

De la formation à l'interculturel à l'interculturalisation de la formation?

Monique Eckmann¹

Institut d'Etudes Sociales HES S2, Genève, Suisse

Résumé

Pendant la dernière décennie, la prise en compte de la différence dans les formations sociales et pédagogiques s'est amplifiée et des cours sur les migrations et les relations interculturelles font partie de la plupart des curricula, du moins à titre optionnel. Cependant, le risque de ces approches est de placer la question de la différence auprès des minorités sans interroger les normes institutionnelles.

Or, la question de l'interculturel ne se pose pas seulement en termes de contenus, mais aussi en termes de structures (conditions d'admission, programmes d'études, règlements d'examen, littérature de référence, *curriculum secret*) et d'accès aux formations supérieures de personnes issues des migrations et des minorités. Ceci implique également de mener une réflexion sur les discours et les pratiques des divers acteurs, ainsi que sur les conditions de formation. Cette perspective s'inspire des débats anglo-saxons de réflexions menées aux Pays-Bas et de relations entre des minorités et des majorités.

Deux expériences concrètes sont présentées dans cette contribution. Elles entrent dans une perspective d'interculturalisation en alliant l'ouverture interculturelle des institutions et le dialogue entre les minorités et les majorités. La première présente le fonctionnement de l'équipe d'une maison pour femmes violentées, qui mise sur une démarche d'interculturalisation explicitée et négociée entre les migrantes et les non-migrantes. La deuxième présente une expérience de formation pour des étudiants d'écoles de travail social qui n'étudient pas dans leur langue ou dans leur culture.

Dès lors, l'interculturalisation devient un *concept global* qui concerne l'organisation aussi bien que le personnel. Elle offre l'occasion de susciter un processus, interrogeant autant la perspective des majorités que celle des minorités, et qui représente une chance et un potentiel d'innovation et de changement pour l'ensemble de l'institution.

¹ Notice biographique: Sociologue, membre du réseau *Intermigra* de l'IES, elle travaille notamment sur les dynamiques identitaires dans les relations intergroupes, les concepts d'intervention et les outils de formation dans les domaines de l'interculturel, de l'éducation à la paix et contre le racisme. Publication récente: Eckmann, M. & Eser Davolio, M. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*. Genève: Edition IES. Courriel: monique.eckmann@ies.unige.ch

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Parler de la migration et des perspectives urbaines évoque inmanquablement l'héritage de Simmel et son célèbre texte de 1908,

Digression sur l'étranger, où il établit la distinction entre le voyageur et l'étranger:

“Ainsi, l'étranger dont nous parlons ici n'est pas ce personnage qu'on a souvent décrit dans le passé, le voyageur qui arrive un jour et repart le lendemain, mais plutôt la personne arrivée aujourd'hui et qui restera demain, le voyageur potentiel en quelque sorte: bien qu'il n'ait pas poursuivi son chemin, il n'a pas tout à fait abandonné la liberté d'aller et de venir” (Simmel, [1908] 1979: 53).

Mais l'étranger occupe une position particulière dans le groupe:

“Il est attaché à un groupe spatialement déterminé ou à un groupe dont les limites évoquent des limites spatiales” (Simmel, [1908] 1979: 53).

Lui, qui vient d'ailleurs, a une position dans le groupe qui est à la fois celle d'une proximité et celle d'une distance. Etant physiquement proche et mentalement loin, l'étranger introduit la différence dans le cercle de proximité, l'ambivalence entre l'identité et l'altérité, entre la minorité et la majorité.

En arrivant dans le groupe, il le déstabilise:

“Sa position dans le groupe est essentiellement déterminée par le fait qu'il ne fait pas partie du groupe depuis le début, qu'il y a introduit des caractéristiques qui ne lui sont pas propres, et qui ne peuvent pas l'être” (Simmel, [1908] 1979: 53).

En s'installant, il remet en question les normes - souvent implicites - du groupe, en introduisant une forme particulière d'interaction, car *“l'étranger est un élément particulier du groupe lui-même, tout comme le pauvre, et les divers ennemis de l'intérieur, un élément dont la position*

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

interne et l'appartenance impliquent tout à la fois l'extériorité et l'opposition" (Simmel, [1908] 1979: 54).

La question posée aux sociétés modernes reste la même: quelle ouverture les institutions, à l'exemple de celles du travail social et de la formation, offrent-elles à ceux et à celles qui sont venus hier et qui resteront demain et qui, en restant ici, en font partie à la fois de l'intérieur et de l'extérieur? Quelles perspectives permettent de gérer un vrai dialogue entre l'intériorité et l'extériorité?

Le débat dans le contexte suisse: paradoxes entre les discours et les politiques

La Suisse, pays décentralisé de diversité linguistique et culturelle, sans langue unique reconnaît quatre langues nationales dans la constitution fédérale. Or, il ne s'agit pas pour autant d'une société tri- ou quadrilingue, mais plutôt de trois territoires monolingues, ce qui nous obligerait, donc, de parler de territorialisation du multilinguisme; il faut replacer ceci dans un contexte fédéral, c'est-à-dire où le fédéralisme laisse une large autonomie aux régions et aux cantons.

Pourtant il faut relever les paradoxes suisses entre la tradition de diversité et le discours de tolérance d'une part, et entre le contexte de politique d'immigration restrictive et la non prise en compte de la diversité apportée par l'étranger immigré d'autre part. Ainsi, il va de soi qu'une représentativité romande et tessinoise - une sorte de quota - est respectée au niveau de la politique institutionnelle fédérale, mais sans que pour autant les communautés immigrées aient des droits comparables: à titre d'exemple, il y a bien plus de personnes qui parlent le serbo-croate ou le portugais que le romanche.

En Suisse la situation contraste fortement entre la Suisse alémanique et la Suisse romande: une très forte polarisation en Suisse alémanique entre les défenseurs et les détracteurs de l'ouverture à l'immigration et la diversité, mais dans cette polarité sont aussi nées des pratiques de travail social et de formation qui font place explicitement à un discours de minorités.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

En Suisse romande, par contre, il existe une forte affirmation de la tolérance et de l'ouverture. Ce qu'on pourrait appeler une tolérance de l'in-différenciation présente l'avantage de ne pas faire *de* différence et d'accepter largement l'étranger, mais parallèlement l'inconvénient de ne pas *reconnaître les* différences et, donc, sa position particulière. Ainsi, le principe d'universalisme fortement présent en Suisse romande fonde de nombreuses luttes pour favoriser l'accès individuel des étrangers aux droits. Par contre, peu d'initiatives offrent un principe de visibilité ou de représentativité des minorités, une occasion de se forger un discours collectif.

De plus, malgré la forte présence des minorités dans la formation et le social, on se trouve davantage face à des pratiques implicites - certes souvent favorables à ces minorités - qu'à des politiques explicites, ancrés dans des volontés déclarées d'ouverture institutionnelle.

La diversité: norme ou exception?

Malgré la prise en compte de minorités nationales interne en Suisse qui sont devenues une tradition et une coutume, la considération d'autres dimensions de la diversité reste une exception. Ainsi se trouve-t-on devant ce double paradoxe: un discours d'acceptation de la diversité et une politique institutionnelle d'homogénéité. A cela s'ajoute le paradoxe de la tolérance car celle-ci, voire l'in-différence, peut constituer en même temps un manque de reconnaissance de la différence.

Le risque concomitant est que les différences et les difficultés que rencontrent les élèves ou les usagers du social sont personnalisées et individualisées sans jamais prendre en compte la dimension collective d'une discrimination ou d'une position particulière des minorités.

Pourtant, globalement, la prise en compte de la différence culturelle dans les formations (en tout cas dans le travail social) a fait un certain progrès durant la dernière décennie. Des cours sur les migrations, les identités culturelles et les modèles culturels font aujourd'hui partie de tous les programmes de formation, même si - et ceci est une lacune indéniable - ils ne constituent toujours pas partout des matières obligatoires dans les

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

curus de formation. La motivation est surtout de répondre aux interrogations des travailleurs sociaux suscitées par le nombre croissant de migrants parmi les usagers. Dans ces approches, le risque de la culturalisation est toujours présent, c'est-à-dire le danger de s'interroger *sur l'autre* et de vouloir expliquer *sa* différence. Par contre, plus rarement sont évoqués les thèmes du racisme, des minorités et des discriminations. L'écueil principal de cette approche est non seulement de problématiser la différence, mais de placer la question de la différence auprès des usagers, sans mettre en question la norme de l'institution et l'homogénéité de ses agents.

L'existence des discriminations doit être reconnue, d'une part dans le traitement des usagers, dans certains domaines où l'égalité de droit, accompagnée d'inégalités de fait, restreint d'autre part fortement leur accès aux biens et aux services. Cela induit le risque, entre autres, d'une ethnicisation des relations entre les professionnels et les usagers - où les professionnels seraient des suisses et les usagers des étrangers - et pose la question de l'in/égalité d'accès aux formations sociales même, la faible représentation des migrants parmi les professionnels du social (Eckmann et Bolzman, 2002). L'exigence de former davantage des travailleurs sociaux issus des migrants et des minorités se fait, donc, jour sans pour autant confiner les migrants dans les ghettos de la spécialisation du travail avec les migrants. En effet, la prise en charge intra-ethnique présente non seulement le risque de ghettoïsation, mais de surcroît, celui de la déqualification des professionnels concernés (Jovelin, 2002).

Or, il ne suffit pas de faciliter l'accès à la formation; il faut également mener une réflexion sur les conditions de formation (langue écrite et orale, références linguistiques et culturelles, évaluations) et sur le type de *soutien* qu'il faudrait offrir avant, pendant ou après la formation, car l'inégalité d'accès se prolonge - après la formation - dans l'accès à l'emploi.

En fait, vu l'ampleur de la tâche, ce n'est pas la formation à l'interculturel, mais l'interculturalisation de la formation elle-même ou l'institutionnalisation de l'interculturel qui représente le principal défi. Les questions de l'interculturel et du racisme ne peuvent pas être posées

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

uniquement en termes de contenus de formation et de matières enseignées, mais elles se posent également en termes de structures institutionnelles, de curriculum de formation et de relations entre des minorités et des majorités, ce qui nécessite la création d'espaces et de pratiques de dialogue au sein des institutions.

En effet, dans son organisation, dans ses procédures d'admission et de sélection et aussi dans ses références culturelles, la marche de l'institution reste le plus souvent calquée sur une norme majoritaire et une prise en compte de la différence en tant qu'exception. Une des dimensions nécessaires est l'explicitation de la norme majoritaire, pour qu'une négociation de la prise en compte des normes minoritaires puisse prendre place. C'est, donc, un processus qui interpelle les majorités et les minorités dans les formations, en les invitant au dialogue et faisant, ainsi, appel à cette interaction particulière que décrit Simmel.

Cette perspective qui mise non seulement sur les contenus, mais aussi sur l'ouverture des structures mêmes des institutions, s'inspire des débats anglo-saxons ou, en particulier, aux Pays-Bas, d'ouverture interculturelle des institutions ou d'interculturalisation des institutions. Cette perspective part d'une vision plus ouverte des normes sociales d'une société, où l'hétérogénéité ne constitue plus une exception, mais elle devient normale, ce qui exige d'institutionnaliser la diversité.

Cette vision articule les notions de diversité et d'égalité des chances de la formation à tous les niveaux. Cependant, il s'agit d'éviter des ghettos ou de favoriser des inégalités. Hoffman et Arts (1994) insistent sur trois principes indissociables qui forment la base de cette perspective: le principe d'égalité, la reconnaissance de la diversité et une pensée inclusive. Le principe d'égalité garantit à chacun des droits individuels et une égalité des chances; le principe de reconnaissance de la diversité signifie que l'organisation s'efforce de trouver des possibilités de reconnaître la différence sans pour autant porter atteinte à l'égalité; la pensée inclusive cherche à développer une politique pour tous, qui soit en même temps favorable aux migrants ou aux minoritaires. Ces trois principes constituent pour Hoffman et Arts des conditions indispensables

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

pour l'amélioration globale de la qualité de formation ou de la qualité de service aux usagers.

Plusieurs expériences similaires sont débattues depuis une dizaine d'années, notamment en Grande Bretagne, aux Etats-Unis et au Canada (Steiner-Khamsi, 1992) et elles sont expérimentées plus particulièrement dans la formation en travail social aux Pays-Bas (Lorenz, 2001; Wieringa 1997 et 1998) ou en Allemagne où une perspective similaire, qui soutient l'idée d'ouverture interculturelle des institutions du travail social, est développée (Barwig et Hinz-Rommel, 1995). Dans le débat - parfois très vif - qui a opposé l'approche interculturelle et l'approche antiraciste en Europe, on peut tout de même observer un certain rapprochement autour de cette perspective d'ouverture interculturelle ou d'interculturalisation (Eckmann, 2001).

Ainsi, l'originalité de la perspective d'interculturalisation est de ne pas se limiter aux contenus des formations ou aux échanges interculturels, mais d'interroger les aspects structurels (conditions d'admission, programmes d'études, règlements d'examen, littérature de référence, *curriculum secret*), les discours et les pratiques pédagogiques des directions, des enseignants d'école et des praticiens-formateurs dans les lieux de pratique (contenu des enseignements, exemples utilisés, critères d'évaluation) et la composition des équipes de formateurs et des volées d'étudiants du point de vue de la diversité d'origine et d'appartenance (origines sociales, nationales, ethniques, d'orientation sexuelle).

Dans les hautes écoles de travail social, les formateurs et les étudiants signalent, depuis quelques années, que cette problématique se pose non seulement dans le cadre de la formation - au niveau de l'accès aux formations et à la qualification - mais qu'elle comprend également l'accès à l'emploi et les chances de mobilité professionnelle (Eckmann et Bolzman, 2002). A l'intérieur même de l'emploi, cela concerne le travail en équipe interculturelle (Streibert 1999) et la place des migrants et des non-migrants dans ces équipes (Eckmann et Delpasand 2001).

Ainsi, des expériences pilotes se sont développées dans ces écoles de travail social, qui visent à préparer les étudiants migrants et non-migrants

à un travail en équipe interculturelle et qui prennent explicitement en compte les apports et les rapports différents des minorités et des majorités, afin de développer des compétences de chacun au travail avec chacun: préparer les migrants au travail avec des usagers migrants et non-migrants et les non-migrants au travail avec des usagers migrants et non-migrants.

Des outils pour l'interculturalisation des institutions de formation et de travail social

Concrètement, l'interculturalisation est un projet, dont la mise en œuvre dépend toujours de la situation et du contexte précis. Il faut dans chaque contexte créer des instruments et des méthodes adéquates. Ci-dessous nous présenterons quelques outils et des expériences qui permettent de poser le débat sur la diversité et la complémentarité de ce genre de méthode.

Il s'agit, en fait, de procéder à la fois par l'analyse de la situation et par l'action de construction de cadres et de contenus pour la formation. Or, ceci implique un aspect souvent négligé dans ce type de démarche, c'est-à-dire le point de vue des minorités et des étrangers eux-mêmes. Pour pouvoir analyser la situation dans sa complexité, les points de vue des minorités et des majorités sont indispensables. Les informations nécessaires concernent la place qui leur est faite dans le système de formation, la manière de reconnaître leurs ressources et leurs compétences, le niveau d'exigence à leur égard et plus généralement la structure et les pratiques de formation. Cette analyse doit prendre en compte le statut particulier des minorités plus ou moins visibles dans la structure sociale de la société de résidence. Aux Pays-Bas on utilise le terme d'*allochtones*, pour désigner aussi bien des non-nationaux du point de vue juridique que des nationaux membres de minorités ethniques se trouvant en situation de vulnérabilité sociale (Mahnig, 1998); on peut également parler, dans une perspective de *race relations*, de minorités ethniques discriminées, caractérisées par un manque de pouvoir et d'accès aux processus de décision (Eckmann et Tassé, 2002). Un dialogue devra, donc, s'instaurer, sous forme de processus d'*empowerment* des plus faibles.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Ci-après deux expériences concrètes qui entrent dans une perspective d'interculturalisation, en alliant l'ouverture interculturelle des institutions et le dialogue entre minorités et majorités.

Dialogue et interactions entre minorités et majorités

La notion d'étranger renvoie toujours à celui qui ne l'est pas, à la relation entre les deux, entre la minorité et la majorité, l'*insider* et l'*outsider*, les nationaux et les étrangers. Il importe, donc, de travailler avec des concepts construits *de l'intérieur* par chaque groupe et avec leur définition de la situation, en tenant compte des définitions identitaires que les concernés donnent d'eux-mêmes (Lutz, 1997). La prise en compte des processus identitaires, aussi bien auprès des groupes majoritaires que des groupes minoritaires, des conflits et des malentendus pouvant surgir est un point crucial qui permet d'articuler l'analyse et l'action (sociale ou de formation).

Cette perspective implique, donc, une prise de parole et une participation active des minorités à la définition des normes institutionnelles. Or, n'allant pas de soi, cela nécessite la prise en compte des processus de construction identitaire d'un groupe minoritaire. Tirillées entre l'aspiration à la différence et à l'égalité, entre la victimisation, la révolte et la soumission, les minorités ont souvent besoin de disposer d'un espace qui leur permette d'analyser la situation, de définir leurs demandes, de se positionner et de prendre la parole. Disposer de ce type d'espace permet également d'aborder les divergences et les conflits que traversent les groupes minoritaires et qui ne sont parfois pas moins violents que ceux entre les minorités et les majorités.

Si cette démarche implique, en effet, de donner une place aux discours et aux points de vue minoritaires et d'entreprendre un travail de réflexion, cette attitude est tout aussi vraie pour les groupes majoritaires: analyse de la situation, prise de conscience des fonctionnements institutionnels et des normes dominantes, explicitation et critique. L'objectif n'est pas d'opposer systématiquement les deux positions, mais d'offrir un espace

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

de prise de conscience, de clarification et de prise de parole, permettant une gestion transparente des conflits restés le plus souvent implicites.

Deux exemples sont exposés ci-après, afin de montrer des possibilités et des initiatives pour concrétiser les options.

Un fonctionnement d'équipe explicité et négocié

Un exemple de mise en œuvre concrète de ces perspectives concerne la pratique développée par l'équipe du *Frauenhaus Winterthur*, lieu d'hébergement d'urgence pour femmes victimes de violence et pour leurs enfants (Eckmann et Delpasand, 2001). Parmi les femmes hébergées, beaucoup sont étrangères, disposant d'un permis qui les rend dépendantes de leurs maris.

L'équipe, composée de six femmes, se définit par un travail féministe et antiraciste, un partage collectif de la responsabilité du *Frauenhaus* et une coopération interculturelle. L'équipe se compose de façon délibérée à moitié de femmes suisses et à moitié de femmes immigrées des pays du Sud. Or, il s'est avéré que les migrantes n'osaient pas imposer leur point de vue dans les réunions d'équipe ou prendre la parole aussi facilement que les autres et elles ne se sentaient pas autorisées à demander les mêmes droits.

Les femmes migrantes ont, donc, commencé à se réunir séparément, pour interroger leurs trajectoires, pour élaborer leur expérience de migration et d'intégration, pour identifier leurs valeurs de référence de genre, de classe et de culture. Un processus de prise de conscience parallèle s'est également instauré parmi les autochtones, ainsi qu'une réflexion sur les conflits avec les usagères migrantes, la politique migratoire de la Suisse et le poids des valeurs locales dans la gestion de la maison.

En région francophone, où le principe de l'universalité prime, en général, sur celui de la reconnaissance de la différence, la question qui se pose, face à une telle expérience, est toujours: ce travail d'élaboration séparé, ne crée-t-il pas une polarisation inutile entre les allochtones et les autochtones?

Or, il semble au contraire que les moments de travail séparés ne constituent qu'un élément d'un processus global. Séparément on peut constater les différences, évaluer leur portée et, ensuite, apporter une idée collective mûrie dans l'équipe. Lors du *toutes ensemble*, la migrante a une position difficile pour faire valoir son point de vue, car les propositions des minorités sont très fréquemment moins prises en compte. Il existe, par exemple, des thèmes qu'elles osent à peine thématiser en tant que migrantes, craignant de mettre en question des habitudes établies ou de blesser une collègue. La réflexion en groupes séparés permet de nuancer les avis et les appréhensions et de se sentir moins seules face au groupe. L'adoption de moments de réunion séparés fait exister les migrantes comme entité à prendre en compte dans la structure même du fonctionnement. L'analyse faite séparément d'une question précise (le règlement de la maison, par exemple) permet la mise en commun d'une diversité de points de vue, qui seront négociés par la suite. Après le travail séparé, s'opère la reconstruction d'une optique commune de qualité supérieure, car elle respecte les deux optiques.

Enfin, l'élaboration séparée a permis une majeure transparence des rapports de pouvoir et des mécanismes de décision et elle a favorisé la prise d'une place plus équitable des migrantes, par exemple, dans les représentations de l'équipe à l'extérieur, face aux subventionneurs, à la presse et aux administrations.

Ce n'est peut-être pas par hasard que cela se passe dans une maison pour femmes, car tout comme les femmes ont créé des espaces de parole séparés de ceux des hommes, ici ce sont les migrantes qui ont fait cette démarche. Il s'agit à chaque fois de groupes minoritaires, sans accès au pouvoir, à la parole et à la visibilité. Se donner un lieu de parole équivaut, ainsi, à la mise en place d'une démarche d'*empowerment*.

Une expérience de formation pour des étudiants qui “n’étudient pas dans leur langue ou dans leur culture”²

Il existe un certain accord dans les Ecoles de formation au travail social quant à la nécessité de recruter davantage d'étudiant-e-s migrant-e-s ou issu-e-s de minorités ethniques et de favoriser leur accès aux formations. Or, nous avons observé que ces étudiants se trouvent placés devant des obstacles spécifiques et que ce projet implique qu'on leur offre en même temps un certain soutien et des possibilités de formation appropriées.

Les attitudes vis-à-vis des étudiants issus de la migration ou des minorités ethniques sont, en effet, souvent ambivalentes. D'une part, ils sont admis aux études, puisqu'ils sont le reflet de la composition de la société environnante. Parfois, ils sont même particulièrement bien accueillis parce que le travail social dans une société où la diversité est partout a réellement besoin de praticiens venant d'horizons culturels et linguistiques divers. D'autre part, ils ont fréquemment des difficultés à se faire accepter avec leur différence à l'école (souvent leurs diplômes acquis ailleurs ne sont pas reconnus), voire à achever leur formation une fois admis ou à trouver un emploi une fois diplômés. Parfois, ces étudiants sont confrontés à des difficultés linguistiques ou à des lacunes d'informations ou de culture générale requise pour mener à bien la formation, ce qui conduit quelquefois à des abandons. En général, ni les professeurs, ni les étudiants suisses n'ont conscience de ces difficultés.

A cela s'ajoute le fait que pratiquement tout le monde (les enseignants, les collègues et les migrants eux-mêmes) semble considérer comme allant de soi que ces étudiants s'adaptent simplement et qu'ils suivent le programme de formation standard. Il arrive que ces étudiants soient taxés de *problématiques*, mais il est rare qu'un soutien adapté à leur situation et à quelques difficultés particulières leur soit alors proposé. Aussi se sentent-ils souvent anxieux ou isolés, incapables de formuler leurs demandes et vivant dans la crainte constante de ne pas être à la hauteur

² Nous avons mené cette expérience conjointement avec K. Kühne (Eckmann et Kühne, 2001) que je remercie, par ailleurs, pour ses remarques judicieuses.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

des exigences de la formation. Il en est, ainsi, même dans les écoles comptant un nombre important d'étudiants étrangers; il subsiste une certaine indifférence face à leur situation et les obstacles auxquels ils se trouvent confrontés sont rarement reconnus comme tels - parfois même pas par les étudiants minoritaires eux-mêmes.

Ce constat nous a amenée à organiser des séminaires inter-écoles à l'intention d'étudiants allochtones, c'est à dire à ceux et à celles "*qui suivent une formation dans une langue ou une culture qui n'est pas la leur*" (Eckmann et Kühne, 2001). Tous les étudiants qui se montraient intéressés étaient admis à ce séminaire, sous la seule condition de se sentir personnellement concernés par le sujet, selon leur propre définition. 34 étudiants provenant de 17 pays différents, dont aucun n'avait pour langue maternelle le français ou l'allemand, participèrent aux deux premiers séminaires. Près de la moitié étaient, au moment du séminaire, en cours de naturalisation ou avaient obtenu le passeport suisse. Leurs études se préparent dans sept hautes écoles sociales (romandes et alémaniques), où ils étudient en langue allemande ou française. Ils ont, donc, participé à ces séminaires de trois jours, qui se déroulèrent sur le mode bilingue allemand-français.

Voici les principales étapes de ces séminaires de trois jours:

- Un échange à propos des expériences vécues et des obstacles rencontrés et une mise en commun des stratégies développées par les étudiants pour y faire face;
- Un travail intense sur les conflits ou les difficultés typiques (celles liées à la langue, la peur de poser de questions aux enseignants, le fait de ne pas se faire admettre dans des groupes de travail d'étudiants autochtones, la non-reconnaissance de leurs contributions);
- Une analyse de la portée collective de leurs expériences individuelles et de l'implication dans les relations quotidiennes entre les minoritaires et les majoritaires.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Cette dernière étape a conduit les participants à non seulement formuler des propositions et des revendications à l'adresse des institutions de formation, c'est-à-dire aux directions et au corps enseignant, mais également à l'intention de leurs collègues étudiants autochtones, et surtout à l'égard de leurs collègues allochtones.

En effet, le fait de collectiviser l'expérience leur a permis de déculpabiliser et de comprendre que les difficultés ne sont pas systématiquement à ramener à leurs incapacités personnelles, mais qu'elles sont au contraire liées à leur situation et à comprendre dans le cadre d'un contexte précis. Cette découverte offre de nouvelles possibilités de surmonter ce qui était, d'abord, vécu comme une difficulté personnelle, elle favorise les stratégies collectives, la solidarité et l'entraide mutuelle et elle permet de formuler des demandes précises.

Par ailleurs, tout en voulant attirer l'attention sur leur situation, les étudiants se gardaient d'accuser leurs collègues ou le corps enseignant, forts conscients du fait qu'il fallait également prendre en compte les contraintes et les points de vue de ceux-là. Leur conclusion était que seule une action s'adressant aussi bien au groupe majoritaire qu'au groupe minoritaire était productrice de changements positifs pour tous.

Susciter un processus dans l'institution

Quels sont, donc, les outils qui permettent de susciter un processus de réflexion et une prise en compte de cette problématique auprès des directions, des formateurs, des étudiants et du personnel administratif, par exemple, des Ecoles sociales? Nous avons vu que cette prise en compte peut être suscitée lorsqu'une minorité fait entendre des revendications ou des propositions. Les expériences citées ci-dessus nous montrent des formes possibles d'engager un dialogue inter-groupe entre des minorités et des majorités. Or, encore faut-il en avoir les moyens ou l'opportunité, ce qui n'est pas toujours le cas. De plus, c'est au niveau de l'ensemble de l'institution qu'un processus de sensibilisation est nécessaire, afin de produire un changement significatif.

Ainsi, le point de vue des migrants ou des minorités prendra place dans les formations au Travail Social non seulement à l'exemple d'usagers vu sous l'angle d'éventuels déficits, mais aussi comme savoir et compétence parmi les travailleurs sociaux et leur contenus de formation enseignés. Il est essentiel, cependant, de ne pas se limiter à former les travailleurs sociaux issus de la migration au travail social avec les populations migrantes, mais de former chacun à l'intervention professionnelle avec chaque type de population. Ainsi, un travail d'élaboration de sa biographie personnelle constitue une étape cruciale aussi bien pour les étudiants issus de la migration ou des minorités que pour les autres. Nous avons également expérimenté en formation l'examen des appartenances et des ruptures d'appartenance, les frontières sociales, linguistiques, culturelles que l'on a traversé, les stratégies identitaires et les références culturelles, toujours dans la perspective de comprendre sa propre position tout autant que celle des autres (Eckmann et Mégard Mutezintare, 1993 - 2003).

Cependant, le concept souvent débattu au début des années '90 de *compétence interculturelle*, part de l'idée qu'il faut former des personnes de façon adéquate ou développer une méthodologie interculturelle pour produire un changement des représentations et des attitudes qui garantissent l'interculturalité dans le travail; il s'agit dans ce cas d'une conception se rapportant essentiellement à la qualification du personnel qui travaille dans les institutions. Or, critiquant cette conception, Hinz-Rommel (1994) propose d'élargir l'idée d'interculturalité à *l'ouverture interculturelle des institutions*, en invoquant la nécessité pour l'organisation de disposer d'un cadre institutionnel adéquat qui affirme l'orientation interculturelle et qui soutienne le personnel dans ses efforts. Postulant l'interaction entre les compétences des collaborateurs et l'ouverture de l'institution dans le domaine de l'interculturel, il définit la compétence interculturelle comme un *concept global* qui concerne l'organisation aussi bien que le personnel. Ceci l'amène à formuler des exigences dans trois domaines: à l'égard des conditions cadre de l'organisation, des collaborateurs et des collaboratrices, ainsi qu'à l'égard de la formation de base et continue (Hinz-Rommel 1995).

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

C'est également ce qu'a tenté un groupe de cinq Hogheschools néerlandaises de Travail Social qui se sont associées durant quelques années pour une démarche dite d'*interculturalisation* des écoles sociales (Eckmann et Tassé, 2002). En effet, deux des initiateurs néerlandais de ce projet, E. Hoffman et F. Wieringa (Wieringa, 1997 et 1998), défendent une conception semblable à celle de Hinz-Rommel, estimant qu'il s'agit là d'une *politique d'ensemble* (*total policy*). Selon Wieringa (1998), l'interculturalisation est un processus continu d'amélioration de la qualité, qui vise l'organisation même du système éducatif. Il s'agit de transformer celui-ci de façon à ce que la diversité culturelle et ethnique de la société néerlandaise soit comparable, reconnue et rendue visible dans la composition de la population étudiante, du staff enseignant et dans le plan de formation (aussi bien en ce qui concerne les contenus que les aspects didactiques), de même qu'elle soit incluse dans les buts de l'institution de formation. Toujours d'après Wieringa (1998), l'objectif de ce processus est que tous les étudiants, quelque soit leur *background* ethnique ou culturel, aient les mêmes chances d'accès aux études et de qualification et qu'ils soient pareillement aptes à travailler, de façon adéquate, avec une diversité d'usagers dans des équipes multiculturelles ou ethniques.

Dans chacune de ces cinq écoles, une décision de principe, prise au sommet de la hiérarchie du management, a permis la nomination d'un coordinateur de projet local. Le projet se définit à la fois comme un processus et comme un produit: produire un processus d'interculturalisation à tous les niveaux de l'institution et le garantir au-delà des deux ans du projet. Une démarche en douceur et en souplesse a été partout nécessaire; la stratégie a été adaptée à chaque institution et chaque idée a été réinterprétée en fonction du contexte local. En fait, la nomination de ces *responsables interculturels* constitue le résultat d'une longue démarche interne, ayant ainsi abouti à la reconnaissance de l'importance de la question de l'interculturalité.

Les principaux aspects du processus sont les suivants:

- Produire une déclaration de principe dans chaque institution;
- Faire accepter le projet par les directions et les comités;

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

- Faire passer un questionnaire auprès du corps enseignant et des étudiants comme support à la prise de conscience et à la discussion;
- Recenser l'origine ethnique des étudiants de chacune des écoles, sur une base volontaire;
- Développer l'offre de modules de formation en migration et en communication interculturelle;
- Promouvoir des exigences minimales de formation aux compétences interculturelles pour tous les étudiants;
- Mettre à disposition des collègues une *expertise d'interculturalisation*, pour les encourager à examiner des modules ou des plans de formation sous cet angle.

La voie expérimentée par ces collègues néerlandais repose, donc, en grande partie sur des recherche-actions, des questionnaires ou des interviews à l'intérieur de l'institution. Par les interrogations qu'elle pose, cette démarche a pour vocation d'élargir les questionnements habituels sur la place de la diversité et des minorités dans la formation. Ces questionnaires élaborés par des Ecoles sociales néerlandaises permettent d'entamer une réflexion sur la place de la diversité dans des domaines aussi variés que les politiques d'engagement, la composition de l'équipe d'enseignants et de superviseurs, les références théoriques utilisées dans les cours, les lectures obligatoires ou les repas proposés par la cafétéria, la considération des jours fériés des religions minoritaires, les critères d'admission dans les écoles, les critères de validation des stages ou les ouvrages et les revues disponibles dans les bibliothèques.

Ainsi, au lieu de considérer les changements uniquement sur le plan de la formation du personnel, on peut les étendre à tous les aspects de l'institution, où trois niveaux de changement peuvent être identifiés:

Le niveau micro-social, celui du face à face quotidien de la formation

Cet aspect comprend les contenus enseignés, le développement des compétences interculturelles auprès des minorités et des majorités, mais également la vérification et la diversification des références théoriques et l'analyse de leur pertinence quant à l'éventuel ethnocentrisme. Par ailleurs, ces formations, qui comprennent des périodes importantes de

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

formation pratique dans le terrain, doivent également porter leur attention à la façon dont les institutions partenaires prennent en compte la dimension de l'interculturalité; par exemple, cela signifie que tant l'accompagnement des stagiaires que la supervision nécessitent une réflexion et une prise en compte de la diversité.

Le niveau mésosocial dans les structures institutionnelles

On évoquera, d'abord, la politique d'engagement et comme conséquence la composition du staff et des équipes de formation ou de travail social. Or, il s'agit également d'analyser la division du travail, les chances de promotion et de formation continue.

Pour ce qui est d'une institution de formation, les conditions d'accès à la formation et les modalités de sélection doivent être analysées en fonction de leur caractère ethnocentrique ou dépendant de la socialisation linguistique, voire de leur compatibilité avec des trajectoires migratoires et des différences. Il en va de même pour la formulation et l'application des normes d'évaluation et de certification ou d'évaluation des stages.

La mise en place de possibilités d'appui, d'espaces de dialogue et de lieux de recours (*Ombudsfunction*) sont des moyens de détecter, de combattre les discriminations et elles permettent une gestion des conflits qui peut à son tour donner lieu à des mesures de prévention.

Par ailleurs, ceci suppose un effort de formation en direction des enseignants, mais aussi des responsables de stages et des superviseurs.

Des programmes internationaux d'échange et de rencontre, qui sont intégrés dans la formation, peuvent jouer un rôle important dans la visibilité de la préoccupation interculturelle et internationale.

Le niveau macro-social des politiques d'institution

Toute initiative prise dans le sens d'une interculturelisation sera affaiblie si elle ne bénéficie pas de soutien de la part de la politique institutionnelle. En effet, une politique explicite de l'institution permet

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

d'afficher une volonté claire auprès des collaborateurs comme des usagers/étudiants et, si nécessaire, d'imposer des mesures. On pensera à des moyens tels que les Chartes anti-discriminatoires ou les *mission statements*, qui permettent non seulement de rendre visible une politique, mais également de définir des mandats explicites de missions d'interculturalisation ou des politiques, par exemple à l'égard des employeurs.

L'interculturalisation: un potentiel d'innovation et de changement

Il est fondamental que les mouvements se fassent dans les deux sens: une politique d'en haut, dans le sens du *top-down*, est nécessaire pour soutenir les initiatives des collaborateurs, de même qu'un processus issu des concernés eux-mêmes (personnel et usagers), dans le sens du *bottom-up*, est indispensable pour que le changement soit réellement incarné et qu'il représente les besoins et les aspirations de l'ensemble des acteurs.

Par ailleurs, il est nécessaire d'instaurer des espaces de dialogue, dont il a été question plus haut, car les transformations des mécanismes institutionnels et des pratiques de formation apparaissent souvent comme menaçantes pour le personnel: un changement institutionnel est plus fertile quand il est issu de la réflexion des personnes impliquées que lorsqu'il est imposé par la hiérarchie. Pouvant les attentes et les réactions être diverses, nous avons vu que, par moments, il est crucial de permettre une réflexion à la fois conjointe et séparée des minorités et des majorités. Une pédagogie ou une dynamique de changement de l'institution est, donc, à repenser. L'enjeu est de sortir de la personnalisation des différences et de rendre visible la présence des minorités par des politiques explicites, dans lesquelles les minorités ont une part active, sans pour autant laisser reposer la responsabilité de ces initiatives que sur les personnes étrangères de l'institution.

Enfin, il faut se rappeler que la diversité culturelle ne se limite pas aux faits migratoires, mais elle comprend une pluralité de situations, telles que la classe sociale, le genre et l'ethnicité. Ces situations varient en fonction des contextes auxquels il faut les relier, sans quoi on risque d'utiliser un modèle dichotomique. Toutes les situations qui sont source d'inégalités et

de discriminations doivent retenir notre attention. Le mouvement d'interculturalisation d'une institution ne peut pas se faire sans y inclure toutes les formes de relation entre les groupes hégémoniques et les minorités, ces groupes qui sont *étrangers* à des titres divers, mais qui disposent tous d'un déficit de pouvoir matériel ou symbolique. Dans ce sens, le terme d'interculturalisation ne constitue pas réellement une expression adéquate, car il insiste trop sur la culture ou l'ethnicité. Il s'agit, en fait, bien plus des interactions entre les normes d'homogénéité et de pluralité et des positions d'intériorité et d'extériorité. Comme nous l'avons vu avec Simmel, *"l'étranger est un élément particulier du groupe lui-même, tout comme le pauvre, et les divers 'ennemis de l'intérieur', un élément dont la position interne et l'appartenance impliquent tout à la fois l'extériorité et l'opposition"* (Simmel, 1979: 54). Et il en va à chaque fois de l'équilibre difficile à trouver entre une reconnaissance appropriée de la différence et le risque d'essentialisation, afin de garantir une égalité de droits et de dignité.

Toutefois, la prise en compte des différences dans une perspective globale d'altérité et de reconnaissance des minorités n'est pas seulement une garantie de justice et d'équité de traitement des minorités, voire une mesure d'intégration réciproque. Bien plus, elle offre un réel potentiel d'innovation dans les institutions de formation et de travail social pour l'ensemble des acteurs et elle constitue une possibilité d'amélioration de la qualité des prestations et des services offerts.

Les minorités ont une part non négligeable dans ce processus d'innovation et d'amélioration de la qualité. Etant l'étranger, encore une fois selon les observations de Simmel, *"plus libre pratiquement et théoriquement, il examine les relations avec moins de préjugés, il les soumet à des modèles plus généraux, plus objectifs, il ne s'attache pas par ses actes à la tradition, à la piété ou à ses prédécesseurs"* (Simmel 1979: 56), il est un facteur d'innovation et de changement. Or, jusqu'ici, ce n'est que trop rarement que cette qualité lui est reconnue ou qu'à son regard - à la fois du dedans ou du dehors - est donné crédit.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Références bibliographiques

Barwig, K. & Hinz-Rommel, W. (1995). *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Freiburg: Lambertus.

Eckmann M. (1998). Intensivseminare als Erlebnisprozess zu Identität und Minderheiten in Europa. In F. Hamburger & J. Gutenberg (Ed.), *Faszination und Realität des Interkulturellen*. Universität Mainz: 93 - 114.

Eckmann, M. & Bolzman, C. (2002). Quelle place pour l'interculturel dans la formation des travailleurs sociaux? *Ecart d'identité*, no 98, février: 37- 42.

Eckmann, M. & Delpasand, I. (2001). Comment concrétiser l'égalité dans une équipe interculturelle? *Interdialogos: Action sociale et éducation en contextes pluriculturels*, no. 1/2001: 37 - 40.

Eckmann, M. & Kühne, K. (2001). Diversité et minorités: un défi pour la formation en Travail Social. In Ch. Labonté-Roset, E. Marynowicz-Htka, J. Szmagalski & Katowice (Eds.), *La formation et l'action dans les Travail social pour l'Europe d'aujourd'hui: les défis et la diversité des solutions*. Contributions au Congrès de l'EASSW à Łódź (7-9 juin 2001).

Eckmann, M. & Mégard Mutezintare, C.-L. *Identité culturelle, racisme et intervention sociale*, enseignement donné de 1994 à 2003 à l'IES, Genève.

Eckmann, M. & Tassé, A. (2002). Interculturaliser les écoles de formations sociales. In E. Jovelin (Ed.), *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris: Ed. l'Harmattan: 325 - 338.

Eckmann, M. (2001). Identität und Vielfalt als Lernthema in Sozialen Berufen. In D. M. Hoffmann, E. Furch & M. Winge (Hg.), *Grenzen – Borders. Kontakt und Konflikt in der Kulturbegegnung*. St. Pölten: Sozakti: 159 - 182.

Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz. Ein Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit*. Münster/ New York: Ed. Waxmann.

Hinz-Rommel, W. (1995). Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste. In K. Barwig W. Hinz-Rommel, *Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste*. Freiburg: Lambertus.

Hoffman, E. & Arts, W. (1994). *Interculturele Gespreksvoering*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Jovelin, E. (2002). *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris: Ed. l'Harmattan.

Lorenz, W. (2001). The Eindhoven Paper. Historical reflexions on the struggle between universality and culture-specificity in the Viennet. In D. M. Hoffmann, E. Furch & M.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Winge (Hg.), *Grenzen – Borders. Kontakt und Konflikt in der Kulturbegegnung*. St. Pölten: Sozaktiv: 23 - 44.

Lutz, H. (1997). Frau Antje's neue Kleider Integrationskonzepte in den Niederlanden. *Sozial-Extra* 7/8: 10 - 12.

Mahnig, H. (1998). *Integrationspolitik in Grossbritannien, Frankreich, Deutschland und den Niederlanden*. Neuchâtel: SFM.

Simmel G. (1979). Digressions sur l'étranger. In P. Fritsch & I. Joseph (Ed.), *L'école de Chicago: naissance de l'écologie urbaine*. Paris: Champ Urbain: 53- 59.

Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Leske und Budrich.

Streibert, S. (1999). *Die interkulturelle Teamarbeit im Sozialbereich. Chancen, Schwierigkeiten und Anforderungen*. Bern: Soziothek.

Wieringa, F. (1997). *Meerwaarde uit verschil, Interculturalisatie op Hogeschool De Horst: concretisering van de uitgangspunten*, Horstcahier 5, maart 1997. Driebergen: Hogeschool de Horst.

Wieringa, F. (1998). *The Dutch project of 'the five'. A project on interculturalization in five universities of professional education of social work in Holland*. Driebergen: Hogeschool de Horst.