Théories et Pratiques* (2011), Presses de l'EHESP, Rennes.

15.9. Les trois démarches de l'approche interculturelle

Leur présentation se fera suivant un ordre didactique bien que, dans la réalité, elles puissent s'entrecroiser. Néanmoins, la première est toujours celle qui guide les deux autres ; aussi commence-t-on par elle, dans la formation.

15.9.1. La décentration

Prendre distance, en réfléchissant sur soi, en tant que sujet qui se perçoit en tant qu'objet, afin de faire émerger à la conscience son propre cadre de références, qu'il soit professionnel, social, culturel, au travers duquel on perçoit l'autre dans le cadre du choc. Cadre de références non pas en tant que notions erronées qu'il faut éradiquer, mais, au contraire, expliciter et préciser. L'expression des affects suscités par le choc culturel et leur analyse sont très importantes, car elles vont constituer la voie d'accès à ce à quoi l'on adhère, à ce à quoi l'on croit ou au contraire à ce que l'on rejette, ce que l'on honnit.

Ainsi, s'opère un lent cheminement vers la décentration et la relativisation de ses observations et de ses points de vue ; et le praticien pourra accéder à cette « neutralité culturelle » citée par Abdallah-Pretceille.

Le travailleur social est déjà formé à se pencher sur son implication personnelle dans sa relation au client. La décentration lui demande, en plus, de réfléchir sur « sa culture intériorisée », mais uniquement celle qui est impliquée dans le choc culturel. C'est tout un apprentissage à faire, car les conditionnements concernant la compréhension d'autrui orientés d'abord sur celui-ci sont très tenaces.

15.9.2. Découvrir le cadre de références de l'autre

Il s'agit d'entrer dans la rationalité de l'autre, le considérer comme un être rationnel autant que soi, c'est-à-dire muni d'un système de pensée respectable, même si on n'en accepte pas nécessairement les prémisses et les aboutissements (Atlan, 1991). C'est une attitude d'ouverture et d'écoute fondée sur un intérêt pour l'autre, même si ses façons d'être nous heurtent.

Cette démarche mobilise des ressources cognitives et motivationnelles, comme l'observation, la capacité de communication verbale et non verbale, le désir d'apprendre du différent. Elle mobilise aussi des ressources affectives : laisser émerger certains sentiments pour capter ce qui donne sens et valeur à l'autre, vaste sujet à débattre que je ne peux développer ici.

Il ne s'agit pas de s'intéresser uniquement aux différences culturelles, mais aussi aux identités liées aux trajectoires et aux projets migratoires, à tous les traumatismes comme à tous les enrichissements qui leur sont rattachés, sans oublier les processus d'acculturation inhérents à toute installation prolongée

dans un nouveau pays et en particulier aux jeunes de la deuxième génération. Il s'agit, aussi, d'être attentif aux rapports que l'usager a développés, en tant que minoritaire, avec la société d'accueil.

Sans cette connaissance du dedans qui exige, comme la démarche précédente, un apprentissage, il n'y aura pas de véritable compréhension.

Ces deux premières démarches ne sont pas nouvelles, elles caractérisent la méthode ethnologique, qui insiste sur ce double cheminement de l'anthropologue, à la fois « dedans », par l'enquête participative ou en pénétrant dans le milieu de façon initiatique, et « dehors », par sa fonction de chercheur, son installation provisoire dans un autre milieu et par sa socialisation qui, nécessairement, lui renvoie les invariants et les mouvances de sa propre culture.

Néanmoins, les professionnels n'étant pas des chercheurs, une troisième démarche est nécessaire.

15.9.3. La négociation et la médiation culturelle ou interculturelle

Comme le montre le schéma, les deux cadres de références qui se rapprochent l'un vers l'autre pour se rencontrer partiellement sur une zone commune (hachurée) illustrent ce processus de négociation et de médiation qui est un cheminement de l'Un vers l'Autre.

Depuis une quinzaine d'années, la médiation interculturelle se pratique déjà en France et dans d'autres pays européens, en réponse à des besoins non satisfaits dans les processus d'intégration : améliorer la communication avec ces usagers, faciliter l'accès aux droits ou résoudre les conflits de valeurs. Elle reflète la prise de conscience de la part des sociétés d'accueil que l'intégration n'est pas seulement le fait des migrants seuls, mais qu'elles ont aussi un rôle important à jouer. De plus, elle reflète l'existence de réseaux de solidarité au sein des populations venues d'ailleurs. Toutefois, ce type d'intervention n'a pas été encore reconnu comme une expertise, et sa définition reste confuse.

Quant à la négociation interculturelle – autour de conflits de valeurs entre les familles et la société d'accueil ou au sein même des familles traversées par des processus d'acculturation différents –, elle est loin de trouver un écho dans la société, d'autant que les problèmes complexes qu'elle pose concernant ses limites sont sujet à débat. Et partout, les professionnels du social sont désarmés, se retrouvant seuls à les résoudre, chacun suivant ses options.

S'inspirant du modèle québécois formalisé par le rapport Bouchard-Taylor (2008), le Conseil de l'Europe (2009 et 2010) encourage ses pays membres, devenus sociétés plurielles, à se concentrer non pas uniquement sur des cas singuliers d'assistance sociale aux migrants, mais aussi et surtout

sur cette problématique plus générale du rôle des services sociaux dans « l'intégration-interaction » de/avec ces nouveaux citoyens. Il propose un guide pour les conflits de valeurs qu'il faut accommoder, c'est-à-dire régler, réconcilier, facilitant ainsi la tâche des acteurs de terrain.

C'est là un thème fondamental sur lequel, à leur niveau, les travailleurs sociaux pourraient se pencher, en attendant un débat plus large qui transcenderait ceux posés par les politiques actuelles : l'identité française ou la place de l'islam dans la société.

15.10. Les limites à l'approche interculturelle

Malgré son importance, cette « approche interculturelle » se heurte à certaines limites qui sont de trois ordres.

15.10.1. Limites d'ordre culturel

La compréhension de codes culturels très éloignés des siens propres peut être souvent très difficile, voire impossible, d'autant plus que l'intervention des professionnels se fait souvent en situation de crise. On ne peut qu'encourager à faire appel à des médiateurs issus de l'immigration, bien insérés et reconnus dans leur communauté et en même temps formés et jugés compétents par les institutions.

15.10.2. Limites d'ordre institutionnel

Tant qu'un véritable effort de prise en compte des différences culturelles (au sens large), ne sera pas fait à tous les niveaux de l'institution, depuis l'accueil de la clientèle jusqu'au pouvoir décisionnel, cette approche interculturelle demandée aux praticiens de terrain se heurtera à sa propre impuissance.

15.10.3. Limites d'ordre politique

Malgré leur désir de se former pour accéder à un travail de qualité, les travailleurs sociaux se heurtent aux politiques d'intégration déficientes.

En effet, sans conditions de logement décentes, sans travail pour les parents, pour leurs enfants, sans investissement de l'école pour réduire les échecs scolaires et le nombre de « décrocheurs », sans insertion professionnelle pour les jeunes issus de l'immigration, l'approche interculturelle sera inefficace. Concernant les enfants descendant de migrants, il faut sortir de l'approche réductrice qui ramène les jeunes en difficulté et les quartiers sensibles dans lesquels ils vivent uniquement à des questions d'exclusion, de discrimination. Certes, elles sont importantes, mais il faut y ajouter : la reconnaissance d'une construction identitaire métissée rendue plus complexe

par un fort déséquilibre de valorisation entre les deux appartenances, et un grand écart entre les deux visions du monde, souvent conflictuel pour eux ; et pour les parents : un soutien à assumer un nouveau rôle éducatif. On pourrait proposer encore bien des mesures. Bref, sans une volonté politique pour résoudre toutes ces questions, il est difficile d'exiger des familles et de leurs enfants une bonne adaptation à la société d'accueil et aux acteurs de terrain une approche interculturelle, les uns et les autres ne pouvant que sombrer dans la frustration ou le sentiment d'impuissance avec les dégâts qu'ils entraînent pour la société.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille M. (1986). « Pédagogie interculturelle – Bilan et expertise », *L'interculturel en éducation et sciences humaines : colloque national, Toulouse, juin 1985*, Université de Toulouse-Le Mirail, service des publications, p. 25-32.
- Atlan H. (1991). *Tout, non, peut-être : éducation et vérité*, Paris, Seuil.
- Bouquet B. (2007). *Éthique et travail social : une recherche de sens*, Paris, Dunod.
- Bazin L. (1980). « Les conditions d'objectivité dans l'approche interculturelle : le cas des études orientales et asiatiques », in *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre les cultures, (1976-1980)*, Paris, UNESCO, p. 66-83.
- Clot Y. (2001). « Clinique du travail et action sur soi », in J.-M. Baudoin, J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 255-277, cité par Y. Lanza (2004), « Pédiatres, parents migrants et interprètes communautaires : un dialogue de sourds ? », *Cahiers de l'ILSL*, vol. 16, p. 131-158, [citation p. 133].
- Comité d'entente des écoles de service social (1981). *Recherche en travail social, tome 2 : Recherche-Action : trois points de vue*, Journées pédagogiques 3-4-5 & 6 mars, Paris, Publications du Comité d'entente des écoles de service social.
- Conseil de l'Europe (2009). *Interagir dans la diversité pour la cohésion sociale : cadres et références pour adapter l'organisation et les compétences des services sociaux aux exigences d'une société plurielle*, Strasbourg, disponible sur < www.coe.int >.
- Conseil de l'Europe (2010). « Accommodements institutionnels et citoyens : cadres juridiques et politiques pour interagir dans les sociétés plurielles », *Tendances de la cohésion sociale*.
- Dehalu P. (2006). « Quand l'Europe découvre l'interculturel », *L'Agenda interculturel*, n° 246, p. 23-24.
- Hall E.T., Hall M.R. (1990). *Guide du comportement dans les affaires internationales (Allemagne, États-Unis, France)*, Paris, Seuil.
- Laperrière A. (1997). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », in J. Poupard (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 366-389.
- Lévy A. (1984). « La recherche-action et l'utilité sociale », *Connexions*, n° 43, p. 81-98.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

- Malewska-Peyre H. (1982). « Introduction », in Malewska-Peyre H. (dir.), *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, Paris, La Documentation française, p. 13-31.
- Ogay T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Berne, Peter Lang.
- Preiswerk R. (1975). *Le savoir et le faire : relations interculturelles et développement*, Genève, Institut d'études du développement.
- Preiswerk R., Lalive d'Epinay C., Necker L. (1980). « Relations interculturelles : écoles, méthodes et thèmes de recherche », in *Introduction aux études interculturelles : esquisse d'un projet pour l'élucidation et la promotion de la communication entre les cultures*, Unesco, 1976-1980, Paris, Unesco.
- Sikkema M., Niyekawa A. (1977). *Cross-cultural Learning and Self-Growth : Getting to Know Ourselves and Others*, New York, International Association of Schools of Social Work, disponible sur < www.eric.ed.gov >.
- Taylor C. (1997). *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Aubier.

Annexe 1

Présentation de la grille d'analyse des chocs culturels

OBJECTIFS : Sensibiliser le professionnel en situation interculturelle à découvrir puis à comprendre les différences culturelles, tout en reconnaissant ses propres valeurs, normes, cadres de référence, préjugés, etc., obstacles à la compréhension et à la communication avec les personnes ou les groupes de culture différente.

MÉTHODE : Pour chaque incident critique, répondre aux questions suivantes :

1. Qui sont les acteurs en présence dans cette situation interculturelle, leurs identités (âge, sexe, origine, profession, etc.), leurs types de rapports et ceux qui relient leurs groupes d'appartenance? En quoi sont-ils proches et en quoi sont-ils éloignés? *On tente là de préciser les identités en présence et leur distance les unes aux autres.*
2. La situation dans laquelle se déroule la scène (contextes physique, social, professionnel, psychologique, etc.). *Ce sont donc des précisions sur le contexte.*
3. La réaction de choc : sentiments vécus et éventuellement les comportements qu'elle a suscités. C'est l'expression des affects qu'il faut parfois encourager à dire, car ils constituent la voie d'accès à ses référents les plus importants pour soi.
4. Les représentations, les valeurs, les normes, les conceptions, les préjugés ; bref, le cadre de références de la personne qui a vécu le choc. *C'est donc le cadre de références du professionnel qui se rapporte à de multiples domaines mais uniquement ceux liés à la situation de choc.*
5. Quelle image se dégage de l'analyse du point 4 concernant la ou les personnes qui ont déclenché le choc (neutre, légèrement négative, légèrement ridicule, négative, très négative, « stigmatisante », positive, très positive, réelle, irréelle...)?

C'est la recherche des représentations de l'autre que le choc a suscité. Les stagiaires ont à choisir entre une ou plusieurs caractéristiques.

6. Les représentations, les valeurs, les normes, les préjugés ; bref le cadre de références de la personne ou du groupe qui est à l'origine du choc, qui a provoqué le choc chez le narrateur. *On ne peut que se poser des questions ou faire des hypothèses pour ensuite aller chercher des réponses.*
7. Cet incident critique pose-t-il un problème de fond concernant soit la pratique professionnelle, soit de façon générale le respect des différences en situation interculturelle? Peut-on faire quelques propositions pour résoudre cette situation? *Cette question ouvre à une possible généralisation et à une recherche de solutions pour la situation.*

Annexe 2

Cette modélisation de l'interaction interculturelle sous forme de schéma se réfère à des données de plusieurs théories

1. La théorie de l'identité, concrétisée par *les deux cercles concentriques reliés par une flèche représentant les deux identités en présence* ¹ ; à gauche, l'identité du professionnel, et à droite, celle du client migrant ; chacun avec ses différentes appartenances. Au centre, dans le noyau, l'identité personnelle de chacun incluant les représentations de soi en relation à son corps, sa mémoire, sa personnalité et son histoire propre.
2. Le champ de la communication interculturelle : *ce sont les 2 carrés concrétisant les cadres de références, les représentations ou les lunettes culturelles (tous termes équivalents, employés par différents auteurs) de ces deux porteurs d'identités*. Ils représentent les grilles de lecture des événements et des individus, à l'origine du « processus ontologique d'attribution de sens ». *L'écran hachuré représente l'ensemble des obstacles, des bruits dans la communication étudiée du côté du professionnel, résultant de l'encodage de son message au client et de son décodage du message de celui-ci* : bruits dans le sens de malentendus, d'incompréhensions, de distorsions. Bruits qui, à leur tour, vont engendrer des jugements de valeur, des tensions et de la méfiance, mettant en échec la relation de confiance.
3. Ce schéma intègre aussi le champ des recherches sur les relations intergroupes ; car ces grilles de lecture sont le produit des différentes appartenances et des diverses expériences de vie, en situation intra ou interculturelle.
4. *L'interface représentée par une ligne reliant les deux cadres de références* renvoie aux travaux de l'école de Palo Alto, et en particulier à ceux de Hall (1990).
5. Enfin, ce schéma se réfère à la notion de « contexte à définir à chaque fois » décrite précédemment dans la dimension situationnelle de l'interculturel et concrétisée *dans la figure sous forme du cadre général*. Les protagonistes de l'interaction mettent en scène, en plus des différences culturelles, cette dynamique identitaire irriguée par l'histoire, l'économique et le politique.

1. Cette représentation de l'identité s'inspire du schéma de Malewska-Peyre (1982, p. 22).