

L'expérience professionnelle des éducateurs sociaux en contexte multiculturel

Une approche méthodologique mixte de la perception et de la
gestion de la différence culturelle

Alida Gulfi

THÈSE DE DOCTORAT PRÉSENTÉE DEVANT LA FACULTÉ DES LETTRES DE
L'UNIVERSITÉ DE FRIBOURG (SUISSE)

Approuvée par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs :

Tania Ogay – Université de Fribourg (Suisse) (1^{er} rapporteur)

Michèle Vatz Laaroussi – Université de Sherbrooke (Canada) (2^{ème}
rapporteur)

Bernadette Charlier – Université de Fribourg (Suisse) (3^{ème} rapporteur)

Fribourg, le 27 janvier 2015

Le Doyen, Prof. Marc-Henry Soulet

Résumé

L'expérience de la différence culturelle fait partie de la réalité professionnelle des éducateurs sociaux. Cette recherche s'intéresse à la perception et la gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans leur travail au quotidien, dans une perspective interculturelle écosystémique. Pour ce faire, une approche méthodologique mixte séquentielle a été adoptée. Dans un premier temps, la sensibilité interculturelle de 90 éducateurs sociaux a été mesurée à l'aide de l'Inventaire de développement interculturel (IDI) (Hammer & Bennett, 2002). Une année plus tard, les entretiens auprès de 24 éducateurs sociaux aux profils de sensibilité interculturelle différents ont permis de saisir la perception et les pratiques de gestion de la différence culturelle à partir de la reconstruction de leur expérience de l'interculturel dans l'activité professionnelle. Les résultats indiquent que la majorité des éducateurs sociaux minimisent les différences culturelles, attitude qui se traduit dans la pratique par un mode d'intervention de type universaliste. Par contre, les éducateurs sociaux qui font preuve d'une plus grande ouverture face aux différences culturelles, sont plus susceptibles de réaliser des ajustements spécifiques aux usagers et aux familles aux références culturelles diverses. Enfin, les analyses de validation de l'IDI auprès des éducateurs sociaux soulèvent des questions quant à sa validité et sa transférabilité dans le contexte de cette recherche.

Remerciements

Cette thèse de doctorat représente l'aboutissement d'un travail de plusieurs années qui a pu voir le jour grâce à l'accompagnement et au soutien de plusieurs personnes. A chacune, je témoigne ici toute ma reconnaissance pour sa précieuse collaboration.

Aux éducatrices et éducateurs sociaux qui ont accepté de donner de leur temps précieux pour participer à cette recherche. Merci pour l'intérêt, la confiance et l'ouverture que vous m'avez accordée en partageant vos points de vue, vos expériences professionnelles et vos difficultés. J'espère en avoir été une juste interprète.

A ma directrice de thèse, la Professeure Tania Ogay, sans qui ce travail n'aurait pu ni commencer, ni aboutir. Tes conseils, ton soutien scientifique et humain et nos discussions m'ont permis de réaliser ce parcours en terres interculturelles, de nourrir mes réflexions, de provoquer des remises en question tout en respectant mes temps et mes points de vue.

A la Professeure Michèle Vatz-Laaroussi. Merci de m'avoir donné l'opportunité de vivre une belle expérience humaine et professionnelle au Québec, de même que pour ton soutien.

Au Fonds national suisse de la recherche scientifique et à la Commission de recherche de l'Université de Fribourg pour m'avoir octroyé une bourse pour chercheure débutante.

A mes collègues doctorantes et doctorants Laure, Myriam, Isabelle, Anne, Myriam et Peter : nos colloques ont été des occasions très précieuses pour échanger et partager les doutes, les peurs, les ras-le-bol concernant la thèse, mais aussi des moments enrichissants et conviviaux. Merci pour vos conseils et votre soutien qui m'ont toujours été très précieux.

A mes collègues Geneviève, Jean-Luc, Jean-François, Marie-Christine, Patricia, Sophie, Valérie, Véronique et Vincent : mille merci pour les échanges riches et fructueux que nous avons partagés, pour votre patience et pour votre soutien indéfectible. C'est aussi grâce à vous si aujourd'hui je peux mettre un point final à ce travail.

A tutte le amiche e gli amici, les copines et les copains d'ici et d'ailleurs : merci d'avoir su m'écouter (ou faire semblant), me "supporter" et m'encourager chacune et chacun à votre manière.

Alla mia famiglia.

Table des matières

Introduction	1
PREMIÈRE PARTIE : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES.....	4
Chapitre 1.....	5
Définition de la problématique.....	5
1. A propos de la culture	6
1.1 Vers une définition de la culture	7
1.2 De la culture aux cultures	10
1.3 De la culture aux références culturelles.....	11
1.4 De la culture à la culturalité.....	12
2. La question de l'interculturel	12
2.1 Pluriculturel, multiculturel, interculturel : un flou sémantique	13
2.2 De l'interculturel à l'interculturalité.....	14
3. L'interculturalité dans l'intervention.....	16
3.1 La perspective interculturelle de l'intervention.....	16
3.2 La perspective écosystémique de l'intervention.....	20
3.3 L'intervention à la croisée des perspectives interculturelle et écosystémique	24
Chapitre 2.....	25
Les modèles et pratiques professionnels en éducation sociale.....	25
1. Le profil des éducateurs sociaux : entre formation et profession.....	25
1.1 Les activités professionnelles	26
1.2 Les compétences professionnelles.....	27
1.3 Le référentiel de compétences pour la formation en travail social.....	28
1.4 Le référentiel métier de l'éducateur social	37
1.5 L'influence des modèles et techniques professionnels sur l'intervention	42
2. Les pratiques en éducation sociale face à la diversité culturelle.....	44
2.1 Le contexte politique suisse en matière de migration.....	44
2.2 Les modèles de pratique en travail social auprès des personnes aux références culturelles diverses.....	51
3. L'identité professionnelle des éducateurs sociaux	57
3.1 L'identité professionnelle entre singularité et collectif	57
3.2 L'identité professionnelle contextualisée et ses composantes.....	59
Chapitre 3.....	65
Le rapport à la différence culturelle.....	65
1. A propos de la diversité et de la différence culturelles	65
2. La différence culturelle dans l'intervention	66
3. L'ethnocentrisme personnel et professionnel.....	68
3.1 De l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme : quelques éléments de définition	68
3.2 L'ethnocentrisme et le rapport entre « nous » et « eux ».....	69
3.3 L'ethnocentrisme dans l'intervention en éducation sociale.....	72
4. La sensibilité interculturelle : de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme	75
4.1 Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle : quelques principes.....	76

4.2	Les stades de sensibilité interculturelle	78
4.3	Les prédicteurs de la sensibilité interculturelle	85
4.4	Les limites et les atouts du modèle de développement de la sensibilité interculturelle.....	88
Chapitre 4.....	92	
De l'objet de recherche aux questions et hypothèses de recherche	92	
1.	L'objet de la recherche et sa pertinence	92
2.	Les questions et les hypothèses de recherche.....	94
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODE DE RECHERCHE.....	98	
Chapitre 5.....	99	
La démarche de la recherche	99	
1.	Le devis mixte de recherche.....	99
1.1	Le choix du type de devis mixte.....	99
1.2	Les phases de la recherche	100
2.	Ma position en tant que chercheure.....	102
Chapitre 6.....	104	
La méthode de récolte et d'analyse des données	104	
1.	Les outils de collecte de donnée.....	104
1.1	Le questionnaire	104
1.2	L'entretien semi-directif	111
2.	Population et collecte des données	114
2.1	L'enquête par questionnaire	114
2.2	L'enquête par entretien.....	118
3.	L'analyse des données.....	121
3.1	La méthode d'analyse quantitative.....	121
3.2	La méthode d'analyse qualitative.....	129
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	135	
Chapitre 7.....	136	
La pratique professionnelle des éducateurs sociaux au quotidien.....	136	
1.	Le rapport des éducateurs sociaux à leur activité professionnelle	136
1.1	Les compétences et activités professionnelles au quotidien.....	137
1.2	La motivation pour la profession.....	145
1.3	L'expérience professionnelle en quelques mots-clés	148
2.	La collaboration institution – famille	150
2.1	Les types de collaboration avec la famille : définitions et exemples	151
2.2	Les rencontres avec la famille : fréquence et acteurs	153
3.	Synthèse et discussion.....	154
3.1	Le rapport des éducateurs sociaux à leur activité professionnelle.....	154
3.2	La collaboration institution – famille	156
Chapitre 8.....	157	
La perception et la compréhension de la différence culturelle	157	

1. La sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux	157
1.1 L'auto-évaluation de la sensibilité interculturelle à l'aide de l'IDI.....	158
1.2 Les profils interculturels issus de l'IDI	168
1.3 Evaluation de la sensibilité interculturelle suite aux entretiens.....	175
1.4 Mise en commun des résultats de l'évaluation de la sensibilité interculturelle.....	182
2. La compréhension des usagers ou des collègues « d'une autre culture »	186
3. Synthèse et discussion	191
3.1 Le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux	191
3.2 Les facteurs qui influencent le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux ..	196
3.3 Le sens donné par les éducateurs sociaux à la notion d'utilisateur ou de collègue « d'une autre culture »	198
Chapitre 9.....	200
L'expérience de la différence culturelle dans la pratique	200
1. La perception de l'influence des références culturelles sur la pratique professionnelle ...	201
2. La gestion de la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers	203
2.1 L'attitude face aux usagers aux références culturelles diverses	203
2.2 L'expérience professionnelle auprès des usagers aux références culturelles diverses	210
2.3 Les compétences spécifiques pour l'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses.....	212
3. La gestion de la différence culturelle dans la collaboration avec les familles	216
4. Les difficultés des éducateurs sociaux dans le travail avec la différence culturelle	220
4.1 Les relations entre les acteurs en présence	221
4.2 Les difficultés identifiées entre les acteurs en présence	222
5. Synthèse et discussion	240
5.1 La gestion de la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et la collaboration avec les familles	240
5.2 Le travail avec la différence culturelle : un problème pour les éducateurs sociaux ?	244
Chapitre 10.....	247
La question de la diversité culturelle dans les institutions du travail social.....	247
1. La gestion de la différence culturelle par les institutions socio-éducatives	247
1.1 La mixité des équipes	247
1.2 La diversité culturelle des usagers.....	251
1.3 Outils et ressources institutionnels pour l'intervention interculturelle.....	254
2. La formation interculturelle des éducateurs sociaux en formation initiale	257
3. Synthèse et discussion	258
3.1 La gestion de la différence culturelle par les institutions socio-éducatives.....	259
3.2 La question de la différence culturelle dans la formation initiale en travail social	261
Conclusion.....	263
Bibliographie.....	270
Annexes	288

*« Le véritable voyage de découverte ne consiste
pas à chercher de nouveaux paysages, mais à
avoir de nouveaux yeux »*

Marcel Proust

Introduction

En Suisse, tout comme dans la plupart des sociétés occidentales, les éducateurs sociaux¹ doivent de plus en plus composer avec la diversité culturelle dans leur travail. D'une part, les publics qui fréquentent les institutions socio-éducatives sont de plus en plus diversifiés, les conditions de vie et la situation psychosociale des personnes aux ancrages socioculturels divers en Suisse étant souvent délicates à bien des points de vue. En effet, le statut migratoire (trajectoire migratoire, statut juridique), la situation face à l'emploi (faible niveau de qualification, accès limité à l'emploi) et à l'instruction (inégalités des opportunités, accès limité à la formation), la position sociale et le parcours d'intégration (déclassement social, participation sociale et politique difficile, influence limitée sur la répartition des biens collectifs), l'état de santé (problèmes de santé et accès limité aux soins), l'état du revenu et du logement (*working poor*, conditions défavorables du logement), la discrimination, voire le racisme (Chaudet, Regamey, Rosende Haver, & Tabin, 2000 ; Lanfranchi, 2002) font que les personnes aux ancrages socioculturels divers sont surreprésentées comme usagères du travail social dans le contexte sociopolitique et économique actuel (Bolzman & Tabin, 1999). D'autre part, l'hétérogénéité des références culturelles se voit également parmi les professionnels, même si la proportion d'étrangers parmi les travailleurs sociaux demeure faible (Eckmann & Bolzman, 2002). Les étudiants étrangers ne sont d'ailleurs pas encore très présents dans le domaine du travail social (éducation sociale, service social et animation socioculturelle confondus), leur part s'élevant à 9.8% et 10.1% en 2012 et 2013, comparativement aux étudiants étrangers de l'ensemble des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques suisses (21.5% en 2012 et 21.6% en 2013) (OFS, 2014). Cette diversification croissante introduit dans l'intervention des éléments nouveaux que les éducateurs sociaux doivent prendre en compte, ce qui peut complexifier leur pratique habituelle.

¹ Dans le souci de maintenir la fluidité du texte et d'en faciliter la lecture, l'auteure a choisi d'utiliser la forme masculine, tout en étant consciente de la féminisation de la profession d'éducateur social.

Pour tous les professionnels du travail social (mais aussi de l'éducation et de la santé), devoir composer avec la diversité culturelle des usagers qu'ils accompagnent constitue un véritable défi au quotidien. Dès lors, quelle est l'expérience de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans leur pratique professionnelle au quotidien ?

La genèse et le contenu de la thèse

Le présent travail porte sur la sensibilité des éducateurs sociaux à la différence culturelle ainsi que sur leur manière de gérer la différence culturelle dans leur travail au quotidien. Ce choix thématique n'est pas le fruit du hasard, mais l'aboutissement d'un long voyage éducatif et professionnel commencé dans les années 2000 lorsque j'ai travaillé en tant qu'éducatrice remplaçante dans un internat qui accueillait des jeunes présentant des difficultés sociales, familiales et personnelles. Il s'agissait alors pour cet internat d'encadrer plusieurs jeunes apportant dans leurs bagages des expériences de vie douloureuses liées à la guerre. Plusieurs années se sont écoulées, mais depuis mon engagement comme chercheuse et formatrice à la Haute école de travail social Fribourg, l'intérêt pour les pratiques d'intervention et la formation interculturelles des éducateurs sociaux n'a fait qu'augmenter. Quel est le regard des éducateurs sociaux vis-à-vis de la différence culturelle ? Comment les éducateurs sociaux composent-ils avec la différence culturelle dans leur pratique au quotidien ? Comment la formation initiale en travail social peut-elle former et sensibiliser les futurs éducateurs sociaux aux questions de la différence culturelle et de l'intervention en contexte multiculturel ? Ces questions ont été le point de départ pour une réflexion plus profonde qui m'a amenée à réaliser cette recherche qui s'intéresse à la perception et à la gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux. Pour ce faire, une approche méthodologique mixte a été privilégiée. D'une part, la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux a été évaluée par le biais de l'Inventaire de développement interculturel (IDI) (Hammer & Bennett, 2002). D'autre part, les éducateurs sociaux ont été invités à s'exprimer au travers d'entretiens sur leur perception de la différence culturelle et sur leur expérience de la gestion de la différence culturelle dans l'intervention socio-éducative.

L'organisation de la thèse

Ce travail est organisé en trois parties principales : les éléments théoriques et conceptuels, la méthode ainsi que l'analyse et la discussion des résultats.

La première partie est consacrée au cadre théorique à travers les champs conceptuels dans lesquels s'inscrit la thèse. Après avoir clarifié les concepts-clés et exposé la perspective interculturelle écosystémique dans laquelle l'expérience de la différence culturelle par les éducateurs sociaux est envisagée, le travail s'intéresse aux modèles et pratiques professionnels, en mettant un focus particulier sur l'intégration de la différence culturelle. C'est également dans cette partie que sont abordés le concept de sensibilité interculturelle et son utilisation pour l'étude du rapport des éducateurs sociaux à la différence culturelle. Cette partie aboutit à la mise en évidence des implications de ces différents éléments pour l'étude empirique réalisée dans le cadre de cette thèse et à la formulation des questions et hypothèses de recherche.

Dans la deuxième partie sont présentés l'approche méthodologique mixte employée dans la présente étude, mon positionnement en tant chercheuse, la population qui fait l'objet des analyses ainsi que les instruments et la méthode de récolte et d'analyse de données.

La troisième et dernière partie du travail contient les résultats qui s'articulent autour de quatre thématiques principales : la pratique professionnelle des éducateurs sociaux au quotidien, leur perception et compréhension de la différence culturelle, l'expérience de la différence culturelle dans la pratique et l'accueil de la différence culturelle dans les institutions du travail social. Dans chacun des quatre chapitres, les résultats sont présentés, analysés et mis en lien avec les résultats d'études précédentes. Enfin, les éléments les plus importants sont repris afin de les considérer relativement aux questions et hypothèses de recherche posées.

Ce travail de thèse se termine par une conclusion générale comprenant un bilan de la recherche ainsi qu'une discussion au sujet des retombées et perspectives pour la recherche, la pratique et la formation.

PREMIÈRE PARTIE :

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Chapitre 1

Définition de la problématique

Même si l'hétérogénéité culturelle, linguistique et sociale des usagers et du personnel dans les institutions socio-éducatives n'est pas récente, rares sont les recherches qui se sont intéressées à l'investigation des perceptions et attitudes des travailleurs sociaux face à la différence culturelle ainsi qu'aux pratiques reliées à l'intervention interculturelle (Cohen-Emerique, 2000 ; Eckmann, Sebeledi, Bouhadouza von Lanthén, & Wicht, 2009 ; Jovelin, 2002 ; Prieur, Jovelin, & Blanc, 2006 ; Steiger & Pfiffner, 2008 ; Verbunt, 2004). Or, l'intervention en contexte multiculturel constitue un défi non seulement pour les usagers, mais également pour les professionnels du social qui doivent composer au quotidien avec la diversité culturelle et la complexité des situations vécues par les usagers se référant à d'autres cultures. En effet, des recherches antérieures ont mis en évidence que les enseignants (Edelmann, 2007 ; Mahon, 2006 ; Ogay, 2006 ; Tatar & Horenczyk, 2003), les travailleurs sociaux (Cohen-Emerique, 2000, 2011 ; Guelamine, 2001 ; Hohl & Cohen-Emerique, 1999 ; Jovelin, 2002 ; Prieur et al., 2006 ; Steiger & Pfiffner, 2008 ; Verbunt, 2004) et les professionnels de la santé (Dominicé Dao & Bélanger, 2007 ; Fortin & Carle, 2007 ; Layat Burn, 2007 ; Leanza, 2003, 2011) rencontrent des difficultés d'ordre personnel, relationnel ou contextuel dans la communication et la pratique auprès des personnes aux références culturelles diverses.

Les valeurs et les normes de l'éducateur social et de l'utilisateur, leurs croyances respectives concernant la différence culturelle et l'intervention ainsi que les modèles et techniques professionnels appris au cours de la formation initiale et la culture institutionnelle jouent un rôle important dans l'intervention. Ces normes, représentations et modèles sont idéaux dans un contexte où l'éducateur social et l'utilisateur se situent dans un même paradigme explicatif, mais dans les situations où ce dernier diffère, ils peuvent devenir source de malentendus et d'incompréhensions réciproques pouvant aller jusqu'à des évaluations ou des interventions inadaptées de la part du professionnel. Des situations professionnelles conflictuelles peuvent bien sûr également se présenter parmi des personnes partageant les mêmes références culturelles. En effet, dans l'intervention socio-éducative, toute interaction est complexe : la situation vécue par la personne en difficulté, handicapée, inadaptée ou en voie de l'être, de même que les rapports de

pouvoir inégalitaires entre le professionnel et l'utilisateur sont souvent source de difficultés relationnelles. Toutefois, aux difficultés propres à toute intervention, peuvent s'ajouter, en contexte multiculturel, des réflexions, des questionnements et des malentendus entre l'éducateur social et l'utilisateur. Du point de vue de l'utilisateur, le sentiment d'incompréhension ou de non-respect de son cadre de référence peut l'inciter à remettre en question aussi bien les compétences de l'éducateur social que sa légitimité en tant que professionnel. Du point de vue de l'éducateur social, l'intervention auprès d'utilisateurs se référant à d'autres cultures peut avoir comme conséquence une remise en question de ses cadres de référence personnel et professionnel, de ses pratiques habituelles (Cohen-Emerique, 2000 ; Hohl & Cohen-Emerique, 1999 ; Leanza, 2011), voire de son identité professionnelle et/ou personnelle (Cohen-Emerique & Hohl, 2002 ; Hohl & Cohen-Emerique, 1999 ; Leanza, 2003, 2004 ; Ting-Toomey, 1999). Cela montre bien que la problématique de la rencontre avec des utilisateurs aux références culturelles diverses est d'actualité pour les éducateurs sociaux et le restera longtemps.

Partant de ces constats, cette recherche s'intéresse à la manière dont les éducateurs sociaux prennent en compte la différence culturelle dans l'intervention. Les questions qui se posent sont les suivantes :

- *Comment les éducateurs sociaux comprennent-ils la différence culturelle ?*
- *Comment les éducateurs sociaux composent-ils avec la différence culturelle dans leur pratique professionnelle au quotidien ?*

Mais avant de répondre à ces questions, il est nécessaire de poser le cadre conceptuel au sein duquel cette recherche se situe ; par la suite, il s'agira de questionner et de confronter ce cadre en le soumettant à la réalité du terrain.

Dans le but de mieux saisir la complexité du phénomène, il me semble important de définir les concepts de culture et d'interculturel pour souligner les significations et les sens attribués, leur définition reflétant mon orientation théorique sur la problématique.

1. A propos de la culture

Le concept de culture génère des débats et des controverses au sein de la communauté scientifique. En effet, dans le seul domaine des sciences humaines et sociales, les

compréhensions sont diverses selon les époques, les contextes et le champ scientifique dans lesquels la culture est définie, selon le débat public et selon les besoins des personnes qui l'utilisent². Devant la diversité des conceptions et des approches, j'ai penché pour une définition du concept de culture se trouvant au carrefour de l'anthropologie et de la sociologie.

1.1 Vers une définition de la culture

La première définition du concept de culture, on la doit à l'anthropologue anglais Edward B. Tylor (1871, cité dans Cuche, 2004) pour qui la culture est « *ce tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres aptitudes et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* » (p. 16). Selon cette définition, la culture est un ensemble d'éléments extérieurs à l'individu qui sont propres à une communauté donnée et en lien avec la vie en société dans son ensemble (culture objective). De plus, la culture n'est pas innée, ni statique, mais elle est partagée et transmise au sein d'une population donnée par le biais des processus d'apprentissage et d'acquisition sociale : les composantes de la culture peuvent donc être ajoutées, modifiées ou éliminées par les membres d'une même culture. Une telle définition implique que la culture est le résultat de la vie sociale : sans société, il n'y a pas de culture.

Depuis Tylor, bien des auteurs ont proposé leur définition de la culture, chacun voulant mettre l'accent sur des aspects spécifiques pour soutenir une construction théorique particulière : les 160 définitions identifiées par Kroeber et Kluckhohn (1952) et les 300 recensées par Baldwin, Faulkner, Hecht et Lindsley (2006) en sont la preuve. Néanmoins, toutes ces définitions font référence à des significations symboliques partagées au sein d'un groupe social, transmises par l'apprentissage d'une génération à l'autre, relativement stables dans le temps et plus ou moins extérieures aux personnes (Dasen & Perregaux, 2000).

Dans le cadre de ce travail, je retiens tout d'abord la définition de Camilleri (1989a) qui voit la culture comme :

« *L'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et*

² Pour une mise en perspective historique et spatiale du concept de culture, voir Cuche (2004).

d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. » (p. 27).

Cette définition n'est pas sans rappeler celle de Rocher (1969) pour qui la culture est « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte* » (p. 88) ou encore celle Ting-Toomey (1999) souvent illustrée par la métaphore de l'iceberg³ : « *a complex frame of reference that consists of patterns of traditions, beliefs, values, norms, symbols, and meanings that are shared to varying degrees by interacting members of a community* » (p. 10).

Dans cette perspective, la culture est caractérisée par les aspects suivants :

- La culture : un « ensemble lié »

Tout d'abord, chaque culture constitue un système de significations symboliques (ou cadre de référence) dont les éléments observables (par exemple, traditions, coutumes) ou invisibles (par exemple, valeurs, croyances, normes) ne sont pas simplement juxtaposés les uns aux autres, mais ils sont organisés en un tout cohérent ressenti subjectivement pour les membres du groupe.

- La culture : un partage et une distinction

Socialement, la culture est partagée de manière durable par une pluralité de personnes vivant dans un même environnement physique et social qui considèrent les significations symboliques ainsi que les manières de penser, sentir, agir (i.e. représentations, attitudes et comportements) comme étant idéales ou normales. Ces significations partagées constituent des règles de vie collectives et sociales qui permettent à l'individu de décoder et de prévoir les comportements d'autrui, ainsi que de développer des liens sociaux avec les autres membres du groupe. En ce sens, la culture favorise l'intégration de l'individu à une collectivité particulière et distincte, ce qui satisfait son besoin d'appartenance et lui permet de se sentir en sécurité, intégré et accepté (Rocher, 1992,

³ Selon le modèle de l'iceberg (Ting-Toomey, 1999), la partie émergée et visible de la culture se réfère aux éléments culturels explicites, à tout ce qu'une personne donne à voir de sa culture (comportement, rites, coutumes et usages, langue, méthode d'élever les enfants, etc.). C'est ce niveau qu'on peut observer lorsqu'on rentre en contact avec des personnes « d'une autre culture » ou qu'on va dans un pays étranger. Par contre, la partie immergée de la culture, la plus importante, regroupe les éléments culturels dont on est le moins conscient, par exemple, les valeurs, les normes ou les visions du monde. C'est la partie invisible de l'iceberg, présente de manière implicite et codée dans la culture, qui influence de manière inconsciente les croyances, attitudes et comportements des personnes.

Ting-Toomey, 1999). Psychiquement, la culture est très importante pour l'individu car elle représente un enjeu central pour l'ensemble de sa construction identitaire. En effet, la culture fournit à l'individu le cadre de référence lui permettant de répondre à la question « qui suis-je ? » : les croyances, les valeurs et les normes culturelles lui consentent de construire, définir et maintenir son identité (Ting-Toomey, 1999).

Le sentiment d'appartenance à son propre groupe (endogroupe) va de pair avec la prise de conscience de ses différences par rapport aux membres des autres groupes (exogroupes). Ainsi, la culture permet à la personne de faire la distinction entre « nous » et « eux » et de réguler les frontières entre les groupes culturels en façonnant ses perceptions et attitudes envers les membres de l'endogroupe et ceux des exogroupes (Ting-Toomey, 1999).

Ces fonctions de la culture se comprennent dans le contexte d'une autre fonction plus générale et fondamentale, celle qui permet et favorise l'adaptation de l'individu et du groupe à leur environnement écologique (Rocher, 1992 ; Ting-Toomey, 1999). Comme l'affirme Cuche (2004), si les groupes humains sont divers, ce n'est pas en raison de différences raciales, ethniques ou génétiques, mais plutôt parce qu'ils ont développé des modes de vivre, penser et agir divers afin de s'adapter à leur environnement naturel.

- La culture : objective et symbolique

Troisièmement, la culture organise un certain nombre de personnes en une collectivité particulière et distincte des autres groupes, de manière à la fois objective et symbolique. D'une part, les représentations, attitudes et comportements communs à des individus établissent entre eux des liens que chacun ressent comme réels (lien objectif). D'autre part, ce système de référence est composé par des symboles qui rendent possible la communication verbale et non verbale parmi les membres d'une même communauté (lien symbolique) : la connaissance, parfois inconsciente, qu'un individu a de la signification des manières de penser, voir, sentir et agir des autres membres de son groupe d'appartenance, lui permet d'interagir avec ces derniers (Rocher, 1992).

- La culture : une acquisition

Finalement, la culture est apprise, non pas innée, et constitue, du point de vue de l'individu, son héritage social (pas d'héritage biologique ni génétique). Les éléments culturels, les normes et les valeurs partagées sont transmises de génération en génération du groupe à l'enfant par le biais du

processus d'enculturation qui permet à chacun de s'adapter, de se comporter, d'établir des interactions sociales et de vivre ensemble de façon semblable et durable dans un environnement physique ou social donné (Camilleri, 1989a ; Rocher 1992 ; Ting-Toomey, 1999). D'une part, c'est par l'intermédiaire de la communication que la culture est transmise, créée et modifiée de génération en génération, d'autre part, c'est la culture qui permet aux personnes de communiquer par le biais de codes linguistiques, normes sociales et modèles d'interaction partagés par le groupe.

Comme on peut le constater, le concept de culture a évolué dans le temps, passant d'une approche objectiviste où la culture est envisagée comme étant un ensemble qui existe en dehors de la personne, à une approche subjectiviste où la culture objective, intériorisée par l'individu, devient une construction mentale qui influence ses perceptions, attitudes et comportements.

1.2 De la culture aux cultures

Les définitions présentées ci-dessus suggèrent que la culture est un ensemble de manières de voir, penser et agir partagées par une pluralité de personnes. Mais cette perspective implique le risque d'une réification de la culture, c'est-à-dire d'attribuer des caractéristiques univoques, homogènes, figées et relativement stables à tel ou tel groupe parce que transmises et acquises par apprentissage, d'une génération à l'autre. Par conséquent, il est pertinent de se demander, tout comme les chercheurs qui seront présentés plus loin, si cette conception de la culture est encore légitime. Tout d'abord, cette manière de penser la culture ne prend pas en compte le fait que la culture est plurielle, ce qui implique que chaque individu a la possibilité, par choix ou obligation, d'appartenir à plusieurs groupes subculturels (national, régional, sexuel, professionnel, religieux, politique, etc.) en même temps qui véhiculent leurs propres valeurs, croyances et comportements (par exemple, on peut être à la fois suisse, tessinois, femme, étudiant et athée). De ce fait, la diversité culturelle se trouve à l'intérieur-même de chaque groupe culturel (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001 ; Cuhe, 2004). D'autre part, l'augmentation et l'accélération des contacts directs (migrations internes ou externes, voyages) et indirects (médias) entre des individus et des groupes venus d'horizons divers favorise les mélanges et les acculturations réciproques. L'individu ne se situe donc plus dans un cadre culturel unique et homogène, mais est au contraire confronté tout au long de sa vie à la diversité des cultures (Abdallah-Pretceille, 2005). Dans une société

caractérisée par une hétérogénéité et une pluralité culturelle croissante, la notion réifiée de la culture doit donc être substituée par une conception plurielle et évolutive.

1.3 De la culture aux références culturelles

Une définition statique et réifiée de la culture ne rend pas compte non plus du fait que l'individu construit et donne sens à la culture en fonction des contextes auxquels il est confronté. Les appartenances et le parcours de vie de l'individu ainsi que l'environnement social et naturel dans lequel il baigne jouent un rôle sur la sa manière, singulière et unique, de s'approprier les représentations, attitudes, comportements ou significations de « sa culture ». Pour exprimer cette idée, Barmeyer (2007) établit un parallélisme entre culture et langue : si les membres d'un groupe culturel parlent une même langue, c'est-à-dire partagent un même répertoire, ce n'est pas pour autant qu'ils en tirent les mêmes représentations, attitudes et comportements. Chaque individu exprime sa propre façon de penser, voir et sentir le monde qui l'entoure, tout en utilisant un langage commun à la société à laquelle il appartient. Même discours chez Abdallah-Pretceille et Porcher (2001) qui affirment que « *La culture, quelle que soit la définition qu'on en donne, c'est le sujet individuel qui la vit, l'incarne, la porte, est traversée par elle et, par la même, la rend vivante.* » (p. 57). Cela signifie que l'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, mais il en est aussi le producteur, l'auteur, le constructeur. Ces propos illustrent parfaitement ceux de Camilleri (1989a), qui définit l'individu comme un porteur de culture : un porteur, même s'il présente des caractéristiques qui permettent parfois de le situer dans une culture donnée, ne porte jamais intacte la totalité de la culture attribuée à son groupe et ne peut donc pas être son représentant. Ainsi, lorsqu'on rencontre une personne culturellement différente, on est confronté à des traits culturels spécifiques et non à l'ensemble de « sa culture ». Plus particulièrement, on a affaire à ce que la personne met en scène en fonction des personnes en présence, de leur interaction et du contexte de la rencontre.

C'est pour prendre en compte à la fois l'aspect pluriel, dynamique, évolutif, « individualisé » et relationnel de la culture que dans ce travail j'ai décidé de parler de *références culturelles* et de *personnes aux références culturelles diverses*. L'utilisation de ces termes me permet de mettre en évidence la pluralité et la dynamique des références culturelles : l'individu n'a pas une culture, mais il y fait référence pour construire son rapport à des significations culturelles en fonction de son histoire, des interactions avec autrui et des contextes. Avec ce choix terminologique, il est

donc possible de considérer l'individu davantage comme un constructeur de ses propres références culturelles que comme le produit de sa culture, en lui accordant ainsi un rôle actif.

1.4 De la culture à la culturalité

Comme on l'a déjà souligné, les cultures ne doivent pas être appréhendées comme des entités autonomes et extérieures aux individus, mais plutôt comme les produits des interactions entre ceux-ci. En situation de pluralité culturelle, ce sont des individus porteurs de cultures qui se rencontrent et non pas des cultures. C'est donc dans les interactions entre individus ou entre groupes que les cultures se définissent et prennent tout leur sens (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2001). Comme le souligne Audet (2006), « *dans une telle perspective, on passe de la culture en tant qu'ordre, en tant que système régissant les individus, à la culture « mise en scène », dans une relation* » (p. 28) qu'un individu utilise pour communiquer quelque chose à un autre.

Partant de ces constats, Abdallah-Pretceille (2010) propose de remplacer le concept de culture, qui met l'accent sur l'analyse de la culture en termes de construction a priori, par le concept de culturalité, qui renvoie davantage à l'idée d'échange, de processus dynamique et de co-construction : « *La culturalité privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, les manipulations et les stratégies.* » (p. 11). Au-delà des questions terminologiques, la culturalité nous invite à prendre en considération ce qui se passe dans la communication et la relation entre les individus et les groupes qui se perçoivent de cultures différentes, plus que sur la culture, les caractéristiques ou les appartenances culturelles des personnes en présence. Il s'agit donc de comprendre ce que des individus, porteurs de références culturelles uniques et singulières, essayent de se communiquer en mettant en scène leur culture de la manière qu'ils le font dans la relation qu'ils entretiennent à un moment donné (Audet, 2006).

2. La question de l'interculturel

Du point de vue étymologique, le terme *interculturel* signifie *entre-cultures*, indiquant ainsi le contact entre personnes et/ou groupes de cultures différentes. Tantôt utilisé comme adjectif qualificatif, tantôt comme substantif, le concept d'interculturel est apparu en Europe vers la fin des années 1970. Ancré tout d'abord dans les pratiques sociales et éducatives, son utilisation s'est ensuite rapidement étendue à d'autres champs disciplinaires et de recherche (par exemple,

sciences de l'éducation, psychologie, sciences de la communication) ainsi qu'à d'autres pratiques professionnelles (par exemple, santé, communication, management) (Lavanchy, Gajardo & Dervin, 2011). A l'heure actuelle, les significations et les compréhensions du concept d'interculturel sont diverses et controversées en fonction de son champ d'application. Il devient donc utile de définir ce que l'interculturel et ses contours et d'explicitier le sens qui lui sera attribué dans ce travail.

2.1 Pluriculturel, multiculturel, interculturel : un flou sémantique

Dans le langage courant, la notion d'interculturel se confond souvent avec celles de pluriculturel et multiculturel au point que ces différents termes sont souvent mélangés et substitués l'un à l'autre. Il est donc important de clarifier ce flou sémantique qui recouvre également divers enjeux symboliques et politiques de la société.

D'une part, les notions de pluriculturel ou multiculturel se réfèrent à la simple pluralité des éléments culturels en jeu, aux situations de coexistence entre cultures diverses (Camilleri, 1993). En ce sens, elles renvoient à un état, à la réalité objective d'une société composée d'une diversité de personnes, de groupes et de populations de cultures différentes comme c'est le cas du Canada. Par contre, faire référence au pluralisme ou au multiculturalisme, ce n'est pas se contenter de ce constat, mais c'est revendiquer une prise en considération et une reconnaissance politique officielle de cette diversité culturelle, de même qu'une égalité de droits des individus et des groupes (culturels, ethniques, sociaux) composant la société (Cuche, 2004). Autrement dit, s'inscrire dans une telle logique renvoie à favoriser la juxtaposition de cultures considérées comme également importantes et ayant le même poids (Berthelot, 1990) ainsi que la cohabitation de groupes culturels homogènes, ce qui n'implique pas nécessairement de contacts. En Suisse, le terme pluriculturalisme est généralement employé pour désigner le fédéralisme et pour décrire la réalité sociale, politique et linguistique des quatre groupes culturels qui vivent dans le pays.

D'autre part, l'interculturel indique la mise en relation et la prise en considération des échanges réciproques entre des personnes et/ou des groupes de cultures différentes (Abdallah-Pretceille, 2010). En ce sens, l'interculturel ne correspond pas à la réalité objective d'une société pluri- ou multiculturelle, mais plutôt à une façon de penser les relations entre les individus, d'analyser en vue de les résoudre les situations et les problèmes qui surviennent dans une société caractérisée par la diversité culturelle.

Comme on peut le constater, tous ces termes renvoient à l'existence de cultures différentes et d'individus porteurs de cultures différentes ainsi qu'à l'idée que la rencontre entre ces personnes peut être problématique. Ce qui les distingue est la manière de percevoir et de traiter la diversité culturelle dans la société.

2.2 De l'interculturel à l'interculturalité

Comme on l'a mentionné, l'adjectif et le substantif interculturel sont habituellement utilisés pour désigner les interactions entre des personnes et/ou des groupes de cultures différentes. Toutefois, une telle conception n'est pas compatible avec la signification de la culture utilisée dans ce travail selon laquelle l'individu est l'auteur de sa culture et la culture est hétérogène, mouvante et évolutive. C'est pourquoi dans ce travail je retiendrai la définition proposée par Abdallah-Pretceille (1985) selon laquelle l'interculturel, utilisé comme adjectif qualificatif, qualifie « *une interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens, dans un contexte à définir à chaque fois* » (p. 31), c'est-à-dire une relation qui tient compte à la fois des acteurs en présence et de la situation. L'interculturel implique donc un échange réciproque entre des individus et/ou des groupes porteurs de cultures dans un espace (territorial et symbolique) et une temporalité donnés. Comme on peut le constater, l'interculturel implique la prise en compte de trois dimensions : l'identité (ou le subjectif), l'interaction (ou la relation) et le contexte (ou la situation).

- La dimension subjective (ou identitaire)

La relation interculturelle réunit deux personnes porteuses de cultures différentes, chacune ayant intériorisé de manière unique et singulière son identité en fonction de son âge, de son genre, de ses diverses appartenances (personnelle, familiale, nationale, professionnelle, religieuse, etc.) et de son histoire de vie. Dans une telle perspective, ce sont des personnes qui mettent en scène leurs références culturelles, leur personnalité, leur identité et leurs caractéristiques propres (culture subjective ou intériorisée) qui se rencontrent et non pas des cultures (Abdallah-Pretceille, 1985).

- La dimension relationnelle (ou interactive)

Lorsque deux personnes aux références culturelles diverses se rencontrent, c'est la relation à l'autre qui est déterminante. Comme le souligne Abdallah-Pretceille (1999), l'interculturel « *renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont on se voit. Cette perception ne*

dépend ni des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. Ce sont, paradoxalement, les relations qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées, et non pas les caractéristiques qui définissent les relations. » (p. 56). En d'autres termes, l'interculturel concerne la manière dont nous voyons et percevons l'autre, de même qu'à la façon dont nous nous voyons, nous nous percevons et nous nous présentons à l'autre. L'accent doit être mis sur le rapport entre le soi porteur de cultures, et ce que l'autre, lui aussi porteur de cultures, me renvoie de ce que je suis.

- La dimension situationnelle (ou contextuelle)

Les interactions entre deux personnes porteuses chacune de leur subjectivité ont lieu dans un contexte bien spécifique qui doit être précisé tout le temps. En effet, la relation ne s'insère pas dans un milieu neutre, mais dans un contexte social, politique, historique et économique (Abdallah-Pretceille, 1985) régissant les rapports de pouvoir entre les personnes. Comme le souligne Cohen-Emerique (2000), la relation interculturelle s'inscrit dans des rapports souvent inégaux : *« un ex-colonisé face à un ex-colonisateur, un majoritaire face à un minoritaire, un blanc face à un noir, etc. »* (p. 171-172). Cette perspective situationnelle montre que l'interculturel ne se limite pas à la rencontre entre deux personnes aux références culturelles diverses, mais suppose aussi des différences de statuts social, économique et politique.

Pour tenir compte des dimensions subjective, relationnelle et situationnelle de la relation interculturelle, Cohen-Emerique (2000) complète la définition donnée par Abdallah-Pretceille en précisant que l'interculturel est *« un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire, une « dynamite » identitaire »* (p. 172). La relation interculturelle va donc au-delà du contact entre des personnes et/ou des groupes issus de cultures différentes : il s'agit de la rencontre entre des personnes et/ou groupes porteurs de cultures dans un contexte où les rapports de pouvoir créent une dynamique identitaire avec des stratégies défensives et offensives des deux côtés. Dès que les visions et les rapports de pouvoir sont différents dans la relation, il se joue des réactions différentes entre des personnes et/ou des groupes qui doivent être interprétées et comprises : c'est la reconnaissance et le respect de l'autre dans son altérité. Si les rapports de pouvoir (intériorisés et inconscients) et les références culturelles des uns et des autres ne sont pas pris en compte, l'interaction peut entraîner des affects négatifs, tels que la méfiance, la culpabilité

ou la colère, et provoquer chez les acteurs en présence une remise en question de leurs valeurs et visions du monde, voire de leur identité (« dynamite identitaire ») (Cohen-Emerique, 2011).

En ligne avec le concept de culturalité qui permet de saisir les dimensions plurielles et dynamiques de la culture (Abdallah-Pretceille, 2010), il semble pertinent de rompre avec la façon habituelle d'envisager l'interculturel en tant que rencontre entre personnes et/ou groupes de cultures différentes. Dans cette nouvelle perspective, l'accent se déplace de la rencontre entre cultures à la prise en compte des dimensions subjective, relationnelle et situationnelle qui sont inhérentes à toute interaction interculturelle. Au centre se trouve désormais l'interaction qui s'établit entre des personnes et/ou des groupes qui se reconnaissent mutuellement en tant que sujets porteurs de leur propre subjectivité suivant leur âge, leur sexe, leur histoire de vie et leurs appartenances (personnelle, familiale, culturelle, professionnelle, religieuse, etc.), dans le contexte (culturel, économique, social, politique, religieux, etc.) qui voit se dérouler cette relation. Comme le soulignent Lavanchy et ses collègues (2011), « *On entre alors dans la rencontre entre individus pluriels, qui se construisent à travers/au-delà des identités solides et des différences culturelles apparentes, imaginées et/ou imposées, dans une historicité, une intersubjectivité et des contextes spécifiques d'interaction.* » (p. 26).

Partant de ces constat, il me paraît donc pertinent de m'intéresser à l'intervention d'un éducateur social « d'ici ou d'ailleurs » auprès d'un usager « d'ailleurs ou d'ici » dans un contexte institutionnel particulier. Comment prennent-ils en compte la dimension interculturelle dans l'intervention socio-éducative ?

3. L'interculturalité dans l'intervention

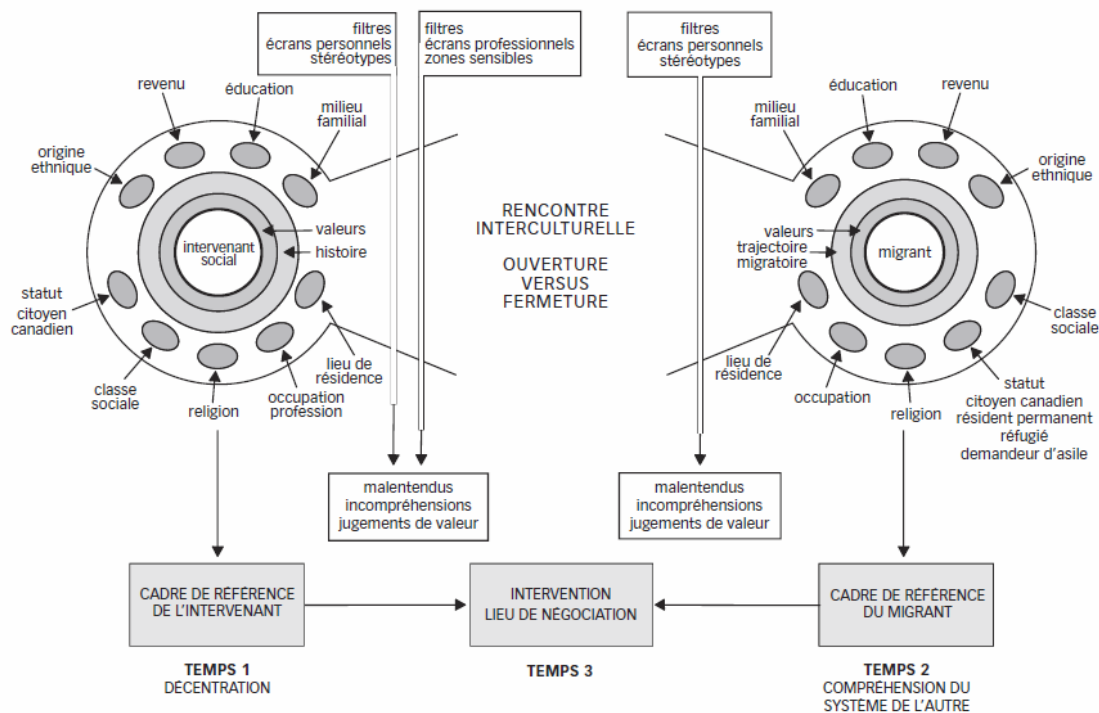
Comme on le verra plus loin, l'intervention correspond à la relation d'aide entre un éducateur social et un usager en difficulté, handicapé, inadapté ou en voie de l'être dans un cadre institutionnel qui répond à des mandats et missions spécifiques. La dimension interculturelle de l'intervention implique la rencontre entre deux personnes aux ancrages socioculturels différents qui donnent une signification et une interprétation aux représentations, attitudes et comportements mutuels à partir de leurs propres cadres de référence, dans un contexte professionnel donné (Abdallah-Pretceille, 1985).

3.1 La perspective interculturelle de l'intervention

La rencontre entre ces deux personnes, chacune avec son propre cadre de référence, se situe au cœur du modèle de l'intervention interculturelle proposé par Cohen-Emerique (2011). Ce modèle illustre parfaitement les définitions de l'interculturel d'Abdallah-Pretceille et de Cohen-Emerique présentée précédemment : « *C'est l'interaction entre 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 un processus dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire, une « dynamite » identitaire* » (Cohen-Emerique, 2000, p. 172).

La Figure 1 représente de manière schématique et simplifiée les principaux éléments qui caractérisent l'intervention interculturelle.

Figure 1 : Le modèle de l'intervention interculturelle (tiré de Legault & Rachédi, 2008, p. 125)



L'intervention interculturelle met en présence deux personnes, l'éducateur social et l'utilisateur aux références culturelles diverses. Tous deux sont porteurs de valeurs personnelles (par exemple, la conception de la personne, de la famille, de l'éducation des enfants, de la vie en société ou de la différence culturelle) et d'une histoire de vie qui leur est propre, qui vont influencer leurs attitudes et comportements respectifs. De même, les différentes appartenances de l'éducateur social et de l'utilisateur sur les plans personnel, familial, national, scolaire, professionnel, ethnique,

social, statutaire et religieux jouent un rôle dans l'intervention (Cohen-Emerique, 2000 ; Legault & Raché, 2008). L'ensemble de ces variables constituent les cadres de référence de l'éducateur social et de l'utilisateur, c'est-à-dire les représentations (ou grilles de lecture) dont ils sont porteurs et à partir desquelles ils interprètent les événements, les individus et la situation d'interaction. Il s'agit de la dimension subjective de l'intervention interculturelle.

La rencontre entre un professionnel et un utilisateur aux ancrages socioculturels différents peut faire apparaître des zones sensibles à l'origine de malentendus, incompréhensions et jugements de valeurs qui interfèrent dans la communication et l'intervention. Même si ces incompréhensions peuvent surgir aussi bien en situation intra- qu'interculturelle, elles sont généralement plus importantes lorsque les acteurs de la relation ont des références culturelles diverses ou ont vécu des expériences de vie très différentes (Cohen-Emerique, 2000, 2011). Dans la perspective de l'éducateur social, trois types d'obstacles peuvent mettre à mal l'interaction avec un utilisateur aux références culturelles diverses (Cohen-Emerique, 2000, 2011). Le premier obstacle est constitué par ses stéréotypes et ses préjugés qui enferment l'utilisateur dans des clichés pouvant conduire le professionnel à des erreurs d'évaluation et des simplifications de la réalité de l'utilisateur. Le deuxième obstacle concerne les différentes formes d'ethnocentrisme personnel et professionnel, c'est-à-dire « *la tendance naturelle à décoder la diversité culturelle avec ses modèles propres, ses normes et ses valeurs. (...) C'est l'incapacité à se représenter ce qui ne nous ressemble pas. Et si on entre en contact avec cette différence, on la compare à soi, en portant un jugement de valeur.* » (Cohen-Emerique, 2000, p. 166). Le dernier obstacle est constitué par les modèles et techniques professionnels appris au cours de la formation initiale (culture professionnelle) ou sur son lieu de travail. Ces savoirs et pratiques, qui ont été développés sur la base des valeurs et des connaissances scientifiques occidentales, sont souvent considérés par les professionnels comme étant la meilleure façon d'agir et appliqués sans distinction à l'ensemble des utilisateurs et des situations rencontrées, ce qui peut devenir un obstacle à la communication et à la relation d'aide (Cohen-Emerique, 2000 ; Leanza, 2004 ; Verbunt, 2004). Cette dimension relationnelle suggère que les questions et les problèmes surviennent des interactions entre l'éducateur social, d'ici ou d'ailleurs, et l'utilisateur, d'ailleurs ou d'ici.

Finalement, l'intervention interculturelle comprend également une dimension situationnelle liée au contexte de l'intervention qui doit être défini à chaque fois, à savoir le cadre institutionnel et la société qui supposent des relations de pouvoir.

- Pertinence et limites du modèle de l'intervention interculturelle

Le modèle de l'intervention interculturelle de Cohen-Emerique (2011) présente un intérêt certain pour tout professionnel devant composer au quotidien avec la diversité culturelle, voire faire face à des difficultés dans la communication et la relation avec les usagers. En effet, ce modèle propose une approche d'intervention se déroulant en trois temps : (1) la décentration, (2) la découverte du cadre de référence de l'autre ainsi que (3) la négociation ou la médiation. Le premier temps, celui de la décentration, consiste pour le professionnel à prendre distance par rapport à soi afin de faire émerger et prendre conscience de son propre cadre de référence ainsi que du rôle que ce cadre joue sur ses perceptions, attitudes et comportements envers l'autre. Elle correspond à la prise de conscience de l'existence d'autres valeurs, représentations et visions du monde, prise de conscience qui ne peut se faire que dans la confrontation à la différence. Cohen-Emerique (1999) suggère d'utiliser la « méthode des chocs culturels » comme outil pédagogique pour travailler cette décentration. Il s'agit pour les professionnels du travail social (ou pour tout autre professionnel de l'humain) de faire part d'une situation de tensions, de malentendus ou d'incompréhensions mutuelles vécue dans l'intervention avec un usager et de l'analyser de façon à se rendre compte de son propre cadre de référence. L'analyse de ces situations permet de faire apparaître les différences culturelles les plus évidentes et les domaines posant des difficultés dans l'intervention interculturelle (« zones sensibles »). Le deuxième temps est celui où l'éducateur social découvre et comprend le cadre de référence de l'usager, lui aussi constitué de valeurs qui influencent son regard sur lui-même, les événements et les autres. Pour percevoir et comprendre ce cadre de référence, le professionnel doit s'intéresser à l'usager, le solliciter pour découvrir ses références, ses valeurs, ses représentations, l'usager étant le meilleur informateur sur son univers. Le dernier temps de l'intervention interculturelle, celui de la négociation et de la médiation, consiste pour les deux acteurs en présence à chercher ensemble, par le dialogue et l'échange, un terrain d'entente qui respecte à la fois l'usager et ses valeurs fondamentales, les missions institutionnelles de l'éducateur social ainsi que les valeurs fondamentales de la société (Cohen-Emerique, 2000, 2011 ; Legault & Rachédi, 2008).

Le modèle de l'intervention interculturelle présente également quelques limites. Si l'intervention interculturelle peut être définie comme « *une interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens* » (Abdallah-Pretceille, 1985, p. 31), force est de constater que ce modèle est centré sur le regard du professionnel sur l'usager, la perspective de l'usager étant mise de

côté. De même, le modèle de l'intervention interculturelle montre clairement que la relation mise en scène concerne prioritairement un professionnel national, issu du groupe majoritaire, et un usager étranger, issu d'un groupe minoritaire (Cohen-Emerique, 2011), oubliant que l'hétérogénéité croissante des sociétés modernes comme la Suisse peut donner lieu à des interventions entre des professionnels, pour la plupart « d'ici » mais pas seulement, et des usagers « d'ailleurs » mais aussi d'ici. Finalement, le modèle ne met pas suffisamment en exergue le rôle du contexte qui voit se dérouler l'intervention. En effet, les malentendus et les incompréhensions entre le professionnel et l'utilisateur peuvent être liés à des éléments extérieurs liés au cadre institutionnel (mandats, missions) et au contexte historique, social, économique, politique et culturel du pays dans lesquels l'intervention se déroule, et sur lesquels les acteurs en présence n'ont aucune prise (Cohen-Emerique, 2011).

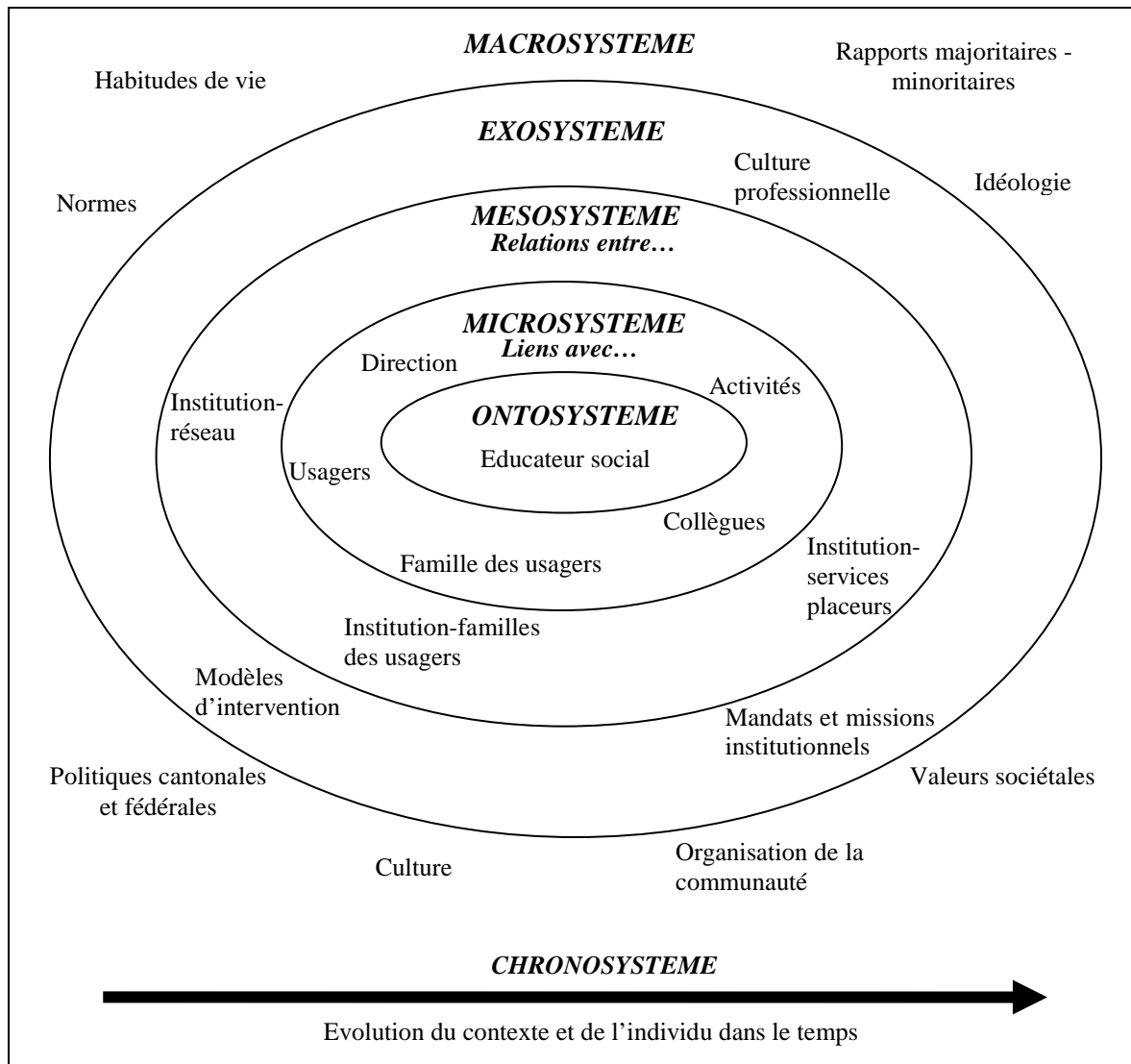
Afin de proposer une vision plus globale et intégrée des dimensions qui influencent l'intervention des éducateurs sociaux auprès des usagers, je me suis inspirée de la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

3.2 La perspective écosystémique de l'intervention

Depuis plus de 30 ans, le modèle écosystémique s'impose dans le travail social comme une référence significative pour construire la compréhension des problèmes individuels et sociaux dans toute leur complexité, de même que les interventions des éducateurs sociaux (Amiguet & Julier, 2012). Le modèle écosystémique développé par Bronfenbrenner (1979) situe l'individu au cœur de plusieurs systèmes concentriques qui représentent les principaux éléments influençant le déroulement et l'issue de l'intervention. Dans cette recherche, la personne au centre de la réflexion sera l'éducateur social et son intervention auprès des usagers dans son contexte de travail. Tout en étant consciente de l'intérêt de croiser les regards, les points de vue, les positionnements des deux acteurs de l'intervention socio-éducative, c'est uniquement la perspective de l'éducateur social qui sera prise en compte.

Le modèle écosystémique de l'intervention est composé de différents systèmes – l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème – qui influencent l'activité professionnelle de l'éducateur social au quotidien (Figure 2).

Figure 2 : Le modèle écosystémique de l'intervention (inspiré de Bronfenbrenner, 1979)



Dans les lignes qui suivent, les principaux éléments qui influent sur la pratique professionnelle de l'éducateur social sont précisés.

- **Ontosystème**

L'ontosystème comprend l'ensemble des caractéristiques, des compétences, des valeurs, des croyances et des appartenances (personnelle, familiale, professionnelle, nationale, religieuse, etc.) de l'éducateur social. Les ontosystèmes de l'éducateur social et de l'utilisateur jouent un rôle dans l'intervention socio-éducative et ce, d'autant plus en situation interculturelle (Figure 1). Du point de vue écologique, les interactions entre éducateur social et utilisateur sont envisagées comme des relations réciproques et en constante évolution. Autrement dit, l'intervention n'est pas étudiée

uniquement sous l'angle de l'influence univoque de l'éducateur social sur l'utilisateur mais également sous l'angle de l'influence des conduites de l'utilisateur sur les représentations, attitudes et comportements de l'éducateur social : l'éducateur social et l'utilisateur co-évoluent et leurs relations s'ajustent et se transforment constamment.

- **Microsystème**

Le microsystème constitue le réseau primaire de l'éducateur social ; il regroupe la structure, les règles et les caractéristiques des milieux de vie dans lesquels l'éducateur social participe activement et où se situe son vécu individuel, à savoir la famille, les amis, le travail, les loisirs, etc. Au niveau du travail, ce système inclut les usagers qu'il accompagne, les familles des usagers, les collègues de travail, les supérieurs hiérarchiques ainsi que les activités professionnelles qu'il réalise.

- **Mésosystème**

Le niveau suivant, le mésosystème, comprend la nature, la qualité et la quantité des interactions entre les personnes qui composent les microsystèmes dans lesquels l'éducateur social participe activement à un moment précis de son existence. S'agissant de l'activité professionnelle, le mésosystème de l'éducateur social regroupe les relations entre, d'une part, l'institution et, d'autre part, les services placeurs (par exemple, le Service de l'enfance et de la jeunesse, le Service de protection des mineurs), le réseau professionnel qui entoure les usagers qu'il prend en charge (par exemple, l'assistant social, le psychologue, l'interprète, etc.), les familles des usagers ou la communauté. L'analyse porte sur la nature des liens (conflictuels, réciproques, antagonistes, etc.) existant entre les différents microsystèmes de l'éducateur social et sur les impacts de ces interactions sur son intervention. En effet, même si les interactions entre les microsystèmes n'impliquent pas directement l'éducateur social, il n'en demeure pas moins qu'elles peuvent jouer un rôle important sur son activité professionnelle. Par exemple, des relations conflictuelles entre l'institution de placement et la famille de l'utilisateur, deux microsystèmes avec qui l'éducateur social a des relations directes, peuvent avoir une influence négative sur la conduite de l'utilisateur au sein du foyer ou sur les relations entre le professionnel et la famille de l'utilisateur.

- **Exosystème**

L'exosystème, quant à lui, comprend l'ensemble des milieux non fréquentés par l'éducateur social mais dans lesquels se produisent des événements qui peuvent néanmoins l'affecter. Dans le

cadre du travail, l'exosystème de l'éducateur social inclut les mandats et missions institutionnels, les types d'institutions et services, l'accessibilité de ces institutions et services, les modèles d'intervention des travailleurs sociaux. Par exemple, bien que l'éducateur social ne soit pas directement concerné par la politique migratoire suisse, il en subit, malgré tout, les contrecoups dans le cadre de son travail avec des usagers demandeurs d'asile.

- Macrosystème

Le macrosystème comprend l'ensemble des croyances, valeurs, normes, idéologies et attitudes sociétales qui ont un impact sur l'activité professionnelle de l'éducateur social. Ce système inclut également les rapports entre majoritaires et minoritaires, les politiques éducatives, sociales et sanitaires au niveau cantonal et national, certaines législations ainsi que les événements importants pouvant contribuer à façonner les idées dominantes du moment (*Zeitgeist*). En ce sens, les pratiques d'intervention mises en œuvre par l'éducateur social à l'égard des usagers sont en bonne partie le reflet des valeurs et croyances partagées par la société.

- Chronosystème

Enfin, le chronosystème comprend l'histoire individuelle, familiale, nationale et internationale. Il s'agit par exemple de l'histoire de vie et du parcours personnel et professionnel de l'éducateur social, de l'évolution de la politique en matière d'intégration, des changements introduits par la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), de l'évolution de la Loi fédérale sur les étrangers (LEtr) et de la Loi sur l'asile (LAsi) ainsi que du changement au niveau du paysage de la formation en Suisse. En effet, tous ces facteurs peuvent influencer la pratique et le développement professionnels de l'éducateur social.

Dans une logique écosystémique, les différences observées entre les éducateurs sociaux quant à leurs pratiques d'intervention auprès des usagers, notamment ceux se référant à d'autres cultures, et à leur développement professionnel sont mises en parallèle avec les différences entre les lieux de travail respectifs (populations, mandats, missions). Cette mise en perspective permet de comprendre la place que l'éducateur social donne à la dimension interculturelle dans le cadre de son travail en termes d'activités, rôles et relations professionnels. En ce sens, cette recherche adopte une perspective phénoménologique : c'est l'intérêt pour l'environnement physique et

social de l'intervention tel qu'il est vécu, perçu et rapporté par les éducateurs sociaux qui est important, par opposition à un environnement objectif.

3.3 L'intervention à la croisée des perspectives interculturelle et écosystémique

A l'instar de Legault et Rachédi (2008), cette recherche propose une vision plus systémique et dynamique de l'intervention des éducateurs sociaux auprès des usagers aux références culturelles diverses en intégrant les perspectives interculturelle (Cohen-Emerique, 2011) et écosystémique (Bronfenbrenner, 1979). Cette façon de conceptualiser la pratique professionnelle des éducateurs sociaux en contexte multiculturel permet de réunir à la fois les aspects subjectifs des deux acteurs impliqués dans l'intervention – le professionnel « d'ici ou d'ailleurs » et l'utilisateur « d'ailleurs ou d'ici » –, la dimension relationnelle liée aux interactions réciproques ainsi que la perspective situationnelle liée au contexte de l'intervention au niveau institutionnel (missions et mandats, rapports de pouvoir professionnel – usager) et au niveau sociétal (politiques migratoires et d'intégration, rapports de pouvoir groupes majoritaires – groupes minoritaires). Dans cette perspective, la différence culturelle est présente au niveau de l'intervention, non seulement parce que l'utilisateur se réfère (ou non) à d'autres cultures, mais aussi parce que son cadre de référence interagit avec le cadre de référence de l'éducateur social, ainsi qu'avec celui de l'institution et de la société indirectement (Ogay & Edelmann, 2011).

La suite de la partie théorique est organisée en fonction du modèle intégré de l'intervention interculturelle écosystémique (Legault & Rachédi, 2008).

Chapitre 2

Les modèles et pratiques professionnels en éducation sociale

L'hétérogénéité culturelle, sociale et linguistique des usagers, du personnel éducatif et administratif, ainsi que des instances de direction est désormais une réalité dans les lieux de pratique de l'éducation sociale en Suisse. Mais quel accueil est fait aujourd'hui à la différence culturelle dans les institutions socio-éducatives ? L'éducation sociale développe-t-elle des théories et des modèles pour travailler avec des personnes aux références culturelles diverses ? Comment les (futurs) éducateurs sociaux sont-ils formés et sensibilisés aux questions de diversité lors de leur formation initiale et continue ?

Plusieurs recherches ayant mis en évidence l'influence déterminante des théories et modèles de pratique appris au cours de la formation (culture professionnelle) sur l'intervention (Cohen-Emerique, 2011 ; Leanza, 2011 ; Verbunt, 2004), il paraît pertinent de décrire et analyser le profil professionnel et de formation de l'éducateur social (exosystème), notamment en lien avec la question de la diversité culturelle. Le profil professionnel, à partir d'une description des tâches professionnelles exercées, repère les ressources que l'éducateur social va devoir être capable de mobiliser et mettre en œuvre dans l'action. Il décrit également l'attitude éthique fondamentale, les champs d'activités, les modes de travail, les normes relatives à des bonnes conditions de travail et l'infrastructure de travail. Une question-repère pourrait résumer les enjeux liés à la problématique du profil professionnel : que doit être capable de mobiliser et de mettre en œuvre l'éducateur social pour réaliser son activité professionnelle, notamment auprès des personnes aux références culturelles diverses ?

1. Le profil des éducateurs sociaux : entre formation et profession

Dans ce travail, les éducateurs sociaux sont considérés comme étant des professionnels formés qui travaillent auprès de personnes ou groupes ayant des besoins d'interventions socio-éducatives. Après une formation spécifique, les éducateurs sociaux exercent une fonction socio-éducative, c'est-à-dire une « *action menée par un professionnel qui (...) favorise par la mise en œuvre de méthodes et de techniques pédagogiques et sociales, le développement personnel, la maturation sociale et l'autonomie des personnes (...) en difficulté, handicapés, inadaptés ou en*

voie de l'être. Il partage avec elles diverses situations spontanées ou suscitées de la vie quotidienne, soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans le cadre naturel de vie, par une action continue et conjointe avec la personne et avec le milieu. » (Statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif, 1995, Art. 2⁴). L'éducation sociale peut ainsi être définie comme un ensemble de pratiques visant à faciliter l'intégration et à prévenir la marginalisation et l'exclusion sociale, en soutenant et aidant les personnes en situation de risque afin qu'elles puissent développer et utiliser leurs propres ressources dans une société en constante évolution.

1.1 Les activités professionnelles

Les activités professionnelles de l'éducateur social sont multiples et varient selon le type d'usagers qu'il accompagne et les missions de l'institution pour laquelle il travaille.

- La population

L'éducateur social intervient auprès de personnes en difficulté sociale ou physique, en situation de handicap physique, mental (déficience intellectuelle légère à profonde), psychique (pathologies psychiatriques) ou sensoriel (sourds et malentendants, non-voyants et malvoyants) ou encore auprès de personnes inadaptées ou marginalisées. Il travaille auprès d'enfants, adolescents et adultes, personnes ou groupes, ainsi qu'auprès de leur environnement (famille, école, milieu professionnel).

- Les champs d'intervention

L'éducateur social intervient dans des champs nombreux et variés, tels que la prévention, l'insertion, l'intégration scolaire, la réinsertion sociale et professionnelle, l'accompagnement psycho-social ou médico-social, l'action communautaire ou encore le travail en réseau⁵.

- Les milieux de pratique

Les cadres de l'intervention variant en fonction des politiques sociales concernant les personnes ou les groupes susceptibles de bénéficier d'une intervention socio-éducative, l'éducateur social

⁴ Les statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif peuvent être consultés à l'adresse suivante : http://www.feset.org/feset/wp-content/uploads/2013/05/Statuts_FESET_Fr.pdf

⁵ Ces informations peuvent être consultées sur le site de la Haute Ecole fribourgeoise de travail social à l'adresse suivante : <http://www.hef-ts.ch/fr/formation-initiale/bachelor/education-sociale> (consulté le 10.07.2013)

travaille dans des institutions, structures, services ou organismes d'utilité publique ou de droit privé (par exemple, foyers, centres de jour et externats, ateliers divers, lieux d'accueil, rue, à domicile). Ces différents lieux constituent une des dimensions de l'exercice de la profession dans la mesure où ils déterminent les missions socio-éducatives, les formes, les rythmes et la durée de la relation professionnelle qui seront très différents selon que l'intervention ait lieu au quotidien dans un foyer ou que les rencontres soient ponctuelles comme dans un centre de loisir ou lors d'une activité de prévention (HES-SO, 2006).

- L'accompagnement

L'éducateur social travaille avec des personnes ou des groupes restreints, cela fréquemment pendant une longue période. Le contact ne se limite donc pas à un moment particulier de la journée, mais le professionnel partage avec les usagers diverses situations de la vie quotidienne. Ceci implique qu'un éducateur social prend en charge relativement peu d'usagers et peut par conséquent connaître de manière approfondie chacun d'eux et tisser des liens étroits et personnels de manière durable et stable⁶. La confrontation de l'éducateur social au quotidien des usagers et l'exigence de continuité marquent fortement son mode d'intervention. Il s'agit pour lui de développer et/ou de maintenir des conditions favorisant l'autonomie des personnes, leur socialisation, leur insertion, la maîtrise sur leur propre vie, en partant des capacités, des ressources et des limites personnelles, mais aussi du contexte professionnel (HES-SO, 2006). En effet, les missions et pratiques de l'éducateur social dépendent en grande partie du cadre institutionnel qui répond à des missions et mandats qui lui sont conférés par la société, ainsi que du contexte historique, social, économique et politique du pays.

1.2 Les compétences professionnelles

Dans l'exercice de son métier, l'éducateur social doit faire preuve de compétences professionnelles, méthodologiques, sociales et personnelles pour intervenir et gérer les problématiques rencontrées dans des situations professionnelles très diverses. Par compétence, il faut entendre un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (Le Boterf, 1994), ce savoir-agir étant un processus de mise en relation de différentes

⁶ Le document *Les compétences professionnelles des éducateurs sociaux. Un cadre de travail conceptuel*, rédigé par l'AIEJI en 2005 peut être consulté sur le site : <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-FR.pdf> (consulté le 10.07.2013)

ressources dans des situations professionnelle emblématiques, dites « familles de situation » (Tardif, 1996).

Pour caractériser les activités et le profil professionnels de l'éducateur social, des équipes de formateurs et de professionnels ont élaboré deux instruments issus de leur expérience et de leurs représentations de la compétence : le référentiel de compétences pour la formation initiale en travail social et le référentiel métier de l'éducateur social. Dans ces deux instruments, on retrouve des éléments communs : la définition des familles de situations de référence, l'identification d'un nombre défini de compétences ainsi que le caractère évolutif de ces instruments qui sont basés sur les représentations et l'expérience d'un nombre restreint d'enseignants et de professionnels au moment de leur élaboration.

1.3 Le référentiel de compétences pour la formation en travail social⁷

Le Plan d'études cadre 2002 (PEC 2002)⁸ gouverne la formation en travail social de niveau HES⁹ offerte dans tous les sites de la Suisse romande, dans le but de garantir l'acquisition par les futurs éducateurs sociaux des compétences nécessaires pour l'exercice de la profession. Le référentiel de compétences définit 11 compétences générales au sein desquelles sont déclinées 59 compétences effectives qui correspondent à des familles de situations et traduisent ainsi les réalités de la profession. La compétence étant un savoir-agir prenant appui sur la mise en œuvre de ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et externes (réseaux documentaires, informationnels, d'expertise, etc.) à l'intérieur d'une famille de situations, la formation initiale est également constituée de thèmes liés au travail des compétences à mobiliser dans des situations et contextes déterminés. Ces thèmes sont organisés autour de cinq domaines de formations : (1) interventions professionnelles, (2) professions, institutions et organisations, (3) individus, cultures et sociétés, (4) problèmes sociaux, réponses institutionnelles, ainsi que (5) processus de

⁷ Le travail social comprend trois champs professionnels : l'animation socioculturelle, l'éducation sociale et le service social. La formation initiale en travail social dispensée en Suisse romande comporte des enseignements communs ainsi que des enseignements spécifiques aux trois métiers du travail social.

⁸ Les éducateurs sociaux concernés par cette recherche ont suivi la formation en travail social lorsque le PEC 2002 était en vigueur. Par conséquent, les informations présentes dans ce travail sont relatives au PEC 2002, même si ce règlement a été entretemps remplacé par le PEC Bachelor 2006.

⁹ La formation professionnelle supérieure (niveau tertiaire B) conduit au diplôme d'école supérieure d'éducateur social. Une formation de pédagogue curatif clinique et d'éducateur spécialisé (niveau tertiaire A) est dispensée par le Département de pédagogie curative et spécialisée et l'institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg. De même, le Domaine Sociologie, politiques sociales et travail social de l'Université de Fribourg forme des « généralistes » du social pouvant être actifs dans différents secteurs et avec des responsabilités variées.

formation et projet professionnel (HES-SO, 2002). Voici les cinq domaines et les thèmes de formation spécifiques au travail social inclus dans le PEC 2002.

Le domaine 1 *Interventions professionnelles* regroupe les enseignements relatifs aux cadres conceptuels et à la méthodologie du travail social, mais également à la méthodologie spécifique à l'éducation sociale. Ces méthodologies « transversales » touchent des domaines variés comme l'observation, les entretiens, la relation d'aide, la maîtrise de l'implication personnelle dans les actes professionnels et dans la relation d'aide, la déontologie professionnelle, l'éthique, etc.

Le domaine 2 *Professions, institutions et organisations* explore les questions relatives au groupe et aux institutions auxquelles appartiennent les professionnels, ainsi qu'aux questions de collaboration qui se posent entre professions et institutions différentes. Dans ce domaine sont également traitées les dimensions légales, historiques et organisationnelles des professions, l'organisation du travail et la collaboration, la gestion et l'administration.

Le domaine 3 *Individus, cultures et sociétés* définit le contenu des enseignements liés au développement bio-psycho-social de la personne, à la relation individu-société ainsi qu'aux différentes couches d'une société donnée. Ce domaine inclut également l'apprentissage des étapes de développement et des cycles de vie des personnes dans leurs divers contextes.

Le domaine 4 *Problèmes sociaux, réponses institutionnelles* regroupe les enseignements relatifs aux problèmes et aux thèmes de politique sociale, examinés à partir de plusieurs perspectives (psychologique, sociologique, juridique, philosophique et idéologique). Ce domaine permet de prendre en compte les réponses institutionnelles sur certaines dimensions de santé publique, de prévention ou de prise en charge.

Le domaine 5 *Processus de formation et projet professionnel* aborde le processus de formation proprement dit permettant un rapport réflexif à la formation et aux transformations qu'elle engendre sur les divers plans personnel, professionnel et relationnel. Ce domaine permet à l'étudiant d'apprendre des outils facilitant son apprentissage et la gestion de son projet individuel de formation et il prévoit des dispositions pour l'évaluation du processus de formation dont les étudiants sont partie prenante.

Il est maintenant temps d'analyser la formation proposée aux éducateurs sociaux de Suisse romande sur les thèmes liés à la diversité culturelle dans le domaine du travail social.

1.3.1 La diversité culturelle dans la formation initiale en travail social en Suisse Romande

L'enseignement des thématiques relatives aux questions socioculturelles dans la formation initiale en travail social se développe au début des années 2000 dans un contexte particulier. Durant cette période, les spécificités cantonales et régionales laissent place à une politique nationale de formation professionnelle et l'ensemble des formations dans le champ du travail social est intégré dans la systématique fédérale de la formation professionnelle.

1.3.1.1 Les domaines de formation

L'analyse du contenu du PEC 2002 en travail social pour la formation initiale indique que les sites romands offrent de manière globale 14 cours en formation de base sur les thèmes de l'intégration, de la discrimination et de l'antiracisme¹⁰. Deux domaines de compétences traitent principalement ces thèmes en question, à savoir les domaines 3 et 4.

Le domaine 3 *Individus, cultures et sociétés* aborde explicitement la culture dans le module *Culture – pratiques sociales et représentations : normes culturelles, idéologies, valeurs sociales, diversités culturelles, etc.*, par le biais des thèmes suivants : perceptions et expériences de l'autre, culture et interculturalité, exil et asile, conception culturelle de la santé et de la maladie, représentation, usage et pratique du corps ainsi que problématique du genre. Ce domaine comprend également le module *Identité et socialisation – processus de socialisation et d'intégration, développement des individus et des groupes, apprentissages sociaux, identité sociale et personnalité, etc.*, qui porte sur des thèmes tels que : conceptions et déterminants du développement, cycles de vie et socialisation, sexualité, normalité et déviance, réseau de sociabilité. L'orientation éducation sociale traduit les mêmes mots-clés dans son enseignement spécifique en mettant l'accent sur l'organisation sociale, la culture et la socialisation et en conseillant explicitement de traiter les rapports entre majorités et minorités.

¹⁰ Selon le *Fonds de projets contre le racisme et en faveur des droits de l'Homme*, la lutte contre l'intolérance passe par l'information sur les droits humains et par la formation au respect de ces droits en situation concrète. Conformément à ces lignes directrices, le Service de lutte contre le racisme a réalisé une enquête sur l'état de l'offre de la formation en 2002-2003 à l'intention des professionnels de l'enseignement, du travail social, des soins infirmiers et de l'administration publique générale, en Suisse romande et au Tessin (Fattebert, Rüegger, & Salerno, 2005). Dans le cadre de cette enquête, les auteurs ont regroupé les thèmes des offres de formation en trois axes : (1) les approches de la multiculturalité et de l'intégration des populations suisses et étrangères (enjeux de la diversité culturelle), (2) l'appropriation des droits humains et l'observation du principe de non-discrimination des personnes (égalité et discriminations), et (3) la prévention et le traitement de la xénophobie, du racisme et de l'antisémitisme (prévention du racisme et de la violence).

Le domaine 4 *Problèmes sociaux, réponses institutionnelles* prévoit le module *Processus de discrimination, de ségrégation et de problématisation* qui aborde ces thèmes en quatre étapes complémentaires :

1. *Problèmes sociaux actuels* : dans ce module, il est conseillé de traiter la précarisation, l'inégalité et l'exclusion, mais aussi la violence, la criminalité et les discriminations raciales ;
2. *Réponses institutionnelles* : ce module aborde des champs d'intervention comme la réinsertion, l'aide aux victimes, les mesures d'éducation et de prévention, la promotion de et l'éducation à la santé et à la civilité ;
3. *Réponses professionnelles : indications et prescriptions* ;
4. *Evaluation de l'efficacité des réponses sociales.*

Enfin, les méthodologies d'intervention et les valeurs qui les sous-tendent, ainsi que la relation d'aide et les techniques de communication et de relation (y compris résolution de conflits) prennent une place considérable dans le domaine 1 *Interventions professionnelles*. Même si ces pratiques ne sont pas spécifiques aux usagers aux références culturelles diverses, on peut s'attendre à ce que le lien soit fait dans ces modules de formation.

L'examen du PEC 2002 permet de constater qu'une place assez importante est réservée à la sensibilisation des futurs éducateurs sociaux aux thèmes de l'interculturalité, de la discrimination et des violences de toutes sortes, y compris racistes ou sexistes, ainsi qu'aux politiques prenant en compte le principe d'égalité. Toutefois, les contenus des enseignements dispensés dans les divers sites de formation en travail social n'étant pas connus, le contenu réel du programme d'enseignement dépend de l'interprétation et de l'application des directives qu'en font les quatre sites de formation. A ce titre, l'enquête effectuée par le Service de lutte contre le racisme sur l'état de l'offre de la formation en 2002-2003 à l'intention, entre autres, des travailleurs sociaux en Suisse romande et au Tessin (Fattebert, Rüegger, & Salerno, 2005) montre que, malgré la réglementation intercantonale mise en œuvre par le PEC 2002, les offres effectives de formation en matière d'interculturalité, discriminations et racisme diffèrent de manière importante entre les sites.

Le Tableau 1 illustre, en ordre décroissant, la répartition des modules offerts en travail social sur la diversité culturelle en fonction des sites de formation, des périodes et de leur statut.

Tableau 1 : Modules de formation initiale (adapté de Fattebert et al., 2005)

Site (canton)	Nombre de modules	Nombre de périodes	Module obligatoire	Module optionnel	Module facultatif
Vaud	7	316	2	5	0
Genève	5	396	3	2	0
Valais	1	60	1	0	0
Fribourg	1	56	1	0	0

Comme on peut le constater, les sites de formation de Lausanne et de Genève proposent un nombre nettement plus important de cours et de périodes sur ces thèmes durant la formation initiale comparativement aux sites de Sierre et de Fribourg. Ces variations intersites peuvent être liées aux pôles de compétences des enseignants et des chercheurs dans l'un ou l'autre des thèmes retenus ici. Toutefois, Fattebert et ses collègues (2005) nous invitent à relativiser ces différences. En ce sens, même si le nombre de périodes offertes à Genève sur les thèmes de l'interculturel, des droits humains et de l'antiracisme est important, il faut préciser qu'un module de 180 périodes est optionnel et proposé dans le cadre du programme de mobilité des étudiants entre les sites romands de travail social, ce qui signifie que tous les étudiants peuvent y avoir accès.

1.3.1.2 Les thématiques de formation

D'après Fattebert et ses collègues (2005), ces formations sont axées prioritairement sur les enjeux liés à relation interculturelle entre professionnels et usagers (65% des formations) et traitent des questions relatives à la diversité culturelle, l'identité, la communication, la relation à l'altérité, ainsi que les relations entre groupes majoritaires et minoritaires. Les thématiques liées à l'égalité et aux discriminations (22%) ou à la prévention et le traitement du racisme et des violences racistes, xénophobes ou religieuses (13%) sont également abordées, mais en moindre mesure. Cette configuration de la formation n'est pas étonnante compte tenu de la nature de la profession du travailleur social qui privilégie la relation intersubjective.

L'analyse du PEC 2002 permet de constater que les usagers sont généralement au centre de la démarche de la plupart des formations offertes. En effet, malgré les formations abordent des situations de racisme, de discrimination et de conflit interculturel dans lesquelles le professionnel peut être impliqué comme victime, agresseur ou spectateur, ces situations relèvent toujours de la

relation entre travailleur social et usager, et non pas des relations entre collègues ou avec la hiérarchie. En ce sens, la personne étrangère, l'Autre (de culture, de religion, de langue) se situe nettement du côté des usagers et non des professionnels.

1.3.1.3 Les compétences de formation

Selon Fattebert et ses collègues (2005), les compétences visées par les formations en travail social sur la diversité culturelle sont de nature très diverse¹¹ : la moitié des formations offertes vise un transfert de savoirs, un tiers un travail sur le savoir-faire et enfin un quart des formations mobilise le savoir-être et la réflexion (plusieurs réponses possibles).

- Les savoirs

Au niveau des savoirs, l'information porte largement sur les droits humains et leur législation, notamment la législation réglant les migrations mondiales au niveau européen, suisse ou cantonal et les statuts attribués aux étrangers, les dispositions du Code pénal contre le racisme ou de la Loi sur l'aide aux victimes d'infraction (LAVI) pour les victimes de violence ainsi que les services administratifs chargés de la mise en œuvre de la législation. De même, sont souvent traités les divers problèmes que les personnes migrantes peuvent rencontrer en termes d'intégration sociale, de violence raciste ou de reconnaissance non-discriminatoire. La trajectoire migratoire constitue souvent le point de départ pour parler des étrangers et de leurs différents statuts en Suisse, de leur réalité quotidienne et de la rupture que représente le passé dans le pays d'origine et le présent dans le pays d'accueil. La transmission de ces savoirs est souvent accompagnée par l'apprentissage de savoir-faire au niveau de la médiation interculturelle, des dispositifs d'intégration, du travail en réseau ou de l'action communautaire. Le racisme et la violence sont prioritairement abordés dans une perspective théorique, multidisciplinaire (psychologie, sociologie, histoire) et victimologique, mais également travaillés en tant que savoir-faire (gestion de la violence, empathie, protection des victimes, traitement des traumatismes). L'approche anthropologique occupe également une place importante avec des cours portant sur la culture, les relations interculturelles, les appartenances, les rites et les visions du monde qui leur sont

¹¹ Les auteurs de l'enquête répartissent les compétences en quatre catégories : (1) savoirs : informations et connaissances portant sur des faits ; (2) savoir-être : attitudes ou traits de caractère que le professionnel doit cultiver ; (3) savoir-faire ou capacité à poser un cadre d'intervention professionnelle nécessaire à une action efficace et l'observation des contraintes légales ou déontologiques que ce cadre est censé intégrer ; (4) réflexion sur soi, son rôle professionnel et l'environnement institutionnel.

associés (conceptions de la famille, des rôles et statuts de ses membres, de l'éducation des enfants). Ces cours sont souvent accompagnés d'un espace de réflexion sur l'identité, l'appartenance ou la trajectoire migratoire, ou encore d'un travail sur le savoir-être, mettant l'accent sur la capacité de recul des participants par rapport à eux-mêmes et sur la possibilité de prendre un point de vue impartial. Au niveau des phénomènes religieux, ce sont des informations descriptives sur l'Islam qui l'emportent. Ces cours ne sont généralement pas accompagnés d'une réflexion sur le positionnement personnel des professionnels, quelle que soit leur appartenance religieuse, ni sur les répercussions de leur positionnement sur l'intervention professionnelle.

- Les savoir-faire

Les formations portent également sur la transmission de savoir-faire liés à la communication et la relation interculturelles avec des usagers étrangers (accueil, écoute active, communication, prise en compte des problèmes linguistiques, valorisation des compétences, gestion des problèmes liés aux incompréhensions interculturelles, accompagnement du processus d'intégration, techniques de médiation et de gestion des conflits). A ce niveau, les formations présentent essentiellement ce qui est recommandé par la législation fédérale ou cantonale selon les problèmes et les statuts des personnes, sans oublier les procédures qui y sont liées. En ce sens, les contenus donnent l'impression qu'il suffirait de bien connaître la législation pour savoir l'appliquer aux différentes situations et populations rencontrées. Ces apports sont souvent présentés indépendamment des difficultés et des conflits vécus par les professionnels, oubliant le travail d'interprétation des situations et des lois qu'ils doivent effectuer dans leur pratique au quotidien.

- Les savoir-être

Au niveau du savoir-être, les formations portent principalement sur les capacités d'écoute, d'empathie, de décentration, de juste distance et de non-jugement. Certains cours insistent également sur les compétences personnelles et professionnelles indispensables pour favoriser des attitudes et comportements positifs envers les personnes aux références culturelles ou religieuses diverses.

- La réflexion sur soi, son rôle professionnel et l'environnement institutionnel

Finalement, en termes de réflexion, les participants sont entraînés à changer leur regard sur les problématiques culturelles et religieuses, tout en étant invités à composer avec les contraintes organisationnelles, juridiques ou professionnelles à la source des problèmes.

1.3.1.4 La formation à la diversité culturelle à la Haute école de travail social Fribourg

L'analyse des modules et des compétences qui sont travaillées tout au long de la formation initiale à la Haute Ecole fribourgeoise de travail social (HETS-FR) indique qu'un seul module spécifique portait sur les thématiques de l'interculturalité, de la discrimination et du racisme au cours des années académiques 2002-2005¹², confirmant ainsi les résultats de l'enquête de Fattebert et ses collègues (2005). Il s'agit du module *Culture, pratiques sociales et représentations : normes culturelles, idéologies, diversités culturelles, etc.* dont les enseignements doivent permettre aux étudiants en éducation sociale de saisir les liens qui existent entre culture, acteurs sociaux et pratiques professionnelles. En particulier, les compétences visées par ce module sont les suivantes : repérer et expliciter les représentations, processus, actions et stratégies des acteurs concernés ; confronter leurs positions personnelles et professionnelles en les argumentant ; prendre une distance face à soi-même, à des objets de connaissance et à une action ou à une pratique. Comme on peut le constater, il n'y a pas uniquement l'utilisateur qui est au centre de la réflexion dans ce module, mais également le futur éducateur social, qui est appelé à remettre en question son positionnement. Au niveau des contenus d'enseignement, ce module aborde l'impact de la culture sur les croyances et la mise en place de représentations sociales ainsi que la présentation et l'analyse de différentes thématiques liées aux représentations sociales (par exemple, identités et altérités, culture et interculturalité, représentation de la santé et de la maladie, anthropologie du handicap, représentation du corps et de la sexualité, représentation des genres). Dans ce module est traité également le rôle des croyances et des lectures culturelles sur les pratiques sociales et professionnelles. Au niveau temporel, ce module obligatoire dure 64 périodes et donne lieu à 4 crédits.

Les contenus d'enseignement des modules *Identités, cultures et sociétés* et *Problèmes sociaux et sanitaires, réponses institutionnelles* portent sur les questions du droit, du travail et de l'exclusion, sans aborder de manière explicite la thématique culturelle. Il est possible que les enseignants aient traité cette matière également sous l'angle culturel, mais aucune certitude n'existe là-dessus.

¹² Ces documents peuvent être consultés uniquement par le personnel de la Haute école de travail social Fribourg car ils ne sont plus d'actualité pour la formation initiale actuelle. En effet, ils ont été remplacés par les fiches des modules proposés sur la base du Plan d'études cadre Bachelor 2006.

L'analyse des descriptifs des modules montre que l'offre dispensée par la HETS-FR dans les thématiques désignées par le Service de lutte contre le racisme – lutte contre le racisme, prévention des discriminations et promotion de l'intégration culturelle des populations suisse et étrangères – était plutôt maigre au cours des années académiques 2002-2005.

1.3.2 La diversité culturelle dans la formation continue en travail social en Suisse romande

Au niveau de la formation continue, les quatre écoles romandes répartissent plus équitablement leur offre de formation sur les trois axes – enjeux de la diversité culturelle, égalité et discrimination, prévention du racisme et de la violence –, exception faite pour le site valaisan (Fattebert et al., 2005) (Tableau 2). L'offre des 19 cours en formation continue devrait permettre aux travailleurs sociaux diplômés de se perfectionner dans ces domaines en fonction de leurs envies et besoins.

Tableau 2 : Modules de formation continue (adapté de Fattebert et al., 2005)

Site (canton)	Nombre de cours de formation continue
Vaud	3
Genève	10
Valais	0
Fribourg	6

Fattebert et ses collègues (2005) constatent également que la plupart des cours de formation continue offerts par les sites romands sur ces thèmes s'adressent aux employés au détriment des personnels occupant des fonctions de cadre intermédiaire ou supérieur. En ce sens, ces cours privilégient les professionnels directement au contact avec les usagers, plutôt que ceux ayant une fonction hiérarchique supérieure. Cet état des lieux ne permet pas de connaître ni les politiques des institutions socio-éducatives en matière de formation continue ni les motivations (personnelles ou institutionnelles) des éducateurs sociaux à se former et les attentes qui en découlent.

La prise en compte de la diversité culturelle à travers des cours sur les enjeux de la diversité culturelle, l'égalité et la discrimination ainsi que la prévention du racisme et de la violence est seulement un aspect de la question interculturelle dans la formation en travail social. L'autre aspect concerne plus particulièrement l'interculturalisation des hautes écoles de travail social,

c'est-à-dire l'intégration et l'articulation des notions d'égalité et de diversité dans les politiques et les pratiques à tous les niveaux : contenu des enseignements, mais aussi structure des études (conditions d'admission, règlement d'études, curriculum caché, etc.), théories et pratiques pédagogiques enseignées (contenu, formes d'enseignement, modalités d'évaluation, etc.), composition des volées d'étudiants ainsi que des personnels enseignants et administratifs en fonction de leurs appartenances (Eckmann & Földhazi, 2013).

1.4 Le référentiel métier de l'éducateur social

Comme on a déjà mentionné, il existe un instrument qui permet d'identifier les compétences et activités de l'éducateur social sur le terrain : le référentiel métier de l'éducateur social¹³. Tout comme le référentiel pour la formation en travail social, le référentiel métier est organisé en cinq grands domaines de compétences nécessaires pour résoudre les « situation-problèmes » rencontrées dans l'exercice de la profession : (1) accueillir, analyser les besoins, évaluer une situation et définir une stratégie d'action éducative, (2) intervenir, (3) communiquer, organiser et animer le travail d'équipe, (4) exercer sa pratique professionnelle en réflexivité ainsi que (5) gérer. Ces domaines de compétences sont déclinés en 11 fonctions¹⁴ et en 59 compétences effectives qui caractérisent les activités et le profil professionnels de l'éducateur social. L'Annexe 1 présente une synthèse du référentiel métier de l'éducateur social comprenant les grands domaines de compétences et les fonctions associées.

Mais comment le référentiel métier de l'éducateur social prend-il en compte la diversité culturelle ?

1.4.1 La prise en compte de la diversité culturelle : analyse par fonctions

¹³ Le référentiel pour l'éducation sociale a été élaboré en 2001 par une équipe de professionnels confirmés, représentatifs de la diversité des pratiques du métier de l'éducation sociale en Suisse Romande, en intégrant l'étendue et la variabilité des situations professionnelles vécues sur le terrain. Des référentiels métiers ont également été élaborés pour les deux autres métiers traditionnels du travail social, l'animateur socioculturel et l'assistant social. Pour l'éducation sociale : www.avenirsocial.ch/cm_data/referentielcompEducateursSpecialisesCH_2001.pdf.

¹⁴ Le découpage en fonctions est une façon de représenter les savoir-agir professionnels, qui s'expriment dans des contextes extrêmement différenciés. Chaque fonction fait apparaître les éléments suivants : (1) les conditions de réalisation du métier, le cadre de travail et le contexte de la situation professionnelle, (2) les savoir-agir, c'est-à-dire les gestes professionnels (« être capable de ») (3) les objectifs visés dans la réalisation des activités professionnelles, (4) les savoirs sociaux et relationnels associés aux savoir-agir professionnels, à mobiliser pour produire la compétence attendue et (5) les pistes des savoirs ou connaissances associés, à combiner pour produire la compétence attendue.

Une analyse du contenu du référentiel a été réalisée sur la base des descriptifs des tâches et des activités professionnelles, de l'attitude éthique fondamentale, des champs d'activité, des modes de travail ainsi que des normes relatives à des bonnes conditions de travail, et ce à partir des mots-clés suivants : diversité, culture, références, identité, différence, représentations et minorités. Voici les résultats de l'analyse réalisée sur chacune des 11 fonctions.

- Domaine 1 - fonction 1 : analyser une demande et les besoins exprimés par la personne

L'éducateur social doit être capable « *d'explorer la nature de la demande dans le contexte de la personne, d'approfondir l'analyse du besoin et de la situation, de faire une hypothèse de compréhension et d'action, d'évaluer les besoins réels à partir d'une mise en situation ainsi que de faire un bilan de la période d'observation et choisir un mode d'accompagnement adapté et une stratégie d'accompagnement* » (Référentiel métier, 2001, p. 12). Pour réaliser ces gestes du métier, l'éducateur social doit être capable de mobiliser certains savoirs en lien avec le cadre de référence de l'usager, par exemple, la connaissance du milieu socioculturel de la personne accueillie, la prise en compte de ses codes sociaux et relationnels (verbaux et non-verbaux), de ses droits et devoirs, de ses pratiques sociales, de ses codes sociaux et culturels, des groupes de références auxquels il appartient, ainsi que des relations interpersonnelles (dominant / dominé) et des rôles et statuts des membres au sein d'un groupe. Les mots-clés liés à la diversité socioculturelle ne sont pas mentionnés de manière explicite.

- Domaine 2 – fonction 2 : recréer du lien social, de l'identité sociale, accompagner le parcours de socialisation, éviter la désocialisation

L'éducateur social doit être apte à « *analyser les facteurs de désocialisation, de rupture du lien social et de la perte de repères d'identification, à créer les conditions préalables à des démarches de socialisation, à assurer des « médiations socialisantes » entre la personne et l'environnement externe, de même qu'à faire en sorte que la personne adopte un comportement stratégique par rapport à son environnement* » (Référentiel métier, 2001, p. 12). Ce savoir-agir requiert du praticien la mobilisation et la combinaison, parmi d'autres, des savoirs suivants : la connaissance des normes culturelles, de la culture et du processus d'acculturation de la personne accueillie ainsi que le développement de l'apprentissage du contexte (découvrir le mode de fonctionnement des milieux sociaux, économiques, culturels, etc.). Parmi les savoir-faire sociaux et relationnels dont le professionnel doit faire preuve, on retrouve la reconnaissance et le respect

de l'autre dans son identité. Il est également fait mention d'un appui sur les relations avec l'environnement pour développer la compréhension du mode de fonctionnement de la société et de la manière dont se passe l'intégration afin de faire changer le regard sur la différence, même si on ne précise pas de quelle différence il s'agit.

- Domaine 2 – fonction 3 : travailler en réseau et en équipe pluridisciplinaires

L'éducateur social doit être capable d'une part, de « *collaborer avec le réseau santé-social en situant son rôle et ses interventions dans la relation de partenariat qui se construit et en mettant en place des collaborations de type « verticales » dans une logique partenariale* », d'autre part, de « *travailler avec le réseau non professionnel* » (Référentiel métier, 2001, p. 12). Les mots-clés liés à la diversité socioculturelle ne sont pas mentionnés parmi les savoirs, les savoir-agir et les savoir-faire sociaux et relationnels à mobiliser par le praticien pour exécuter cette fonction.

- Domaine 2 – fonction 4 : concevoir et mettre en œuvre des interventions socio-éducatives différenciées

L'éducateur social doit être à même d'organiser et accompagner la réalisation des activités de la vie quotidienne, des activités liées au travail et à l'insertion professionnelle, des activités liées à l'intégration scolaire de la personne ainsi que des activités de loisirs sous leurs formes diverses. Par ailleurs, il doit pouvoir animer des activités socio-éducatives visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles et cognitives des personnes, de même que développer des actions de terrain, dans le cadre d'une mission de travail social collectif « hors mur » (Référentiel métier, 2001). Il est clairement énoncé que le professionnel doit mobiliser les savoirs suivants pour réaliser cette fonction : la connaissance du contexte politique et culturel dans laquelle vit la personne accueillie, de même que la connaissance des réseaux de la personne (social, éducatif, économique, culturel, etc.).

- Domaine 2 – fonction 5 : anticiper et faire face aux situations de crise, mettre en place des médiations

L'éducateur social doit être capable d'« *anticiper et prévenir les risques de tensions et de dérives, faire face aux situations conflictuelles et violentes ainsi que de sortir et dépasser la crise* » (Référentiel métier, 2001, p. 13). Le référentiel ne mentionne aucun savoir, savoir-agir ou savoir-être nécessaire pour accomplir cette fonction.

- Domaine 2 – fonction 6 : intervenir dans le respect de la déontologie et de l'éthique du métier

L'éducateur social doit pouvoir « *interroger son institution sur les « valeurs porteuses » qui vont servir de cadre de référence à l'exercice du métier, mettre en place des garde-fous et fixer des limites à son action professionnelle, respecter le secret de fonction, manifester des attitudes préventives, respecter le cadre légal et entretenir un esprit militant au plan professionnel. De même, il doit être susceptible de garantir en permanence le droit à l'autonomie à la sécurité, au respect de la vie privée, à la liberté de conscience et d'expression de l'usager en le considérant comme un citoyen à part entière ayant des droits et devoirs, de respecter ses besoins affectifs ainsi que de garantir les conditions de l'intégration sociale* » (Référentiel métier, 2001, p. 14). Il n'est pas fait mention des thématiques « interculturelles » parmi les savoirs liés aux aspects déontologiques du métier. Par contre, parmi les objectifs de travail de l'éducateur social, on retrouve le changement des représentations des formes d'exclusion autour desquelles on travaille et la reconnaissance des différences, même si les liens avec la culture ne sont pas explicités.

- Domaine 3 – fonction 7 : communiquer à l'interne

L'éducateur social doit être en mesure de « *développer avec son institution, ses collègues et ses partenaires une communication active, de communiquer au sein de l'équipe, de communiquer avec les bénévoles prenant en charge certaines activités, de communiquer avec les services supports de l'activité (services administratifs et de gestion, services techniques, etc.)* » (Référentiel métier, p. 14). Dans le référentiel, on ne retrouve pas les thématiques analysées parmi les savoirs, savoir-agir et savoir-être à mobiliser pour réaliser cette fonction.

- Domaine 3 – fonction 8 : communiquer à l'externe

L'éducateur social doit être capable d'« *élaborer avec les membres de l'institution et avec son équipe une stratégie et un plan de communication, de communiquer en direction des personnes présentes dans l'institution, de promouvoir les échanges entre personnes accueillies et recueillir des informations utiles pour faire évoluer sa pratique professionnelle et d'informer de manière régulière sur la sécurité, l'entretien et l'hygiène des lieux* ». Par ailleurs, il doit pouvoir « *ouvrir des espaces communs de dialogue et d'échanges, communiquer en direction des usagers potentiels et de son environnement, communiquer sur ses actions, ses missions et ses valeurs en animant des séances d'échange avec les usagers, organiser et participer à la valorisation des*

actions conduites et des missions de l'institution lors d'événementiels » (Référentiel métier, 2001, pp. 13-14), communiquer en direction des milieux institutionnels et sociopolitiques, des financeurs et des médias. D'autre part, il est clairement énoncé que les professionnels doivent rechercher l'appropriation des espaces sociaux et culturels par les usagers. Parmi les savoir-être, on retrouve le respect et la valorisation des différences et des prises de position minoritaires, même s'il n'est pas spécifié de quelles minorités il s'agit.

- Domaine 3 – fonction 9 : travailler en équipe

L'éducateur social doit être à même d'« *organiser le travail au sein de l'équipe, d'organiser son travail en relation avec celui de son équipe, d'animer et dynamiser le travail au sein de l'équipe, de travailler en équipe (coopérer, partager, s'impliquer), de prendre les décisions qui relèvent de son domaine de compétence, de sortir de situations de tensions ou de conflits ouverts par la négociation, de participer à la recherche collective de solutions pour dépasser un conflit au sein de l'équipe de travail, de participer à l'évaluation et au développement des compétences de son équipe, d'organiser son travail en relation avec celui de son équipe ainsi que de faire appel à une supervision* » (Référentiel métier, 2001, p. 15). Dans le référentiel, il n'est pas fait mention des thématiques retenues parmi les savoirs, savoir-agir et savoir-être à mobiliser pour travailler en équipe.

- Domaine 4 – fonction 10 : évaluer ses activités professionnelles, développer son potentiel et ses compétences

L'éducateur social doit pouvoir « *mettre en œuvre des démarches d'évaluation des activités proposées par l'institution, évaluer et développer ses compétences professionnelles, assurer une mission de praticien formateur, entreprendre des démarches personnelles et collectives de formation continue, mobiliser ses ressources personnelles pour faire face aux situations critiques, de même qu'organiser son propre cadre de travail* » (Référentiel métier, 2001, p. 15). Les thématiques « interculturelles » retenues pour l'analyse sont absentes du référentiel, en lien avec cette fonction.

- Domaine 5 – fonction 11 : assurer la gestion administrative, budgétaire et la logistique liée à ses activités

L'éducateur social doit être capable de « *répartir et organiser son temps de travail, d'assurer la gestion administrative du suivi des personnes, d'effectuer les tâches administratives nécessaires*

au bon fonctionnement de l'institution, d'assurer la gestion comptable de ses activités et du budget de la personne, d'assurer le suivi administratif des activités de l'équipe et de son service ainsi que d'assurer la logistique et la gestion des moyens propres à son activité » (Référentiel métier, 2001, p. 15). Dans le référentiel, il n'est pas fait mention des thématiques « interculturelles » parmi les savoirs, savoir-agir et savoir-être à mobiliser pour réaliser cette fonction.

Comme on peut le constater, le référentiel métier de l'éducateur social fait rarement référence de manière explicite aux thématiques liées à la pratique interculturelle, la discrimination, la diversité, la culture, les références, l'identité, la différence, les représentations ou les minorités dans les savoirs, savoir-agir et savoir-être à mobiliser pour exercer la profession. Par ailleurs, l'analyse du référentiel montre que le cadre de l'intervention de l'éducateur social varie en fonction des milieux de pratiques, des mandats institutionnels, des secteurs de l'activité professionnelle (handicap, trouble psychique, insertion, animation) et des usagers. Il revient donc à l'éducateur social de savoir agir avec compétence dans toutes les situations professionnelles impliquant des usagers et des collègues d'ici mais aussi d'ailleurs, en mobilisant et utilisant les ressources à disposition. Autrement dit, l'éducateur social doit être capable d'adapter son savoir, savoir-faire et savoir-être aux réalités et situations professionnelles vécues sur le terrain. D'une part, il doit prendre en compte tous les éléments liés au contexte (historique, social, religieux, économique, etc.) de la personne lui permettant de comprendre sa trajectoire personnelle et ses difficultés. D'autre part, il doit pouvoir intervenir de manière différentielle en fonction des difficultés, des besoins, de l'histoire de vie, des ressources internes et externes disponibles, des choix de la personne accompagnée, en relation avec sa famille, son milieu et son entourage. Ainsi, même si le référentiel métier ne précise pas spécifiquement la place que l'éducateur social doit donner à la dimension interculturelle dans sa pratique, il mentionne que ce dernier se doit d'être sensible et ouvert aux diverses dimensions (handicap, âge, religion, famille, etc.) qui constituent le cadre de référence de la personne – usager et collègue – avec laquelle il travaille.

1.5 L'influence des modèles et techniques professionnels sur l'intervention

Les modèles et techniques professionnels, en vigueur dans la pratique des éducateurs sociaux, se sont développés dans les sociétés occidentales sur la base des connaissances scientifiques en sciences humaines et sociales, de même que sur une conception individualiste (ou égalitaire) de la

personne (Cohen-Emerique, 2000). Il s'agit d'une conception de la personne centrée sur l'individu, en opposition à la conception collectiviste (ou communautaire) où le groupe prédomine sur l'individu. Selon Triandis (1995), quatre facteurs principaux permettent de distinguer les sociétés individualistes de celles collectivistes : (1) la définition du soi en termes de caractéristiques personnelles ou collectives, (2) la priorité des buts personnels sur les buts collectifs, (3) l'importance des relations interpersonnelles fondées sur l'échange réciproque *versus* sur le partage ou la mise en commun, ainsi que (4) l'importance des attitudes personnelles *versus* des normes sociales dans les comportements individuels. Ces facteurs touchent différents aspects de la vie d'une personne, tant sur le plan individuel qu'interpersonnel. Ainsi, la conception individualiste valorise la réalisation de soi, l'accomplissement personnel, l'autonomie, l'autodétermination et l'indépendance des autres, alors que la conception collectiviste met en avant la fidélité et le développement du groupe d'appartenance, l'interdépendance de ses membres et l'adaptation aux autres.

Les modèles individualiste et collectiviste de la personne cohabitent de plus en plus dans les sociétés occidentales en raison des mouvements migratoires et des personnes qui perpétuent leur système de croyances et valeurs au sein du pays d'accueil. Dans l'intervention, les professionnels, qui utilisent des normes et modèles de pratique influencés par la conception individualiste de la personne, doivent composer avec une conception collectiviste de la personne à laquelle se réfèrent la majorité des usagers aux ancrages socioculturels diverses. Ces perceptions, attitudes et comportements collectivistes peuvent être difficiles à comprendre et à gérer pour des éducateurs sociaux dont les principales missions sont, d'après la définition de la profession, le développement personnel et l'autonomie des usagers (Statuts de l'Association européenne des centres de formation au travail socio-éducatif, 1995, Art. 2). L'utilisation du projet pédagogique individualisé (que ce soit un projet de vie ou un projet scolaire, d'apprentissage ou professionnel) est un exemple de modèle professionnel basé sur la conception individualiste de la personne. En effet, la notion de projet implique une représentation et un rapport au temps typiques des sociétés individualistes occidentales. D'une part, il existe un temps dans le futur que la personne peut prévoir, maîtriser ou gérer (autodétermination), d'autre part, le temps est associé au développement personnel et à la réalisation de soi et non pas du groupe d'appartenance (Cohen-Emerique, 2000). On peut ainsi se demander si le projet individualisé, et

plus globalement le modèle individualiste occidental, peut être utilisé tel quel avec des usagers issus de sociétés collectivistes.

En conclusion, il est important de souligner que la non-relativisation des savoirs et modèles professionnels, considérés comme universels, et leur application à l'ensemble des usagers et des situations rencontrés peuvent constituer pour l'éducateur social un obstacle à la compréhension des usagers aux références culturelles diverses, voire à l'intervention professionnelle en tant que telle (Cohen-Emerique, 2000 ; Leanza, 2004).

2. Les pratiques en éducation sociale face à la diversité culturelle

Dans le champ de l'éducation sociale, la diversification croissante des références culturelles met à mal les cadres de référence théoriques et les pratiques habituelles des professionnels, créant ainsi de nouveaux besoins d'outils, techniques et modèles pour l'accompagnement de cette clientèle (Cohen-Emerique, 2011 ; Ogay & Edelmann, 2011).

Avant de s'intéresser aux pratiques identifiées dans le travail social auprès des personnes aux références culturelles diverses, il me paraît important de présenter le contexte politique suisse en matière de migration. En effet, comme on l'a déjà mentionné, le macrosystème, qui comprend les politiques et lois cantonales et nationales, l'histoire du pays, les droits des personnes ainsi que les idéologies, croyances et attitudes de la société suisse, joue un rôle important sur les missions et mandats institutionnels ainsi que sur la pratique de l'éducateur social.

2.1 Le contexte politique suisse en matière de migration

Comme les autres pays européens, la Suisse est concernée par les mouvements d'immigration, qui n'ont cessé de se développer depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale : des estimations montrent que depuis 1945, environ deux millions de personnes ont immigré en Suisse ou y vivent en tant que descendants d'immigrés. Pour limiter l'hétérogénéisation croissante de sa population, la Confédération s'est donné une politique migratoire restrictive (Mahnig, 2005). Dans la politique migratoire, on peut distinguer deux aspects : d'une part, la politique d'immigration qui régule les flux migratoires et contrôle les migrants et les étrangers (conditions d'admission, types de permis octroyés, etc.), d'autre part, la politique d'intégration qui comprend les questions

pertinentes pour les immigrés résidents (conditions de travail et de logement, accès aux droits et aux services sociaux, formation, participation à la vie politique, etc.) (Bolzman, 2001).

2.1.1 La politique suisse en matière d'immigration

Après la fin de la Seconde Guerre mondiale, la croissance économique déclenche en Suisse une forte demande de main-d'œuvre étrangère. Par le biais d'accords bilatéraux, la Suisse recrute des travailleurs immigrés provenant de pays géographiquement et culturellement voisins, notamment l'Allemagne, l'Autriche, la France, l'Italie et l'Espagne, satisfaisant ainsi les milieux économiques et les autorités qui souhaitent promouvoir le développement économique du pays (Piguet, 2004). A cette époque, la politique d'immigration adoptée à l'égard des étrangers se base sur le « principe de la rotation » qui essaie de donner à l'immigration un caractère réversible et transitoire en accordant aux travailleurs des permis saisonniers ou annuels liés à des contrats de travail : la main d'œuvre étrangère est considérée comme une soupape conjoncturelle et susceptible d'être réduite à court terme en cas de récession (Mahnig, 2005). Le nombre d'immigrants ne cesse d'augmenter et la population étrangère passe de 6.1% en 1950, à 10.8% en 1960 de la population totale en Suisse (Piguet, 2004).

Cette tendance à la hausse de l'immigration se poursuit dans les années 1960, tout en étant marquée par une perception nouvelle de la main-d'œuvre étrangère caractérisée par la crainte d'une surpopulation étrangère et l'émergence d'un courant xénophobe au sein de la population suisse (*Überfremdung*). En 1970, les autorités prennent alors des mesures de contingentement destinées à limiter l'immigration de la main d'œuvre et l'augmentation de la population étrangère. La politique de la rotation est remplacée par la « politique de plafonnement global », reposant sur des quotas d'admission annuels qui régularisent le flux d'immigration (Mahnig, 2005). Dans les faits, la demande de main-d'œuvre reste forte et l'immigration continue à augmenter, notamment en raison du regroupement familial et de la pratique restrictive en matière de naturalisation : en 1973, la population étrangère atteint 18.4% de la population totale en Suisse (Piguet, 2004).

A partir du début de l'année 1975, la crise économique internationale touche la Suisse et les travailleurs étrangers : en perdant leur emploi, beaucoup de travailleurs étrangers ne peuvent plus renouveler le permis de travail annuel et doivent rentrer dans leur pays d'origine. Pour la

première fois depuis l'après-guerre, le nombre d'étrangers dans la population diminue en Suisse, passant de 17.2% en 1975 à 14.8% en 1980 (Piguet, 2004).

Avec la reprise économique des années 1980, l'immigration vers la Suisse reprend également : la part des immigrés dans la population passe de 14.8 % en 1980 à 16.4 % en 1990, puis à 19.5 % en 2000. Dans les années 1990, on observe une certaine diversification au niveau de l'origine des immigrants qui ne proviennent plus uniquement des pays limitrophes, mais de plus en plus du Portugal, de Turquie et de Yougoslavie, notamment en raison de la situation politique en Europe (Piguet, 2004). La situation des travailleurs immigrés s'améliore au niveau de leur statut en Suisse : d'une part, les conditions favorables de transformation du permis annuel en permis d'établissement permettent à la population étrangère de perdre son caractère temporaire et de s'établir de plus en plus en Suisse, d'autre part, un nombre croissant d'immigrés obtient des autorisations de séjour au titre de regroupement familial (Steiger & Pfiffner, 2008). En raison des conflits et troubles politiques dans divers pays, dès les années 1980 la question des réfugiés et des requérants d'asile vient s'ajouter à celle des travailleurs immigrés modifiant ainsi le débat public et politique autour de la question de la politique migratoire (Mahnig, 2005).

En 1991, une nouvelle politique migratoire est proposée afin de tenir compte des évolutions et de la diversification des motifs d'immigration. Il s'agit du « modèle des trois cercles » qui catégorise les travailleurs potentiels selon leur origine et leur distance culturelle par rapport aux suisses. La priorité d'accès au marché du travail suisse est donnée aux citoyens de l'Union européenne (UE) et de l'Association européenne de libre-échange (AELE) (cercle intérieur), suivis par les professionnels hyperspécialisés issus des pays de recrutement traditionnel comme le Canada, les Etats-Unis, la Nouvelle-Zélande et l'Australie (cercle médian) et enfin des citoyens du reste du monde (cercle extérieur) qui ne peuvent être admis que de manière tout à fait exceptionnelle. Cette politique, fortement critiquée par des mouvements humanistes et par la Commission fédérale contre le racisme, sera remplacée en 1998 par le « modèle de deux cercles », privilégiant désormais la libre circulation totale avec l'UE (accords entrés en vigueur en 2002) et le niveau de qualification élevé comme critère d'admission pour tous les ressortissants de pays non membres de l'UE (Piguet, 2004). Dans les faits, la politique d'immigration suisse est très sélective et basée sur des critères économiques et d'origine géographique des migrants. L'entrée en vigueur en janvier 2008 de la Loi fédérale sur les étrangers (LEtr) et de la Loi sur l'asile (LAsi) dans le sens d'un durcissement est une confirmation des dispositions de la Suisse envers les étrangers extra-

européens. En effet, pas tous les étrangers ne sont concernés par la LEtr, les ressortissants de l'UE et de l'AELE dépendant de l'accord sur la libre circulation des personnes et les demandeurs d'asile étant soumis à la LAsi. Finalement, l'acceptation de l'initiative populaire « contre l'immigration de masse » le 9 février 2014 va davantage à l'encontre de la libre circulation des personnes, en proposant la mise en place d'une loi prévoyant des quotas de permis de travail pour les frontaliers, les demandeurs d'asile et les travailleurs étrangers au bénéfice d'un permis de résidence (permis L, B et C) ainsi que la réintroduction de la préférence nationale.

La composition de la population suisse est le reflet de l'évolution de la migration et de la politique d'immigration. Plus d'un étranger sur cinq (20.7%) est né en Suisse et appartient donc à la deuxième, voire à la troisième génération d'étrangers. Deux cinquièmes (39.3%) des étrangers nés dans un pays étranger résident en Suisse depuis au moins 15 ans et 14.6% y vivent même depuis plus de 30 ans (OFS, 2011).

Comme on peut le constater, la politique suisse en matière d'immigration est principalement une politique de la main d'œuvre : les immigrés sont perçus avant tout comme des travailleurs de passage et non pas comme des personnes qui pourraient s'installer durablement en Suisse. Même si la politique d'immigration évolue constamment et les conditions d'accueil varient en fonction de la situation économique, sociale et politique du moment, ainsi que de l'image que la population nationale se fait des étrangers, de leurs motivations, besoins et aspirations, on remarque que le sentiment de peur de la personne étrangère est constamment présent. Le durcissement de la LEtr et de la LAsi, la restriction de la libre circulation des personnes ainsi que le climat de peur et de haine envers les étrangers véhiculés par certains partis politiques en sont un exemple parlant. Partant de ces constats, il semble pertinent de s'interroger sur la cohabitation et la relation entre personnes aux références culturelles diverses, notamment en lien avec le contexte social et politique actuel en Suisse.

2.1.2 La politique suisse en matière d'intégration

Sur le plan fédéral, c'est en 1970 que le principe d'intégration des étrangers apparaît, mais l'article sur l'intégration est introduit dans la loi uniquement en 1998 (*Art. 25a*). En 2005, les objectifs de la politique suisse en matière d'intégration sont inscrits pour la première fois dans

une base légale : la Loi fédérale sur les étrangers (LEtr)¹⁵ et l'Ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE)¹⁶.

Dans la LEtr figure, parmi d'autres, le principe de l'intégration qui postule que « *L'intégration des personnes étrangères vise à favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base des valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels. Elle doit permettre aux étrangers dont le séjour est légal et durable de participer à la vie économique, sociale et culturelle. L'intégration suppose d'une part que les étrangers sont disposés à s'intégrer, d'autre part que la population suisse fait preuve d'ouverture à leur égard. Il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale.* » (LEtr, 2005, art. 4). Pour sa part, l'OIE (2005, art. 2) précise que « *L'intégration vise à établir l'égalité des chances entre Suisses et étrangers dans la société suisse. L'intégration est une tâche pluridisciplinaire que les autorités au plan fédéral, cantonal ou communal se doivent de prendre en compte avec le soutien des organisations non-étatiques, partenaires sociaux et organisations d'étrangers compris. Elle se réalise pour l'essentiel dans le cadre des structures dites ordinaires, à savoir l'école, la formation professionnelle, le marché du travail et les institutions de sécurité sociale et du domaine de la santé. Il y a lieu de prendre en compte les besoins particuliers des femmes, des enfants et des jeunes. Des mesures spécifiques à l'intention des étrangers ne seront proposées qu'à titre de soutien complémentaire.* ». De même, « *La contribution des étrangers à l'intégration se manifeste notamment par le respect de l'ordre juridique et des valeurs de la Constitution fédérale, l'apprentissage de la langue nationale parlée sur le lieu de domicile, la connaissance du mode de vie suisse, la volonté de participer à la vie économique et d'acquérir une formation.* » (OIE, 2005, art. 4). L'Office fédéral des migrations (ODM) fixe également les exigences et les encouragements de l'intégration des étrangers en Suisse : d'une part, les exigences en matière d'intégration selon le droit des étrangers indiquent ce que l'on attend des personnes qui vivent en Suisse en mettant ainsi l'accent sur la responsabilité personnelle des étrangers, d'autre part, les services étatiques mettent sur pieds des mesures pour encourager l'intégration des étrangers,

¹⁵ La Loi fédérale sur les étrangers (LEtr) peut être consultée sur le site de la Confédération suisse à l'adresse suivante : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>

¹⁶ L'ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE) peut être consultée sur le site de la Confédération suisse à l'adresse suivante : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070995/>

notamment dans la formation professionnelle, sur le marché du travail, dans le domaine de la santé, etc.¹⁷

De l'analyse de la politique suisse en matière d'intégration permet de constater que la LEtr et l'OIE, il ressort que les personnes étrangères établies en Suisse ont des droits socioéconomiques semblables à ceux des nationaux, notamment au niveau scolaire et professionnel, mais qu'elles ne font pas l'objet de mesures particulières destinées à favoriser leur intégration politique et culturelle. Cette vision de l'étranger comme citoyen socioéconomique (Bolzman, 2001) est largement visible également dans la politique suisse en matière d'immigration qui règlemente l'immigration pour garantir la croissance économique par le biais du recours à la main-d'œuvre étrangère ainsi que pour favoriser le renouvellement d'une population nationale qui vieillit de plus en plus. En ce sens, la politique migratoire suisse tend vers un modèle de l'insertion assimilationniste non participative (Bolzman, 2001).

En deuxième lieu, l'OIE précise que la Confédération, les cantons et les communes doivent renforcer l'intégration des étrangers dans les structures existantes, telles que les écoles, les institutions de formation professionnelle, les entreprises ou les institutions du système de santé publique. Dans les faits, la réglementation fédéraliste de la politique d'intégration, caractérisée par le partage des compétences et des responsabilités aux trois échelons politiques, contribue à la création de mesures d'intégration cantonales et communales très hétérogènes. A ce titre, l'analyse des politiques cantonales relatives à l'intégration sociale et politique réalisée par Cattacin et Kaya (2001) montre une certaine diversité d'orientation dans la formation, la santé, la culture, la participation et la consultation politique et l'accès à la citoyenneté entre les cantons. Au niveau de l'école, il existe un consensus sur la nécessité de tenir compte de l'origine culturelle des élèves dans le domaine scolaire obligatoire afin de mieux réussir l'intégration linguistique des élèves d'origine étrangère, intégration qui garantit l'égalité des chances entre ces derniers et les élèves nationaux. En effet, dans ses recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 1991, Art. 1)¹⁸ établit comme principe qu'« *il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère*

¹⁷ Les mesures et les exigences d'intégration peuvent être consultées à l'adresse suivante : http://www.ejpd.admin.ch/content/ejpd/fr/home/themen/migration/ref_integration/ref_foerderung.html

¹⁸ Les recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère rédigés par la CDIP en 1995 peuvent être consultés sur le site de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique à l'adresse suivante : http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf

vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Elle souligne que l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine. ». Par ailleurs, la majorité des cantons abordent le sujet de la diversité culturelle et linguistique des élèves dans le cadre de la formation continue des enseignants. Ces données permettent de constater que les cantons essaient de réaliser l'intégration des étrangers dans le domaine scolaire, tel que demandé par l'article 2 de l'OIE. Au niveau de la santé, on distingue deux orientations principales : d'une part, les cantons qui interviennent principalement dans la prévention en lien avec les comportements de santé, d'autre part, les cantons qui agissent également sur l'ouverture et l'adaptation du système sanitaire aux migrants (Cattacin & Kaya, 2001). Même si les cantons semblent répondre aux demandes d'intégration en matière de santé de l'OIE, les résultats de deux recherches menées en Suisse dans le milieu médical (Layat Burn, 2007 ; Leanza 2011) indiquent que pour les professionnels de la santé, le travail en contexte multiculturel représente un défi au quotidien. Au niveau de la culture, on peut également faire une distinction entre les cantons plutôt passifs et ceux actifs dans leur engagement dans des activités de sensibilisation à l'égard de la diversité culturelle et contre le racisme et la xénophobie (Cattacin & Kaya, 2001). Globalement, les cantons devraient réaliser davantage de mesures spécifiques afin de promouvoir le respect et la tolérance mutuels au niveau des institutions de sécurité sociale, tel que postulé dans la LEtr et l'OIE. Au niveau de la participation et de la consultation politique, l'analyse des politiques cantonales permet de distinguer trois orientations : les cantons n'offrant aucun type de participation politique aux migrants, les cantons ayant mis en place des organes consultatifs (pratique la plus répandue en Suisse), les cantons qui reconnaissent leurs droits civiques (pratique minoritaire en Suisse). Finalement, au niveau politique de l'accès à la citoyenneté formelle (ou naturalisation), on observe une forte diversité dans l'orientation et la pratique : d'une part, les cantons qui exercent une politique libérale de naturalisation considérant l'acquisition de la nationalité comme un instrument d'intégration, d'autre part, les cantons faisant preuve d'une politique restrictive considérant la naturalisation comme la récompense pour une intégration réussie en termes d'assimilation (Cattacin & Kaya, 2001).

Troisièmement, l'OIE postule que l'intégration vise à établir l'égalité des chances entre Suisses et étrangers dans la société suisse. Toutefois, les analyses des politiques réalisées par Cattacin et Kaya (2001) indiquent que cette égalité de traitement n'est déjà pas présente parmi les migrants, en fonction de leur emplacement sur le territoire suisse. En effet, certains cantons attendent des

étrangers un effort d'adaptation important (langue, normes et valeurs, mode de vie) pour faire partie de la société suisse, tout en laissant de l'espace pour la différence culturelle (modèle différencialiste), d'autres adoptent un modèle plus assimilationniste ne laissant aucun espace à la différence, alors qu'une minorité de cantons intègre les étrangers avec l'idée qu'ils sont une des caractérisations culturelles d'une société suisse pluraliste.

Finalement, la LEtr postule que le but de l'intégration des étrangers est la coexistence, le respect et la tolérance mutuels entre la population suisse et celle étrangère. Toutefois, une lecture attentive de l'article permet de constater que les politiques d'intégration nationale et cantonales s'adressent de manière spécifique aux migrants qui doivent réussir leur intégration sociale, économique et culturelle pour pouvoir vivre dans la société suisse, alors qu'aucun effort particulier n'est demandé à la population nationale pour favoriser cette intégration, mise à part une preuve d'ouverture à leur égard. Mais, comme le souligne Bolzman (2001), l'intégration n'est pas uniquement du ressort des personnes étrangères, d'un groupe social spécifique au sein de la société, mais bien un problème de l'ensemble de la société ayant des conséquences sur les personnes et les groupes d'appartenance, ainsi que sur leur cohésion sociale. A ce titre, les résultats de la recherche de Catticin et Kaya (2001) illustrent parfaitement l'influence que la structure, le fonctionnement et le rôle de la société suisse ont sur l'intégration des personnes étrangères.

2.2 Les modèles de pratique en travail social auprès des personnes aux références culturelles diverses

La politique en matière d'immigration et d'intégration d'un pays et les enjeux autour de la diversité culturelle ont aussi des répercussions sur le travail social, notamment sur les pratiques d'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses (Bolzman, 2009).

Dans le contexte suisse, Chaudet et ses collègues (2000) ont identifié deux modèles de travail social auprès des personnes de nationalité étrangère : le modèle régulateur et le modèle émancipateur.

2.2.1 Le modèle régulateur

Dans le modèle régulateur, largement dominant, les problèmes sociaux rencontrés par les personnes de nationalité étrangère sont considérés comme des difficultés personnelles et

culturelles, donc pas ou peu différentes de celles des Suisses. Au niveau de l'intervention, l'accent est mis sur le travail individuel et sur l'égalité de traitement pour les personnes de nationalité suisse et étrangère. La mise en place de services spécialisés (services sociaux, structures pour enfants, adolescents et jeunes adultes, institutions pour personnes en situation de handicap, etc.) s'inscrit dans cette logique : elle permet de répondre à des problèmes spécifiques liés à la situation de la personne (par exemple, difficultés familiales et/ou sociales, handicap, problèmes de dépendance) nécessitant un accompagnement particulier. Cette conception s'inscrit dans la logique de la politique suisse en matière d'intégration des personnes étrangères (cf. LEtr et OIE) ainsi que dans l'application des mesures d'intégration sociale et politique sur le plan local, telle que présentée par Cattacin et Kaya (2001). Il paraît légitime de se demander si l'application de ce modèle n'est pas préjudiciable et discriminatoire pour les personnes étrangères, ces personnes devant relever des défis spécifiques liés à leur situation migratoire, notamment l'accès à un emploi, l'apprentissage de la langue, la régulation du séjour en Suisse ou encore l'accès aux services (Gulfi & Piérart, 2013). En effet, cette manière d'envisager le travail social tend à oublier que les difficultés personnelles, familiales et sociales rencontrées par les personnes étrangères ne leur sont pas seulement spécifiques en tant qu'individu, mais sont également liées à leur position particulière dans la société suisse (par exemple, conditions de travail, conditions de séjour, langues, accès aux services) (Chaudet et al., 2000).

2.2.2 Le modèle émancipateur

Le modèle émancipateur essaie de pallier à ces lacunes, en considérant les difficultés sociales rencontrées par les personnes de nationalité étrangère comme spécifiques parce que liées à leur statut légal précaire, aux discriminations subies, etc. L'origine de ces difficultés se trouve donc dans les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels de la société d'accueil. Au niveau de l'intervention, ce modèle vise à compléter le travail individuel par la mise en place de réponses collectives et politiques aux problèmes posés, tout en essayant de faciliter les conditions d'accès aux services pour les personnes se référant à d'autres cultures. Par ailleurs, il ne suffit pas d'aider les personnes étrangères à faire mieux pour trouver une place dans la société, mais il faut essayer de transformer les règles du jeu, afin qu'elles soient plus équitables pour tout le monde. Cette manière d'envisager le travail social met l'accent sur l'identification et la dénonciation des

causes sociales, économiques et politiques et se concrétise par des pratiques professionnelles médiatrices et militantes (Chaudet et al., 2000).

Cinq autres modèles de pratique ont été observés par Bolzman (2009) chez les travailleurs sociaux en Suisse en lien avec les usagers migrants.

2.2.3 Le modèle réparateur assimilationniste

Le courant assimilationniste se développe en Suisse au cours des années 1960, en lien avec la stabilisation de la main d'œuvre étrangère et la réunification familiale qui donnent lieu à une augmentation démographique importante de la population étrangère (Chapitre 2, point 2.1.1). Dans cette perspective, on considère que les personnes étrangères et leurs familles ont des déficits qu'il faut combler (hypothèse du déficit). De ce fait, elles posent des difficultés tant à la société suisse qu'aux travailleurs sociaux à cause de leur diversité culturelle et linguistique, considérée comme un obstacle à l'intégration. Le travail social est alors envisagé dans une perspective réparatrice : il faut aider les étrangers à compenser leurs supposés déficits, de même qu'à devenir comme les Suisses (Béday-Hauser & Bolzman, 2004). Au niveau de l'intervention, les mesures sont centrées sur les personnes migrantes et visent à renforcer leurs ressources linguistiques, scolaires, culturelles et économiques pour qu'elles puissent résoudre leurs problèmes et s'intégrer dans le pays d'accueil. C'est donc aux étrangers de faire un effort pour s'adapter à la société d'accueil. Comme on peut le constater, ce modèle est caractérisé par une relation de pouvoir asymétrique et inégalitaire entre l'institution et les travailleurs sociaux nationaux, d'une part, et les usagers migrants, d'autre part. Les références culturelles et les points de vue des usagers étrangers et de leurs familles ne sont pas pris en considération ; on les incite à la normalisation, on leur demande d'abandonner leurs traditions culturelles, y compris leur langue d'origine (langue première) et leur marge de manœuvre face à l'institution est réduite en cas de désaccord avec celle-ci (Bolzman, 2009).

2.2.4 Le modèle ethnoculturel

Né en réaction au modèle assimilationniste au début des années 1980 afin de prendre en compte les caractéristiques des personnes migrantes en Suisse, le modèle ethnoculturel part de l'idée que ces personnes ont des références culturelles propres en lien avec leurs origines (nationales, ethniques, religieuses), leur parcours de vie et leur trajectoire migratoire et que ces références

sont importantes pour elles. L'intervention prend en compte les spécificités culturelles, linguistiques et socioéconomiques des usagers étrangers afin de mieux comprendre leur problématique et d'éviter des pistes interprétatives basées uniquement sur les modèles et techniques professionnels appris au cours de la formation ainsi que sur les missions et mandats institutionnels basés, entre autres, sur les politiques de la société d'accueil (Bolzman, 2009 ; Cohen-Emerique, 2011). L'appartenance culturelle des personnes est ici appréhendée comme une ressource leur permettant de s'intégrer à la société suisse. Comme on peut le constater, ce modèle est caractérisé par une certaine réciprocité dans les relations avec les personnes d'autres cultures : les opinions des usagers migrants et de leurs familles sont prises en considération, ce qui leur permet de se faire une place dans la société d'accueil avec leur culture. Toutefois, plusieurs critiques peuvent être portées à ce modèle : les institutions socio-éducatives risquent de considérer la culture des personnes étrangères comme quelque chose de figé et de les enfermer ainsi dans leurs origines (Bolzman, 2002), les réduisant ainsi au seul aspect culturel (par exemple, usagers suisses, usagers turques), comme si un comportement pourrait être fonction uniquement de la culture.

2.2.5 Le modèle communautaire

Le modèle communautaire s'inscrit dans un mouvement qui vise, au cours des années 1980, à prendre en compte les parcours communs des migrants en lien avec la diversification des politiques migratoires suisses et des origines des migrants. Dans ce modèle, on considère que les personnes de nationalité étrangère rencontrent des difficultés spécifiques, liées à leurs trajectoires de vie semblables. Au niveau de l'intervention, on propose des mesures dans le cadre d'espaces communautaires regroupant des personnes partageant des expériences communes en raison de leurs origines, genre, parcours migratoires, etc. Ces espaces permettent aux personnes étrangères de partager leurs expériences en lien avec la migration, la vie en Suisse, leurs difficultés et leurs ressources, de créer des liens, de recevoir une aide spécifique (informations, apprentissage de la langue et des codes culturels, accès aux services, etc.) ainsi que de faire connaître et défendre les situations dans lesquelles elles se trouvent (discrimination). Les critiques que l'on peut faire à ce modèle sont le danger d'enfermement et de ghettoïsation, l'absence de contacts avec d'autres populations présentes sur le plan local, l'intégration plus difficile dans la société d'accueil ainsi

que le risque de désignation-victimisation, certains lieux pouvant être perçus comme des endroits « pour migrants avec problèmes » (Bolzman, 2009).

2.2.6 Le modèle interculturel

Comme le modèle communautaire, le modèle interculturel se développe dans les années 1980, en réponse aux politiques et mouvements migratoires de l'époque. Cette perspective repose principalement sur l'idée que les populations nationale et étrangère vivent dans une société pluriculturelle et complexe où chacun doit trouver sa place. Au niveau de l'intervention, on essaie de favoriser une meilleure connaissance mutuelle, le développement d'interactions positives, la négociation et la co-construction du vivre ensemble par la sensibilisation des populations nationale et étrangère à des modes de vie différents, ainsi que le développement d'attitudes positives à l'égard de l'autre, en mettant l'accent sur les ressemblances, les aspirations et les buts communs (Bolzman, 2009). Même si les personnes étrangères sont considérées comme des partenaires dont le point de vue est aussi légitime que celui des travailleurs sociaux, ces derniers doivent être conscients du fait que la relation entre professionnel et usager n'est pas égalitaire et que les rapports de pouvoir existants (professionnel / usager ; suisse / étranger) doivent être pris en compte (Bolzman, 2002 ; Cohen-Emerique, 2011). Comme on l'a déjà souligné (Chapitre 1, point 3), le modèle interculturel est pertinent pour l'intervention en travail social car il prend en compte à la fois les dimensions subjective (valeurs et croyances, histoire de vie, appartenances), relationnelle (interactions entre professionnel et usager) et situationnelle (société suisse et ses conditions politiques, économiques, sociales et culturelles).

2.2.7 Le modèle antidiscriminatoire

Finalement, la perspective antidiscriminatoire, présente déjà dans les années 1970 en réaction aux initiatives xénophobes contre la pénétration étrangère en Suisse (*initiatives Schwarzenbach*), s'installe véritablement au cours des années 1980. Ce modèle envisage le statut des personnes migrantes comme potentiellement discriminatoire par rapport aux personnes nationales, ce qui limite leur accès à l'égalité des chances. Au niveau de l'intervention, les mesures visent à supprimer les discriminations légales et institutionnelles ainsi que les comportements discriminatoires par le biais d'interventions sur le contexte, les institutions et les professionnels. L'intérêt de ce modèle est qu'il met l'accent sur les obstacles politiques, économiques, sociaux et culturels posés par la société d'accueil, favorisant ainsi l'adaptation de la législation et des

institutions. De même, il sensibilise les professionnels à leurs propres comportements discriminatoires. Par contre, les limites de ce modèle résident dans le fait que certains problèmes rencontrés par les personnes étrangères ne sont pas liés à leur statut juridique précaire, ni aux discriminations, mais à des facteurs culturels et personnels (Bolzman, 2009). Cette perspective est proche de celle du modèle émancipateur proposé par Chaudet et ses collègues (2000).

De ces modèles, il ressort que la pratique d'intervention des travailleurs sociaux auprès des usagers migrants évolue au fil du temps et des représentations de la population nationale par rapport à l'altérité. Dans la pratique, il est fort probable que les travailleurs sociaux utilisent plusieurs modèles à la fois pour intervenir en contexte multiculturel, en fonction des politiques migratoires suisses, des choix politiques et pratiques en matière d'intégration des divers cantons et des collectivités locales, de même que des mandats, missions et modèles en vigueur dans les institutions qui les emploient. A ce titre, la recherche de Cattacin et Kaya (2001) montre qu'au niveau des politiques d'intégration, on peut distinguer les cantons qui s'engagent dans l'intégration par l'assimilation à la culture nationale de ceux qui conçoivent l'intégration dans le respect de la diversité culturelle. Par ailleurs, au niveau de l'intervention sociale, certains cantons développent des mesures spécifiques s'adressant aux personnes migrantes (par exemple, espacefemmes, Appartenances, RECIF), alors que d'autres cantons s'occupent de la migration à l'intérieur d'un cadre universaliste (par exemple, services sociaux, services de protection de la jeunesse). Finalement, sur le territoire helvétique les politiques d'intégration cantonales se déclinent sous trois formes : une politique différentialiste (respect des différences, mais exigeance d'un effort d'adaptation important de la personne étrangère), une politique assimilationniste (effort d'adaptation important de la personne étrangère, sans espace pour les différences) et une politique pluraliste (respect des différences et adaptation réciproque du migrant et de la société d'accueil). Dans cette recherche, il s'agira de voir comment les institutions socio-éducatives dans lesquelles travaillent les éducateurs sociaux abordent la question de la diversité culturelle et quels modèles de pratique auprès des usagers aux références culturelles diverses sont présents.

Comme on vient de le voir, la pratique professionnelle des éducateurs sociaux, notamment celle auprès des personnes aux références culturelles diverses, est influencée par plusieurs facteurs, parmi lesquels les modèles et techniques professionnels appris au cours de la formation initiale ainsi que les modèles de travail social liés aux politiques et représentations en vigueur. D'autre part, la restructuration de la formation en travail social ainsi que l'évolution des éléments

politiques, sociaux, économiques et culturels en Suisse engendrent des transformations des pratiques ainsi que des profils professionnels (tâches, activités, ressources, etc.). Ces différents facteurs me semblent représenter un défi allant au-delà du profil professionnel des éducateurs sociaux, mais touchant à leur identité professionnelle.

3. L'identité professionnelle des éducateurs sociaux

En tant qu'identité référée au champ du travail, l'identité professionnelle est un concept difficile à cerner : il existe plusieurs définitions qui sont parfois utilisées comme des synonymes, parfois comme des manières de différencier des approches théoriques différentes. De même, les représentations de l'identité professionnelle ont profondément évolué à la suite de la modernisation des sociétés industrielles, de l'évolution du paradigme identitaire, mais aussi de celle du marché du travail et de ses modes d'organisation (Castelli Dransart et al., 2008 ; Dubar, 2000 ; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001).

Devant la diversité des conceptions et des approches, je vais me tenir principalement à une compréhension psychologique, sociologique et contextualisée de l'identité professionnelle, en l'adaptant à la profession de l'éducateur social.

3.1 L'identité professionnelle entre singularité et collectif

Dans le cadre de ce travail, l'identité professionnelle est considérée comme une composante de l'identité globale de la personne (Donnay & Charlier, 2006 ; Gohier & Alin, 2000) mobilisée en contexte de travail (Blin, 1997), qui tout comme celle-ci fait appel à des dimensions individuelles et sociales. A l'instar de Gohier et ses collègues (2001) dans le champ professionnel de l'enseignement, l'identité professionnelle de l'éducateur social peut être définie comme l'image que l'éducateur social construit de soi-même en tant qu'éducateur social, cette image étant formée des représentations que l'éducateur social associe à sa personne (aspect subjectif et biographique) et de celles qu'il a des éducateurs sociaux et de la profession (appartenance à des catégories bio-socio-économiques). Sur le plan individuel, la représentation de soi comme personne comprend les connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets et aspirations de la personne, indépendamment de son contexte professionnel. Sur le plan collectif, les représentations sur les éducateurs sociaux et la profession sont constituées des

savoirs de la profession, des valeurs et idéologies socio-éducatives, des systèmes normatifs et de la déontologie, ainsi que des demandes sociales.

Tous les auteurs s'accordent pour dire que la construction et la transformation de l'identité professionnelle recourt à deux processus qui se complètent : l'identification (appelée également intégration ou socialisation) et l'identisation (appelée également singularisation ou individuation) (Anadón, Bouchard, Gohier & Chevrier, 2001 ; Donnay & Charlier, 2006 ; Tap, 1986). L'éducateur social fait appel à l'identification quand il se reconnaît des ressemblances avec son groupe professionnel, en adoptant ainsi ses caractéristiques et pratiques (rapport à la profession : j'appartiens à un groupe avec ses caractéristiques propres, différentes de celles d'une autre profession). C'est par le biais de ce processus que se construit le sentiment d'appartenance, soit en conformité soit en rupture par rapport aux pressions sociales. En lien avec le processus d'identification, l'éducateur social recourt à l'identisation lorsqu'il cherche à se singulariser, à se distinguer des autres éducateurs sociaux dans l'exercice de sa profession (rapport à soi : qui suis-je ?, suis-je différent des autres qui exercent la même profession ?). En d'autres termes, l'identification se réfère aux représentations sociales que se fait l'éducateur social des éducateurs sociaux et de la profession ainsi qu'au sentiment d'appartenance au groupe professionnel, alors que l'identisation se rapporte aux diverses références que l'éducateur social a de soi comme personne ainsi qu'à leur appropriation. Cet aller-retour entre ses propres intérêts et les contraintes de l'environnement professionnel provoque chez l'éducateur social des moments de crise et de remise en question qui lui permettront de développer son identité professionnelle.

L'identité professionnelle se construit au cours du processus de socialisation secondaire et prend forme au fur et à mesure des socialisations liées aux spécificités des acteurs (personnes, compétences, histoire, engagement) et des contextes (institution, réseau). La construction de l'identité professionnelle débute au cours de la formation initiale : le futur éducateur social doit se percevoir comme professionnel de l'éducation sociale et avoir une représentation de son travail et du rapport qu'il entretient avec ses pairs afin de pouvoir exercer sa profession. En ce sens, les stages obligatoires préalables à la formation initiale en travail social ainsi que les deux périodes de formation pratique que l'étudiant réalise sur le terrain lui permettent, par la confrontation aux réalités professionnelles et à l'exercice du métier, de construire ces représentations à ce stade du développement professionnel. Même si elle se construit et se transforme essentiellement durant la formation initiale et pendant les premières années d'exercice du métier, l'identité professionnelle

de l'éducateur social est en constante transformation et évolue tout au long de la carrière (Gohier, Anadón, & Chevrier, 2008). De ce fait, diverses expériences, les interactions avec les autres personnes (usagers, collègues, hiérarchie), des événements particuliers ou des situations de conflit (internes ou externes à l'éducateur social) peuvent provoquer des moments de remise en question et contribuer ainsi au processus de construction identitaire. En ce sens, la construction de l'identité professionnelle peut être considérée comme un processus dynamique et interactif de construction et de transformation de la représentation que la personne a d'elle-même en tant qu'éducateur social (Gohier et al., 2001).

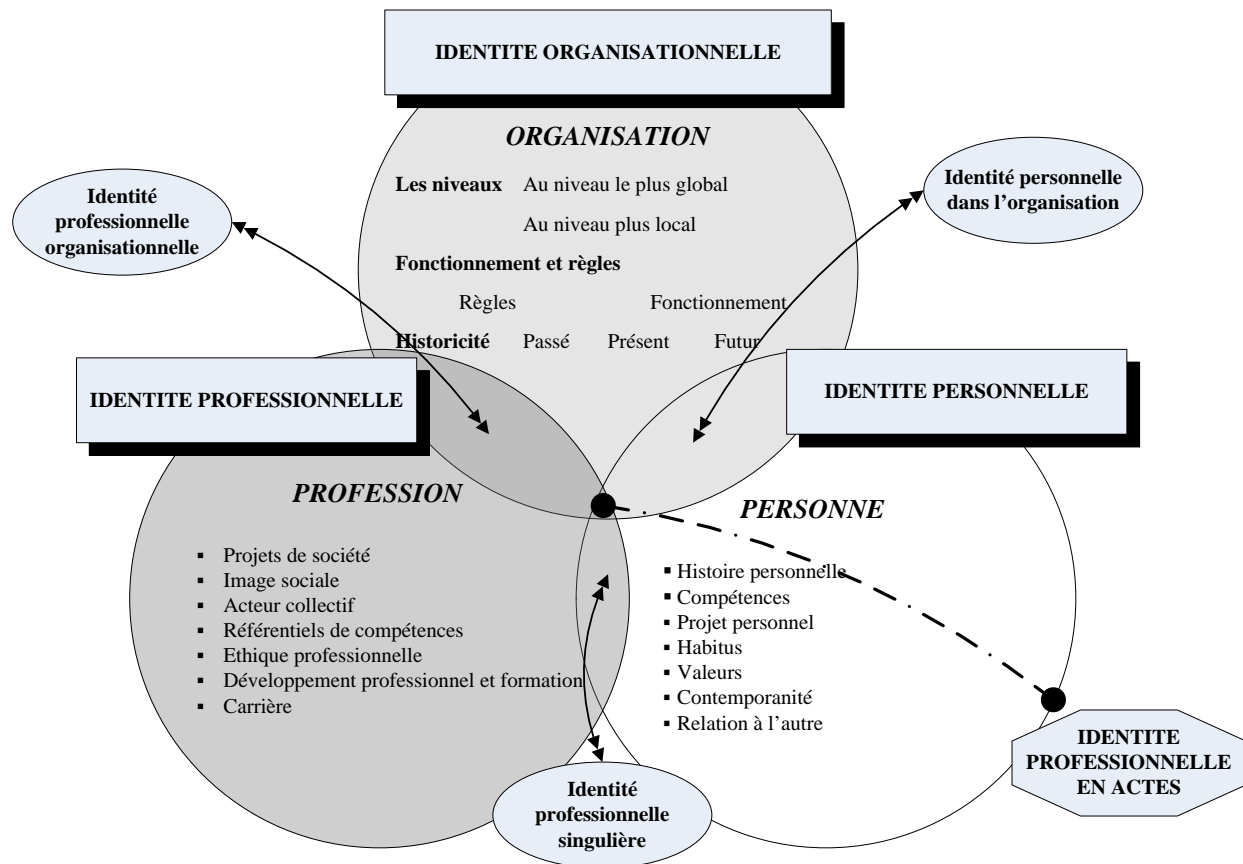
L'intérêt du modèle de Gohier et ses collègues (2001) vient du fait qu'il intègre à la fois les dimensions individuelles et collectives de l'identité par les processus d'identisation (singularisation) et d'identification (ressemblances avec les autres) : dans ce rapport dialectique, individu et être social sont indissociables. Toutefois, ce modèle présente également une limite importante à mes yeux : il ne tient pas compte du fait que le développement et l'évolution de l'identité professionnelle se situent dans un contexte professionnel. Comme le rappelle à juste titre Blin (1997), le travail socio-éducatif et le contexte dans lequel il s'exerce possèdent en effet des caractéristiques spécifiques qui participent à la construction identitaire propre à la fonction. Une autre façon d'exprimer cette idée a été développée par Donnay et Charlier (2006) qui définissent l'identité professionnelle à la fois comme individuelle, collective et contextualisée, intégrant les déterminants organisationnels et les normes collectives. C'est à une telle définition de l'identité professionnelle que je vais me référer dans ce travail.

3.2 L'identité professionnelle contextualisée et ses composantes

Afin d'intégrer aux dimensions individuelles et sociales celles contextuelles de la construction identitaire, je me suis tournée vers le modèle de l'identité professionnelle de Donnay et Charlier (2006). Ce modèle repose sur une conception de l'identité professionnelle (de l'éducateur social) comme située, c'est-à-dire à l'intersection de trois champs qui la déterminent : celui de la personne elle-même (identité personnelle), celui de la profession (identité professionnelle) et celui de l'organisation de l'institution dans laquelle le professionnel travaille et dans la société plus en général (identité organisationnelle).

La Figure 3 résume les différentes composantes de l'identité professionnelle et leurs interactions.

Figure 3 : Modèle descripteur de l'identité professionnelle (adapté de Donnay & Charlier, 2006¹⁹)



Dans les lignes qui suivent, les composantes de l'identité professionnelle de l'éducateur social sont explicitées.

- L'identité personnelle

L'identité personnelle concerne la singularité de la personne avec son histoire personnelle, ses compétences, son projet de vie, son intégration dans la société, ses valeurs personnelles et professionnelles, sa contemporanéité ainsi que sa relation à l'autre. Ces différents aspects liés à la personne participent à la construction de l'identité de l'éducateur social.

- L'identité professionnelle

Au niveau professionnel, ce sont les aspects liés à la profession qui entrent en jeu dans le processus de construction identitaire : les projets de société dont est porteur le lieu de travail

¹⁹ Ce schéma, inspiré de Donnay et Charlier (2006), est tiré du rapport rédigé par le groupe de travail qui s'est penché sur la mise en place d'un programme conforme à l'approche par compétences au sein de la Haute école de travail social Fribourg, groupe de travail dont je faisais partie.

(valeurs, missions, mandats), les représentations de la profession d'éducateur social dans la société et celles dont différents acteurs sont porteurs (parents, institution, usagers, autres professions) (Donnay & Charlier, 2006 ; Oser, 2003 ; Takase, Kershaw & Burt, 2002), l'éducateur social en tant qu'acteur social, l'ensemble des compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-agir, savoir-être) requises pour l'exercice de la profession (Donnay & Charlier, 2006 ; Gohier et al., 2001 ; Weiss, Gal & Cnaan, 2004), l'éthique professionnelle requise pour assurer la qualité et les valeurs des services (Anadón et al., 2001 ; Donnay & Charlier, 2006 ; Takase et al., 2002 ; Weiss et al., 2004), le développement professionnel dans la formation initiale et la formation continue (contenu, référentiel des compétences) ainsi que les perspectives de carrière (mobilité professionnelle).

- L'identité organisationnelle

L'identité est également déterminée par le contexte dans lequel l'éducateur social travaille : les niveaux global (politiques cantonales et fédérales en matière de placement) et local (institution, équipe éducative, direction), les règles explicites ou implicites qui régissent les rapports entre personnes, l'institution et ses missions (législation et conventions de travail, règlements qui précisent les droits et les devoirs des professionnels), le mode de fonctionnement de l'institution (règlement, conditions d'exercice de la profession) et son histoire (évolution de l'institution entre passé, présent et futur).

A l'interaction des champs personnel, professionnel et organisationnel se construisent les différentes facettes de l'identité professionnelle (Donnay & Charlier, 2006 ; Legault, 2003).

- L'identité professionnelle singulière

L'identité professionnelle singulière (Blin, 1997), située à l'interaction des champs personnel et professionnel, est entendue comme l'ensemble des images de soi en tant que personne et professionnel. L'identité professionnelle singulière peut être repérée à partir de différents éléments : les qualités que se reconnaît la personne en tant qu'éducateur social et la valeur qu'elle leur accorde, les motivations de son choix professionnel, son degré d'implication dans l'exercice de la profession, sa représentation du « bon professionnel », l'orientation future qu'il envisage, l'articulation du futur projet professionnel avec le projet de vie, l'influence du regard de l'autre sur l'identité singulière de l'éducateur social.

- L'identité personnelle dans l'organisation

Située au croisement des champs personnel et organisationnel, l'identité personnelle dans l'organisation concerne l'éducateur social dans l'exercice de sa profession dans l'institution. Cette facette de l'identité professionnelle touche les aspects suivants : la perception de l'éducateur social par les pairs, sa place explicite et implicite dans l'institution (statut, fonction, rôle), ses relations sur la place de travail avec les collègues, les usagers, les supérieurs hiérarchiques et les autres professionnels (Anadón et al., 2001 ; Donnay & Charlier, 2006 ; Gohier et al., 2001 ; King & Ross, 2003), le réseau environnant et l'organisation, l'influence de l'organisation sur ses valeurs et ses représentations ainsi que l'articulation et la cohérence entre les valeurs personnelles de l'éducateur social et celles énoncées par l'institution.

- L'identité professionnelle organisationnelle

L'identité professionnelle organisationnelle se situe à l'interaction des champs personnel et organisationnel et comprend la définition de la profession par la culture institutionnelle, les représentations que les usagers, les collègues et la hiérarchie ont de l'éducateur social ainsi que la marge d'autonomie et de créativité effectivement laissées au professionnel (Donnay & Charlier, 2006).

- L'identité professionnelle en actes

Finalement, l'identité professionnelle en actes se situe au croisement des trois facettes de l'identité professionnelle – l'identité professionnelle singulière, l'identité personnelle dans l'organisation et l'identité professionnelle organisationnelle – et les intègre. Pour Donnay et Charlier se sont plutôt « *Les actes posés en situation de travail [qui] condensent, au moins en partie, l'identité professionnelle de l'acteur lorsqu'il entre en interaction avec les éléments de la situation.* » (2006, p. 29). C'est donc dans la pratique quotidienne à travers la parole et les actes posés pour un usager que l'identité professionnelle en actes de l'éducateur social se manifeste (Legault, 2003).

En synthèse et dans le cadre de cette recherche, l'identité professionnelle de l'éducateur social est considérée comme le produit d'interactions entre l'individu, sa profession et le contexte professionnel. L'identité mobilisée par l'éducateur social en situation professionnelle renvoie à l'image qu'il a de soi-même en lien avec le champ de l'éducation sociale, c'est-à-dire avec des représentations professionnelles qui rassemblent à la fois des représentations du métier et des représentations de soi dans le métier. En ce sens, les activités quotidiennes, les relations avec les

autres professionnels et les usagers, le développement professionnel et le contexte de travail participent de manière dynamique et spécifique à la construction d'une identité professionnelle contextualisée.

Même si les éducateurs sociaux véhiculent une identité professionnelle commune à l'ensemble de la profession, des spécificités s'observent chez chacun d'eux. Leur identité se construit et se transforme de manière singulière au fur et à mesure de leur parcours, des expériences vécues, des divers contextes professionnels traversés, des rencontres réalisées, etc. Ces différentes socialisations accompagnent le développement identitaire des éducateurs sociaux aboutissant à des constructions identitaires singulières situées (Donnay & Charlier, 2006). En ce sens, l'analyse des pratiques du professionnel, c'est-à-dire la réflexion du professionnel sur son action et dans l'action, résulte très importante pour accéder à sa manière singulière de composer, en contexte, avec une situation spécifique.

D'autre part, l'éducateur social construit et transforme la représentation qu'il élabore de lui-même tout au long de sa carrière à travers les expériences vécues et les interactions avec les autres. C'est la rencontre entre le processus d'identification (sentiment d'appartenance) et celui d'identisation (affirmation de soi) qui provoque des moments de remise en question dans l'exercice de la profession, ces moments constituant « *le moteur de la dynamique du processus de construction identitaire* » (Gohier et al., 2001, p. 5). Ainsi, les interactions avec les différents acteurs professionnels (usagers, familles des usagers, collègues, direction), de même que le choc provoqué par des situations professionnelles perçues comme problématiques, peuvent pousser l'éducateur social à remettre en question son cadre de référence personnel et professionnel et ses pratiques habituelles afin d'arriver à un compromis entre les demandes sociales ressenties et l'affirmation de soi comme professionnel (Anadón et al., 2001 ; Donnay & Charlier, 2006 ; Gohier et al., 2001). Certains auteurs (Cohen-Emerique, 2011 ; Cohen-Emerique & Hohl, 2002 ; Leanza, 2003, 2011 ; Ting-Toomey, 1999) ont observé que la rencontre avec des personnes aux références culturelles diverses peut constituer une menace supplémentaire pour l'identité des professionnels de l'humain. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de comprendre si et comment le travail avec des usagers et des pairs aux références culturelles diverses influence l'identité professionnelle de l'éducateur social et ses diverses composantes.

Dans ce chapitre, les modèles et techniques professionnels ainsi que les pratiques d'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses ont été analysés. Les résultats de l'analyse du référentiel de compétences pour la formation en travail social indiquent que même s'il y a un intérêt, la grande majorité des écoles de travail social fournissent peu de formations sur les questions socioculturelles aux futurs éducateurs sociaux. De même, l'analyse du référentiel métier de l'éducateur social montre que rares sont les fonctions et les compétences professionnelles qui font référence de manière explicite à la question de la diversité culturelle. Finalement, les pratiques identifiées en travail social auprès des personnes en situation migratoire dans le contexte suisse permettent d'identifier divers modèles d'intervention dans les institutions socio-éducatives. Dans le cadre de ce travail, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure et de quelle façon les éducateurs sociaux et les institutions socio-éducatives prennent en compte la dimension interculturelle dans l'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses.

Chapitre 3

Le rapport à la différence culturelle

L'intervention en contexte multiculturel fait partie du quotidien des éducateurs sociaux qui doivent désormais composer avec la diversité culturelle dans leur travail. Les recherches antérieures ont mis en évidence que la manière dont le professionnel gère la diversité culturelle dans sa pratique dépend de sa perception de la différence culturelle et de l'interprétation qu'il en donne (Altshuler, Sussman, & Kachur, 2003 ; Edelmann, 2007 ; Mahon, 2006). C'est pourquoi, ce chapitre va se focaliser tout particulièrement sur la perception et l'attitude envers la différence culturelle (ontosystème). Mais qu'est-ce que la différence culturelle ? En quoi se différencie-t-elle de la diversité culturelle ?

1. A propos de la diversité et de la différence culturelles

Les notions de diversité culturelle et de différence culturelle sont souvent confondues, même si dans les faits elles ont des significations différentes.

La notion de diversité culturelle renvoie principalement au constat d'une « *co-présence d'une pluralité ou d'une multiplicité de cultures en un même lieu, en un même temps* » (Demorgon, 1999, p. 15). Selon cette définition, la diversité culturelle correspond à la reconnaissance de l'existence de différentes cultures au sein d'une même population : il s'agit d'un ensemble de personnes qui diffèrent les unes des autres par leurs références culturelles. Les notions de « pluralité », d'« hétérogénéité », de « multiplicité » ou encore de « variété » sont communément utilisées en tant que synonymes de diversité (culturelle)²⁰.

Si la notion de diversité culturelle fait l'unanimité, les significations de celle de différence culturelle sont diverses et controversées. Tout d'abord, le terme de « différence » (culturelle) peut être défini de manière neutre par les synonymes de « dissemblance », « dissimilitude », « différenciation » ou encore de « distinction » qui renvoient, au niveau culturel, à l'absence de similitude entre des personnes ou des groupes aux références culturelles diverses²¹. Mais il existe

²⁰ Ces définitions sont tirées du Dictionnaire de français Larousse : <http://www.larousse.fr/>

²¹ Ces définitions sont tirées du Dictionnaire de français Larousse : <http://www.larousse.fr/>

également des synonymes qui impliquent soit une opposition (par exemple, « désaccord », « distance », « divergences ») soit une hiérarchisation entre des personnes se référant à d'autres cultures (par exemple, « inégalité », « disparité »), introduisant ainsi une connotation morale (bien *versus* mal) ou un jugement de valeur (supérieur *versus* inférieur). Selon cette conception, la notion de différence culturelle *« est porteuse de différenciation impliquant à la fois une dévalorisation, une stigmatisation de ce qui est perçu « autre » et une relation à l'altérité fondée sur des rapports de force, de division, d'opposition et plus largement de conflit. »* (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 61). Finalement, aborder la notion de différence culturelle, c'est analyser son rapport avec la notion de diversité culturelle dont elle est la conséquence logique. En effet, comme le souligne Ogay (2006), *« s'il est possible de parler de diversité des cultures, c'est bien parce que nous percevons les différences entre les cultures »* (p. 36).

2. La différence culturelle dans l'intervention

L'intervention interculturelle correspond à la relation d'aide entre un éducateur social et un usager aux ancrages socioculturels différents qui se reconnaissent mutuellement en tant que sujets porteurs de leur propre subjectivité et qui attribuent un sens aux caractéristiques, émotions, attitudes et comportements réciproques, dans le contexte qui voit se dérouler cette intervention. Dans cette perspective, la différence culturelle ne correspond pas à une caractéristique individuelle, mais renvoie à l'interaction entre deux personnes qui se donnent mutuellement du sens : *« Cette perspective interactionniste redéfinit la différence, non comme une donnée naturelle, ni comme un fait objectif à caractère statique et érigé de façon absolue, mais comme un rapport dynamique entre deux identités. »* (Abdallah-Pretceille, 1985, p. 32). En d'autres termes, la différence culturelle est comprise, non comme une donnée objective et statique caractérisant l'un ou les deux acteurs de l'intervention, mais comme la perception de la relation entre ces deux personnes, chacune avec ses propres références culturelles, qui doivent construire des significations partagées dans un contexte professionnel (cadre institutionnel, société) mettant en jeu des rapports de pouvoir inégaux. Comme le soulignent Ogay et Edelmann (2011), *« c'est dans cette interaction, dans cette relation, que réside la différence culturelle »* (p. 51). Ainsi, la différence culturelle est présente dans l'intervention socio-éducative en raison de l'interaction entre les références culturelles de l'éducateur social (d'ici ou d'ailleurs), celles de l'usager

(d'ailleurs ou d'ici) et celles du contexte de l'intervention (institution, société suisse). C'est dans ce sens que la notion de différence culturelle sera utilisée dans le cadre de ce travail.

Au cours de ses recherches, Cohen-Emerique (1999, 2011) a analysé l'expérience des travailleurs sociaux dans la pratique professionnelle avec des personnes migrantes, par le biais de la « méthode des incidents critiques » (Flanagan, 1984) adaptée au champ des relations interculturelles. Selon Cohen-Emerique, le récit de situations professionnelles problématiques permet de faire apparaître les différences culturelles les plus importantes entre le professionnel et l'utilisateur et émerger les représentations et le cadre de référence du professionnel. À l'aide des situations professionnelles problématiques Cohen-Emerique (1999, 2011) a identifié six zones de chocs culturels chez les travailleurs sociaux en France qui peuvent être sources de malentendus et d'incompréhensions dans l'intervention avec des usagers migrants :

1. La perception du corps, de l'espace et du temps : la place du corps dans l'espace (distance ou proximité physique, structuration de l'espace en fonction des genres), le soin donné au corps (propreté ou saleté, hygiène, odeurs), la notion du temps (ponctualité ou temps dilué).
2. Les représentations de la structure du groupe familial : la structure de la famille (famille élargie ou nucléaire), les systèmes de parenté (patriarcale, matriarcale, polygamie), la répartition des rôles hommes/femmes, la relation entre genres, l'éducation des enfants et l'évaluation de la maltraitance.
3. Les types de sociabilité : l'hospitalité, les dons, les échanges entre personnes, les codes de bienséance.
4. Les types de demande d'aide que l'utilisateur adresse aux professionnels et aux institutions.
5. Les croyances et pratiques (magico-)religieuses : la place de la religion dans la vie individuelle et sociale, la manifestation du rituel.
6. Les représentations du changement culturel : la vision des statuts sociaux, des écarts entre pays développés ou en voie de développement.

Pour leur part, Legault et Rachedi (2008) ont observé quatre zones sensibles dans les interventions interculturelles des travailleurs sociaux au Québec :

1. La composition de la famille et les rôles sociaux de ses membres : la famille élargie ou nucléaire, les statuts et les rôles de l'homme et de la femme, les rapports hommes-femmes, la violence contre les femmes.
2. Le mode d'éducation des enfants : la conception de l'enfant, les modalités de discipline, les châtiments corporels.
3. La conception de la santé : la perception de la maladie psychique et mentale, l'étiologie, le traitement.
4. Le rapport au temps et à l'espace : l'occupation de l'espace, la ponctualité.

L'éducateur social et l'usager sont porteurs de leur vision du monde (conception de l'individu, de la famille, de l'éducation, etc.), de leur histoire de vie, de leurs appartenances (personnelle, familiale, professionnelle, nationale, etc.), bref d'un cadre de référence qui leur est propre et qui va influencer leur manière d'interpréter les représentations, attitudes et comportements d'autrui ainsi que leurs comportements et actions face aux différences culturelles. Ces éléments peuvent entraîner des malentendus et incompréhensions réciproques, des jugements de valeur, voire des sentiments d'impuissance ou d'incompétence chez les professionnels (Cohen-Emerique, 2000 ; Leanza, 2004 ; Eckmann et al., 2009) qui peuvent nuire à la communication et l'intervention.

3. L'ethnocentrisme personnel et professionnel

La réflexion sur soi et son propre cadre de référence permet à l'éducateur social de mieux se connaître, mais également de voir que d'autres visions du monde ayant autant de valeur que la sienne existent. Cette décentration lui permet de prendre conscience de son ethnocentrisme personnel et professionnel et du rôle que ce dernier joue sur l'intervention socio-éducative.

3.1 De l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme : quelques éléments de définition

Le terme d'ethnocentrisme, qui sur le plan étymologique signifie « centré sur son groupe », a été introduit en 1906 par Sumner pour définir « *cette vue des choses selon laquelle notre propre groupe est le centre de toutes choses, tous les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à lui (...) chaque groupe nourrit sa propre fierté et vanité, se targue d'être supérieur (...) l'ethnocentrisme conduit un groupe à exagérer et à renforcer tout ce qui dans ses coutumes est particulier et le différencie des autres* » (cité par Cuche, 2004, p. 21). Selon cette définition,

l'ethnocentrisme est un point de vue particulier adopté par une personne ou un groupe qui, lorsqu'il est confronté à des personnes ou des groupes aux références culturelles diverses, reste ancré sur ses croyances parce qu'il est convaincu que sa vision du monde est le centre de la réalité. Par ailleurs, la personne ou le groupe évaluent les événements, situations et comportements des autres personnes ou groupes en fonction de ses propres valeurs et normes, comme si son cadre de référence était l'unique possible. Comme dans la définition de la notion de différence culturelle, cette définition implique également l'idée de supériorité : la personne ou le groupe ethnocentrique se considère comme étant supérieur aux autres personnes ou groupes. Finalement, l'ethnocentrisme se caractérise par une attitude d'auto-préférence de la personne ou du groupe pour sa propre culture d'appartenance : on valorise ses propres valeurs, croyances, us et coutumes, en particuliers ceux qui les distinguent des autres personnes ou groupes. Une autre façon d'exprimer cette idée a été développée par Bennett (2004) qui définit l'ethnocentrisme comme « *the experience of one's own culture as "central to reality" (...) the beliefs and behaviors that people receive in their primary socialization are unquestioned; they are experienced as "just the way things are"* » (p. 62). Selon cette perspective, l'ethnocentrisme correspond à l'expérience vécue de sa propre culture comme étant la seule ou la « meilleure » culture. Cette tendance à voir le monde à partir de son propre cadre de référence est liée au processus de socialisation au cours duquel l'individu apprend et intériorise les valeurs, normes et comportements de la société à laquelle il appartient. Cette définition introduit l'hypothèse que l'ethnocentrisme n'est pas une attitude innée, mais qu'elle peut être influencée au cours des processus de socialisation ou d'apprentissage. L'attitude ethnocentrique peut ainsi être remplacée par une plus grande ouverture d'esprit envers la différence culturelle : l'« ethnorelativisme ». Le passage à l'ethnorelativisme, défini par Bennett (2004) comme « *the experience of one's own beliefs and behaviors as just one organization of reality among many viable possibilities* » (p. 62), implique pour la personne un nouveau regard sur sa culture et sur celles des autres. En effet, une personne est ethnorelative lorsqu'elle considère son propre cadre de référence comme une vision du monde parmi d'autres tout autant complexes.

3.2 L'ethnocentrisme et le rapport entre « nous » et « eux »

L'ethnocentrisme est un phénomène universel, spontané et inconscient qui nous est transmis à notre insu et depuis l'enfance par le processus de transmission culturelle, plus particulièrement

par les processus d'enculturation et socialisation²². Il s'accompagne d'un processus de catégorisation sociale à partir duquel on distingue entre « nous » et « eux ». Par catégorisation sociale de soi (auto-catégorisation) et des autres²³ est entendu le processus psychologique par lequel nous organisons notre environnement social, en regroupant les personnes en catégories sociales en fonction de certaines dimensions (par exemple, âge, genre, religion, profession, nationalité). La catégorisation sociale permet de structurer et simplifier la réalité sociale dans laquelle nous vivons pour qu'elle soit plus compréhensible. La réduction du nombre d'informations à traiter, la sélection des dimensions pertinentes et l'inférence de nouvelles caractéristiques nous permet ainsi de rendre notre environnement social lisible (Tajfel & Turner, 1986).

La catégorisation sociale permet également de créer et définir notre place en tant que membre de groupes particuliers au sein de la société. Autrement dit, elle nous amène à prendre conscience de nos appartenances à différents groupes sociaux et à nous focaliser sur les différences entre nos groupes d'appartenance et les autres groupes. C'est l'appartenance à des groupes sociaux qui nous donne une identité sociale, c'est-à-dire « *the individuals' knowledge that they belong to certain social groups together with some emotional and value significance to them of their group membership* » (Tajfel, 1981, p. 255). Cette identification avec un groupe social particulier résulte de la prise de conscience d'un contraste entre le groupe dont nous faisons partie et avec lequel nous partageons une série de valeurs et de normes (endogroupe, « nous ») et les groupes auxquels nous n'appartenons pas (exogroupes, « eux ») (Tajfel & Turner, 1986).

Le processus de catégorisation sociale entraîne deux conséquences principales : la minimisation des différences à l'intérieur d'un groupe (effet d'assimilation) et l'accentuation des différences entre les groupes (effet de contraste) sur les dimensions impliquées par la catégorisation. Ainsi, nous avons tendance à percevoir les membres d'une même groupe comme plus semblables entre eux qu'ils ne le sont en réalité (homogénéisation intragroupe) et à considérer les différences entre les membres de groupes différents comme plus importantes de ce qu'elles ne le sont réellement

²² L'enculturation est le processus implicite et inconscient par lequel le groupe transmet à l'enfant qui en fait partie des éléments culturels, normes et valeurs partagés, alors que la socialisation se réfère à l'ensemble des apprentissages organisés par des agents de socialisation pour orienter le comportement de l'enfant dans un sens déterminé (éducation formelle et informelle) (Dasen, 2000).

²³ Les éléments présents dans ce chapitre – catégorisation sociale, identité sociale et comparaison sociale – sont constitutifs de la Théorie de l'identité sociale (TIS) élaborée par Tajfel et Turner (1986).

(différenciation intergroupe) (Gianettoni, 2007). En ce sens, l'identité sociale d'une personne dépend de son appartenance à un groupe, de même que de la différenciation qui existe entre son groupe d'appartenance (endogroupe) et d'autres groupes (exogroupes).

Comme les individus cherchent à développer ou maintenir une bonne estime d'eux-mêmes sur le plan individuel, ils sont motivés à satisfaire cette nécessité également au niveau de l'identité sociale, c'est-à-dire en tant que membres d'un groupe. Pour développer une identité sociale positive, le groupe d'appartenance doit paraître différent des autres groupes dans des aspects considérés importants et positifs par les membres de ce groupe. C'est donc par le biais de comparaisons intergroupes favorables à l'endogroupe qu'une identité sociale positive peut être établie. Comme les statuts des groupes dans la société sont hiérarchisés, la tendance de l'individu sera de se comparer à un ou des exogroupes moins valorisés socialement, afin de situer favorablement son groupe d'appartenance et bénéficier d'une identité sociale positive. Ce favoritisme, appelé biais pro-endogroupe en laboratoire, a son homologue dans la réalité : l'ethnocentrisme (Tajfel & Turner, 1986). Les relations intergroupes sont ainsi guidées par le principe de valorisation de son groupe d'appartenance : les membres d'un groupe sont amenés à se différencier positivement des autres groupes, voire à les discriminer, dans le but d'atteindre ou maintenir une identité sociale positive et d'augmenter la spécificité de son propre groupe (Gianettoni, 2007). Dans une situation où la comparaison est favorable au groupe d'appartenance et donc à son identité sociale, l'individu tentera de conserver, voire d'augmenter sa supériorité. Lorsque les comparaisons sont défavorables aux individus parce qu'ils font partie d'un groupe de statut inférieur et leur identité sociale est insatisfaisante, les individus essaieront soit de rendre leur groupe actuel plus favorablement distinct en luttant pour acquérir un statut élevé, soit de quitter leur groupe actuel et de rejoindre un groupe positivement valorisé (Tajfel & Turner, 1986).

Pour résumer, l'ethnocentrisme est un phénomène qui se caractérise par un biais pro-endogroupe, c'est-à-dire par des attitudes et stéréotypes positifs à l'égard de l'endogroupe, des attitudes et stéréotypes négatifs envers les exogroupes, ainsi que par la conviction que l'endogroupe est supérieur aux exogroupes. Mais l'ethnocentrisme n'a pas uniquement des conséquences négatives : un certain degré d'ethnocentrisme est même nécessaire à la survie de l'endogroupe car il assure une fonction positive de protection de son existence : *« L'ethnocentrisme doit être tenu pour un phénomène pleinement normal, constitutif, en fait, de toute collectivité ethnique en*

tant que telle, assurant une fonction positive de préservation de son existence même, constituant comme un mécanisme de défense de l'in-group vis-à-vis de l'extérieur. » (Simon, 1993, p. 61).

3.3 L'ethnocentrisme dans l'intervention en éducation sociale

L'ethnocentrisme personnel et professionnel de l'éducateur social constitue un obstacle dans la communication et l'intervention interculturelle. En effet, en privilégiant ses propres ethnothéories lors de l'intervention, l'éducateur social risque, d'une part, de négliger et nier le vécu et les perceptions, représentations et comportements de l'utilisateur aux ancrages socioculturels divers, d'autre part, de lui imposer des manières de penser et agir façonnées à la fois par ses représentations personnelles et par les modèles et techniques professionnels en vigueur en éducation sociale.

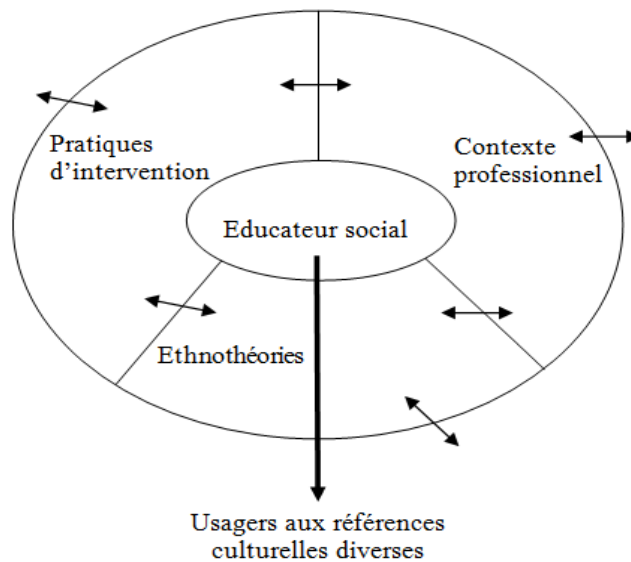
Pour prendre en compte les différentes formes d'ethnocentrisme personnel et professionnel du pédiatre (ou de tout autre professionnel), Leanza (2003, 2011) propose le modèle de la niche d'activités professionnelles qui constitue une adaptation du cadre de la niche développementale²⁴ élaboré par Super et Harkness (1986, 1997).

La Figure 4 illustre la niche d'activités professionnelles, adaptée à l'expérience des éducateurs sociaux dans leur travail au quotidien auprès des usagers aux références culturelles diverses.

²⁴ Le modèle de la niche développementale de Super et Harkness (1986, 1997) est issu de la psychologie interculturelle comparative. Ce modèle conceptualise la niche développementale ou l'environnement de la vie quotidienne de l'enfant en trois sous-systèmes : (1) les contextes physiques et sociaux dans lesquels se déroule la vie quotidienne de l'enfant, (2) les pratiques d'éducation et de soins de l'enfant mises en œuvre par les adultes ainsi que (3) les représentations et croyances des personnes qui s'occupent de l'enfant sur ce qui est considéré comme important par rapport à son développement et à son éducation (ou ethnothéories parentales). Ces trois sous-systèmes interagissent les uns avec les autres, avec le contexte écologique, économique, culturel et sociohistorique de la société et avec les caractéristiques de chaque enfant, permettant ainsi à l'enfant d'intégrer les règles sociales, affectives et cognitives de la culture et de devenir un adulte adapté à sa société.

Pour tenir compte de l'expérience de la différence culturelle pour des professionnels, Leanza modifie la niche développementale qui devient ainsi une niche d'activités professionnelles : la personne au centre de la niche n'est plus l'enfant, mais le professionnel, dans son contexte de travail (Leanza, 2011).

Figure 4 : La niche d'activités professionnelles des éducateurs sociaux (adapté de Leanza, 2011, p. 53)



La niche d'activités professionnelles, ou le milieu dans lequel le professionnel travaille, est conçue comme un système ouvert au centre duquel se trouvent l'éducateur social et son activité professionnelle. Ce système est organisé en trois sous-systèmes :

- Le contexte professionnel

Le contexte professionnel renvoie à l'environnement physique et social dans lequel l'éducateur social exerce, c'est-à-dire le cadre institutionnel, la culture professionnelle, de même que la société locale et suisse. Par cadre institutionnel, on entend le milieu de pratique de l'éducateur social (par exemple, institutions, structures, services d'utilité publique ou de droit privé), les champs d'intervention (par exemple, prévention, intégration, accompagnement psychosocial, réinsertion) et les missions institutionnelles (par exemple, socio-éducatives, médicosociales, psychosociales, d'évaluation et d'apprentissage), ainsi que l'âge et les difficultés vécues par les usagers (par exemple, difficultés sociales ou physiques, situations de handicap, inadaptations, marginalisation). La culture professionnelle se réfère aux modèles et techniques professionnels en vigueur en éducation sociale, alors que la société locale et suisse se rapporte aux lois et politiques cantonales et fédérales en matière d'intervention.

- Les ethnothéories scientifiques

Ce sous-système inclut les ethnothéories scientifiques, à savoir les normes en matière d'éducation sociale que le professionnel transmet aux usagers et à leurs proches ou ce qui est considéré comme « normal » pour l'utilisateur. Les ethnothéories comprennent également les règles, intégrées par l'éducateur social, qui structurent et rendent une pratique d'intervention « juste et bonne ». Ces ethnothéories sont en grande partie véhiculées par la formation initiale en travail social ainsi que par l'institution dans laquelle l'éducateur social travaille.

- Les pratiques d'intervention

Il s'agit des pratiques professionnelles que l'éducateur social met en œuvre quand il intervient auprès des usagers et leurs familles (par exemple, interactions avec les usagers, entretiens avec les familles, interactions avec les collègues et les autres professionnels qui gravitent autour de l'utilisateur).

Les trois sous-systèmes interagissent entre eux (les échanges d'information sont représentés par les flèches bidirectionnelles) et se régulent mutuellement : un changement dans le contexte professionnel de l'éducateur social peut, par exemple, entraîner des changements au niveau de ses ethnothéories et pratiques professionnelles. De même, il y a des interactions et des influences réciproques entre la niche d'activités professionnelles de l'éducateur social et le reste de la société (les interactions sont ici aussi schématisées par les flèches bidirectionnelles). Autrement dit, le microsystème de l'éducateur social constitué par la niche d'activités professionnelles ne fonctionne pas en vase clos, mais interagit avec le macrosystème par l'intermédiaire du processus du mésosystème. Finalement, les trois sous-systèmes interagissent également avec l'ontosystème de l'éducateur social, à savoir son cadre de référence, constitué par ses valeurs et visions de soi et des autres, son histoire et ses diverses appartenances.

Comme on peut le constater, le modèle de la niche d'activités professionnelles propose une vision globale des principales dimensions qui influencent l'activité professionnelle de l'éducateur social auprès des usagers. Ce sont donc les éléments de la niche d'activités professionnelles, à savoir le contexte de l'intervention, les ethnothéories personnelles et professionnelles de l'éducateur social ainsi que sa pratique, qui sont au centre de ma réflexion en lien avec la perspective interculturelle écosystémique de l'intervention. En particulier, il s'agira, à l'instar de Leanza (2003, 2011), de comprendre le sens que l'éducateur social attribue à la différence culturelle qui se construit dans

la relation avec l'utilisateur aux références culturelles diverses, au cadre de référence (personnel et professionnel) dont il est porteur, à sa propre pratique ainsi qu'au contexte dans lequel il travaille.

Bien que la différence culturelle et l'ethnocentrisme personnel et professionnel soient identifiés comme un obstacle à la relation d'aide, ce n'est pas tant la différence et l'ethnocentrisme en eux-mêmes qui nuisent à l'intervention mais plutôt le sens qu'on leur donne et les réactions qu'ils suscitent. Partant de ces constats, il importe maintenant d'introduire une dernière notion intimement liée à celles de différence culturelle et d'ethnocentrisme : il s'agit de la sensibilité interculturelle, à savoir la perception de la différence culturelle et les réactions qu'elle provoque chez la personne. En effet, plusieurs recherches ont montré que la sensibilité des professionnels de l'action sociale, sanitaire et éducative à la différence culturelle influence leur manière de gérer la diversité culturelle dans les interventions auprès des usagers et leur entourage (Altshuler et al., 2003 ; Bennett, 1993 ; Edelmann, 2007 ; Mahon, 2006 ; Westrick & Yuen, 2007 ; Yuen, 2010).

4. La sensibilité interculturelle : de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme

Pour Bhawuk et Brislin (1992), la sensibilité interculturelle peut être définie par l'expérience de la différence culturelle vécue par la personne : « *To be effective in another culture, people must be interested in other cultures, be sensitive enough to notice cultural differences, and then also be willing to modify their behaviour as an indication of respect for the people of other cultures. A reasonable term that summarizes these qualities of people is intercultural sensitivity and we suggest that it may be a predictor of effectiveness.* » (p. 416). Selon cette définition, la sensibilité interculturelle correspond aux perceptions et attitudes affectives et émotionnelles de la personne vis-à-vis de sa propre culture et d'autres cultures ainsi qu'à sa volonté de remettre en question et adapter ses propres modes de comportement (ethnocentriques) face aux personnes aux références culturelles diverses. L'ouverture, la tolérance, le respect des personnes se référant à d'autres cultures sont également évoquées en tant que « finalité » d'un degré de sensibilité à la différence culturelle élevé. Une autre façon de concevoir la sensibilité interculturelle a été proposée par Hammer, Bennett et Wiseman (2003) qui la définissent comme étant l'habileté à ressentir et vivre des différences culturelles. A partir de ce qui précède et dans le cadre de ce travail, la sensibilité interculturelle est considérée comme la perception de la différence culturelle et le sens qu'on lui donne, à laquelle sont associés des attitudes et comportements à l'égard des personnes aux références culturelles diverses avec lesquelles on entre en contact.

4.1 Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle : quelques principes

Pour étudier les perceptions et réactions des éducateurs sociaux face à la différence culturelle, Bennett (1986, 1993, 2004) a créé le Modèle de développement de la sensibilité interculturelle (DMIS), qui permet de comprendre comment les personnes développent leur capacité d'interpréter et de faire l'expérience de la différence culturelle. L'hypothèse sous-jacente de ce modèle est que l'expérience est fonction de la façon dont on interprète les événements (Kelly, 1963) : « (...) *It is not what happens around him that makes a man experienced; it is the successive construing and reconstruing of what happens, as it happens, that enriches the experience of his life.* » (p. 73). Selon cette perspective constructiviste, plus la prise de conscience et la compréhension de sa propre culture, des autres cultures et des différences culturelles devient complexe et sophistiquée, plus la sensibilité interculturelle augmente. Aussi, l'enrichissement de l'expérience subjective de la différence culturelle s'accompagne d'une compétence dans les situations interculturelles de plus en plus marquée (Bennett, 2004 ; Bhawuk & Brislin, 1992 ; Hammer et al., 2003).

Ce cadre théorique comprend six stades successifs allant d'une attitude initiale fortement focalisée sur sa propre culture (ethnocentrisme) à une attitude d'ouverture et de respect face aux différences culturelles (ethnorelativisme). Chaque stade représente une structure cognitive (façon d'organiser et de percevoir l'information ou *worldview*) particulière à laquelle sont associés des attitudes et comportements vis-à-vis des différences culturelles. Avant de décrire les six stades de développement de la différence culturelle, il me paraît important de présenter les postulats sur lesquels se base le DMIS (Bennett, 1986, 1993, 2004).

Tout d'abord, le DMIS est basé sur l'expérience subjective de la personne impliquée dans une situation d'interculturalité et sa façon de percevoir et interpréter l'information et les événements en fonction de ses schémas culturels (Hammer, 2007). C'est l'expérience interculturelle telle qu'elle est vécue par la personne qui influence et modifie ses perceptions, interprétations et réactions face à la différence culturelle.

Ensuite, la sensibilité interculturelle n'a rien d'inné ni de statique, mais se développe de manière graduelle avec l'expérience (Bennett, 2004) : les personnes peuvent être plus ou moins sensibles aux différences culturelles en fonction de leur expérience interculturelle. En ce sens, le

développement des schémas cognitifs de la construction d'une différence culturelle de l'autre peut être facilité par la socialisation et l'apprentissage (Hammer, 2007). Bien que le modèle suppose une progression du développement de la sensibilité et de la compréhension de la différence culturelle, une régression de la sensibilité interculturelle à un stade antérieur en raison d'une situation ou d'une expérience négative est également possible : « *each stage is meant to characterize a treatment of cultural difference that is fairly consistent for a particular individual at a particular point of development (...)* » (Bennett, 1993, p. 27). Ainsi, la sensibilité interculturelle d'une personne évolue à travers des allers et retours entre des attitudes ethnocentriques et ethnorelativistes, en fonction des situations, des expériences, de la population-cible et de la sympathie qu'elle suscite, ainsi que des contextes.

Troisièmement, l'ethnocentrisme étant un phénomène qui se caractérise par des attitudes positives de l'individu vis-à-vis de son propre groupe, des attitudes négatives vis-à-vis des autres groupes, ainsi que par la conviction que les exogroupes sont inférieurs à l'endogroupe, le DMIS mesure la sensibilité interculturelle de l'individu en explorant ses attitudes envers les membres de son propre groupe d'appartenance (endogroupe) et envers les membres d'autres groupes d'appartenance (exogroupes) (Hammer, 2007). C'est donc par opposition à des personnes aux références culturelles diverses qu'une personne se définit ou, comme le soulignent Ogay et Edelmann (2011), c'est dans la relation entre deux personnes issus d'univers culturels différents que se situe la différence culturelle.

Quatrièmement, les attitudes d'un individu face à la différence culturelle sont liées à sa façon de catégoriser soi-même et les autres en fonction de l'appartenance nationale (par exemple, Etats-Unis *versus* Suisse ou autre pays étranger) ou ethnique (par exemple, euro-américain *versus* afro-américain ou autre ethnie) (Hammer, 2007). Cela signifie qu'une personne peut adopter une attitude différente en fonction de la culture cible et de la sympathie qui lui est manifestée : par exemple, elle peut adopter une attitude ethnocentrique vis-à-vis de la culture américaine et une attitude ethnorelativiste face à la culture italienne.

Finalement, le DMIS définit la culture comme une catégorie regroupant des personnes ayant un ensemble de valeurs et comportements similaires. En ce sens, il est légitime de penser que le DMIS pourrait s'appliquer à toutes les formes de différences entre les individus (par exemple,

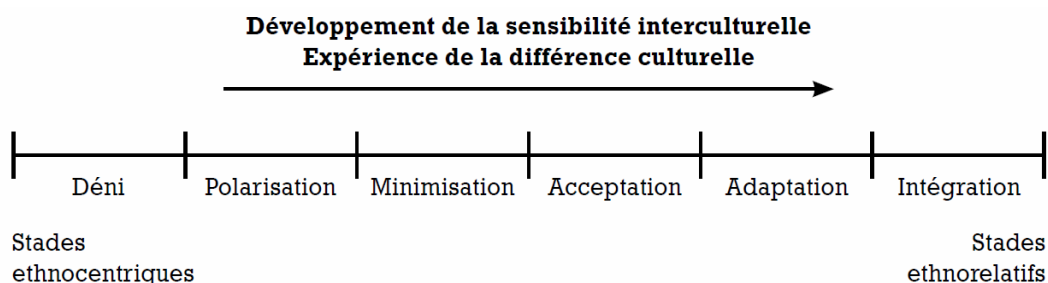
âge, genre, religion) et pas uniquement à la différence raciale, culturelle ou ethnique (Hammer, 2007).

4.2 Les stades de sensibilité interculturelle

Comme on l’a mentionné, le DMIS comprend six stades conçus comme un continuum allant de la résistance à l’ouverture face à l’altérité, chaque stade représentant une façon particulière d’organiser et percevoir l’information, qui s’exprime à travers des attitudes et comportements vis-à-vis des différences culturelles. Dans les trois premiers stades dits ethnocentriques, la personne perçoit sa propre culture comme étant la seule ou la « meilleure » culture et réagit de trois manières face aux différences culturelles : soit en ignorant ou en niant leur existence (dénî), soit en dénigrant ou en exaltant les autres cultures ou en revendiquant la supériorité d’une culture par rapport à une autre (polarisation), soit en banalisant les différences culturelles (minimisation). Dans les trois stades suivants dits ethnorelatifs, la personne considère sa propre culture comme l’égale de nombreuses autres cultures et fait preuve d’une attitude positive vis-à-vis des différences culturelles : soit en les percevant de manière neutre et respectueuse (acceptation), soit en modifiant ses modes de communication et comportement en fonction du contexte culturel (adaptation), soit en adoptant plusieurs cadres de références culturels dans sa propre manière d’être (intégration).

La Figure 5 illustre le DMIS avec ses six stades successifs auxquels est associée une capacité de plus en plus grande à comprendre la différence culturelle et à en faire une expérience plus complète.

Figure 5 : Le Modèle de développement de sensibilité interculturelle (adapté de Bennett & Bennett, 2004, p. 153)



Les principales caractéristiques de chaque stade sont brièvement décrites ci-dessous²⁵. Sont passées également en revue les méthodes de formation proposées par Bennett (2004) pour favoriser le passage de la personne du stade en question au suivant.

4.2.1 Le déni

Le premier stade, le déni, représente le plus bas degré d'ouverture face aux différences culturelles : l'existence d'autres cadres de référence culturels et des différences culturelles est tout simplement ignorée ou niée. Il s'agit de l'ethnocentrisme absolu : les personnes considèrent leur système de croyances, valeurs et comportements comme étant les seuls légitimes et ne les remettent pas en question. Par conséquent, elles tendent à imposer leur cadre de référence aux autres.

Ce stade se retrouve le plus souvent chez des personnes qui ont peu ou pas de contacts avec des personnes aux références culturelles diverses. L'absence de confrontation culturelle peut être due à l'isolement : les personnes, soit par manque d'opportunité, soit par manque de motivation, n'ont pas la possibilité d'être confrontées aux différences et d'en faire l'expérience (phase de désintérêt). Le déni peut également être dû à la séparation, situation dans laquelle les individus construisent intentionnellement des barrières entre eux et les autres (phase d'évitement). Parce que la séparation demande la reconnaissance des différences, elle est considérée comme une sorte de développement par rapport à l'isolement.

Au niveau développemental, les personnes peuvent passer du déni à la polarisation en reconnaissant l'existence des différences culturelles. Comme stratégies de formation, on peut susciter une prise de conscience des différences culturelles à l'aide de matériel d'information ciblé (par exemple, rapports de voyage) ou d'activités de conscience culturelle (par exemple, présentation de pratiques culturelles dans d'autres sociétés par la musique ou la cuisine).

4.2.2 La polarisation

Au stade de polarisation, les différences culturelles entre son propre groupe d'appartenance (« nous ») et les autres groupes (« eux ») sont reconnues, mais prises en compte de manière inadéquate.

²⁵ La description des stades se base sur les sources d'informations suivantes : Barmeyer, 2007 ; Bennett, 2004 ; Hammer, 2007 ; Ogay, 2000.

Il existe deux formes de polarisation : la défense et le renversement. Dans la défense, les différences culturelles sont rejetées ouvertement, car elles sont ressenties comme menaçantes. La stratégie la plus courante pour lutter contre les différences culturelles est le dénigrement ou l'évaluation défavorable des exogroupes : l'individu porte des jugements négatifs sur la religion, l'ethnie, l'âge, le sexe, la profession ou n'importe quel autre indicateur de la différence des personnes se référant à une autre culture que la sienne. Les stéréotypes négatifs, les préjugés et, dans leur forme extrême, le racisme, sont des exemples de dénigrement. Au niveau de l'intervention, un éducateur social qui ferait des généralisations dévalorisantes au sujet des usagers aux références culturelles diverses en leur mettant des étiquettes telles que « usagers difficiles » ou « usagers violents » en lien avec leur culture utiliserait la stratégie du dénigrement. Une autre stratégie de défense est la revendication de la supériorité de sa propre culture qui attribue automatiquement un statut d'infériorité aux autres cultures (évaluation pro-endogroupe). Par exemple, le colonialisme européen justifiait la colonisation des pays africains par le droit pour les races dites supérieures de « civiliser » les races dites inférieures. De nos jours, une attitude de supériorité culturelle peut résulter en une tendance assimilationniste envers les immigrés. Dans l'intervention, l'éducateur social suisse qui favoriserait les usagers nationaux en leur attribuant des caractéristiques supérieures aux usagers se référant à d'autres cultures ferait preuve de supériorité culturelle.

L'autre facette de la polarisation, le renversement (également appelé l'exotisme), consiste à affirmer la supériorité des autres cultures en dénigrant sa propre culture (évaluation défavorable de l'endogroupe et favorable des exogroupes). Cette stratégie est souvent utilisée par les personnes qui ont séjourné longtemps à l'étranger comme les expatriés. Dans l'intervention, l'éducateur social qui apprécierait particulièrement les usagers se référant à d'autres cultures et qui critiquerait davantage les usagers autochtones montrerait typiquement une attitude de renversement.

Au niveau développemental, les personnes peuvent passer de la polarisation à la minimisation en devenant plus tolérantes envers les différences culturelles et en reconnaissant les aspects positifs communs à toutes les cultures. Comme stratégies de formation, il est conseillé d'attirer l'attention sur les éléments communs des différentes cultures, de montrer que nous sommes tous des êtres humains et d'augmenter l'estime de soi culturelle par des discussions sur les points positifs des diverses cultures.

4.2.3 La minimisation

Dans la minimisation, le dernier stade de l'ethnocentrisme, la personne reconnaît les différences culturelles, mais pour préserver la centralité de son cadre de référence, elle met en avant les similitudes culturelles au détriment des différences. En considérant les différences culturelles comme banales, insignifiantes, la personne n'a pas besoin de remettre en question son cadre de référence subjectif. Les deux formes de minimisation sont celles de l'universalisme physique, qui consiste à considérer tous les êtres humains similaires du point de vue biologique (lien étroit entre culture et biologie) et de l'universalisme psychique, qui postule l'existence de valeurs universelles qui transcendent les cultures (universalité des valeurs humaines). Cette attitude se retrouve souvent chez les personnes qui ont peu voyagé ainsi que chez les personnes exerçant des professions de l'humain.

Au niveau développemental, le passage de la minimisation à l'acceptation est caractérisé par une nouvelle manière de voir les cultures et par un changement d'attitude face aux différences culturelles, qui ne sont plus perçues comme menaçantes, mais plutôt comme intéressantes. Les techniques de formation visant à dépasser ce stade sont des exercices de conscience culturelle, une mise en question des valeurs pouvant entraîner la minimisation, des simulations créant des situations conflictuelles réelles organisées par des personnes se référant à une autre culture afin de faciliter le relativisme culturel ainsi que des récits d'expérience personnelle à l'étranger.

Le passage entre l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme est marqué par un changement de paradigme : sa propre vision du monde avec les valeurs, attitudes et comportements qui la constituent n'est plus considérée comme le point central, mais comme une manière de voir les choses parmi tant d'autres tout à fait valables. En ce sens, la personne passe d'une perspective monoculturelle à une vision du monde plus élaborée lui permettant de reconnaître, accepter et gérer les différences culturelles.

4.2.4 L'acceptation

L'ethnorelativisme commence avec l'acceptation des différences culturelles : les valeurs, attitudes et comportements des personnes aux références culturelles diverses sont perçues comme différentes, mais tout aussi complexes que les siens. Deux attitudes se succèdent : le relativisme comportemental, c'est-à-dire la reconnaissance et le respect de comportements verbaux et non verbaux différents, et le relativisme culturel, à savoir l'acceptation de visions du monde et de

valeurs culturelles différentes. Cette deuxième attitude suppose la connaissance de ses propres valeurs et la perception de celles-ci comme étant déterminées par la culture. Dans l'intervention, l'éducateur social qui, dans la préparation des repas, prendrait en compte les croyances et valeurs de l'utilisateur (par exemple, repas végétarien, végétalien ou sans porc) fait preuve d'acceptation.

Toutefois, l'acceptation de comportements et valeurs différents ne sous-entend pas pour autant leur appréciation : la personne peut émettre un jugement négatif à l'égard de la différence, mais dans une perspective critique, et non plus ethnocentrique.

Au niveau développemental, les personnes peuvent passer de l'acceptation à l'adaptation en se rendant compte de l'utilité et de la pertinence de prendre en compte divers systèmes de référence culturels à travers l'interaction et la communication interculturelles. S'agissant de la formation, on peut inviter la personne à amener des situations conflictuelles vécues personnellement qui seront par la suite travaillées à l'aide de simulations.

4.2.5 L'adaptation

Au stade d'adaptation, la personne modifie ses perceptions et modes de communication et comportement en fonction du contexte culturel. Premièrement, il s'agit de comprendre le cadre de référence des personnes aux ancrages socioculturels divers en adoptant leur perspective et manière de voir les choses (empathie). Deuxièmement, cette compréhension s'élargit dans l'appropriation de plusieurs cadres de référence distincts et l'adoption d'attitudes et comportements appropriés aux normes et valeurs culturelles requises par le contexte culturel (pluralisme culturel). L'adaptation se traduit donc par la capacité d'une personne à agir de façon ethnorelative, hors de son propre cadre de référence culturelle. Ce stade implique un sentiment de sécurité face à sa culture d'origine : on peut s'adapter sans se sentir menacé dans son identité. En ce sens, l'adaptation est différente de l'assimilation, processus qui consiste à adopter d'autres valeurs, visions du monde et comportements en renonçant à sa propre identité. C'est un mouvement de va-et-vient d'un répertoire culturel à l'autre. À l'école, l'enseignant qui donnerait des cours en tenant compte de plusieurs perspectives culturelles témoignerait de ce niveau d'adaptation.

Au niveau développemental, comme techniques de formation pour passer au stade d'intégration, il est conseillé de favoriser la pratique de la communication interculturelle, par exemple, par le

dialogue avec des personnes aux références culturelles diverses ou des interactions dans des groupes biculturels et multiculturels.

4.2.6 L'intégration

Enfin, l'intégration est le dernier stade du modèle de Bennett : la personne n'est pas seulement sensible aux différentes cultures, mais elle est également capable de se comporter comme un membre d'une autre culture tout en s'en distanciant de manière critique. En d'autres termes, la personne peut adopter plusieurs points de vue, tout en évaluant un phénomène en fonction du contexte culturel (évaluation contextuelle) : c'est en regard de telle ou telle culture qu'on évalue les comportements, le même comportement pouvant être estimé comme positif dans la culture A et négatif dans la culture B. Les personnes se trouvant dans l'intégration sont capables de travailler efficacement dans plusieurs contextes culturels, de manière aussi compétente que dans leur propre culture. Dans l'intervention, l'usager qui est capable d'évaluer son propre comportement comme approprié dans sa culture d'origine et inadéquat dans la culture d'accueil fait preuve d'une attitude d'intégration.

Il existe deux formes d'intégration : la marginalité constructive et la marginalité encapsulée. Dans la marginalité constructive, la personne construit son identité en marge de deux ou plus cultures et est ainsi capable de jouer les médiateurs entre différentes cultures. Les marginaux constructifs acceptent de vivre en marge de plusieurs cultures, parvenant ainsi à avoir plusieurs cultures d'appartenance sans conflits identitaires. Par contre, dans la marginalité encapsulée, la personne perçoit le fait de ne se sentir membre d'aucune culture en particulier comme une sorte d'aliénation. Les marginaux encapsulés ne sont pas capables de construire leur identité culturelle car ils vivent des conflits de loyauté culturelle. Ainsi, des sentiments d'isolement, anxiété, insécurité, ambivalence, malaise, manque de confiance, frustration, colère, culpabilité et hostilité sont souvent présents chez ces individus.

Le Tableau 3 résume les caractéristiques des six stades de développement de la sensibilité interculturelle.

Tableau 3 : Modèle de développement de la sensibilité interculturelle (adapté de Hammer, 2007)

STADES ETHNOCENTRIQUES	STADES ETHNORELATIFS
DENI : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Isolement ▪ Séparation POLARISATION : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Défense : stratégie de dénigrement ou de supériorité ▪ Renversement MINIMISATION : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalisme physique ▪ Universalisme psychique ou transcendantal 	ACCEPTATION : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance et respect de la différence des comportements culturels ▪ Reconnaissance et respect de la différence des valeurs culturelles ADAPTATION : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Empathie ▪ Pluralisme culturel INTEGRATION : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marginalité encapsulée ▪ Marginalité constructive

Des parallèles intéressants peuvent être dressés entre les stades de développement de la sensibilité interculturelle décrits par Bennett (1986, 1993, 2004) et les réactions suscitées par les différences culturelles repérées par Camilleri (1989b). Selon ce dernier, les différences culturelles provoquent trois types de réactions. La première manière de réagir consiste dans l'absence de prise en compte ou dans la similarisation des différences culturelles : d'une part, la personne ignore réellement les différences culturelles ou les méconnaît comme lorsqu'elle se trouve dans le déni, d'autre part, elle se base sur les similitudes existantes entre les êtres humains au niveau des émotions, besoins ou comportements, sans considérer les différences qui se sont développées en fonction des divers cadres culturels. Cette attitude est plutôt typique de la personne qui se trouve au stade de minimisation. La deuxième et la troisième manière de réagir aux différences culturelles sont la prise en compte incorrecte des différences, d'une part, par la réduction des différences, la catégorisation ou l'usage de stéréotypes, d'autre part, par la péjoration des différences ou l'usage de préjugés, comme le font les personnes qui se trouvent au stade de polarisation. Comme on peut le constater, alors que Bennett décrit toute la palette de réactions possibles face aux différences culturelles, allant de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme, Camilleri se centre uniquement sur les réactions négatives suscitées par les différences culturelles, c'est-à-dire sur les réactions ethnocentriques qui nuisent à la compréhension et la communication interculturelles entre des personnes aux références culturelles diverses. Contrairement au DMIS, aucune hiérarchie particulière n'est établie entre les diverses réactions ethnocentriques, même si Camilleri considère la péjoration des différences plus nuisible que

l'absence de leur prise en compte ou leur réduction car pouvant conduire à la discrimination ou au racisme.

De même, les stades de développement de la sensibilité interculturelle et les propositions de formation formulées par Bennett (2004) pour favoriser le passage d'une vision ethnocentrique à une vision ethnorelativiste ne sont pas sans rappeler les trois démarches de l'approche interculturelle proposées par Cohen-Emerique (2011) dans le champ de l'intervention en travail social (Chapitre 1, point 3.1). Un premier recoupement intéressant peut être fait entre le temps de la décentration et le changement de paradigme qui a lieu au cours du passage de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme : la prise de conscience de son propre cadre de référence permet à la personne de voir que d'autres visions du monde existent et qu'elles sont tout autant valables que la sienne. De même, le temps de la compréhension du système de l'autre peut être comparé à la première phase de l'adaptation, l'empathie, où la personne perçoit et comprend le cadre de référence de l'autre. Même si la conception de la culture et de la sensibilité interculturelle à la base du modèle de développement de la sensibilité interculturelle semble être quelque peu normative (Dervin, 2009), ce modèle présente l'avantage d'explorer la prise de conscience ainsi que les perceptions et attitudes des individus face aux différences culturelles et de leur offrir une formation adaptée au développement de la sensibilité interculturelle.

4.3 Les prédicteurs de la sensibilité interculturelle

Pour mesurer les orientations de la personne concernant les différences culturelles, Hammer et Bennett (2002) ont construit l'Inventaire de développement interculturel (IDI), un outil méthodologique qui constitue une opérationnalisation empirique des constructions théoriques du DMIS. Les scores obtenus sur l'IDI permettent de déterminer à quel stade de sensibilité se trouve la personne concernée.

Les recherches antérieures ont étudié, par le biais de l'IDI, l'influence que certaines variables peuvent avoir sur la sensibilité interculturelle de la personne : d'une part, les caractéristiques de la personne ou de son parcours, d'autre part, ses expériences antérieures dans une autre culture.

4.3.1 Les caractéristiques de la personne

Les recherches se sont penchées sur les caractéristiques sociodémographiques de la personne, telles que l'âge, le genre, la nationalité ou le niveau d'études. Dans la plupart des cas, l'influence

de ces variables ne fait pas l'unanimité quand elle n'est pas controversée. Voyons plus en détail quelles sont ces variables et les connaissances dont on dispose quant à l'influence qu'elles peuvent exercer sur la sensibilité interculturelle des personnes :

- Âge

Plusieurs études affirment que les enseignants plus âgés sont plus sensibles aux différences culturelles comparativement à leurs collègues plus jeunes (Mahon, 2006 ; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova, & De Jeaghère, 2003 ; Westrick & Yuen, 2007). Par contre, pour Yuen (2010), ce sont les professionnels les plus jeunes qui présentent une attitude plus ouverte et respectueuse vis-à-vis des différences culturelles. De leur côté, Hammer et ses collègues (2003) n'ont pas trouvé de corrélation entre l'âge du répondant et sa sensibilité interculturelle.

- Genre

La plupart des études n'a pas trouvé de corrélations entre la sensibilité interculturelle et le genre des répondants (Bayles, 2009 ; Hammer et al., 2003 ; Mahon, 2006 ; Paige et al., 2003 ; Westrick & Yuen, 2007). Toutefois, les résultats d'Altshuler et ses collègues (2003) sont plus nuancés : les médecins en formation de sexe féminin obtiennent des scores plus bas sur l'échelle Dénier/Défense (DD) et des scores plus élevés sur l'échelle Acceptation/Adaptation (AA), en comparaison avec leurs collègues masculins, cela aussi bien avant qu'après avoir suivi une formation interculturelle. Cette différence devient même significative sur l'échelle AA après la formation, les femmes ayant des scores nettement plus élevés que les hommes, ce qui va dans le sens d'une sensibilité interculturelle plus développée. De même, Lai (2006) constate que les enseignantes obtiennent des scores significativement plus élevés sur l'échelle AA que leurs collègues masculins. Parallèlement, Hammer et al. (2003) ont constaté des différences significatives sur l'échelle DD, les hommes obtenant des scores significativement plus élevés que les femmes.

- Nationalité / background culturel / ethnicité

Peu d'études ont réellement mesuré cette variable, donc aucune conclusion ne peut être tirée. Pour Hammer (2009 ; Hammer et al., 2003), il n'existe aucune corrélation entre la nationalité et la sensibilité interculturelle, ce qui l'amène à émettre l'hypothèse que l'IDI est un instrument transculturel. Toutefois, ces résultats ne concordent pas avec ceux de Mahon (2006) qui constate que les enseignants blancs auraient tendance à être plus en accord avec les items de déni et moins en accord avec les items d'adaptation, comparativement à leurs collègues non-blancs.

- Niveau d'études

Le niveau d'études ne semble jouer aucun rôle par rapport à la sensibilité interculturelle des répondants (Hammer, 2007 ; Mahon, 2006). Il est toutefois intéressant de noter que le niveau d'études, une fois combiné dans une variable unique avec l'âge du répondant jouerait un rôle positif sur la sensibilité interculturelle (Mahon, 2006).

4.3.2 Les expériences interculturelles antérieures

D'autres variables sont souvent évoquées comme étant susceptibles d'influer sur la sensibilité interculturelle des individus.

- Expérience interculturelle

Cette variable fait presque l'unanimité dans la littérature scientifique. Les auteurs s'accordent à dire que la sensibilité interculturelle d'un individu est corrélée positivement à son expérience dans une autre culture (Lai, 2006 ; Paige et al., 2003 ; Westrick & Yuen, 2007). Pour Altshuler et al. (2003), les médecins en formation sans aucune expérience interculturelle antérieure auraient tendance à obtenir des scores de déni et de défense plus élevés ainsi que des scores d'acceptation, d'adaptation cognitive et comportementale plus bas, comparativement aux collègues ayant déjà vécu une expérience dans une autre culture. Les différences seraient même significatives pour les scores de déni. De son côté, Mahon (2006) a constaté que les enseignants qui n'ont jamais voyagé à l'étranger sont significativement plus en accord avec les items de déni et de minimisation, alors que ceux ayant déjà eu une expérience à l'étranger seraient plus en accord avec les items d'adaptation. Par ailleurs, les résultats d'Anderson, Lawton, Rexeisen et Hubbard (2006) et de Patterson (2006) suggèrent que les collégiens et les étudiants universitaires qui participent à un programme d'études à l'étranger développent une certaine sensibilité interculturelle, même si aucun résultat n'est statistiquement significatif. Quant à Hansel (2005), elle constate une croissance significative de la sensibilité interculturelle des jeunes ayant réalisé un séjour d'étude à l'étranger d'une année, notamment auprès des étudiants qui au début du programme étaient dans la polarisation. Pour Straffon (2003), il existe un lien positif entre la durée du séjour des étudiants américains dans une école internationale asiatique et la sensibilité interculturelle : plus le séjour est long, plus les scores de déni et de défense sont bas et les scores d'adaptation cognitive, d'adaptation comportementale et développemental sont élevés. Autrement dit, une longue durée du séjour est associée à des degrés élevés d'ethnorelativisme et à des degrés

d'ethnocentrisme bas. De même, Westrick et Yuen (2007) et Yuen (2010) montrent que les enseignants ayant vécu plus de trois ans dans une autre culture comprennent mieux les différences culturelles et agissent de manière plus complexe que ceux n'ayant jamais eu d'expériences interculturelles. Par contre, Fuller (2007) et Pedersen (2010) constatent que le degré de sensibilité interculturelle des étudiants n'évolue pas de manière significative suite à un séjour d'étude à l'étranger.

- Formation interculturelle

Paradoxalement, peu d'études ont mesuré cette variable. Le plus souvent, elle apparaît dans les recommandations conclusives. Toutefois, lorsqu'elle apparaît comme variable explicative, des relations contrastantes ont pu être constatées : pour DeJaeghere et Cao (2009), l'implémentation d'un programme interculturel basé sur le DMIS dans les écoles permet aux enseignants de devenir plus sensibles aux différences culturelles (aucune précision n'est donnée sur le contenu et la forme du programme suivi par les participants). Par contre, pour Altshuler et al. (2003), la formation interculturelle ne produit pas de changements significatifs dans la sensibilité interculturelle des participants. A ce propos, il est important de signaler que cette variable est souvent liée au séjour d'étude à l'étranger (Jackson, 2008 ; Pedersen, 2009) : en effet, le séjour est souvent couplé d'une formation interculturelle de préparation ou d'accompagnement (par exemple, pédagogie culturelle comparative, communication interculturelle).

4.4 Les limites et les atouts du modèle de développement de la sensibilité interculturelle

Le DMIS et les éléments qui le composent présentent quelques limites aussi bien au niveau conceptuel que structurel.

Au niveau conceptuel, le modèle se base sur une définition statique et réifiée de la culture (subjective), considérée comme étant un groupe partageant un ensemble de valeurs, croyances et comportements, par exemple, les latinos, les afro-américains, les européens (Bennett & Bennett, 2004). Pour ma part, je préfère souligner l'aspect pluriel, évolutif, dynamique, individuel et interactionnel de la culture à laquelle la personne se réfère pour construire son rapport à des significations culturelles en fonction de son parcours et ses expériences, des interactions avec les autres et du contexte. De même, la conception de la différence culturelle est quelque peu

différente : pour Bennett, la différence culturelle est une donnée objective entre deux groupes culturels ayant des valeurs, croyances et comportements différents, alors que dans ce travail la différence culturelle est considérée comme étant fonction de la relation entre des personnes aux références culturelles diverses (nationales, personnelles, professionnelles, familiales, religieuses, politiques, etc.) dans un contexte bien précis. En ce sens, j'ai l'impression que le modèle de Bennett s'appuie sur des conceptions de la culture et des contacts entre les cultures liées à la réalité américaine de gestion de l'interculturalité.

Au niveau de la structure du modèle, les notions d'ouverture et de fermeture face aux différences culturelles sont poussées à l'extrême. D'une part, une attitude ethnocentrique, fermée aux autres cultures jusqu'à nier leur existence (stade de déni). Mais dans les sociétés actuelles, de plus en plus caractérisées par l'hétérogénéité culturelle et les contacts entre des personnes aux références culturelles diverses, une attitude de déni est-elle encore envisageable ? D'autre part, une attitude d'ouverture totale (stade d'intégration) qui peut comporter pour la personne le risque de perdre son identité culturelle et son cadre de référence : « *People dealing with integration issues are generally already bicultural or multicultural in their worldviews. At some point, their sense of cultural identity may have been loosed from any particular cultural mooring, and they need to reestablish identity in a way that encompasses their broadened experience. In so doing, their identities become 'marginal' to any one culture. One response to the decontexting of identity is encapsulated marginality. In this condition, one's sense of self is stuck between cultures in a dysfunctional way.* » (Bennett & Bennett, 2004, p. 157). Par ailleurs, Bennett évoque que l'intégration est un stade qui se retrouve plutôt chez les personnes bi- ou multiculturelles. Mais doit-on en déduire que toutes ces personnes possèdent d'emblée les connaissances, attitudes et comportements nécessaires à une bonne communication et pratique interculturelles ? Ne sont-elles donc pas concernées par le processus de développement de la sensibilité à la différence culturelle ? Une autre interrogation concernant la structure du modèle : est-elle réellement universelle comme l'affirme Bennett ? Le DMIS est censé expliquer la sensibilité de l'individu à la différence culturelle, mais les perceptions et attitudes décrites dans les stades sont-elles valables pour toute personne, peu importe ses références culturelles, ou dépendent-elles du cadre de référence de personnes ? Par exemple, quelle influence une conception individualiste *versus* collectiviste de la personne peut-elle avoir sur la sensibilité interculturelle et son développement ? Finalement, quelques critiques peuvent être émises concernant la linéarité et la rigidité du

continuum des stades. A ce propos, Bennett précise que la position de la personne dans le modèle n'est pas figée ; au contraire, elle est changeante et suit un mouvement d'aller-retour, selon les situations et expériences vécues, entre des attitudes d'ouverture et de résistance face aux différences culturelles.

Malgré les limites du DMIS, j'ai décidé d'utiliser l'IDI (Hammer & Bennett, 2002) dans le cadre de ce travail afin d'investiguer les perceptions et réactions des éducateurs sociaux face aux différences culturelles. Son utilisation présente un intérêt tant au niveau de la représentation qu'il permet de donner de la sensibilité interculturelle que de son opérationnalisation.

Comme on a pu le voir dans les chapitres précédents, plusieurs travaux mettent en évidence les risques et difficultés de l'intervention en contexte multiculturel. La recherche relève l'influence de la sensibilité interculturelle des enseignants, des travailleurs sociaux et des professionnels de santé sur leur façon de communiquer, entrer en relation et intervenir auprès d'une « clientèle » aux références culturelles diverses. Dans ce travail, l'utilisation du DMIS présente donc un intérêt certain car il permet de comprendre les perceptions, attitudes et réactions des éducateurs sociaux face aux différences culturelles, en fonction de leurs parcours et expériences interculturelles antérieures. Sachant que la compétence interculturelle est liée au développement de la sensibilité interculturelle de la personne, le modèle permet également de situer les interactions des éducateurs sociaux avec les usagers aux références culturelles diverses : leur degré de sensibilité interculturelle constitue-il un obstacle ou un atout potentiel dans la communication et la relation avec des personnes aux références culturelles diverses dans leur pratique au quotidien ?

Deuxièmement, le DMIS propose un référentiel de perceptions et attitudes émotionnelles pour découvrir dans quelle mesure une sensibilité interculturelle est développée chez chaque personne, ce qui constitue un bon point de départ pour le conseil et la formation (Bennett & Bennett, 2004). En ce sens, le modèle permet de dégager les besoins particuliers de formation et d'aide aux éducateurs sociaux et donne des pistes pour favoriser le développement de leur degré de sensibilité interculturelle ou, d'au moins, pour tenter de dépasser les difficultés rencontrées dans l'interaction interculturelle.

Finalement, le DMIS a été testé et utilisé dans de nombreuses recherches (par exemple, Altshuler et al., 2003 ; Anderson et al., 2006 ; Bayles, 2009 ; DeJaeghere & Cao, 2009 ; Fuller, 2007 ; Hammer et al., 2003 ; Hammer, 2009 ; Hansel, 2005 ; Jackson, 2008 ; Lai, 2006 ; Mahon, 2006 ;

Paige et al., 2003 ; Patterson, 2006 ; Pedersen, 2009, 2010 ; Straffon, 2003 ; Westrick & Yuen, 2007 ; Yuen, 2010) et peut être utilisé comme un outil (en utilisant l'IDI) pour savoir à quel stade de sensibilité interculturelle les éducateurs sociaux se situent. La majorité des recherches empiriques portant sur la sensibilité interculturelle se sont déroulées aux Etats-Unis, d'où l'intérêt d'utiliser ce modèle dans le contexte suisse.

Chapitre 4

De l'objet de recherche aux questions et hypothèses de recherche

Ce chapitre conclut les considérations théoriques et sert de trait d'union avec la partie empirique de la recherche. Il s'agit tout d'abord de contextualiser l'objet de recherche et de présenter la pertinence et l'intérêt professionnel et scientifique de la démarche. Ensuite, il sera question de présenter les questions et hypothèses de recherche qui sont à la base de la démarche empirique.

1. L'objet de la recherche et sa pertinence

Même si la problématique de l'intervention en contexte multiculturel n'est pas si récente dans les lieux de pratique du travail social, il semble qu'on se soit peu intéressé, dans une perspective de recherche, à l'investigation de l'expérience de la perception et la gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux. Des lacunes dans l'étude de cet objet de recherche existent non seulement en termes de population considérée, mais également au niveau des domaines d'investigation et de la méthodologie utilisée.

Au niveau de la population considérée, cette recherche se penche sur l'intervention des éducateurs sociaux en contexte multiculturel. Les travaux antérieurs ont porté sur l'accueil de la différence culturelle par diverses professions (enseignants, médecins, psychologues, travailleurs sociaux²⁶, etc.) dans divers contextes sociopolitiques (Canada, France, Etats-Unis, Suisse, etc.), mais les éducateurs sociaux ont été peu étudiés à ce jour. Les éducateurs sociaux ayant une responsabilité importante dans l'intervention au quotidien auprès d'usagers en difficultés, il me semble pertinent d'étudier leur sensibilité à la différence culturelle et leur façon de gérer l'hétérogénéité des références culturelles des usagers et de leurs proches. De même, les recherches précédentes ont porté davantage sur la pratique des professionnels nationaux auprès

²⁶ Le travailleur social est un terme générique pour désigner un ensemble de professions œuvrant dans le domaine de l'action sociale. En Suisse, on assiste à une multiplication des professions du travail social : de nouvelles professions – assistant socio-éducatif, accompagnant pour personnes âgées et sociologue – apparaissent à côté des trois professions « traditionnelles » du travail social – assistant social, éducateur social et animateur socioculturel. On retrouve une situation similaire dans différents pays européens, notamment en France d'où viennent la plupart des recherches sur l'accompagnement en travail social en contexte multiculturel : à côté des professions traditionnelles, sont venus se greffer de nombreux nouveaux métiers sociaux (agent de développement social, conseiller en insertion, médiateur social, etc.) censés mieux répondre au contexte.

d'une « clientèle » migrante, plutôt que de s'intéresser à l'investigation de la perception et de l'accueil de la différence culturelle par tout professionnel quelle que soit son origine.

En ce qui concerne les domaines investigués, les données empiriques sur les perceptions et les pratiques des professionnels œuvrant en contexte multiculturel restent encore assez limitées. En effet, la recherche interculturelle s'est prioritairement focalisée sur les migrants, notamment leurs différentes catégories, leurs représentations, leurs trajectoires et projets migratoires, leur processus d'acculturation et leur intégration dans le pays d'accueil. La présente recherche se veut de contribuer à la compréhension du rapport à la différence culturelle du point de vue des professionnels qui interviennent auprès des usagers aux références culturelles diverses dans une logique interculturelle écosystémique. C'est à travers l'étude de la subjectivité des éducateurs sociaux, de l'interaction avec les usagers aux ancrages socioculturels différents ainsi que du contexte professionnel que la problématique de l'intervention en contexte multiculturel est abordée.

Au niveau méthodologique, les recherches antérieures sur le travail des professionnels en contexte multiculturel ont généralement adopté une approche qualitative (observations, entretiens). Pour cerner la perception et la gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux, la présente étude fait appel à une approche méthodologique mixte, combinant la récolte, l'analyse et l'intégration des données quantitatives et qualitatives. D'une part, la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux est mesurée par le biais de l'Inventaire de développement interculturel (IDI) (Hammer & Bennett, 2002). Il s'agit d'un questionnaire largement utilisé dans le domaine de la recherche et de la formation interculturelle aux Etats-Unis, mais rarement en Europe, d'où l'intérêt de l'utiliser et d'en vérifier la validité dans ce travail. D'autre part, les éducateurs sociaux sont invités à s'exprimer au travers d'entretiens sur leur perception et gestion de la différence culturelle à partir de leur expérience dans l'intervention en contexte multiculturel. En reconstruisant leur expérience, les éducateurs sociaux donnent accès à leur manière de percevoir et gérer, en contexte, la différence culturelle. En ce sens, l'approche méthodologique mixte permet de développer une compréhension plus fine et plus riche de l'expérience de la différence culturelle : la perception de la différence culturelle en général est complétée par son appréhension (perception et gestion) dans le contexte professionnel.

Afin de pouvoir intégrer les diverses dimensions de la pratique des éducateurs sociaux en contexte multiculturel, j'ai opté pour un modèle interculturel écosystémique de l'intervention du point de vue du professionnel. Cette grille de lecture permet d'analyser les diverses dimensions qui influencent l'intervention de l'éducateur social auprès des usagers aux références culturelles diverses. En effet, ce modèle interactif réunit à la fois la dimension subjective de l'éducateur social « d'ici ou d'ailleurs » (cadre de référence, ethnothéories), la dimension relationnelle liée à l'intervention (sensibilité interculturelle, pratiques professionnelles), ainsi que la perspective situationnelle liée au contexte (institution, société).

Une recherche théorique a permis de dégager les différentes dimensions subjective, relationnelle et contextuelle qui gravitent autour et influencent la pratique professionnelle des éducateurs sociaux auprès des usagers aux références culturelles diverses. A partir de ces dimensions découlent trois questions générales de recherche, à savoir :

- *Quelles sont la perception et la compréhension de la différence culturelle par les éducateurs sociaux ?*
- *Comment les éducateurs sociaux composent-ils avec la différence culturelle dans leur pratique professionnelle au quotidien ?*
- *Quelle est la place accordée à la différence culturelle dans les institutions socio-éducatives et les établissements de formation ?*

2. Les questions et les hypothèses de recherche

Afin de répondre de la façon la plus pertinente et complète possible à ces trois questions générales de recherche (QG), des questions de recherche plus spécifiques (QR) et des hypothèses de recherche (HR) ont été formulées.

QG1 : Quelles sont la perception et la compréhension de la différence culturelle par les éducateurs sociaux ?

Le premier groupe de questions de recherche concerne la perception de la différence culturelle par les éducateurs sociaux et le sens qu'ils lui donnent. Les deux premières questions spécifiques et les hypothèses de recherche se rapportent à la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux

selon le Modèle de développement de la sensibilité interculturelle (DMIS) de Bennett (1986, 1993, 2004).

QR1 : Quel est le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux ?

Les données issues de l’Inventaire de développement interculturel (IDI) (Hammer & Bennett, 2002) permettent de mesurer le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux et de le comparer à celui des populations étudiées par les recherches antérieures.

QR2 : Quels sont les facteurs qui influencent le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux ?

Les données quantitatives permettent également d’identifier les prédicteurs du degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux et de vérifier si les liens établis par les travaux précédents sur la sensibilité interculturelle sont pertinents et valables également auprès de cet échantillon d’éducateurs sociaux en Suisse romande.

Selon la littérature (Chapitre 3, point 4.3), la sensibilité interculturelle varie en fonction de quelques variables, dont certaines sont liées aux caractéristiques de l’individu et d’autres relèvent des expériences interculturelles antérieures. Cette étude se propose ainsi de vérifier les hypothèses suivantes :

H1 : Les jeunes éducateurs sociaux sont moins sensibles aux différences culturelles que leurs collègues plus âgés.

H2 : Le genre des éducateurs sociaux ne joue aucun rôle sur leur degré de sensibilité interculturelle.

H3 : Le degré de sensibilité interculturelle ne se différencie pas selon le background culturel des éducateurs sociaux.

H4 : Le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux est corrélé positivement à leur expérience dans un autre contexte culturel.

QR3 : Quel sens les éducateurs sociaux donnent-ils à la notion d’usager ou de collègue « d’une autre culture » ?

Cette question spécifique est explorée à travers la compréhension et le sens donné par les éducateurs sociaux au concept d’usager ou de collègue « d’une autre culture ». D’autre part, les

récits des situations professionnelles interculturelles recueillis dans les entretiens offrent également un éclairage sur ce que constitue, pour chacun des éducateurs sociaux, être « d'une autre culture ».

QG2 : Comment les éducateurs sociaux composent-ils avec la différence culturelle dans leur pratique professionnelle au quotidien ?

Le deuxième groupe de questions s'interroge sur la manière dont les éducateurs sociaux gèrent la différence culturelle dans leur travail au quotidien. Cette question est explorée à partir des modèles de la niche d'activités professionnelles (Leanza, 2003, 2011) et de l'intervention interculturelle écosystémique (Cohen-Emerique, 2011; Legault & Rachédi, 2008). Ce dernier modèle permet de recueillir et d'analyser le vécu et les représentations des professionnels en situation interculturelle.

QR4 : Comment les éducateurs sociaux gèrent-ils la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et la collaboration avec les familles ?

Cette question spécifique est abordée sous trois angles. Il s'agit tout d'abord de se pencher sur la perception que les éducateurs sociaux ont de l'influence de leurs références culturelles sur leur pratique. Ensuite, l'expérience de l'interculturel telle qu'ils la vivent dans l'intervention auprès des usagers et dans la collaboration avec les familles des usagers est dégagée. Finalement, sont analysées les situations professionnelles problématiques vécues par les éducateurs sociaux dans leur travail en contexte multiculturel.

QR5 : Le travail avec la différence culturelle provoque-t-il une remise en question de l'identité professionnelle des éducateurs sociaux ?

La deuxième question spécifique relative à la pratique professionnelle concerne la menace identitaire que le travail avec des personnes aux références culturelles diverses peut provoquer chez les éducateurs sociaux. Cet aspect est étudié à partir des modèles de la niche d'activités professionnelles (Leanza, 2003, 2011), de l'intervention interculturelle écosystémique (Cohen-Emerique, 2011; Legault & Rachédi, 2008) ainsi que de l'identité professionnelle contextualisée (Donnay & Charlier, 2006).

QG3 : Quelle est la place accordée à la différence culturelle dans les institutions socio-éducatives et les établissements de formation ?

Le dernier groupe de questions de recherche concerne plus particulièrement l'accueil de la différence culturelle dans les institutions socio-éducatives et la formation en travail social d'après les éducateurs sociaux, sur la base des modèles de la niche d'activités professionnelles (Leanza, 2003, 2011) et de l'intervention interculturelle écosystémique (Cohen-Emerique, 2011; Legault & Rachédi, 2008).

QR6 : Comment les institutions socio-éducatives gèrent-elles la différence culturelle ?

La question de l'interculturalisation des institutions socio-éducatives est abordée à travers le regard que les éducateurs sociaux portent sur la mixité des équipes, l'accueil et le soutien des usagers aux références culturelles diverses ainsi que les outils et ressources mis à disposition par l'institution pour l'intervention interculturelle.

QR7 : Comment la formation en travail social aborde-t-elle la question de la différence culturelle ?

La prise en compte de la différence culturelle par la formation est explorée sous deux angles : la formation aux thématiques et compétences interculturelles dispensée aux éducateurs sociaux dans le cadre de leur travail et la formation interculturelle suivie en formation initiale.

DEUXIÈME PARTIE :

MÉTHODE DE RECHERCHE

Chapitre 5

La démarche de la recherche

Ce chapitre présente la démarche de recherche utilisée afin d'analyser la perception et l'expérience vécue de la différence culturelle par les éducateurs dans leur pratique au quotidien. D'une manière générale, il s'agit de situer les caractéristiques et les enjeux éthiques, méthodologiques et analytiques de la recherche.

1. Le devis mixte de recherche

Dans le but de répondre de façon aussi exhaustive que possible aux différentes questions de recherche soulevées, je me suis appuyée sur une approche méthodologique mixte, combinant des méthodes d'investigation quantitatives et qualitatives à des degrés d'intégration divers dans chacune des étapes du processus de recherche (i.e. collecte des données, analyse, interprétation ou discussion) (Creswell, 2009 ; Pourtois & Desmet, 1997). Ce choix est motivé par l'adoption du paradigme pragmatique de la connaissance selon lequel l'utilisation complémentaire des approches quantitatives et qualitatives permet de mieux cerner la richesse et la complexité de l'objet de recherche et d'augmenter la validité des résultats obtenus (Creswell, 2009 ; Pourtois & Desmet, 1997). Dans la présente recherche, la récolte, l'analyse et l'intégration des données quantitatives et qualitatives permettent d'explorer les diverses facettes de la perception de la différence culturelle par les éducateurs sociaux et de leur manière de composer avec la différence culturelle dans leur travail au quotidien.

1.1 Le choix du type de devis mixte

En accord avec les recommandations de Creswell (2009), le choix du type de devis pour cette recherche mixte a été fait sur la base de trois dimensions : (1) la temporalité de la collecte des données (séquentiel ou simultané), (2) le poids donné à l'une ou l'autre des méthodes (quantitative ou qualitative) et (3) la procédure de combinaison des données (fusion, intégration et connexion). Dans cette recherche, j'ai opté pour le devis mixte séquentiel explicatif (QUANT

→ QUAL)²⁷ dans lequel les données qualitatives viennent approfondir et expliquer plus en détails les résultats quantitatifs.

1. La prise de données est séquentielle : les données quantitatives sont recueillies et analysées préalablement à celles qualitatives afin de sélectionner les participants pour l'enquête par entretien en fonction de leur profil de sensibilité interculturelle et d'explorer la manière dont ils gèrent la différence culturelle dans la pratique.
2. Le poids est distribué également entre les deux méthodes quantitative et qualitative qui ont la même importance dans la réponse à la question de recherche. En effet, les deux méthodes permettent d'explorer deux aspects différents et complémentaires de la problématique étudiée : d'une part, les perceptions et attitudes face à la différence culturelle (méthode quantitative), d'autre part, la perception et la gestion de la différence culturelle dans l'activité professionnelle en contexte multiculturel (méthode qualitative).
3. L'intégration des données se produit tout au long du processus de recherche, à savoir lors de la collecte, l'analyse et l'interprétation. D'une part, les données quantitatives permettent de déterminer les participants à l'enquête par entretien. D'autre part, les résultats quantitatifs et qualitatifs relatifs à la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux sont examinés sous l'angle de leur rapport de convergence ou d'opposition. Cette intégration entre résultats quantitatifs et qualitatifs constitue un des éléments permettant de considérer le caractère mixte de la recherche (Creswell, 2009) et permet d'enrichir et d'augmenter la validité des résultats de la recherche.

1.2 Les phases de la recherche

Le devis séquentiel explicatif des méthodes mixtes adopté dans cette recherche comprend des phases successives où se combinent des méthodes quantitatives et qualitatives.

Tout d'abord, la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux a été mesurée par le biais de l'Inventaire de développement interculturel (IDI) (Hammer & Bennett, 2002). Les données quantitatives ont ensuite été analysées pour dresser des profils interculturels individuels dans le but de déterminer les participants à l'enquête par entretien. Les profils retenus devaient

²⁷ Les lettres majuscules QUAN et QUAL indiquent que la priorité est également attribuée aux données quantitatives et qualitatives. La flèche indique la séquence de la collecte des données, la prise des données quantitatives précédant la collecte qualitative.

représenter dans leur ensemble la palette de perceptions et attitudes face à la différence culturelle observées auprès des participants à l'enquête par questionnaire.

Une année plus tard, les éducateurs sociaux retenus ont été sollicités pour des entretiens individuels semi-directifs (Blanchet & Gotman, 2006) afin d'identifier leurs perceptions et attitudes face aux personnes aux références culturelles diverses et de décrire leur expérience de gestion de la différence culturelle dans leur travail. Les personnes interviewées ont été considérées comme des informateurs : il s'agissait de favoriser l'apparition des informations relatives aux thèmes du canevas d'entretien en les invitant à décrire leurs perceptions et pratiques professionnelles quotidiennes et à exprimer leur positionnement par rapport aux thèmes explorés (Beaud & Weber, 2003).

Dans une troisième phase, les résultats quantitatifs et qualitatifs relatifs à la sensibilité interculturelle ont été examinés sous l'angle de leur rapport de convergence ou d'opposition. L'objectif était de vérifier le degré de cohérence entre les profils interculturels issus de l'IDI et la sensibilité interculturelle déterminée à partir des propos et comportements décrits par les participants lors des entretiens.

Comme on peut le constater, les données quantitatives fournissent une compréhension générale de la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux, alors que les données qualitatives situent les résultats concernant la perception de la différence culturelle dans la pratique professionnelle au quotidien auprès des usagers aux références culturelles diverses et leurs proches. En ce sens, l'enquête par entretien avec des personnes ayant des profils interculturels différents permet de valider, compléter, interpréter, clarifier et illustrer les résultats obtenus dans le volet quantitatif (Miles & Huberman, 2003 ; Pourtois & Desmet, 1997), en fournissant des éléments d'explication supplémentaires sur leur manière de composer avec la diversité culturelle dans leur travail. L'utilisation du devis mixte séquentiel explicatif présente également une limite dont il faut tenir compte lors de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats, à savoir la temporalité de la récolte des données. En effet, l'IDI mesure la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux au moment de la passation du questionnaire en 2009, alors que les témoignages sur la perception de la différence culturelle et les pratiques d'intervention en contexte multiculturel ont été récoltés une année plus tard. Par conséquent, les interprétations sur la convergence ou l'opposition des résultats relatifs à la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux pourraient être biaisées.

2. Ma position en tant que chercheure

Le choix d'une méthode de recherche se fonde prioritairement sur la problématique étudiée et la nature des questions et des objectifs de recherche. Dans la présente étude, la méthode de recherche mixte s'est révélée souhaitable pour enrichir la compréhension de l'objet de recherche, accéder à sa complexité et valider les résultats obtenus. Toutefois, d'autres éléments peuvent contribuer à ce choix, par exemple, les intérêts du chercheur et sa position épistémologique (Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004). En effet, la relation avec l'objet d'étude s'inscrit dans l'histoire personnelle et professionnelle du chercheur et se retrouve donc inconsciemment influencée par son appartenance culturelle, sa discipline scientifique, sa formation, ses expériences et ses croyances en la matière (Barmeyer, 2007).

Ce travail de recherche est l'aboutissement d'un long parcours éducatif et professionnel commencé lors de mon travail en tant qu'éducatrice remplaçante dans un foyer pour jeunes en difficulté. A l'époque, l'institution accueillait des jeunes migrants, notamment des jeunes ayant fui la guerre dans les pays de l'Afrique subsaharienne et de l'ex-Yougoslavie. A plusieurs reprises, j'ai rencontré des difficultés spécifiques dans l'accompagnement de ces jeunes et la relation avec leurs parents, notamment au niveau de la langue, des cadres de référence (conceptions de la femme, des relations homme/femme, de la famille, de l'éducation de l'enfant, des croyances religieuses), des pratiques socio-éducatives et de l'intégration de ces personnes en Suisse. C'est cette expérience ainsi que la rencontre avec des personnes davantage sensibles à la différence culturelle qui ont éveillé mon intérêt pour l'approche et l'intervention interculturelles dans le champ de l'éducation sociale. Le reste est histoire récente, au croisement de deux disciplines : d'une part, une formation en sciences de l'éducation, d'autre part, une activité de recherche et d'enseignement dans une haute école de travail social.

Les concepts et théories présentés dans ce travail, les questions et hypothèses de recherche qui y sont formulées, le choix et l'utilisation des méthodes et instruments de recherche, de même que l'analyse et l'interprétation des données sont sans doute déterminés, de façon plus ou moins implicite, par mes diverses références et mes préférences. Consciente de ces influences, j'ai opté pour expliciter le plus possible les choix, les interprétations, les critiques, de même que les erreurs afin de rendre le contenu du travail le plus transparent possible.

La suite de cette partie présente la démarche d'échantillonnage et les méthodes de collecte et d'analyse des données utilisées dans la recherche.

Chapitre 6

La méthode de récolte et d'analyse des données

Ce chapitre aborde la population, les méthodes et techniques de collecte et d'analyse de données utilisés ainsi que le déroulement de la recherche.

1. Les outils de collecte de donnée

Conformément au devis mixte adopté, la collecte des données s'est déroulée en deux phases successives, combinant un questionnaire et un entretien individuel semi-directif.

1.1 Le questionnaire

Les données quantitatives ont été récoltées par le biais d'un questionnaire élaboré par mes soins, qui comprend l'Inventaire de développement interculturel (IDI) (Hammer & Bennett, 2002). Ce questionnaire (Annexe 3), qui inclut 22 questions et 1 échelle, est structuré en quatre parties : (1) le profil personnel du participant, (2) l'IDI, (3) les expériences interculturelles antérieures ainsi que (4) la situation de travail. Deux questions ont été placées en fin de questionnaire, une question à court développement pour les commentaires et suggestions des répondants et une question fermée pour leur demander la permission de les recontacter pour un entretien individuel.

Il faut compter environ 25 à 35 minutes pour remplir le questionnaire.

Au mois de mars 2009, un pré-test du questionnaire dans sa totalité a été effectué auprès d'une dizaine de personnes issues du domaine de la santé et du social (ergothérapeutes, éducateurs sociaux, assistants sociaux, psychologues, sociologues) travaillant dans la recherche ou dans les milieux de pratique visés par la recherche. Grâce aux commentaires de ces personnes, la version finale du questionnaire a pu être mise au point.

1.1.1 L'IDI (version 2)

Au niveau du contenu, le questionnaire reprend la deuxième version de l'IDI, un instrument psychométrique développé aux Etats-Unis par Hammer et Bennett (2002) sur la base des concepts théoriques tels qu'ils ont été définis dans le DMIS de Bennett (1986, 1993, 2004). Cette échelle mesure les perceptions et attitudes d'un individu ou d'un groupe à l'égard des différences

culturelles, notamment la façon qu'il a d'interpréter ses interactions sociales avec des personnes appartenant à des groupes culturels différents et sa capacité à avoir des comportements interculturels. Il est à noter que l'IDI est un instrument de propriété industrielle pouvant être utilisé uniquement par des personnes qui reçoivent la certification de l'Institut interculturel de communication. L'auteure est une administratrice qualifiée de l'IDI. Aucune reproduction du questionnaire n'est permise. L'instrument étant protégé par le droit de copyright, les items de l'échelle ne seront pas présentés dans ce travail.

1.1.1.1 La description de l'IDI

L'IDI est un instrument auto-administré qui évalue la sensibilité interculturelle d'un individu sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 (en désaccord) à 5 (en accord). Les 50 items de l'IDI (version 2, en langue française) (Hammer & Bennett, 2002) reflètent toute une gamme d'opinions concernant les différences culturelles en fonction de 5 échelles : Déni/Défense (13 items), Renversement (9 items), Minimisation (9 items), Acceptation /Adaptation (14 items) et Marginalité encapsulée (5 items). L'échelle Déni/Défense (DD) mesure, d'une part, le désintérêt envers la différence culturelle et l'évitement des interactions avec des personnes se référant à d'autres cultures (sous-échelle Déni), d'autre part, une vision de sa propre culture comme étant supérieure aux autres cultures (sous-échelle Défense). En ce qui concerne l'échelle Renversement (R), elle évalue la tendance à considérer les autres cultures supérieures à sa propre culture. L'échelle Minimisation (M) mesure, d'une part, la prédisposition à considérer que tous les êtres humains sont similaires indépendamment de leurs références culturelles (sous-échelle Similarité), d'autre part, la tendance à transposer ses propres valeurs culturelles aux autres cultures (sous-échelle Universalisme). Cette vision constitue une sorte de transition entre l'ethnocentrisme, mesurés par les échelles DD et R, et l'ethnorelativisme, mesurée par l'échelle AA. S'agissant de l'échelle Acceptation/Adaptation (AA), elle évalue, d'une part, la reconnaissance des différences culturelles (sous-échelle Acceptation), d'autre part, la capacité à modifier sa perception et son comportement en fonction du contexte culturel (sous-échelle Adaptation). Enfin, l'échelle Marginalité encapsulée (ME) mesure le sentiment de déconnection ou d'aliénation de son propre groupe culturel.

Le Tableau 4 propose la structure de l'IDI ainsi que des exemples d'items représentatifs de chacune des cinq échelles.

Tableau 4 : Inventaire de développement interculturel (version 2)

	Echelle	Items	Exemples
DD	Déni/Défense	13	Il y aurait moins de problèmes dans le monde si les membres de chaque groupe culturel restaient entre eux. Les gens devraient éviter les individus des autres cultures qui se comportent différemment.
R	Renversement	9	Les personnes des autres cultures font plus d'efforts que nous pour s'améliorer. Les gens de notre culture sont plus paresseux que ceux des autres cultures.
M	Minimisation	9	Les humains sont fondamentalement les mêmes, en dépit des différences apparentes entre les cultures. L'existence de valeurs universelles permet de résoudre les conflits culturels.
AA	Acceptation /Adaptation	14	J'ai bien souvent remarqué des différences culturelles dans la manière, directe ou indirecte, dont les gens se parlent. Je me sers de critères culturels différents pour interpréter et évaluer les situations.
ME	Marginalité encapsulée	5	Je n'ai pas l'impression d'appartenir à une culture. Je n'ai pas l'impression d'avoir des racines, car je ne m'identifie à aucune culture.

Deux modifications ont été apportées à l'échelle originale. D'une part, la page de présentation de l'instrument a été modifiée dans sa formulation et raccourcie car elle était trop longue et répétitive. D'autre part, les points de l'échelle ont été adaptés pour faciliter la compréhension des répondants. Ainsi, les réponses sont notées sur une échelle de Likert en 5 points comme dans la version originale, mais leur formulation a été quelque peu modifiée (dans la version utilisée, 1 : en désaccord, 2 : plutôt en désaccord, 3 : autant en accord qu'en désaccord, 4 : plutôt en accord, 5 : en accord ; dans la version originale, 1 : désaccord, 2 : plus en désaccord qu'en accord, 3 : autant en accord qu'en désaccord, 4 : plus en accord qu'en désaccord, 5 : accord).

La consistance interne de l'IDI est tout à fait satisfaisante (DD : $\alpha = 0.85$; R : $\alpha = 0.80$; M : $\alpha = 0.83$; AA : $\alpha = 0.84$; ME : $\alpha = 0.80$) (Hammer & Bennett, 2002).

1.1.1.2 La validation de l'IDI (version 2)

Dans un premier temps, les auteurs de l'IDI ont évalué la validité de contenu (i.e. aptitude de l'instrument à mesurer les aspects pour lesquels il a été conçu et ceux-là seulement) durant la construction de la première version de l'instrument (60 items) grâce aux entretiens en profondeur réalisés auprès de 40 personnes de nationalités, âges et expériences professionnelles divers ainsi qu'aux analyses réalisées par sept experts familiers avec le DMIS. Puisqu'un nombre important d'items a été utilisé dans la deuxième version de l'IDI, les auteurs ont estimé que la validité de contenu par rapport à la théorie du DMIS demeure évidente.

Ensuite, la validité de construit, qui vérifie la conformité de l'instrument à la théorie à laquelle il appartient en comparaison avec les travaux antérieurs, a été évaluée en corrélant l'IDI avec deux autres instruments censés mesurer la même chose : la *Worldmindedness Scale* et l'*Intercultural Anxiety Scale*. La *Worldmindedness Scale* (Sampson & Smith, 1957) est une échelle totalisant 6 items qui mesure les attitudes internationales d'une personne, alors que l'*Intercultural Anxiety Scale* (Hammer & Bennett, 1998 ; Stephan & Stephan, 1985) est une échelle totalisant 11 items qui mesure le degré d'anxiété des individus lors d'interactions avec des personnes issues d'autres cultures. Dans un premier temps, l'analyse de l'homogénéité des échelles a mis en lumière une consistance interne moyenne pour la *Worldmindedness Scale* ($\alpha = .67$; $n = 561$) et une forte consistance interne pour l'*Intercultural Anxiety Scale* ($\alpha = .86$; $n = 571$). Les analyses de corrélation entre les deux échelles ont montré, selon les attentes des chercheurs, une corrélation légèrement négative ($r = -.14$, $p = .01$; $n = 317$). Dans un deuxième temps, des corrélations entre les échelles de l'IDI (DD, R, M, AA et ME) et la *Worldmindedness Scale* et l'*Intercultural Anxiety Scale* ont été examinées (Tableau 5).

Tableau 5 : Coefficients de corrélation entre les échelles de l'IDI et les échelles *Worldmindedness Scale* et *Intercultural Anxiety Scale* (tiré de Hammer et al., 2003, p. 438)

Echelle IDI	<i>Worldmindedness Scale</i>	<i>Intercultural Anxiety Scale</i>
Echelle DD	-.29 (n = 537)	.16 (n = 543)
Echelle R	Ns ²⁸	Ns
Echelle M	Ns	Ns
Echelle AA	.29 (n = 523)	-.13 (n = 527)
Echelle EM	.12 (n = 544)	.14 (n = 555)

²⁸ Ns : non significatif (= aucune corrélation significative).

Les résultats montrent que la *Worldmindedness Scale* corrèle négativement avec l'échelle DD et positivement avec les échelles AA et ME, alors qu'il n'existe aucune relation entre cet instrument et les échelles R et M. D'autre part, l'*Intercultural Anxiety Scale* corrèle positivement avec les échelles DD et ME et négativement avec l'échelle AA, alors qu'aucune corrélation significative n'a été trouvée entre cet instrument et les échelles R et M. Les résultats obtenus par Hammer et ses collègues (2003) confirment ainsi les relations entre les échelles de l'IDI et les échelles *Worldmindedness Scale* et *Intercultural Anxiety Scale* prédites théoriquement.

Dans un dernier temps, les effets du genre, de l'âge, de l'éducation et de la désirabilité sociale sur les scores obtenus à l'IDI ont également été testés. Les résultats du t-test montrent que les hommes ont obtenu des moyennes significativement plus élevées ($m = 1.73$) que les femmes ($m = 1.46$) sur l'échelle DD ($t(553) = 4.84, p < .01$). Cet effet ne se répétant pas par rapport aux moyennes obtenues sur les autres échelles, on peut conclure que l'IDI n'est pas systématiquement influencé par le genre des répondants. Par ailleurs, l'analyse de variance (ANOVA) montre que ni l'âge, ni le niveau d'éducation ne semblent jouer un rôle sur le score IDI. Enfin, l'effet de la désirabilité sociale a été mesuré à l'aide de la *Marlowe-Crowne Social Desirability Scale* (Strahan & Gerbase, 1972) : aucune corrélation significative n'a été trouvée entre l'échelle de désirabilité sociale et les cinq échelles de l'IDI.

1.1.1.3 Le rapport entre le modèle théorique et l'instrument

Comme on l'a vu, l'IDI est une mesure empirique des concepts théoriques tels qu'ils ont été définis dans le DMIS. Toutefois, les études de validation de l'instrument (Hammer et al., 2003 ; Paige et al., 2003) ont révélé que l'IDI et ses cinq échelles (DD, R, M, AA, ME) ne mesurent pas fidèlement les six stades de sensibilité interculturelle (dénî, polarisation, minimisation, acceptation, adaptation, intégration) identifiés dans le modèle théorique (Chapitre 3, point 4.2). En effet, Dénî et Défense forment un seul facteur indiquant une position ethnocentrique, alors qu'à l'opposé, Acceptation et Adaptation constituent un facteur unique mesurant une position ethnorelativiste. Cela signifie que Dénî et Défense d'une part, et Acceptation et Adaptation de l'autre, ne peuvent pas être mesurés séparément. Empiriquement, Renversement constitue davantage une expression alternative de la vision ethnocentrique mesurée par DD qu'une variation de la polarisation identifiée dans le modèle théorique. Minimisation, considéré comme un stade ethnocentrique dans le modèle théorique, constitue un facteur à part empiriquement : il

s'agit d'une sorte de transition entre l'ethnocentrisme (mesuré par DD) et l'ethnorelativisme (mesuré par AA). Finalement, seule la Marginalité encapsulée, une des deux formes théoriques de l'intégration, est mesurée par l'IDI.

Le Tableau 6 illustre les similitudes et les différences entre le modèle théorique et l'instrument de mesure.

Tableau 6 : Comparaison modèle théorique – instrument de mesure (adapté de Hammer & Bennett, 1998)

Stade du DMIS	Echelle IDI	
<u>Stades ethnocentriques</u>		
<i>Déni et polarisation</i>	<u>mesurés</u> conjointement par	<i>Echelle DD</i>
Déni :	interprété par	Sous-échelle Déni :
▪ Isolement	interprété par	▪ Désintérêt
▪ Séparation	interprété par	▪ Evitement
Polarisation :	interprété par	Sous-échelle Défense
▪ Dénigrement	pas interprété séparément	
▪ Supériorité	pas interprété séparément	
▪ Renversement	<u>mesuré</u> par	<i>Echelle R</i>
Stade de transition		
<i>Minimisation</i>	<u>mesuré</u> par	<i>Echelle M</i>
▪ Universalisme physique	interprété par	Similarité
▪ Universalisme psychique	interprété par	Universalisme
<u>Stades ethnorelatifs</u>		
<i>Acceptation et adaptation</i>	<u>mesurés</u> conjointement par	<i>Echelle AA</i>
Acceptation :	interprété par	Sous-échelle Acceptation
▪ Respect des différences comportementales	pas interprété séparément	
▪ Respect des différences de valeurs	pas interprété séparément	
Adaptation :		Sous-échelle Adaptation :
▪ Empathie		▪ Frame-shifting
▪ Pluralisme culturel		▪ Code-shifting
Intégration :	pas mesuré en général	
▪ Marginalité encapsulée	<u>mesuré</u> par	<i>Echelle EM</i>
▪ Marginalité constructive	pas mesuré	

1.1.1.4 Les limites et les atouts de l'IDI

L'IDI, tout comme le DMIS sur lequel il est basé, comporte quelques limites pour ce travail. Tout d'abord, cet instrument est basé sur une conception de la culture et de la différence culturelle différente de la mienne, aspects sur lesquels je ne vais pas m'attarder puisqu'ils ont déjà été mentionnés dans les critiques concernant le DMIS (Chapitre 3, point 4.4). De même, dans l'IDI le groupe culturel représente un concept central : on parle de groupes culturels (par exemple, les suisses, les américains) ou ethniques (par exemple, les latinos, les afro-américains) comme s'il était évident pour tout le monde qu'ils existent et que les personnes savaient clairement à quels groupes elles appartiennent et s'identifient. Toutefois, plusieurs participants à l'enquête, moi incluse, avons rencontré quelques difficultés à définir notre appartenance à un groupe culturel ainsi que les groupes culturels auxquels nous ne pensions pas appartenir, de même qu'à répondre aux affirmations de l'IDI en fonction de groupes culturels précis avec lesquels nous avons le plus de contact et que nous connaissons le mieux (cf. informations pour remplir l'IDI). Une deuxième limite concerne la validité transculturelle de l'IDI et sa transférabilité d'un contexte culturel à l'autre. Comme on l'a vu, l'IDI a été construit et validé dans un contexte nord-américain et il se peut que les concepts utilisés dans l'instrument soient culturellement marqués et pas pertinents pour des personnes issues d'univers culturels différents. A ce propos, Greenholtz (2005) critique la validité transculturelle de l'instrument sur la base d'une étude de validation de l'IDI en version japonaise : l'instrument ne semble pas être valide dans une culture comme celle japonaise à cause de l'étrangeté de certains concepts utilisés dans l'instrument, les références étant très différentes entre la culture japonaise et celle américaine. De même, quelques participants à la recherche et moi-même avons relevé que, dans la version française de l'IDI (Hammer & Bennett, 2002), la formulation des instructions et des items était parfois ambiguë, en raison d'une terminologie non familière. Ainsi, même si les auteurs affirment que les traductions de la version anglaise de l'instrument aux autres langues ont été réalisées de manière rigoureuse en utilisant des protocoles scientifiques de rétrotraduction (ou rétroversion) afin de vérifier la conformité des deux versions au niveau linguistique et conceptuel, l'utilisation de l'IDI dans divers contextes culturels et linguistiques peut présenter un problème de fiabilité. Finalement, l'IDI peut être acheté et administré uniquement par des personnes avec une certification de l'Institut interculturel de communication.

Tout en tenant compte de ces limites, l'utilisation de l'IDI (Hammer & Bennett, 2002) dans cette recherche présente également des atouts considérables. Tout d'abord, l'IDI s'avère être un instrument fiable et viable pour mesurer la sensibilité interculturelle des individus, quels que soient leur âge, genre et niveau d'éducation (Hammer et al., 2003 ; Paige et al., 2003). Deuxièmement, plusieurs études ont montré que l'IDI est une opérationnalisation empirique des concepts théoriques tels qu'ils ont été définis dans le DMIS (Hammer, 1999 ; Hammer & Bennett, 2002 ; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova, & DeJaeghere, 1999). Ensuite, il n'existe à ma connaissance aucun autre instrument dans le domaine de la sensibilité interculturelle qui soit fondé sur un cadre théorique et validé sur des critères scientifiques. En ce sens, l'IDI constitue un bon point de départ pour mesurer les perceptions et attitudes des éducateurs sociaux face à la différence culturelle. De plus, l'existence de nombreuses recherches évaluant la sensibilité et la compétence interculturelles ainsi que leur développement par le biais de l'IDI (Chapitre 3, point 4.3) me permet de comparer la sensibilité interculturelle de mon échantillon avec celle d'autres populations (médecins, étudiants, enseignants). Enfin, le profil interculturel individuel, calculé à partir des résultats de l'IDI, permet de rendre plus explicite le degré et les caractéristiques de la sensibilité interculturelle d'une personne et de souligner des divergences ou des similarités entre les profils interculturels de personnes exerçant une même profession (i.e. les éducateurs sociaux).

1.2 L'entretien semi-directif

La collecte des données qualitatives a été réalisée par le biais d'entretiens individuels semi-directifs (Blanchet & Gotman, 2006) afin d'identifier les perceptions de la différence culturelle des éducateurs sociaux et leur expérience dans l'intervention en contexte multiculturel.

1.2.1 Le guide d'entretien

Le guide d'entretien (Annexe 4) a été élaboré par mes soins sur la base du cadre théorique de la recherche et en lien avec ses questionnements (Chapitre 4). La structure du guide d'entretien est très souple et susceptible de modifications afin de rendre les entretiens plus adaptés à chaque situation, l'ordre des thèmes pouvant être adapté selon les éléments apparaissant dans le discours de la personne interviewée. Le guide d'entretien couvre six thèmes :

- Le contexte professionnel et l'interculturalisation de l'institution

L'entretien débute par des informations sur le contexte professionnel dans lequel les éducateurs sociaux travaillent et des questions portant sur la prise en compte de la différence culturelle dans le lieu de travail (mixité des équipes, accueil et soutien d'usagers aux références culturelles diverses, cours).

- La culture, le Soi culturel et l'Autre culturel

Dans cette partie, les éducateurs sociaux sont invités à s'exprimer sur leur compréhension de la culture, de la différence culturelle et de la personne aux références culturelles diverses, de même qu'à se positionner par rapport à leur appartenance culturelle.

- Les représentations et pratiques professionnelles habituelles

La suite de l'entretien porte sur les motivations professionnelles, les représentations et pratiques professionnelles des éducateurs sociaux, notamment dans l'intervention interculturelle, ainsi que sur les compétences spécifiques pour le travail avec des usagers aux références culturelles diverses.

- Les situations professionnelles significatives

Ensuite, les éducateurs sociaux sont invités, par le biais de la « méthode des incidents critiques » développée par Cohen-Emerique (1999, 2011), à décrire en détail des situations professionnelles problématiques vécues ou observées dans l'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses ou dans la collaboration avec leurs familles. La question est formulée dans ces termes : « Pouvez-vous me décrire une situation significative récente que vous avez vécue avec un usager ou une famille « d'une autre culture » qui vous a rendu particulièrement incertain ou qui vous a posé question ? ». La consigne ainsi formulée permet de faire varier la catégorie de situations professionnelles significatives de telle sorte que les éducateurs sociaux peuvent rapporter des situations plus ou moins problématiques avec l'usager ou la famille, l'important étant qu'elles soient significatives pour eux. Trois critères sont retenus dans le choix des situations significatives : (1) les situations significatives doivent relater des situations vécues, (2) les situations doivent être circonscrites dans le temps et (3) les situations doivent se dérouler dans une interaction, lieu privilégié d'émergence de dilemmes et de controverses professionnels dans les métiers de l'humain.

- L'évolution des perceptions de la différence culturelle, des représentations et des pratiques professionnelles

L'échantillon étant constitué d'éducateurs sociaux ayant reçu leur diplôme au cours des cinq années précédant l'enquête par entretien, les interviewés sont invités à s'interroger sur l'évolution des représentations et des pratiques depuis leurs débuts dans la profession.

- La formation interculturelle et les besoins en formation continue

Cette dernière partie répertorie les dimensions de la formation initiale que les éducateurs sociaux jugent comme étant particulièrement pertinentes ou lacunaires pour le travail avec la différence culturelle. L'objectif est également de cerner leurs besoins en formation continue et leurs besoins d'outils pour accompagner au mieux les personnes aux références culturelles diverses.

La durée moyenne de chaque entretien a été de 60 à 90 minutes. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants, puis retranscrits intégralement et traités de manière confidentielle.

Quelques critiques peuvent être portées à l'utilisation de l'entretien dans la recherche. Tout comme pour le questionnaire, la validité de l'entretien est menacée par la désirabilité sociale qui peut pousser la personne interviewée à donner des réponses en fonction des attentes de l'interviewer ou des réponses socialement acceptables, contrôlant ainsi l'image qu'elle dégage. Les thèmes abordés dans cette recherche peuvent accentuer ce processus, d'autant plus auprès d'une population de professionnels censée accompagner et intervenir auprès de personnes ayant des besoins particuliers. Par ailleurs, mon attitude et mes interventions pendant les entretiens peuvent avoir également influencé la manière de répondre des personnes interviewées. Il s'agira de tenir compte de ces aspects durant l'analyse des données qualitatives et leur interprétation.

1.2.2 Les fiches de synthèses de l'entretien

A la fin de chaque entretien, une fiche de synthèse d'entretiens a été rédigée. Ces fiches m'ont permis, d'une part de résumer et préciser les informations essentielles issues des contacts sur le terrain, d'autre part, de réfléchir sur la qualité des données collectées et combler des lacunes en mettant au point de nouvelles stratégies pour récolter des données de meilleure qualité lors des entretiens successifs (Miles & Huberman, 2003).

La fiche de synthèse d'entretiens comporte les rubriques suivantes (Annexe 5) : identification de la personne interviewée, date et lieu de l'entretien, lieu de travail, clientèle, date d'engagement,

taux d'occupation, éléments particuliers issus de l'entretien, apparition d'informations nouvelles à approfondir lors des prochains entretiens, remarques concernant le déroulement de l'entretien (problèmes d'enregistrement, interruptions, contexte de l'entretiens, etc.).

2. Population et collecte des données

Cette recherche a été menée auprès des anciens étudiants de la Haute école de travail social Fribourg (HETS-FR), identifiés par le recensement des diplômés en travail social, orientation éducation sociale. Conformément au devis mixte adopté, la collecte des données s'est déroulée en deux phases successives.

2.1 L'enquête par questionnaire

2.1.1 L'échantillonnage et la collecte des données

Pour l'étude quantitative, l'échantillon se compose de 155 anciens étudiants de la HETS-FR des volées 2002, 2003 et 2004 ayant participé au PEC 2002²⁹, orientation éducation sociale. Il s'agit aussi bien des étudiants à plein temps ou en emploi³⁰, ayant obtenu leur diplôme entre juin 2005 et janvier 2009.

Le Tableau 7 montre la répartition des éducateurs sociaux diplômés sollicités selon la promotion et la modalité d'études (plein temps et en emploi).

Tableau 7 : Répartition des participants

Promotion	Modalité de formation		Total
	Plein temps	En emploi	
02	26	35	61
03	34	18	52
04	42	-	42
Total	102	53	155

²⁹ Les trois filières du travail social – éducation sociale, service social et animation socio-culturelle – ont adopté un plan d'études cadre (PEC) qui permet de définir à la fois leur part commune dans le programme de formation et leurs parts spécifiques. Ce PEC, qui permet l'équité et la mobilité à travers les différents sites de formation et leur mise en réseau, est constitué des éléments suivants : (a) référentiels de compétences, (b) domaines et thèmes de formation, (c) créditation des domaines, (d) alternance formation et pratique, et (e) mobilité des étudiants.

³⁰ La durée de la formation est d'au minimum 6 semestres pour les étudiants à plein temps et de 8 semestres pour les étudiants en emploi, ceux-ci devant occuper un poste à mi-temps au moins dans un établissement spécialisé. La HETS-FR offre également la possibilité de suivre la formation à temps partiel, mais aucun participant à l'étude n'a choisi cette voie de formation.

En mai 2009, 155 diplômés ont été invités à participer à la première phase de la recherche en remplissant un questionnaire. Une lettre de rappel a été envoyée en juin 2009 et les derniers questionnaires sont rentrés à la mi-juillet 2009. Au total, 90 personnes ont rempli et retourné le questionnaire, ce qui correspond à un taux de participation de 58%.

2.1.2 La description des participants

L'échantillon final de cette étude se compose donc de 90 éducateurs sociaux, dont voici une vue d'ensemble.

2.1.2.1 Les caractéristiques sociodémographiques

Conformément à la féminisation des professions de l'éducation sociale, trois fois plus de femmes (75.6%, n = 68) que d'hommes (24.4%, n = 22) ont pris part à l'enquête par questionnaire. L'âge moyen des participants est de 31 ans (E.T. = 5.98 ans, avec une étendue allant de 24 à 51 ans), 80% (72) d'entre eux étant âgés entre 25 et 34 ans.

Seule une petite minorité (4.5%, n = 4) est de nationalité étrangère (italienne, brésilienne et monténégrine), alors que 14 participants (16.3%) ont la double nationalité suisse et étrangère. La plupart des personnes interrogées (88.9%, n = 80) sont nées en Suisse, alors que les autres sont nées dans divers pays européens (Belgique, Espagne, Italie, Monténégro) ou extra-européens (Brésil, Chili, Colombie, Congo, Maroc, Uruguay). Neuf diplômés sur dix (91.0%, n = 81) ont passé la plus grande partie de leur enfance (*de l'âge de 5 à 16 ans*) en Suisse romande, alors que les autres ont grandi dans leur pays d'origine (Brésil, Chili, Congo, Espagne, France, Italie, Monténégro, Uruguay) (1 personne n'a pas précisé). Il n'est donc pas étonnant que pour la majorité des participants le français est la langue dans laquelle ils pensent et qu'ils maîtrisent le mieux (93.3%, n = 83). Deux binationaux, un Espagnol-Suisse et un Portugais-Suisse, déclarent être parfaitement bilingues, alors que pour les autres la langue principale est l'allemand, l'espagnol, l'italien ou le serbe (1 personne n'a pas précisé).

La plupart des participants ont un de leurs parents, voire les deux (mère : 83.1%, n = 74, père : 82.0%, n = 73), qui est né en Suisse. La langue dans laquelle trois-quarts des parents pensent et qu'ils maîtrisent le mieux est le français (mères : 76.4%, n = 68 ; pères : 77.5%, n = 69), les autres langues principales étant celles de leur pays d'origine. Par ailleurs, 88.7% (78) des répondants ont vécu le plus longtemps pendant leur enfance avec les deux parents, 10.2% (9)

avec leur mère et une personne avec son père (1.1%) (2 personnes n'ont pas précisé). Comme on peut le constater, la plupart des participants ont grandi dans une famille où les deux parents ont la même origine linguistique et culturelle.

Quant à la répartition géographique, 37.8% (34) des diplômés habitent le canton de Fribourg, 21.1% (19) celui de Vaud, 16.7% (15) celui de Neuchâtel et 13.3% (12) celui de Berne. Une petite part réside dans le Jura (8.9%, n = 8), le Valais (1.1%, n = 1) ou au Mexique (1.1%, n = 1).

Invités à préciser de quels groupes culturels ils se sentent proches (*plusieurs réponses possibles*), la plupart des participants disent se sentir avant tout suisses-romandes (65.6%, n = 59), suisse-alémaniques (3.3%, n = 3) ou tessinoise (1.1%, n = 1), mettant ainsi en avant leur région linguistique d'origine. Près de sept personnes sur dix (65.6%, n = 59) se sentent plutôt proches de leur pays d'origine : la Suisse pour 55.6% (50) d'entre elles, l'Italie pour 6.7% (6), l'Espagne pour 2.2% (2) et la France pour 1.1% (1). Finalement, un répondant sur six (16.7%, n = 15) se sent plus proche de groupes culturels non recensés par le questionnaire (par exemple, *groupe culturel d'origine, citoyen européen ou du monde*), alors que les autres disent ne se sentir proches d'aucun groupe culturel en particulier.

2.1.2.2 La formation en travail social et la situation professionnelle

La formation en travail social pouvant se réaliser selon plusieurs modes, près de deux répondants sur trois (66.7%, n = 60) ont suivi leur formation à plein temps, 33.3% (30) en cours d'emploi et aucun répondant n'a réalisé ses études à temps partiel. La durée moyenne des études pour les anciens étudiants est de 4.41 ans (E.T. = 0.63 ans). On peut également constater que la durée moyenne des études en cours d'emploi est supérieure (m = 4.93 ans ; E.T = 0.64) à celle de la formation à plein temps (m = 4.15 ans, E.T = 0.44), ce qui est conforme au règlement de la formation.

Les diplômés en travail social bénéficient d'une situation sur le marché du travail très favorable. Au moment de l'enquête, soit entre 6 mois et 4 ans après l'obtention du diplôme, la quasi-totalité des participants (94.4%, n = 85) exerçaient une activité professionnelle. La majorité d'entre eux (83.7%, n = 72) occupaient un poste d'éducateur social, alors que les autres professionnels travaillaient dans l'enseignement socioprofessionnel ou spécialisé (5.9%, n = 5), l'animation socioculturelle (3.5%, n = 3) ou le service social (2.3%, n = 2). Ceci semble indiquer qu'il existe une bonne adéquation entre la formation initiale et l'activité professionnelle exercée. Cela

s'explique sans doute par le fait que le domaine du social compte une majorité d'emplois exigeant des connaissances spécifiques.

Dans le cadre de leur activité, les participants intervenaient dans des milieux de pratique nombreux et variés, notamment les institutions pour personnes en situation de handicap (43.5%, n = 37) et les établissements pour enfants, adolescents et jeunes adultes en difficulté (27.1%, n = 23) (Tableau 8).

Tableau 8 : Milieux de pratique

Milieu de pratique	Proportion
Home ou foyer pour personnes en situation de handicap (mental, physique, psychique)	43.5% (37)
Foyer ou structure de jour pour enfants, adolescents et jeunes adultes en difficulté (familiale, sociale, scolaire, d'apprentissage, d'intégration)	27.1% (23)
Action éducative en milieu ouvert auprès d'enfants, d'adolescents et de leur famille	11.8% (10)
Structure pour personnes avec des problèmes de dépendance	5.9% (5)
Maison d'éducation au travail pour adolescents ou jeunes adultes délinquants	3.5% (3)
Autres milieux de pratique	15.3% (13)

Note. Uniquement étudiants ayant une activité professionnelle (n = 85) ; plusieurs réponses possibles

La plupart du temps, les professionnels travaillaient soit auprès d'adultes (60%, n = 51), soit auprès d'adolescents (42.4%, n = 36), soit auprès d'enfants (40%, n = 34). Trois anciens étudiants sur dix (29.4%, n = 25) côtoyaient simultanément les enfants et les adolescents. Seuls quatre participants (4.7%) travaillaient auprès de personnes âgées³¹.

Si l'on regarde l'expérience professionnelle dans l'activité exercée au moment de l'enquête, on observe que près de la moitié des répondants (45.3%, n = 38) étaient relativement récents dans leur emploi (moins de 3 ans), 34.5% (29) avaient une ancienneté de 3 à 6 ans et 20.2 % (17) de 6 ans et plus (1 personne n'a pas précisé).

2.1.2.3 Les expériences interculturelles

Six diplômés sur dix (60%, n = 54) indiquaient avoir déjà vécu dans une autre région linguistique de Suisse (Suisse alémanique ou Tessin) ou dans un autre pays/continent (Afrique, Amérique du Nord, Amérique du Sud, Asie, Europe ou Océanie) pour une période d'au moins 3 mois. La

³¹ A ces questions, plusieurs réponses étaient possibles.

découverte d'autres régions/pays ou cultures, le travail, les études et l'apprentissage de la langue ont été les raisons les plus souvent évoquées pour vivre une expérience dans un autre pays ou une autre région linguistique (*plusieurs réponses possibles*) (Tableau 9).

Tableau 9 : Raisons du séjour

Raison du séjour	Proportion
Tourisme, voyage	21.6% (11)
Déménagement de la famille	13.7% (7)
Apprentissage de la langue	29.4% (15)
Etudes, formation	31.4% (16)
Travail, emploi	37.3% (19)
Découverte d'autres régions/pays et d'autres cultures	41.2% (21)
Autres raisons	11.8% (6)

Note. Plusieurs réponses possibles

La durée du séjour a été variable, allant de 3 mois à plus de 10 ans : 48.0% (25) de participants ont passé de 3 à 6 mois dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays, 5.8% (3) de 7 à 11 mois, 25% (13) d'1 à 2 ans, 5.8% (3) de 3 à 5 ans et de 6 à 10 ans respectivement, alors que pour 9.6% (5) le séjour a duré plus de 10 ans.

Finalement, on peut constater que l'échantillon de cette étude s'avère assez homogène au niveau des caractéristiques sociodémographiques, de la formation ainsi que de la profession exercée.

2.1.2.4 Les profils interculturels issus de l'IDI

D'après les profils interculturels individuels calculés à partir des résultats de l'IDI, 8% des participants (n = 7) se situaient, au moment de l'enquête par questionnaire, au stade de polarisation et 76% (n = 68) au stade de minimisation. D'autre part, 17% montraient une approche plus ouverte et tolérante des cultures (acceptation : n = 11 ; adaptation : n = 4). Les profils interculturels seront présentés et discutés ultérieurement dans le Chapitre 8.

2.2 L'enquête par entretien

2.2.1 L'échantillonnage et la collecte des données

Dans le but de déterminer les cas de figure pris en compte pour l'enquête par entretien, ont été délimités les critères de sélection et d'inclusion suivants : (1) avoir accepté de participer à l'entretien lors de la passation du questionnaire ou, d'au moins, avoir donné l'autorisation d'être

contacté ultérieurement, (2) exercer une activité professionnelle dans le domaine social. En outre, les éducateurs sociaux ont été choisis pour que les quatre profils interculturels différents (polarisation, minimisation, acceptation et adaptation) soient représentés (Chapitre 6, point 2.1.2.4). En raison de leur surreprésentation, les personnes au stade de minimisation ont été également sélectionnées en fonction du genre et du champ d'intervention. Il s'agissait, d'une part, de prendre en compte les caractéristiques de la population d'éducateurs sociaux de la HETS-FR afin de respecter leur représentativité et, d'autre part, de recueillir suffisamment d'informations pour assurer la saturation des données (Seidman, 1998).

Finalement, 24 éducateurs sociaux ont accepté de participer au volet qualitatif. Les profils retenus représentaient dans leur ensemble la palette de perceptions et attitudes face à la différence culturelle observées auprès des participants à l'enquête par questionnaire (polarisation : $n = 2$, minimisation : $n = 13$, acceptation : $n = 5$, adaptation : $n = 4$). Il est à souligner que l'échantillon ne se veut nullement représentatif sur les autres caractéristiques de la population étudiée.

En accord avec les recommandations de Blanchet et Gotman (2006), les entretiens ont été réalisés en respectant trois éléments : l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et le déroulement.

- L'environnement matériel et social

Les entretiens ont été fixés en fonction des disponibilités des éducateurs sociaux et se sont déroulés dans la période allant du 27 avril au 17 août 2010 dans un endroit choisi par la personne interviewée (par exemple, bureau à la HETS-FR, lieu de travail ou domicile de l'interviewé, café). Concernant la configuration des places, tous les entretiens ont eu lieu autour d'une table soit en face à face soit en $\frac{3}{4}$ face, la personne interviewée ayant le choix de la place. Relevons que le facteur environnement peut jouer un rôle sur la construction du discours de la personne interviewée.

- Le cadre contractuel de la communication

Au début de chaque rencontre, une brève entrée en matière a été réalisée pour me présenter, rappeler aux éducateurs sociaux l'objet de la recherche, les remercier de leur participation, leur signifier le respect des règles de la confidentialité et leur demander l'accord pour enregistrer l'entretien et utiliser leurs propos. Ce moment a permis de briser la glace avec la personne interviewée et d'instaurer un cadre contractuel initial.

- Le déroulement

L'entretien a été orienté vers les thèmes définis préalablement dans le guide d'entretien, tout en faisant preuve de flexibilité quant à l'ordre des thèmes et suivant l'interviewé lorsqu'il évoquait spontanément certains thèmes. Les questions principales ont été souvent suivies d'une demande de complément pour obtenir plus de précisions par rapport à la thématique abordée. À la fin de l'entretien, l'interviewé avait la possibilité d'ajouter des commentaires, ensuite il a été remercié pour sa participation et une explication sur la suite de la recherche lui a été donnée.

2.2.2 La description des participants

Au total, 24 éducateurs sociaux ont participé à l'enquête par entretien, dont voici les caractéristiques principales.

2.2.2.1 Les caractéristiques sociodémographiques

Même si plus de femmes ($n = 15$) que d'hommes ($n = 9$) ont participé aux deux volets de la recherche, cette proportion n'est pas représentative des présences féminine et masculine dans l'échantillon ayant participé à l'enquête par questionnaire (75.6% contre 24.4%). Par ailleurs, les chiffres officiels concernant la répartition homme-femme dans le domaine social en Suisse montrent que deux-tiers des professionnels du travail social sont des femmes depuis plus de 40 ans (Keller, 2005). De même, le travail social se féminise encore davantage puisque dans les hautes écoles de travail social, la proportion de femmes se situe, ces dernières années, aux trois-quarts de l'ensemble des étudiants (76.4% femmes contre 23.6%) (HES-SO, 2012). Au moment de l'enquête par questionnaire, l'âge moyen des 24 participants est de 32 ans (étendue allant de 26 à 46 ans), 15 d'entre eux étant âgés de moins de 30 ans. La majorité d'entre eux ($n = 17$) sont d'origine suisse, 5 professionnels ont la double nationalité suisse et étrangère, alors que 2 éducatrices sociales sont d'origine étrangère, mais vivent en Suisse depuis plusieurs années. Enfin, la plupart des éducateurs sociaux ont grandi avec des parents ayant la même origine culturelle.

2.2.2.2 La situation professionnelle

La majorité des personnes interviewées ($n = 21$) occupent un poste d'éducateur social, 2 travaillent dans l'animation socioculturelle et 1 dans l'enseignement spécialisé. Dans le cadre de

leurs activités, les participants interviennent dans des structures pour personnes en situation de handicap (mental, physique ou psychique) ($n = 9$), dans des institutions pour enfants, adolescents et jeunes adultes en difficulté ($n = 12$), en milieu ouvert auprès d'enfants, adolescents et leur famille ($n = 2$), ou encore dans un établissement pour personnes présentant des problèmes de dépendance ($n = 1$).

2.2.2.3 Les expériences interculturelles

Environ la moitié des personnes interviewées ($n = 13$) a vécu dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pour une période d'au moins trois mois, en raison du travail, des études ou encore de l'envie de découvrir d'autres régions/pays ou cultures. Pour 6 d'entre elles, la durée du séjour a été de 3 à 6 mois, alors que les autres ont vécu une expérience interculturelle plus longue.

3. L'analyse des données

Conformément au devis mixte adopté, l'analyse des données s'est déroulée en trois phases successives : (1) l'analyse quantitative de l'IDI, (2) l'analyse qualitative de l'entretien individuel semi-directif, ainsi que (3) l'analyse des résultats quantitatifs et qualitatifs relatifs à la sensibilité interculturelle de chaque éducateur social sous l'angle de leur rapport de convergence ou d'opposition.

Les données issues de l'IDI ont été analysées au moyen des logiciels SPSS 19.0 (SPSS, 2010) et IDIXP 2-3 (Hammer, 2002), alors que les données qualitatives ont été soumises à une analyse de contenu à l'aide du logiciel NVivo8 (QSR International, 2008).

3.1 La méthode d'analyse quantitative

Les analyses quantitatives portent sur un total de 90 participants. Pour l'ensemble des tests statistiques, le seuil de significativité retenu est de 5%, valeur qui est habituellement utilisée en sciences humaines et sociales (Field, 2005). Vu le nombre limité de données manquantes sur l'IDI (30 sur 4500), des procédures de remplacement (ou imputation) ont été utilisées pour

substituer les valeurs manquantes³², en particulier la technique d'imputation par la moyenne totale³³.

Dans un premier temps, des analyses statistiques uni- et bivariées (distribution de fréquences, tendances centrales, tableaux croisés, comparaison des moyennes) ont été réalisées pour décrire la population et explorer les données.

Puis, des analyses multivariées ont été effectuées. Tout d'abord, une analyse en composantes principales (ACP) de l'IDI a été réalisée pour explorer la structure de l'instrument auprès de la population de cette recherche. Ensuite, des analyses de régression linéaire multiple ont été effectuées pour déterminer les variables explicatives et estimer leur impact sur la sensibilité interculturelle et sur les diverses orientations fondamentales des éducateurs sociaux.

Enfin, des analyses ont été réalisées au moyen du logiciel IDIXP 2-3 (Hammer, 2002) pour établir les profils interculturels individuels.

La suite du chapitre est consacrée à la présentation de quelques indications supplémentaires concernant les choix et critères qui ont guidé la procédure d'analyse par rapport à la création des profils graphiques de sensibilité interculturelle, à l'analyse en composantes principales ainsi qu'à l'analyse de régression linéaire multiple.

3.1.1 L'analyse en composantes principales (APC)

Tout d'abord, les qualités psychométriques de l'IDI dans son ensemble et des échelles DD, R, M, AA et ME ont été testées par des corrélations entre les cinq échelles, des corrélations entre les cinq échelles et l'IDI et finalement, en focalisant sur la consistance interne de l'IDI et des cinq échelles.

Ensuite, une analyse exploratoire en composantes principales (APC) avec rotation orthogonale VARIMAX a été réalisée³⁴. Le but de cette analyse était de vérifier que les items qui servent à

³² Pour traiter les données manquantes, je n'ai pas utilisé les procédures de suppression parce que cette méthode sacrifie un grand nombre de données. Dans cette recherche, l'utilisation de la méthode de suppression aurait provoqué une baisse de l'échantillon de 90 à 77 sujets, à savoir une perte de 14.4% qui aurait réduit fortement la puissance et l'exactitude statistiques des analyses multivariées.

³³ Il s'agit du remplacement par la moyenne des valeurs disponibles de la variable de toutes les valeurs manquantes pour la même variable (de 1 à 4 sur 90). Contrairement aux suggestions des auteurs de l'IDI (Hammer, 2002), j'ai décidé de ne pas utiliser la technique d'imputation par la valeur moyenne de l'échelle (3) ni par le mode, la distribution de certaines variables impliquées étant fortement asymétrique. L'imputation par la moyenne a été calculée pour 13 sujets qui avait 1 (n = 5), 2 (n = 3), 3 (n = 1) ou 4 (n = 4) valeurs manquantes.

mesurer chaque construit sont fortement corrélés avec un seul et même facteur. Comme conseillé par Durand (2003) et Field (2005), les choix et les critères retenus dans cette recherche lors de l'extraction des facteurs ont été les suivants :

En ce qui concerne les analyses préliminaires :

- Dans la matrice de corrélation, les items devaient être corrélés entre eux.
- La mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO, Kaiser-Meyer-Olkin), un indice d'adéquation de la solution factorielle, devait être > 0.5 ³⁵.
- Le test de sphéricité de Bartlett, sous l'hypothèse d'une distribution normale des variables, devait être significatif (la probabilité d'obtenir la valeur du test doit être $p < 0.05$).

En ce qui concerne l'analyse principale :

- Le critère de Kaiser devait être respecté : les composantes principales devaient avoir une valeur propre (*eigenvalue*) égale ou supérieure à 1³⁶.
- Le test des éboulis de Cattell (*scree plot*)³⁷ devait être respecté : seuls les facteurs qui se situaient jusqu'au changement abrupt de la pente ont été retenus.
- La qualité de représentation des facteurs, à savoir la contribution totale des facteurs à la variance de la variable, devait être ≥ 0.5 .
- Le nombre de facteurs extraits ne devait pas dépasser d'un tiers le nombre des items dans l'analyse.

³⁴ L'analyse en composantes principales a été réalisée malgré le fait que l'échantillon ne dépasse pas le minimum de 100 participants au total, ni celui de 10 personnes par variables tel que recommandé par Field (2005).

³⁵ Le KMO représente le rapport entre, d'une part, les corrélations entre les variables et, d'autre part, les corrélations partielles, celles-ci reflétant l'unicité de l'apport de chaque variable. Une valeur de KMO élevée indique qu'il existe une solution factorielle statistiquement acceptable qui représente les relations entre les variables. Pour rappel, une valeur de KMO de moins de 0.5 est inacceptable, de 0.5 et plus est médiocre, de 0.6 et plus est moyenne, de 0.7 et plus est bien, de 0.8 et plus est très bien et une valeur de plus de 0.9 est excellente.

³⁶ Plus la valeur propre est élevée, plus le facteur explique une portion significative de la variance totale.

³⁷ Le test des éboulis de Cattell, qui donne une représentation graphique des informations sur les valeurs propres de chaque facteur, permet de trouver le point de cassure qui représente le nombre de facteurs au-delà duquel l'information ajoutée est peu pertinente.

Finalement, tous les items dont la valeur de saturation était ≥ 0.5 ont été attribués à une composante principale. L'appartenance d'un item à une composante a été déterminée en fonction de sa plus forte valeur de saturation sur une composante.

3.1.2 L'analyse de régression

Sur la base des moyennes obtenues sur l'IDI et sur les cinq échelles, des analyses de régression linéaire multiple ont été réalisées dans le but d'explorer et identifier les variables explicatives significatives de la variance de la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux.

Pour les régressions linéaires multiples, j'ai utilisé la méthode pas-à-pas descendante (*backward*)³⁸, en raison de l'absence de recherches antérieures relatives à certains prédicteurs spécifiques étudiés dans cette recherche, de sa capacité à restreindre le modèle de régression aux seuls facteurs (VI) amenant une contribution significative à la compréhension de la sensibilité interculturelle (VD) ainsi que de la réduction du risque d'observer une relation qui n'existe pas (erreur de première espèce) (Bressoux, 2008 ; Field, 2005). Les analyses comportant un nombre élevé de prédicteurs possibles, j'ai réalisé des analyses préliminaires sur l'IDI dans son ensemble et sur chaque échelle (DD, R, M, AA, ME) avec la méthode d'entrée simultanée (*enter*) afin de retenir les prédicteurs les plus importants lors des analyses avec méthode pas-à-pas descendante. Cette étape a permis de proposer des modèles fiables compte tenu du nombre de participants relativement faible ($n = 90$) concernés par ces analyses. Finalement, un indice de diversité culturelle regroupant plusieurs informations concernant le background culturel du répondant (i.e. nationalité du répondant et pays de naissance du répondant et des parents)³⁹ a été construit afin de réduire ultérieurement le nombre élevé de possibles prédicteurs.

Les modèles ont été construits sur la base d'une série de variables explicatives, dont celles largement discutées dans la littérature sur la sensibilité interculturelle (Chapitre 3, point 4.3). Ces variables ont été regroupées en 3 sous-groupes :

³⁸ Dans la méthode pas-à-pas descendante (*backward*), le modèle initial comprend toutes les variables. La variable ayant la plus faible contribution non significative au modèle est alors éliminée. La procédure va être répétée jusqu'à ce que le modèle ne comporte que des prédicteurs significatifs (Howell, 1998).

³⁹ L'indice de diversité culturelle a été construit à partir des données démographiques du répondant et de ses parents. Attribution des points : 1 = répondant de nationalité suisse, 2 = répondant de nationalité étrangère, 3 = répondant avec la double nationalité ; 1 = répondant né en Suisse, 2 = répondant né à l'étranger ; 1 = mère du répondant née en Suisse, 2 = mère du répondant née à l'étranger ; 1 = père du répondant né en Suisse, 2 = père du répondant né à l'étranger.

- Variables personnelles du répondant : âge, sexe, nationalité du répondant, pays de naissance du répondant, pays de naissance de la mère et du père, indice de diversité culturelle.
- Variables en lien avec l'activité professionnelle du répondant⁴⁰ : expérience professionnelle dans l'activité exercée au moment de l'enquête.
- Variables en lien avec l'expérience interculturelle du répondant : avoir vécu ou non dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pour une période d'au moins trois mois.

Au total, dans les modèles réalisés sur l'IDI dans son ensemble et sur chaque échelle (DD, R, M, AA et ME), cinq variables explicatives ont été intégrées dont celles mises en cause dans l'énoncé des hypothèses de recherche. Ainsi, le critère de 15 répondants par prédicteur a été respecté (Field, 2005).

3.1.3 La réalisation des profils de sensibilité interculturelle

Les données issues de l'IDI ont également été analysées au moyen du logiciel IDIXP 2-3 (Hammer, 2002)⁴¹. Les résultats sont présentés sous forme de profils interculturels individuels⁴² qui renseignent sur la sensibilité développementale et la sensibilité perçue des participants. Plus précisément, la sensibilité développementale (SD) renvoie aux perceptions et réactions les plus probables que l'individu va adopter face à la différence culturelle (degré actuel de sensibilité interculturelle), alors que la sensibilité perçue (SP) reflète la perception que

⁴⁰ La variable « profession exercée au moment de l'enquête » a été exclue des analyses multivariées, eu égard au fait que la catégorie *autre profession*, en opposition à *éducateur social*, est composée de diverses professions. En ce sens, il aurait été impossible de tirer une conclusion significative en raison de l'hétérogénéité de ce sous-groupe. La variable « milieu de pratique » a été également exclue des analyses multivariées en raison de la confusion dans les modalités de réponse entre les champs d'intervention (e.g. handicap, délinquance, dépendances) et les milieux de l'exercice professionnel (e.g. foyers, action éducative en milieu ouvert, services ambulatoires) qui n'a pas permis de construire des catégories claires et pertinentes. L'influence du milieu de pratique du professionnel sur sa sensibilité interculturelle n'a ainsi pas été analysée.

⁴¹ Le logiciel d'analyse IDIXP 2-3 n'acceptant pas les valeurs manquantes, celles-ci ont été substituées par la valeur 3 (autant en accord qu'en désaccord) comme suggéré dans les instructions rédigées par Hammer (2007). Pour éviter de compromettre les résultats des analyses en composantes principales et des analyses de régression linéaire multiple, j'ai renoncé à substituer les données manquantes dans SPSS.

⁴² Il est également possible de créer un profil interculturel collectif pour l'ensemble des participants à l'enquête par questionnaire (N = 90). Toutefois, compte tenu du choix de créer les profils interculturels pour sélectionner des individus aux profils variés pour l'enquête par entretien, le profil collectif des éducateurs sociaux n'a pas été présenté et analysé dans ce travail.

l'individu a de ses propres sensibilité et compétence interculturelles (position telle qu'on la perçoit). Les scores SD et SP sont calculés par le logiciel IDIXP 2-3 en utilisant deux formules⁴³, à partir des scores des échelles DD, R, M et AA. L'échelle ME étant considérée comme une mesure partielle du stade intégration dans le DMIS, son score n'est pas pris en compte dans le calcul des scores SD et SP (Hammer & Bennett, 2002). Le score SD est calculé en utilisant une formule pondérée dans laquelle les scores des échelles DD, R et M sont pondérés et calculés en les comparant avec le score de l'échelle AA, alors que le score SP est calculé en utilisant une formule non pondérée basée sur les scores des échelles DD, R, M et AA. Les scores SD et SP sont exprimés en termes de scores standardisés (ou scores Z), basés sur un échantillon normatif, avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15.

Le Tableau 10 illustre le continuum de la distribution normale de la sensibilité interculturelle.

Tableau 10 : Sensibilité interculturelle : distribution normale du DMIS (tiré de Hammer & Bennett, 2002)

Echelle IDI	Déni/Défense		Minimisation		Acceptation/Adaptation	
Distribution	2.5%	13.5%	34%	34%	13.5%	2.5%
Scores	55-69.99	70-84.99	85-99.9	100-114.99	115-129.99	130-145
Ethnocentrisme			→		Ethnorelativisme	
Sensibilité interculturelle	Déni	Polarisation	Minimisation		Acceptation	Adaptation

Selon les protocoles établis pour l'IDI, les scores SD et SP, qui sont obtenus en sommant les réponses à chaque item (de 55 à 145 points), doivent être interprétés de la manière suivante. Un score de 100 représente la moyenne qui correspond au point médian de la minimisation selon le DMIS. Un score de 85 représente l'extrémité inférieure de minimisation et un score de 114.99 l'extrémité supérieure. Collectivement, 68% des personnes sont susceptibles d'avoir un profil interculturel dans minimisation (34% + 34%). Pour le pôle ethnocentrique, un score de 55 représente l'extrémité inférieure de déni et un score de 69.99 l'extrémité supérieure, alors qu'un score de 70 représente l'extrémité inférieure de défense et un score de 84.99 l'extrémité supérieure. Collectivement, 16% de la population est susceptible d'avoir un profil interculturel dans déni (2.5%) ou défense (13.5%). Pour le pôle ethnorelativiste, un score de 115 représente l'extrémité inférieure d'acceptation et un score de 129.99 l'extrémité supérieure, alors qu'un

⁴³ L'IDI étant un instrument commercial, les auteurs ont refusé de dévoiler les formules utilisées pour calculer les scores SD et SP de sensibilité interculturelle.

score de 130 représente l'extrémité inférieure d'adaptation et un score de 145 l'extrémité supérieure. Collectivement, 16% de la population est susceptible d'avoir un profil interculturel dans acceptation (13.5%) ou adaptation (2.5%). En lien avec le développement de la sensibilité interculturelle, un score inférieur à 70 indique déni, un score entre 70-84.99 indique polarisation, un score entre 85-114.99 indique minimisation, un score entre 115-129.99 indique acceptation et un score supérieur à 130 indique adaptation. Ainsi, des scores faibles impliquent des visions du monde ethnocentriques (déni, polarisation), alors que des scores élevés renvoient à des perceptions et attitudes ethnorelativistes (acceptation, adaptation).

Il est également possible de mesurer la différence entre la sensibilité perçue (SP) et la sensibilité développementale (SD) : plus l'écart est faible, plus l'individu a une vision réaliste de son degré de sensibilité interculturelle (Hammer, 2007).

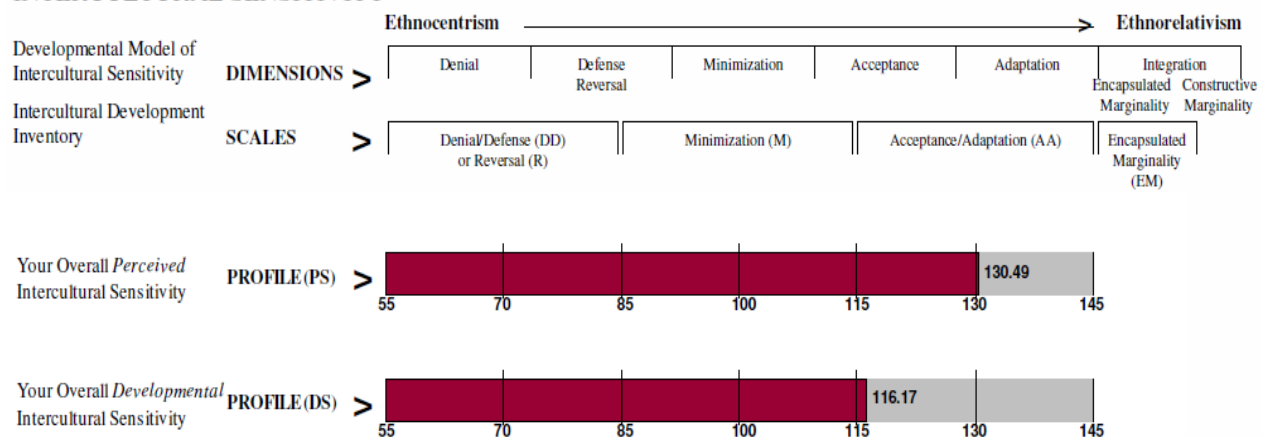
Finalement, les profils interculturels individuels identifient les éléments spécifiques mesurés par les échelles DD, R, M, AA et ME et leurs sous-échelles, éléments qui constituent un atout ou, au contraire, un obstacle au développement de la sensibilité interculturelle de l'individu. Selon les protocoles établis pour l'IDI, les scores DD, R, M, AA et ME sont exprimés en termes de scores standardisés avec une moyenne de 3 et un écart type de 0.66 (Hammer & Bennett, 2002 ; Hammer, 2007). Un score inférieur à 3.66 indique une « non résolution » des éléments mesurés par l'échelle en question (et/ou ses sous-échelles), alors qu'un score supérieur ou égal à 3.66 révèle une résolution positive. Ainsi, le profil de l'échelle DD dans la zone « non résolue » dénote que l'individu nie l'existence des différences culturelles et se sent mal à l'aise au contact de personnes se référant à d'autres cultures et/ou qu'il adopte une attitude de supériorité face à une autre culture. Le profil DD dans la zone « résolue » indique que l'individu fait preuve d'intérêt et de curiosité devant les différences culturelles et n'évite pas les interactions avec des personnes aux références culturelles diverses. En outre, il est conscient de l'impossibilité et de l'absurdité d'établir une hiérarchie entre les cultures. Le profil de l'échelle R dans la zone « non résolue » signifie que l'individu revendique la supériorité absolue des autres cultures au détriment de sa propre culture. Le profil R dans la zone « résolue » signifie que l'individu ne présente pas une vision du monde polarisée et ne considère pas les autres cultures supérieures à sa propre culture. D'après le profil de l'échelle M en zone « non résolue », l'individu considère que tous les êtres humains sont similaires indépendamment de leurs références culturelles et/ou transpose ses propres valeurs culturelles aux autres cultures. Le profil M en zone « résolue » indique que

l'individu a résolu les questions liées à la similarité culturelle et à l'universalisme des valeurs et reconnaît le rôle des différences culturelles dans la relation avec des personnes se référant à d'autres cultures. Le profil de l'échelle AA en zone « non résolue » révèle que l'individu n'est pas en mesure de reconnaître et respecter les différences culturelles et/ou de modifier ses perceptions et comportements en fonction du contexte culturel. Le profil AA en zone « résolue » met en lumière que l'individu comprend que les valeurs, croyances et comportements des êtres humains sont influencés par le contexte culturel et/ou arrive à adapter ses attitudes et comportements selon le contexte dans lequel il évolue. Finalement, le profil de l'échelle ME dans la zone « non résolue » indique que l'individu a du mal à s'orienter du fait de systèmes de référence trop divers, ce qui peut l'amener à des problèmes identitaires. Le profil ME dans la zone « résolue » révèle que l'individu a la capacité d'intégrer des identités culturelles multiples ou de gérer les différentes perspectives culturelles auxquelles il est confronté.

Les Figures 6 et 7 illustrent les principaux éléments qui composent le profil de sensibilité interculturelle d'une personne : tout d'abord, les scores de sensibilité perçue et de sensibilité interculturelle, ensuite les scores sur les échelles DD, R, M, AA et ME et leurs sous-échelles.

Figure 6 : Le profil interculturel : la sensibilité perçue et la sensibilité développementale (Hammer, 2008)

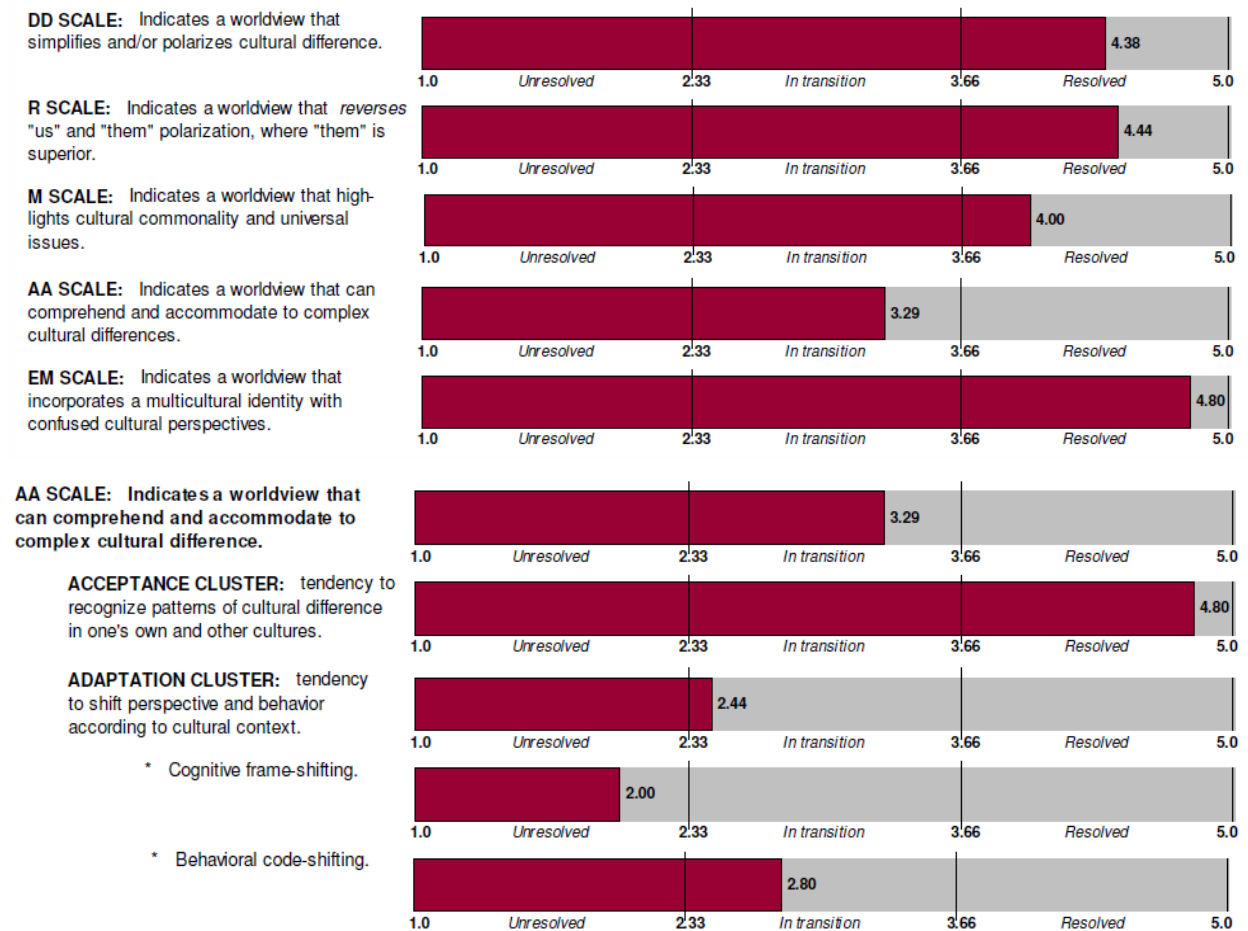
INTERCULTURAL SENSITIVITY



Par exemple, cette personne présente un score de sensibilité perçue (SP) de 130.49, percevant ainsi sa sensibilité interculturelle au stade d'adaptation. Cependant, sa position réelle sur le DMIS telle que mesurée par l'IDI est considérablement différente. En effet, avec un score de sensibilité développementale (SD) de 116.17, elle se situe au stade d'acceptation de la différence.

Figure 7 : La sensibilité interculturelle sur les cinq échelles (Hammer, 2008)

WORLDVIEW PROFILE



Conformément à son degré de sensibilité interculturelle, cette personne obtient des scores élevés sur les échelles DD, R et M, alors que son score sur l'échelle AA indique que certains éléments mesurés par cette échelle n'ont pas encore été résolus, notamment ceux liés au changement de perception et comportement en fonction du contexte culturel (sous-échelle Adaptation).

3.2 La méthode d'analyse qualitative

Les données qualitatives ont été traitées au moyen de l'analyse de contenu thématique (Bardin, 2007 ; Miles & Huberman, 2003) à l'aide du logiciel NVivo8 (QSR International, 2008). L'analyse thématique a été conduite en deux étapes : (1) la construction des catégories d'analyse et le codage, et (2) le processus d'analyse thématique catégorielle. Ces étapes ont permis le traitement et l'interprétation des données en vue de l'élaboration d'hypothèses explicatives.

3.2.1 La construction des catégories d'analyse et le codage

En accord avec les recommandations de Bardin (2007), le choix de la démarche pour la création des catégories s'est orienté sur un modèle mixte (hypothético-déductif et inductif) : une partie des catégories était prédéterminée, alors que d'autres ont été induites en cours d'analyse.

A partir du cadre théorique retenu, huit catégories ont été définies, à savoir : (1) la situation professionnelle, (2) l'interculturalisation de l'institution, (3) la compréhension de la culture et de la différence culturelle, (4) les représentations et pratiques professionnelles, (5) la place de la différence culturelle dans le travail, (6) les dynamiques entre usagers aux références culturelles diverses, (7) l'évolution des représentations et pratiques professionnelles, ainsi que (8) les besoins en matière d'outils et de formation interculturelle. Sous chacune de ces catégories, plusieurs thèmes ont été répertoriés (Annexe 6).

Après avoir réalisé des lectures préliminaires des 24 verbatims, le contenu de chaque retranscription a été découpé en unités de sens, une unité de sens se composant d'une ou de plusieurs phrases dans lesquelles le participant parlait de la même chose, exprimait la même idée. Un premier codage des énoncés a ainsi été réalisé en fonction des catégories thématiques issues du cadre théorique.

Ensuite, une fois les énoncés de chaque éducateur social regroupés dans les catégories préexistantes présentées ci-dessus, une codification thématique a permis de regrouper les thèmes évoqués par les participants en un nombre plus réduit de thèmes conceptuels plus synthétiques (Blanchet & Gotman, 2006 ; Miles & Huberman, 2003). Les catégories préexistantes ont ainsi été réduites et les catégories redondantes ont été éliminées. Cette réorganisation a abouti à l'identification définitive et à la définition des catégories de la grille finale d'analyse. La grille d'analyse se compose en définitive des catégories suivantes :

- Le contexte professionnel et l'interculturalisation de l'institution socio-éducative

Tout énoncé faisant référence à la composition des équipes éducatives (mixité), à la diversité culturelle des usagers, aux outils de travail et aux ressources (humaines et matérielles) mises à disposition par l'institution pour travailler avec les usagers se référant à d'autres cultures et leurs familles.

- La sensibilité interculturelle ou la perception et compréhension de la différence culturelle

Tout énoncé faisant référence à la perception et la compréhension de la culture, de la différence culturelle ainsi que des personnes aux références culturelles diverses. Dans cette catégorie prennent place aussi les énoncés relatifs aux attitudes auprès des usagers aux références culturelles diverses.

- Les pratiques professionnelles en contexte multiculturel

Tout énoncé en lien avec le cadre de référence (culturelles, professionnelles) des éducateurs sociaux et les pratiques professionnelles au quotidien, notamment dans l'intervention auprès des usagers références culturelles diverses et la collaboration avec leurs familles. Dans cette catégorie sont considérés également les énoncés liés aux situations professionnelles significatives vécues par l'éducateur social dans sa pratique en contexte multiculturel ainsi que les compétences spécifiques jugées comme étant utiles pour l'intervention interculturelle.

- La formation interculturelle et les besoins en formation continue

Tout énoncé faisant référence aux dimensions de la formation initiale jugées comme étant pertinentes ou lacunaires pour le travail avec la différence culturelle, ainsi que les besoins exprimés en formation continue et en outils pour accompagner au mieux les personnes aux références culturelles diverses.

Les critères de validité des catégories qui doivent d'être respectés ont été considérés dans l'analyse (Bardin, 2007 ; Mucchielli, 1998) :

- Exhaustivité

Les catégories relevées ont épuisé la totalité du corpus. L'analyse des données qualitatives s'appuyant sur un modèle mixte, les éléments du corpus non intégrés dans les catégories prédéterminées et susceptibles d'apporter des réponses aux questions de recherche ont été pris en compte pour la formation de nouvelles catégories.

- Pertinence

Les catégories étaient en rapport direct avec le contenu et les objectifs de l'analyse.

- Homogénéité

Les unités de sens placés dans une même catégorie possédaient une analogie de sens.

- Exclusivité

Ce critère stipule qu'un énoncé ne peut pas apparaître simultanément dans plusieurs catégories. Ce critère n'a pas été entièrement respecté en raison des besoins de la recherche. En effet, le discours des éducateurs sociaux ayant été analysé selon différentes perspectives théoriques, certains énoncés ont pu appartenir à diverses catégories (par exemple, les attitudes envers les personnes aux références culturelles diverses appartiennent à la fois à la catégorie « sensibilité interculturelle » et à celle « pratiques professionnelles en contexte multiculturel »).

Afin d'assurer la validité de l'analyse des données, j'ai demandé une vérification de la liste des définitions des catégories (prédéterminées et induites) à trois experts en sciences de l'éducation, respectivement en service social, familiers avec les domaines théoriques étudiés.

Finalement, ces catégories thématiques ont été utilisées pour coder et classer définitivement tous les énoncés, notamment ceux a priori considérés comme ambigus.

3.2.2 L'analyse thématique catégorielle

Le matériel recueilli lors des entretiens a ensuite fait l'objet de deux analyses séparées : d'une part, l'évaluation de la sensibilité interculturelle, d'autre part, l'analyse des autres catégories thématiques.

3.2.2.1 L'évaluation de la sensibilité interculturelle

Les données relatives à la sensibilité interculturelle ont été identifiées et codées. En particulier, une analyse de cas intra-site (Miles & Huberman, 2003) a permis d'identifier les propos et modes de comportement face à la différence culturelle de chaque éducateur social à partir de son expérience professionnelle en contexte multiculturel. Les propos utilisés pour parler des personnes aux références culturelles diverses et des différences culturelles, de même que les attitudes et pratiques d'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses et leur entourage ont été identifiés, codés et analysés en fonction des six stades de sensibilité interculturelle – déni, polarisation, minimisation, acceptation, adaptation, intégration – à l'aide des descriptifs du DMIS et de ses stades (Bennett, 2011 ; Hammer, 2007)⁴⁴. Précisons que le stade auquel se trouve chaque personne a été déterminé en fonction de la majorité des propos et

⁴⁴ Des précautions ont été prises au niveau temporel dans la réalisation des analyses quantitatives et qualitatives : l'analyse de contenu des entretiens a été réalisée presque six mois après l'analyse des données issues de l'IDI afin que les résultats quantitatifs n'influencent pas les résultats qualitatifs.

modes de comportement observés dans l'intervention auprès des usagers, la collaboration avec la famille des usagers et la collaboration avec les collègues en contexte multiculturel. En effet, chaque éducateur social affichait des propos et modes de comportement caractéristiques de stades de sensibilité interculturelle différents, en fonction de la culture de la personne, de son statut ou encore de la situation professionnelle exposée. Ainsi, les interprétations issues de ces analyses ont permis d'induire le stade de sensibilité interculturelle de chaque participant au moment de l'entretien, en lien avec son travail en contexte multiculturel.

Ensuite, les profils interculturels individuels quantitatifs issus de l'IDI et les résultats de l'évaluation qualitative de la sensibilité interculturelle déterminée à partir des propos et modes de comportement décrits par les participants lors des entretiens ont été évalués sous l'angle de leur rapport de convergence ou d'opposition. L'objectif était de vérifier le degré de cohérence entre les résultats quantitatifs et qualitatifs relatifs à la sensibilité interculturelle de chaque éducateur social.

3.2.2.2 L'analyse des autres catégories thématiques

L'analyse réalisée sur l'ensemble du matériel a permis d'extraire, regrouper et classer les unités définies à l'intérieur des catégories en fonction de leur similitude sémantique. Deux plans distincts d'analyse ont été élaborés (Miles & Huberman, 2003). Dans un premier temps, une analyse de cas intra-site a permis d'établir et de vérifier les phénomènes étudiés à l'intérieur de chaque éducateur social. Ensuite, une analyse thématique catégorielle a permis de regrouper les thèmes évoqués par les participants autour des catégories significatives et transversales à l'ensemble des éducateurs sociaux (analyse de cas inter-sites) afin d'identifier des résultats qu'on retrouve chez les différents participants, et de comprendre comment de tels résultats sont modifiés par des variations spécifiques du contexte. Dans chacun des chapitres présentant l'analyse et la discussion des résultats, l'analyse spécifique à chaque catégorie thématique sera présentée en introduction.

Afin de vérifier la validité de signifiante, il aurait fallu soumettre les résultats des analyses qualitatives aux personnes interviewées, ce qui n'a pas été fait.

La suite du travail rendra compte des résultats de l'analyse générale des données et de leur discussion en fonction des questions (et des hypothèses) de recherche. Tout comme la partie

théorique, cette partie sera structurée à partir du modèle interculturel écosystémique de l'intervention (Legault & Rachédi, 2008). Le chapitre 7 décrit et analyse la pratique professionnelle des éducateurs sociaux (microsystème). Le chapitre suivant présente l'analyse de la perception et de la compréhension de la différence culturelle par les éducateurs sociaux (ontosystème). Le neuvième chapitre contient l'analyse de la pratique professionnelle des éducateurs sociaux en contexte multiculturel, notamment l'analyse du cadre de référence et de leur manière de composer avec la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et la collaboration avec les familles (microsystème). Le dernier chapitre porte sur l'analyse de la prise en compte de la différence culturelle par les institutions socio-éducatives (microsystème) et les institutions de formation du travail social (exosystème).

TROISIÈME PARTIE :

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Chapitre 7

La pratique professionnelle des éducateurs sociaux au quotidien

Les théories et modèles de pratique appris au cours de la formation (culture professionnelle) ainsi que ceux en vigueur dans le contexte professionnel (culture institutionnelle) influencent la manière dont les éducateurs sociaux exercent leur activité auprès des usagers et leurs proches (Cohen-Emerique, 2011 ; Leanza, 2011 ; Verbunt, 2004). C'est pourquoi, il est important de prendre le temps de décrire et analyser le profil professionnel des éducateurs sociaux.

Ce chapitre se situe au niveau microsystemique en explorant de manière plutôt descriptive la pratique professionnelle des éducateurs sociaux telle qu'elle est exercée au sein de l'institution dans laquelle ils travaillent. Il convient de rappeler que ces résultats portent sur la pratique des éducateurs sociaux telle qu'elle est perçue par les participants à la recherche. Il s'agit donc de l'image que les participants ont de l'exercice de leur profession et non pas de la description de la profession d'éducateur social. La pratique professionnelle au quotidien des éducateurs sociaux est présentée en deux parties : le rapport des éducateurs sociaux à leur activité au quotidien ainsi que leur collaboration avec les familles des usagers. A la fin du chapitre, les résultats principaux relatifs à la pratique professionnelle des éducateurs sociaux sont mis en perspective à la lumière des connaissances antérieures.

1. Le rapport des éducateurs sociaux à leur activité professionnelle

Le rapport des éducateurs sociaux à leur profession est analysé à partir de deux composantes du modèle de l'identité professionnelle contextualisée de Donnay et Charlier (2006) : l'identité professionnelle organisationnelle et l'identité professionnelle singulière (Chapitre 2, point 3.2). Dans cette étude, l'identité professionnelle organisationnelle a été explorée en interrogeant les éducateurs sociaux sur les compétences requises pour exercer leur activité au quotidien. L'identité professionnelle singulière, quant à elle, a été abordée sous deux angles : d'une part, les motivations des éducateurs sociaux à l'origine du choix de la profession, d'autre part, l'expérience professionnelle dans l'éducation sociale. Au sein de ces composantes théoriques, des regroupements par thèmes ont émergé selon une logique inductive.

1.1 Les compétences et activités professionnelles au quotidien

Les participants à l'enquête par entretien ont été amenés à nommer et expliciter les compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) jugées nécessaires pour exercer leur profession au sein de l'institution dans laquelle ils travaillent. Les types d'activités et l'objet de celles-ci (usagers et leur entourage) ont été aussi investigués par ces questions. Dans un deuxième temps, les compétences rapportées par les éducateurs sociaux ont été mises en lien avec les compétences générales du référentiel métier de l'éducateur social (Groupe de travail, 2001) (Annexe 1) et les compétences professionnelles établies par l'Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005) qui définissent l'ensemble des compétences requises pour l'exercice de la profession d'éducateur social.

Des entretiens, il ressort que les éducateurs sociaux font tout d'abord référence à une large catégorie de compétences, particulièrement mobilisées dans le travail avec l'utilisateur, à savoir les compétences d'accompagnement.

▪ Les compétences d'accompagnement

L'« *accompagnement des usagers* » apparaît comme une compétence à laquelle tous les participants font référence dans l'entretien. Les témoignages révèlent cependant que cette notion recouvre des réalités et des significations différentes selon les éducateurs sociaux. La première est celle d'aide au maintien des acquis ou au développement des usagers : il s'agit de faire évoluer les usagers grâce à l'accompagnement, de leur « *apprendre à devenir des êtres indépendants, enfin à pouvoir être le plus autonomes possible* » (entretien ES19). L'accompagnement peut également prendre la forme du remplacement : « faire pour » l'utilisateur, ce qu'il n'a jamais été en mesure d'accomplir tout seul (« *s'occuper de leur toilette* », « *les soins* » et « *les repas* »). Enfin, la troisième signification d'accompagnement coïncide avec l'aide aux activités de la vie quotidienne : il s'agit de « faire avec » l'utilisateur ce qu'il n'est plus capable de réaliser tout seul (« *gérer toute leur paperasse* », « *gérer les sous* »).

Les témoignages des éducateurs sociaux révèlent également que trois types d'activités constituent l'accompagnement des usagers : (1) les activités d'intégration et insertion, (2) les activités de maintien et développement, ainsi que (3) les activités de la vie quotidienne. Les premières peuvent inclure l'organisation et l'accompagnement des activités liées à l'intégration scolaire

(« *devoirs* », « *soutien aux apprentissages* ») ou à l'insertion professionnelle (« *recherches d'apprentissage* », « *recherche d'emploi* », « *faire avec eux justement un CV* »), ainsi que l'organisation et l'« *animation* » des activités de loisir (« *sport* », « *bricolage* », « *potager* », « *sorties* »). Les deuxièmes regroupent des activités visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles et cognitives des usagers (« *propreté* », « *hygiène* », « *marche* », « *tenue à table* »). Finalement, les activités de la vie quotidienne incluent l'organisation et l'accompagnement des activités, des gestes et des soins du quotidien (« *toilette* », « *repas* », « *hygiène corporelle* », « *douche* », « *médicaments* », « *soins* »). Comme on peut le constater, les types d'activités réalisées dans l'intervention avec les usagers dépendent des milieux de pratique (foyers résidentiels, structures de jour, milieu ouvert), du champ d'intervention (délinquance, petite enfance, scolarité, handicap mental, physique ou psychique, dépendances), des formes d'intervention (prévention, insertion, intégration scolaire, réinsertion sociale et professionnelle) et de l'âge des usagers (enfants, adolescents, adultes) auprès desquels intervient l'éducateur social. Dans les faits, il s'agit pour l'éducateur social d'être capable de concevoir et de mettre en œuvre des interventions socio-éducatives différenciées en tenant compte des capacités, de la situation et du degré d'autonomie des usagers.

Il n'est donc pas étonnant de constater que, pour la plupart des éducateurs sociaux, l'objectif premier de l'accompagnement des usagers est leur « *autonomie* » et « *indépendance* », les autres objectifs étant le « *bien-être des usagers* » et aider les usagers « *à mieux vivre avec* » les difficultés, les troubles, les situations auxquels ils sont confrontés.

Finalement, la notion du « *quotidien* » apparaît à plusieurs reprises de façon conjointe à celle d'accompagnement des usagers. La plupart des participants déclare accompagner l'utilisateur dans les activités ou les gestes de la vie quotidienne : « *du lever à 7 heures jusqu'au coucher à 19h le soir* » (entretien ES22), « *c'est un accompagnement 24 heures sur 24* » (entretien ES14).

Les compétences et activités d'accompagnement citées par les éducateurs sociaux illustrent parfaitement le deuxième domaine de compétences – intervenir – du référentiel métier de l'éducateur social (Groupe de travail, 2001) ainsi que les capacités d'intervention mentionnées dans les recommandations de l'Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005).

- Les compétences relationnelles

La relation avec les usagers étant au cœur de toute intervention, les éducateurs sociaux mentionnent à l'unanimité la nécessité de mobiliser des « *compétences relationnelles* » dans leur accompagnement (« *être à l'aise avec les gens* » (entretien ES22), « *avoir envie* » et « *aimer rencontrer les gens* »). Aux yeux des participants, la « *communication* » et l'« *écoute* » font partie des compétences relationnelles de base. D'autres compétences « *secondaires* » ont également été citées par les participants en lien avec l'accompagnement des usagers : l'« *ouverture d'esprit* », la « *douceur* », l'« *authenticité* » (« *on ne peut pas faire semblant dans ce métier* » (entretien ES13)), le « *cœur* » (« *mettre du cœur dans ce qu'on leur offre* » (entretien ES1)), le « *plaisir* » (« *faire les activités avec plaisir et pour leur plaisir* » (entretien ES1)), la « *souplesse* », être « *zen* », la « *patience* » (avec les usagers, mais également avec l'avancement des objectifs pédagogiques), le « *calme* » ainsi qu'« *être présent...à soi [...] et aux autres* » (entretien ES16).

La question de la gestion de la proximité-distance professionnelle, omniprésente dans la pratique de l'éducation sociale, a logiquement émergé des entretiens comme une compétence nécessaire. D'une part, les éducateurs sociaux doivent faire appel à des qualités comme l'« *empathie* », l'« *ouverture à l'autre* », la « *compréhension de l'autre* », la « *compassion* », la « *disponibilité* », le « *respect* », de même qu'être capables de se décentrer (« *accepter que la personne est différente* » (entretien ES17), « *distinguer ses propres valeurs, ses propres habitudes, son propre fonctionnement des valeurs de l'utilisateur, [...] des parents de l'utilisateur* » (entretien ES22)). D'autre part, l'intervention requiert également de garder une certaine « *distance relationnelle* » et professionnelle, comme l'ont souligné plusieurs participants. Cette distanciation consiste à adopter une attitude de neutralité envers les usagers et la situation qu'ils vivent, de même qu'à « *rester professionnel* » et ne pas se laisser dépasser par les émotions (« *savoir ravalier et prendre de la distance [...] au niveau de l'affect et de l'émotionnel* » (entretien ES10), « *lâcher-prise* », « *être très très clair dans sa tête* » (entretien ES12), « *gérer la frustration* », « *confiance en soi* »).

Les compétences relationnelles ne sont pas évoquées en tant que telles dans le référentiel métier de l'éducateur social (Groupe de travail, 2001), alors que le document de l'Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005) y fait clairement référence (« *compétences personnelles et relationnelles* », dont une partie recoupe celles identifiées dans cette recherche).

- Les compétences d'observation, d'analyse, de décision et d'action

En lien avec l'accompagnement des usagers, la plupart des participants mentionnent des compétences d'observation, décision et action. Tout d'abord, les éducateurs sociaux doivent être capables d'« observer », « évaluer », « analyser » et « comprendre » la situation de l'utilisateur, ses représentations et son comportement. L'importance de chercher de l'information (« questionnement ») auprès des usagers pour mieux comprendre leur cadre de référence est également évoquée. En deuxième lieu, les éducateurs sociaux doivent être en mesure de « répondre », « prendre des décisions », « savoir dire non », « savoir se positionner » face aux usagers, aux réseaux professionnel et non professionnel ainsi qu'aux diverses instances concernées. Enfin, l'action implique la capacité de « se relationner » avec les usagers, de les « encadrer », d'« adapter l'intervention à l'utilisateur ». Les éducateurs sociaux font également référence à la gestion du collectif : l'accompagnement des usagers ayant lieu généralement au niveau du groupe dans une institution, les participants évoquent la capacité de « gestion de la vie de groupe » et « gestion de la vie communautaire », voire la « gestion de la confrontation » et la « gestion des conflits » qui peuvent parfois survenir entre les divers usagers.

Comme il a été mis en évidence par plusieurs participants, la profession d'éducateur social implique également de jouer un rôle de référence. En tant que responsable du projet individuel de l'utilisateur, le « référent éducatif » doit être en mesure, d'une part, d'élaborer et évaluer des projets (« projets de vie », « projets professionnels », « projets éducatifs » en fonction aussi du champ d'intervention), d'autre part, de gérer le suivi et l'accompagnement de l'utilisateur en collaboration avec la famille et d'autres figures du réseau de l'utilisateur.

Les compétences d'observation, d'analyse, de décision et d'action coïncident largement avec celles du premier domaine de compétences – accueillir, analyser les besoins, évaluer une situation et définir une stratégie d'action éducative – du référentiel métier de l'éducateur social (Groupe de travail, 2001) ainsi qu'avec les « capacités d'évaluation » citées par l'Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005).

- Les compétences de collaboration et communication

L'accompagnement socio-éducatif ne concerne pas uniquement l'utilisateur, mais aussi son entourage. Pour les éducateurs sociaux, « la relation avec la famille », en particulier les « parents » des enfants qu'ils accompagnent, s'avère essentielle pour garantir une certaine cohérence au niveau de l'intervention (collaborer avec la famille « pour que tout le monde tire à

la même corde » (entretien ES19)) dans chacun des microsystèmes de l'utilisateur et pour « *garder* » ou « *favoriser le lien* » entre l'utilisateur et sa famille.

Les activités d'accompagnement de l'utilisateur s'exercent en collaboration continue avec une équipe de professionnels. C'est pourquoi, tout en mettant l'accent sur la « *capacité à travailler seul* », les participants soulignent également l'importance de « *travailler en équipe* » et de « *collaborer avec les collègues* ».

Certains professionnels mettent l'accent sur la communication et la relation externe : les éducateurs sociaux doivent être capables de collaborer avec le réseau professionnel qui entoure l'utilisateur (« *médecins* », « *thérapeutes* », « *enseignants* ») ainsi qu'avec les instances publiques (« *école* », « *commune* »).

Finalement, une professionnelle parle de l'importance de la connaissance du contexte global dans lequel l'activité professionnelle s'insère : l'éducateur social est censé être conscient des enjeux de la société au niveau macro (« *village* », « *canton* », « *société suisse* »).

On retrouve les compétences de collaboration et communication essentiellement dans le troisième domaine de compétences du référentiel métier de l'éducateur social (Groupe de travail, 2001) – communiquer, organiser et animer le travail d'équipe – et dans le document de l'Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005) sous le libellé de « *compétences sociales et de communication* ».

- Les compétences de réflexion

Un accent particulier a été mis par les éducateurs sociaux sur la capacité d'analyse de sa propre pratique en vue d'améliorer l'exercice du travail. La « *réflexivité* » et la « *remise en question* » sont des compétences qui se retrouvent fréquemment dans le discours des participants, ces compétences étant généralement considérées comme essentielles dans l'exercice de la profession d'éducateur social. D'autres attitudes ont été thématiques par les éducateurs sociaux en lien avec l'exercice du métier, parmi lesquelles l'« *humilité* », la « *persévérance* » et la « *motivation* ».

Les compétences de réflexion couvrent largement celles du quatrième domaine de compétences – exercer sa pratique professionnelle en réflexivité – du référentiel métier de l'éducateur social (Groupe de travail, 2001) et la « *capacité à la réflexion* » mentionnée par l'Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005).

- Les compétences de gestion

Une autre compétence exigée par le travail de l'éducateur social est la « *gestion administrative* ». Selon les participants, pour réaliser cette tâche l'éducateur social doit être capable d'organiser son temps de travail (« *savoir s'organiser* »), d'assurer la gestion administrative du suivi des usagers (« *rapports* », « *remplir* » et « *mettre à jour les dossiers* ») ainsi que de gérer l'organisation de l'équipe éducative (« *horaires des équipes* »).

Il s'agit de la dernière compétence évoquée dans les deux documents prescriptifs du métier de l'éducateur social et coïncide avec le cinquième domaine de compétences – gérer – du référentiel métier de l'éducateur social (Groupe de travail, 2001) et la « *capacité d'organisation* » présente dans le document de l'Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005).

D'autres compétences, citées par les participants dans une moindre mesure, peuvent être vues comme « *secondaires* » par rapport aux six « *principales* » catégories précitées.

- Les compétences d'adaptation

L'adaptation est une autre compétence à laquelle plusieurs éducateurs sociaux font référence, tout en recouvrant des compréhensions différentes selon les participants. Pour les uns, l'adaptation signifie s'ajuster au « *développement* », au « *potentiel* », au « *rythme* », aux « *capacités* » et aux « *limites* » de l'utilisateur. En ce sens, il s'agit d'adapter son intervention en fonction de l'utilisateur, de la problématique qu'il rencontre, en relation avec les missions de l'institution, ce qui peut parfois être source de « *frustration* » et d'« *impatience* ». D'autres éducateurs sociaux mettent l'accent plutôt sur la « *créativité* » et l'inventivité, c'est-à-dire la capacité de proposer des réponses nouvelles et appropriées à des situations professionnelles auxquelles les éducateurs sociaux sont confrontés dans l'intervention auprès de l'utilisateur. Finalement, un autre sens donné à l'adaptation est celui de la « *polyvalence* ». Selon les témoignages, l'activité quotidienne de l'éducateur social implique de savoir réaliser des tâches très variées, allant des tâches socio-éducatives aux tâches de la vie quotidienne (« *cuisiner* », « *désinfecter une plaie* »), en passant par les tâches administratives. En ce sens, l'éducateur social doit être capable de « *s'adapter à toute situation* » rencontrée dans la vie professionnelle. Parfois, il doit pouvoir porter « *plusieurs casquettes* » en remplissant les fonctions d'« *éducateur social* », d'« *assistant social* », d'« *MSP* » [maître socio-professionnel], d'« *animateur socioculturel* » ou encore d'« *enseignant spécialisé* ».

▪ Les compétences académiques

Plusieurs participants évoquent également des connaissances spécifiques du métier à acquérir à travers la formation en travail social afin de travailler de manière professionnelle et correcte aussi bien avec les usagers et leurs proches qu’avec les collègues. Ces connaissances spécifiques associent des bases théoriques qu’il faut être capable de mettre en œuvre dans sa pratique professionnelle et des techniques de travail. S’agissant des bases théoriques, les éducateurs sociaux font référence aux connaissances liées au champ d’intervention et à l’âge des usagers : « *la connaissance des enfants et de leur développement* » (entretien ES19), les théories de l’éducation, la connaissance du handicap. D’autre part, les éducateurs sociaux parlent de l’importance de travailler à l’aide de certaines techniques socio-éducatives spécifiques, telles que la « *méthode par objectifs* », la méthode par projets, les techniques d’entretiens individuels et avec la famille, ou encore l’approche « *systémique* ». Ces compétences sont également évoquées dans le document prescriptif de l’Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005) sous le libellé « compétences dans le domaine des méthodes de travail ».

▪ Les caractéristiques incompatibles avec la profession d’éducateur social

Si les compétences présentées ci-dessus s’avèrent, du point de vue des éducateurs sociaux, des conditions nécessaires à l’exercice de leur profession, deux personnes ont mentionné une caractéristique incompatible avec leur profession : le fait d’avoir des idées politiques de droite (« *Déjà je suis éducatrice donc je ne suis pas tellement UDC déjà* » (entretien ES3)).

Le Tableau 11 présente une vue d’ensemble des compétences jugées utiles par les éducateurs sociaux pour travailler dans leur institution ainsi que des compétences requises pour l’exercice de la profession d’éducateur social d’après les documents officiels.

Tableau 11 : Comparatif des compétences estimées nécessaires par les éducateurs sociaux et des compétences exigées pour l’exercice de la profession d’éducateur social par les documents officiels.

Compétences identifiées par les éducateurs sociaux	Référentiel métier de l’éducateur social (Groupe de travail, 2001)	Compétences des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005)
Compétences d’accompagnement	Compétences « Intervenir » : - fonction 2 : recréer du lien social, recréer de l’identité sociale, accompagner le parcours de socialisation, éviter la désocialisation - fonction 4 : concevoir et mettre en	Capacité d’intervention

Compétences identifiées par les éducateurs sociaux	Référentiel métier de l'éducateur social (Groupe de travail, 2001)	Compétences des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005)
	œuvre des interventions socio-éducatives différenciées	
Compétences relationnelles		Compétences personnelles et relationnelles
Compétences d'observation, d'analyse, de décision et d'action	Compétences « Accueillir, analyser les besoins, évaluer une situation et définir une stratégie d'action éducative » - fonction 1 : analyser une demande et les besoins exprimés par la personne	Capacité d'évaluation
Compétences de collaboration et communication	Compétences « Intervenir » : - fonction 3 : travailler en réseau et en équipe pluridisciplinaires Compétences « Communiquer, organiser et animer le travail d'équipe » - fonction 7 : communication interne - fonction 9 : travailler en équipe	Compétences sociales et de communication
Compétences de réflexion	Compétences « Exercer sa pratique professionnelle en réflexivité » - fonction 10 : évaluation des activités, développement personnel et professionnel	Capacité de réflexion
Compétences de gestion	Compétences « Communiquer, organiser et animer le travail d'équipe » - fonction 9 : travailler en équipe Compétences « Gérer » - fonction 11 : Gestion administrative	Compétences d'organisation
Compétences d'adaptation		
Compétences académiques		Compétences dans le domaine des méthodes de travail
Caractéristiques incompatibles avec la profession		
		Savoir-faire dans le cadre du développement professionnel et de l'apprentissage
		Compétences acquises grâce à la pratique professionnelle

L'analyse de ce tableau montre que la plupart des compétences « principales » évoquées par les éducateurs sociaux peuvent être rattachées à celles énumérées dans le référentiel métier de

l'éducateur social (Groupe de travail, 2001) et dans les recommandations de l'Association internationale des éducateurs sociaux (AIEJI, 2005).

1.2 La motivation pour la profession

L'attractivité de la profession a été traitée sous l'angle des éléments qui ont motivé les participants à choisir la profession d'éducateur social.

Avant de se centrer sur l'attractivité de la profession d'éducateur social, il est important de noter que près de deux-tiers des participants ont changé de trajectoire professionnelle au cours de leur vie. C'est après une première carrière de « *professeur de musique* », « *dessinateur en bâtiment* », « *mécanicien de précision* », « *employé de commerce* », « *fleuriste* », « *boulangier-pâtissier* » ou dans l'« *accueil extrascolaire* » que ces personnes se sont lancées dans des études en travail social, à l'exception d'un participant, pour qui cette réorientation s'est faite durant la première formation.

Selon les témoignages des éducateurs sociaux, les motivations du choix professionnel se différencient en trois catégories.

- Les motivations relationnelles

La principale source de motivation dans le choix de la profession d'éducateur social pour tous les participants est la « *relation* » (« *échanges* », « *contact* ») avec les personnes.

« *Pour moi c'était vraiment cette réciprocité, cet échange, d'être dans...oui, dans le vrai, pas dans une idée de devoir se faire de l'argent parce qu'il faut vendre.* » (Entretien ES22)

Quelques termes reviennent souvent pour évoquer l'attrait pour le rapport à l'autre : « *envie de* », « *passion* », « *amour de l'autre* ». Un participant précise même que cela « *ne me paraissait pas supportable de faire quelque chose qui n'était pas directement en lien avec la relation* » (entretien ES6).

La relation avec les personnes se traduit en premier lieu par la possibilité d'« *aider* », « *accompagner* » ou « *soutenir* » les autres, notamment les « *personnes qui en ont besoin* ».

« *En fait, au tout départ, j'avais vraiment envie de faire un travail pour aider les gens en fait. Pour moi c'était important d'aider les personnes qui ont plus besoin que nous en fait.* » (Entretien ES2)

La motivation pour l'éducation sociale réside également dans le fait qu'il s'agit d'un métier de contact. L'opposition entre travailler avec des êtres humains et travailler avec des machines est

évoquée à plusieurs reprises : « *c'est différent de travailler avec des objets ou avec des personnes* » (entretien ES13) ou « *je ne me voyais pas derrière un ordinateur* » (entretien ES22). Un aspect favorable de la profession relevé par une participante est la quotidienneté de la relation à l'utilisateur :

« [...] *c'était vraiment dans l'ici et maintenant, dans la vie de tous les jours que beh ça rendait encore le métier plus intéressant, de pouvoir échanger là-dessus, d'être en contact avec l'autre,...de pouvoir l'accompagner...l'aider dans certaines mesures...d'être avec.* » (Entretien ES22)

Finalement, certains éducateurs sociaux relèvent l'existence d'un attrait pour la population-cible. D'une part, est évoquée la possibilité de travailler avec un public spécifique pour lequel le professionnel a toujours porté de l'intérêt, par exemple, les personnes avec un « *handicap* », les personnes avec un « *trouble de la personnalité* », les « *personnes toxicomanes* », les « *ados* », les « *gens un petit peu...qui ont des problèmes mentaux, etc. un handicap quelconque* » (entretien ES10), les « *jeunes* ». Cet attrait particulier pour un public-cible peut s'associer à des motivations liées au parcours de la personne :

« *Mais je pense que dans un premier temps j'ai eu envie de me diriger vers ce type de problématique parce que ça me touchait dû à mon vécu ou parce que des personnes concernées par cette problématique étaient touchées.* » (Entretien ES16)

D'autre part, l'aspect généraliste de la formation et la diversité du métier avec ce que cela implique en termes de perspectives professionnelles peuvent également intervenir dans le choix de devenir éducateur social.

« *C'est vrai que la formation d'éducateur elle est très large, généraliste et puis ça, ça me ressemble. Alors ça me permettait...ça ouvre à beaucoup d'horizons et puis beaucoup de manières d'être avec les gens. Donc ça c'était un des atouts et un des arguments et puis, oui, c'est ça, d'être très généraliste. [...] Et puis cela me donne de la liberté...et puis on dit que changer de poste de travail des fois c'est presque changer de métier donc...en éducation donc, il y a peu de métiers qui permettent ça.* » (Entretien ES6)

« *Et puis je pourrais faire ça partout où j'irais.* » (Entretien ES9)

Les motivations relationnelles vont souvent de pair avec des motivations plus personnelles. Par exemple, la motivation à aider les autres peut s'associer à la « *solidarité* », c'est-à-dire à une sorte de compensation pour avoir connu une trajectoire de vie plutôt « *facile* » ou encore à la motivation d'exercer un métier utile :

« *Si je dois choisir un métier dans cette société, je ne veux pas forcément fabriquer des choses, ça ne me parle pas, vendre, ça ne me parle pas, je veux me sentir utile et pour moi ce qui est utile c'est*

d'aider ceux qui en ont besoin ou d'être en tout cas dans le relationnel, dans l'humain. » (Entretien ES21)

De même, certains participants évoquent la possibilité de combler certains lacunes et besoins personnels (« *besoin de communication, d'échanges avec les gens* » (entretien ES13), « *besoin du contact avec l'autre* ») à travers l'exercice du métier d'éducateur social.

- Les motivations personnelles

Une autre catégorie regroupe les motivations en lien avec ses propres intérêts ou le développement personnel de l'individu. Il s'agit notamment du choix d'exercer un métier qui correspond à ses propres « *valeurs* »,

« Au début, cette espèce d'éducateur un peu sauveur, aidant, etc. Au début c'était quand même...j'étais quand même vite, comment dire, content de ça c'est-à-dire d'être du bon côté entre guillemets. » (Entretien ES5)

... qui donne le sentiment de « *se sentir utile* » ou encore qui permet « *d'en apprendre plus sur moi-même, sur l'autre* » (entretien ES22) et d'évoluer au niveau personnel avec l'utilisateur.

« [...] progresser ensemble avec quelqu'un, aller de l'avant, essayer de, autant en étant éduc ou en étant animateur, autant soi-même, aller plus loin et autant amener ceux avec qui on est en relation aussi plus loin. [...] on a tout autant de choses à apprendre, d'évolution à avoir dans nos vies, dans nos...que celui avec qui on travaille. » (Entretien ES5)

Cela peut également être l'orientation vers une profession qui représente une sorte de défi personnel.

« Qu'est-ce qui m'a poussé...? L'envie de changer, l'envie de faire quelque chose d'autre, l'envie de...Et puis une espèce de pari fou parce que c'était...moi je ne pensais pas que j'allais réussir à faire ça parce qu'au niveau de l'écrit moi j'étais très... » (Entretien ES10)

- Les motivations expérientielles

Finalement, l'expérience et le parcours de vie peuvent également intervenir dans le choix de la profession d'éducateur social. Pour certains participants, il s'agit d'expériences liées à leur histoire personnelle, telle que le fait d'avoir grandi dans un lieu de « *contact avec les gens* » durant toute son enfance en raison du travail des parents ou encore le fait d'avoir vécu soi-même des expériences de vie difficiles. D'autres participants évoquent des expériences non professionnelles de la relation d'aide comme ayant joué un rôle sur l'orientation vers l'éducation sociale, par exemple, un entourage composé de personnes ayant besoin d'aide (« *j'ai habité*

pendant 16 ans dans la même maison qu'une personne trisomique » (entretien ES3)) ou de professionnels de l'éducation sociale, ou encore des expériences de « *moniteur de colonies de vacances* ». Pour d'autres, ce sont des expériences professionnelles antérieures qui les ont poussés à choisir la profession d'éducateur social, par exemple, un premier métier qui ne plaisait plus ou encore des périodes de stages et des rencontres professionnelles enrichissantes.

1.3 L'expérience professionnelle en quelques mots-clés

Finalement, les éducateurs sociaux ont été invités à résumer leur expérience professionnelle dans l'éducation sociale avec trois mots-clés. D'emblée, il faut relever une certaine difficulté pour tous les participants à caractériser en quelques mots un parcours de plusieurs années et notamment, à expliciter le choix de ces mots. Je les livre ici tels qu'ils ont été cités par les éducateurs sociaux⁴⁵.

- Sensations, émotion et attachement (entretien ES1)
- Lien, écoute et respect (entretien ES2)
- Respect, écoute et accompagnement (entretien ES3)
- Confiance, partenariat et humour (entretien ES4)
- Ouverture, découverte et multiplicité (entretien ES5)
- Rebondissant, riche et confrontant (entretien ES6)
- Persévérance, respect / empathie et originalité (entretien ES7)
- Valeurs, découverte et recherche de compréhension (entretien ES8)
- Clarté, intégrité et confiance (entretien ES9)
- Patience, conviction et motivation (entretien ES10)
- Complexe, accepter et donner le plus de place possible à la vision qu'ont les gens de leur propre réalité (entretien ES11)
- Sens, cohérence et adéquation (entretien ES12)
- Ouverture, réciprocité et naturel (entretien ES13)
- Co-construction, adaptation et relation de confiance (entretien ES14)
- Excitant, motivant et inattendu (entretien ES15)
- Présence, diversité et positionnement (entretien ES16)
- Richesse, différence et communication (entretien ES17)

⁴⁵ L'éducatrice sociale ES18 ne s'est pas exprimée sur la question, en raison du fait que cette question a été introduite successivement dans le canevas d'entretien.

- Patience, autonomie et acceptation du handicap (entretien ES19)
- Remise en question, spontanéité et avenir (entretien ES21)
- Individualité, travail en équipe et réajustements éternels de sa pratique (entretien ES22)
- Richesse, partage et relation (entretien ES23)
- Juste, lien et enseignant/éducateur (entretien ES24)

Comme on peut le constater, cette liste n'est pas sans rappeler les compétences qu'un éducateur social devrait posséder pour exercer son travail au quotidien aux yeux des participants (Chapitre 7, point 1.1). En effet, sont ici évoquées des compétences d'accompagnement (par exemple, l'accompagnement, l'autonomie), des compétences sociales et relationnelles (par exemple, le lien, l'attachement, l'écoute, la patience, le respect, l'ouverture), des compétences de collaboration et communication (par exemple, le partenariat, le travail en équipe, le positionnement), des compétences de réflexion (par exemple, la clarté, l'adéquation, la remise en question, les « *réajustements éternels de sa pratique* ») ainsi que des compétences d'adaptation.

De même, on retrouve ici la motivation principale que les éducateurs déclarent avoir été à l'origine de leur choix de la profession (Chapitre 7, point 1.2), à savoir la relation avec l'utilisateur.

Le Tableau 12 présente une vue d'ensemble des éléments principaux qui ont émergé pour les deux composantes de l'identité professionnelle contextualisée des éducateurs sociaux.

Tableau 12 : Représentations du rapport des éducateurs sociaux à leur activité professionnelle

Identité professionnelle organisationnelle	Identité professionnelle singulière
<p>Compétences de l'éducateur social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compétences d'accompagnement : aide au maintien des acquis et au développement de l'utilisateur, suppléance, soutien - Compétences relationnelles : compétences humaines, gestion de la proximité-distance professionnelle - Compétences d'observation, d'analyse, de décision et d'action 	<p>Attractivité de la profession</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivations relationnelles : aider les autres, métier de contact, attrait pour la population-cible - Motivations personnelles : valeurs et utilité du métier, développement personnel, défi - Motivations expérientielles : liées à des expériences d'ordre privé, liées à des expériences d'ordre professionnel

Identité professionnelle organisationnelle	Identité professionnelle singulière
<ul style="list-style-type: none"> - Compétences de collaboration et communication : avec la famille de l'utilisateur, avec l'équipe éducative - Compétences de réflexion : praticien réflexif - Compétences de gestion : administration, organisation de l'équipe éducative - Compétences d'adaptation : adaptation en fonction de l'utilisateur, créativité, polyvalence - Compétences académiques : bases théoriques, techniques de travail - Caractéristiques incompatibles avec la profession d'éducateur social : avoir des idées de droite 	<p style="text-align: center;">Expérience professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement - Relation - Collaboration et communication - Réflexion - Adaptation

2. La collaboration institution – famille

L'accompagnement concerne certes les usagers, mais il se fait souvent en collaboration avec leur famille. Le modèle écologique proposé par Bronfenbrenner (1979) constitue le cadre de référence de la plupart des études qui s'intéressent aux liens de collaboration entre les milieux familial et institutionnel. Dans cette perspective écologique, l'institution socio-éducative constitue, au même titre que la famille, un microsystème susceptible d'influer sur le développement et le bien-être de l'utilisateur. Les relations vécues à l'intérieur du microsystème « institution » influencent et sont influencées par les relations développées dans les autres microsystèmes de l'utilisateur, dont le milieu familial. L'importance de la communication entre institution et famille est par ailleurs bien connue, l'établissement d'un partenariat éducatif entre ces deux microsystèmes pouvant faciliter un accompagnement de l'utilisateur qui tient compte au mieux de sa situation et ses besoins. Pour appréhender cet aspect, les participants à l'enquête ont été consultés sur l'intensité et la qualité de la relation avec les proches des usagers qu'ils accompagnent. Soulignons qu'aussi la collaboration famille-institution est explorée à partir du discours des éducateurs sociaux.

De manière générale et à quelques exceptions près, les participants déclarent travailler en collaboration avec les parents et/ou la parenté proche des usagers qu'ils accompagnent, notamment des enfants et des adolescents. Toutefois, l'analyse révèle que la collaboration avec la famille recouvre des réalités différentes selon les éducateurs sociaux et les institutions dans lesquelles ils travaillent, pouvant aller d'une absence totale de collaboration à un vrai partenariat avec les proches, en passant par une « collaboration-alibi ».

2.1 Les types de collaboration avec la famille : définitions et exemples

Les témoignages des éducateurs sociaux mettent en évidence que dans les institutions socio-éducatives la collaboration avec la famille de l'utilisateur peut prendre plusieurs formes.

- La transmission d'informations

Dans sa forme la plus réduite, la collaboration avec la famille se traduit par la transmission d'informations de l'institution aux proches de l'utilisateur. Ce sont les éducateurs sociaux, en collaboration avec les autres figures professionnelles qui gravitent autour de l'utilisateur, qui analysent les besoins et la situation de l'utilisateur, qui conçoivent et mettent en œuvre des interventions socio-éducatives individualisées (i.e. projet pédagogique), de même qu'ils évaluent l'avancée du projet de vie, scolaire ou professionnel de l'utilisateur (i.e. bilan pédagogique). Les parents sont informés du projet, mais ne sont pas forcément consultés : *« il ne s'agit pas d'une co-construction »* (entretien ES22).

« [...] c'est nous qui regardons les...qui avons en tête l'idée de quel besoin il a et puis finalement quel objectif on se fixe et puis après on le donne à lire à la famille et puis ils peuvent nous faire un retour et nous demander des choses peut-être qu'on n'a pas mises ou...mais le problème c'est que...beh c'est un peu compliqué pour les familles de lire, mais...même si on est de langue maternelle française c'est compliqué parce que c'est des...on essaie d'écrire au plus juste, au plus facile mais des fois, ils ne voient pas vraiment... » (Entretien ES24)

Ce type de collaboration se base sur l'idée que l'institution et les éducateurs sociaux possèdent les connaissances et compétences éducatives concernant « ce qui est bon » pour l'utilisateur, alors que les proches sont perçus comme des personnes peu compétentes devant être éduquées (Kontos & Dunn, 1989).

- L'échange d'informations

La forme de collaboration la plus fréquente est l'« échange d'informations » entre les éducateurs sociaux et la famille à propos de l'utilisateur, notamment sur des sujets tels que sa « santé », sa « problématique », son « développement », sa routine de vie (« sommeil », « alimentation »), son « comportement » (en famille et en institution, avec les pairs ou les figures d'autorité), les « objectifs » de l'accompagnement, les « progrès réalisés » par l'utilisateur, les sources d'insatisfaction (*« il y a des parents qui sont très forts pour te cracher aussi leur venin »*

(entretien ES10)) ou d'inquiétude pour les parents, les « *attentes* » de chacun, les activités proposées ou encore le vécu familial.

La transmission et l'échange sont deux formes de collaboration qui vont souvent de pair, en fonction du contenu de l'information. En effet, les témoignages des éducateurs sociaux montrent que le projet pédagogique reste souvent l'apanage de l'institution qui informe la famille de son contenu et de son évaluation, alors que pour la gestion du quotidien la collaboration famille-institution est beaucoup plus étroite.

- Le « vrai » partenariat

La dernière forme de collaboration observée correspond, d'une part, à la prise de décision commune, notamment pour ce qui est de la nature des stratégies éducatives à adopter face à certains comportements de l'usager (par exemple, violence, fuites), d'autre part, à la participation conjointe à la réalisation d'activités d'accompagnement (par exemple, « *nourriture* », habitudes de vie, utilisation d'« *outils de communication* ») visant le développement et le bien-être de l'usager. L'objectif principal du partenariat est de faire en sorte que « *tout le monde tire à la même corde* » (entretien ES19).

Dans certains cas, cette collaboration peut prendre la forme de soutien social, émotionnel ou instrumental, caractérisé par l'écoute et l'aide de la part de l'institution, des « *besoins* » de la famille et des « *difficultés* » qu'elle rencontre dans la relation avec l'usager. D'après les témoignages, cette dernière forme de collaboration se retrouve plus fréquemment dans les interventions précoces et préventives (i.e. interventions éducatives au domicile ou lieux d'accueil d'urgence et d'évaluation de situations) : en lien avec leur mandat institutionnel, un important travail éducatif est accompli avec l'enfant ou le jeune et sa famille pour dépasser la situation de crise et « *amener les gens à réfléchir à ce qu'ils vivent, à trouver des solutions et à les accompagner dans leurs recherches de solutions* » (entretien ES11).

« [...] on va essayer, dans les plus brefs délais, de faire un entretien d'admission où la famille est présente. Pour aussi poser les attentes et puis définir justement quelles sont les difficultés rencontrées. Donc dès le départ on est en contact avec la famille et après c'est vrai que comme nous on fait de l'accueil à court terme, donc il nous faut un maximum d'informations en peu de temps, on a des entretiens très réguliers avec la famille. » (Entretien ES9)

2.2 Les rencontres avec la famille : fréquence et acteurs

Certains éducateurs sociaux affirment ne rencontrer la famille qu'en de très rares occasions, voire jamais. Il s'agit des professionnels qui travaillent dans des institutions qui, en raison du mandat institutionnel et de la population d'utilisateurs, n'exigent pas une telle collaboration, par exemple, les services ambulatoires pour personnes qui présentent des problèmes de dépendance ou encore les centres de jeunesse.

« Très peu. C'est-à-dire, nous on laisse...c'est un peu la politique, je dirais, que moi j'ai voulu, on laisse la liberté, c'est-à-dire qu'à partir du moment où le jeune est au centre, je pars du principe que ses parents sont d'accord et sont au courant. [...] Donc ça veut dire que moi je laisse la responsabilité au parent que le jeune soit là. » (Entretien ES5)

De manière générale, les institutions socio-éducatives organisent au moins « une », voire « deux fois par année » une rencontre formelle avec la parenté proche de l'utilisateur. Au cours de ces bilans, sont généralement présents l'utilisateur et les membres des différents microsystèmes qui l'entourent, à savoir les membres significatifs de l'institution socio-éducative qui prend en charge l'utilisateur (i.e. « direction », « éducateur social référent », « psychologue »), les autres membres du réseau professionnel (i.e. « école », « assistant social », « SEJ » [Service de l'enfance et de la jeunesse]), ainsi que ses proches (i.e. « famille », « parents », « frère »). Ces rencontres ont souvent pour objectif de présenter le projet pédagogique de l'utilisateur ou d'en faire le bilan.

Au-delà de ces rencontres annuelles, le suivi individualisé des utilisateurs multiplie les occasions de bilans plus ponctuels avec les parents, allant d'une fois par semaine à une fois tous les trois mois. Ces rencontres, qui peuvent avoir lieu en présence ou sans l'utilisateur, par volonté de l'institution ou de la famille, ont généralement pour objectif de suivre l'évolution de l'utilisateur, de garder ou de tisser les liens entre l'utilisateur et sa famille ou encore de créer une collaboration famille-institution.

Finalement, aux dires des éducateurs sociaux, l'essentiel des échanges entre l'institution et la famille a lieu de manière informelle « entre deux portes », lors des échanges téléphoniques ou encore lorsque les proches viennent chercher ou amener l'utilisateur dans l'institution après une sortie autorisée.

En synthèse, les analyses effectuées mettent en évidence que la collaboration entre les éducateurs sociaux et les familles des utilisateurs peut être d'intensité variable et prendre différentes formes en fonction du contexte institutionnel (mandat, population) et des besoins de chacun (utilisateur, famille, professionnel).

3. Synthèse et discussion

Dans une perspective écosystémique de l'intervention, ce chapitre est consacré à deux microsystèmes des éducateurs sociaux : l'activité professionnelle au sein de l'institution et les familles des usagers qu'ils accompagnent.

3.1 Le rapport des éducateurs sociaux à leur activité professionnelle

Sur le plan de l'identité professionnelle organisationnelle, à savoir de l'identité de l'éducateur social au travers du milieu professionnel, les éducateurs sociaux mentionnent plusieurs compétences nécessaires à l'exercice de la profession dont les plus importantes sont celles liées à l'accompagnement des usagers. De même, ils évoquent des compétences sociales et relationnelles ainsi que des compétences d'observation, analyse, décision et action, directement mises en œuvre dans la relation d'aide. L'activité de l'éducateur social fait également appel à la mobilisation de compétences d'adaptation ainsi que de connaissances et de techniques de travail qui lui permettent d'ajuster sa pratique à des publics d'âges divers, présentant des problématiques variées. Les activités d'accompagnement ne s'exerçant pas en solitaire, il n'est pas étonnant que des compétences de collaboration et de communication à la fois avec l'entourage de l'utilisateur et avec d'autres professionnels internes ou externes à l'institution soient mises en évidence. D'autres compétences recensées par certains participants peuvent être vues comme « secondaires » par rapport aux grandes catégories citées précédemment. Il s'agit de diverses compétences mobilisées à la fois dans le travail avec l'utilisateur et ses proches et dans la collaboration avec les collègues et exigées par le contexte professionnel, à savoir des compétences de réflexivité et de gestion. Rappelons que les compétences décrites par les participants s'inscrivent dans des réalités professionnelles du métier de l'éducateur social tel qu'il est exercé, dans des situations professionnelles très différenciées ainsi que dans des contextes d'exercice hétérogènes.

Ces résultats liés aux compétences professionnelles des éducateurs sociaux recoupent partiellement ceux obtenus par Castelli et al. (2008) et par Perriard et Castelli (2011) auprès d'assistants socio-éducatifs en formation et diplômés : pour les deux professions, l'accompagnement de l'utilisateur constitue l'élément central de l'activité professionnelle. Autour de cet élément s'articulent, pour les éducateurs sociaux, des compétences d'évaluation, de collaboration et de gestion liées à la conduite de projet et au travail dans des situations

problématiques, complexes et peu structurées, pour les assistants socio-éducatifs, la mise en œuvre de connaissances théoriques, de techniques de travail et de ressources liées au travail collaboratif dans des tâches de la vie quotidienne. Ces différents niveaux de compétences professionnelles ne sont pas sans rappeler les compétences liées aux niveaux de formation représentés par les professions d'assistant socio-éducatif et d'éducateur social niveau HES. Il s'agit de l'« agir encadré » pour le certificat fédéral de capacité (CFC) et de l'« agir expert » pour le diplôme des hautes écoles spécialisées (HES) (CIIPSR/TI & CRASS, 1998 ; Meyer, Hodel, & Ludi, 1997).

La comparaison entre les compétences nommées par les participants et les compétences mentionnées dans les référentiels de compétences de la profession d'éducateur social pris en considération indique que la différence entre le « travail réel » défini par les éducateurs sociaux et le « travail prescrit » formalisé par les référentiels n'est pas importante. Ces résultats divergent partiellement de ceux d'Ion et Ravon (1984) qui notent des écarts importants entre le travail prescrit par les employeurs et le travail réel des travailleurs sociaux.

Sous l'angle de l'identité professionnelle singulière, ont été investiguées la motivation pour la profession et l'expérience professionnelle des éducateurs sociaux. C'est l'attraction pour la relation à l'utilisateur qui représente la motivation la plus forte, notamment la possibilité d'aider les autres, celle d'exercer un métier de contact ou encore l'opportunité de travailler avec une population en particulier. Ces motivations relationnelles sont souvent accompagnées par des raisons davantage individuelles en lien avec ses propres intérêts ou son développement personnel. Les éducateurs sociaux évoquent également des motivations liées à son propre parcours de vie : les expériences professionnelles préalables et les expériences en lien avec la relation d'aide vécues dans le cadre privé.

La comparaison des résultats de cette étude avec ceux obtenus par Castelli et al. (2008) montre un recoupement partiel des sources de motivation pour les deux professions. Aussi bien pour les éducateurs sociaux que pour les assistants socio-éducatifs, la motivation la plus importante pour leur profession est en effet l'intérêt pour l'utilisateur et pour un métier relationnel. Partant de ces constats, il semble pertinent de s'interroger sur la perception et la gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans le cadre de ces relations.

3.2 La collaboration institution – famille

Les entretiens mettent en évidence que les liens de collaboration famille-institution peuvent être d'intensité variable et prendre différentes formes (Coutu, Lavigueur, Dubeau, & Beaudoin, 2005), allant d'une absence totale de liens, à des engagements plus formels et étendus entre les éducateurs sociaux et la famille, en passant par des simples gestes de collaboration ponctuels. Parallèlement, on peut constater que, au-delà du discours général en faveur d'un renforcement des liens entre les deux microsystèmes de l'utilisateur qui profiterait à son développement et son bien-être, la majorité des familles sont peu impliquées dans l'intervention socio-éducative. L'intensité et la forme des liens de collaboration semblent être influencées par les milieux de pratique, les champs et les formes d'intervention ainsi que par la population d'utilisateurs. Ainsi, la collaboration institution-famille semble être généralement plus étroite dans les structures résidentielles pour enfants, adolescents et jeunes adultes en difficulté dans lesquelles les professionnels procèdent à des interventions d'orientation systémique. Par contre, la collaboration avec les familles semble revêtir un rôle moins important dans l'intervention auprès d'utilisateurs de tout âge en situation de handicap mental, physique ou psychique. Est-ce parce que l'accompagnement des personnes en situation de handicap s'inscrit plus dans une logique de maintien des acquis des usagers plutôt que de progrès ? Du côté de l'institution, les éducateurs sociaux se montrent-ils parfois critiques envers certains proches et doutent-ils, inconsciemment, de leurs compétences (Coutu et al., 2005 ; Lambert, 2003) ? En effet, plusieurs recherches montrent qu'une attitude condescendante de la part des professionnels envers la famille est généralement peu propice au développement d'une relation positive avec celle-ci (Carter, 2000, Coleman & Wallinga, 2000). Il se peut également que les éducateurs sociaux ne possèdent pas les outils nécessaires pour communiquer avec les familles (Guerdan, 2004 ; Perrenoud, 2008). Du côté des familles, la compréhension et l'acceptation du handicap (physique, mental, psychique) demeurant une expérience humaine difficile, n'arrivent-elles pas à s'investir dans l'intervention envers la personne en situation de handicap (Evans & Garwick, 2002 ; Vaughn, 2009) ? Ou ne voient-elles pas la pertinence ou l'utilité de s'impliquer davantage dans l'intervention parce qu'elles sont satisfaites de l'accompagnement de leur proche ? Ou sont-elles dépassées face aux nombreux défis liés à la conciliation entre travail, famille et soutenir un proche en difficulté auxquels elles sont confrontées (Coutu et al., 2005) ? Les données de la présente recherche ne me permettent que d'avancer ces pistes interprétatives.

Chapitre 8

La perception et la compréhension de la différence culturelle

Comme le souligne Abdallah-Pretceille (1997), la rencontre d'un usager aux références culturelles différentes nécessite de l'éducateur social la capacité « *d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancé.* » (p. 126), de se décentrer par rapport à soi-même et d'accepter l'existence d'autres perspectives. En d'autres termes, l'expérience subjective de la différence culturelle dans l'intervention implique, pour l'éducateur social, d'évoluer d'une attitude focalisée sur son propre cadre de référence (ethnocentrisme) à une attitude d'acceptation et respect d'autres visions du monde (ethnorelativisme). A ce propos, plusieurs travaux ont mis en évidence que la façon dont le professionnel compose avec la différence culturelle dans son travail est influencée par sa perception de la différence culturelle et le sens qu'il lui donne (Altshuler et al., 2003 ; Edelman, 2007 ; Mahon, 2006).

Partant de ces constats, ce chapitre se situe au niveau ontosystémique en interrogeant la perception et la compréhension de la différence culturelle par les éducateurs sociaux. Dans un premier temps, sont présentés et analysés les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation des perceptions et attitudes des éducateurs sociaux face à la différence culturelle réalisée sur la base du Modèle de développement de la sensibilité interculturelle (DMIS) de Bennett (1986, 1993, 2004). Suivent les définitions proposées par les éducateurs sociaux pour parler des personnes aux références culturelles diverses. Le chapitre se clôt par une synthèse et une discussion des principaux résultats ayant trait à la première question générale de recherche relative à la perception et compréhension de la différence culturelle par les éducateurs sociaux.

1. La sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux

La question de la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux est abordée en quatre étapes : (1) la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux mesurée à l'aide de l'Inventaire de développement interculturel (IDI) (Hammer & Bennett, 2002) ; (2) les profils interculturels individuels calculés à partir des données de l'IDI au moyen du logiciel IDIXP 2-3 (Hammer, 2002) ; (3) la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux déterminée à partir des perceptions, attitudes et pratiques d'intervention auprès des usagers aux références culturelles

diverses décrites dans les entretiens, à l'aide des descriptifs du DMIS et de ses stades (Bennett, 2011 ; Hammer, 2007) ; (4) la mise en commun des résultats quantitatifs et qualitatifs relatifs à la sensibilité interculturelle de chaque éducateur social. Dans un souci de clarté et afin de conserver une présentation aérée, une partie des tableaux et graphiques est présentée en annexe. Le lecteur y retrouve également un certain nombre d'analyses supplémentaires.

1.1 L'auto-évaluation de la sensibilité interculturelle à l'aide de l'IDI

Cette section, consacrée à l'auto-évaluation de la sensibilité interculturelle à l'aide de l'IDI, est divisée à son tour en quatre parties : une brève discussion des caractéristiques des participants à l'enquête par questionnaire, la description de la sensibilité interculturelle, l'analyse des propriétés psychométriques de l'IDI ainsi que les analyses relatives aux hypothèses de la recherche.

1.1.1 La description des répondants à l'IDI

Pour rappel, l'enquête par questionnaire a sollicité la participation de 155 éducateurs sociaux et a récolté les réponses de 90 participants. Les femmes représentent les trois-quarts de l'effectif, ce qui s'explique par la féminisation en Suisse des professions de l'éducation sociale. Les études d'Anderson et al. (2006), DeJaeghere et Cao (2009), Hammer et ses collègues (2003) et Mahon (2006) présentent une répartition des genres proche de celle de la présente étude, alors que les autres recherches présentent des taux variables avec tantôt une majorité masculine (Altshuler et al., 2003 ; Westrick & Yuen, 2007), tantôt une majorité féminine (Jackson, 2008). La moyenne d'âge des participants de 31 ans est largement comparable à l'âge moyen des professionnels ayant participé aux études d'Altshuler et al. (2003) et de Yuen (2010), mais se distingue logiquement de celui des études réalisées auprès d'étudiants (Anderson et al., 2006 ; Paige et al., 2003 ; Patterson 2006 ; Pedersen, 2010 ; Straffon, 2003). Seule une petite minorité de l'échantillon n'est pas d'origine suisse (4.5%) ; cette répartition en fonction de l'origine (autochtone vs d'une autre origine culturelle ou ethnique) est similaire à celle des études de Hammer et al. (2003) et de Mahon (2006). En accord avec plusieurs recherches (Pedersen, 2010 ; Westrick & Yuen, 2007 ; Yuen, 2010), 60% de l'échantillon a déjà effectué des expériences interculturelles préalables de moyenne ou longue durée. Finalement, à ma connaissance, c'est la première étude qui évalue la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux, les recherches antérieures ayant porté sur les médecins (Altshuler et al., 2003), les enseignants diplômés

(DeJaeghere & Cao, 2009 ; DeJaeghere & Zhang, 2008 ; Mahon, 2006 ; Westrick & Yuen, 2007 ; Yuen, 2010), les enseignants en formation (Yuen & Grossman, 2009) ainsi que les étudiants (Anderson et al., 2006 ; Fuller, 2007 ; Hammer et al., 2003 ; Jackson, 2008, 2009 ; Paige et al., 2003 ; Patterson, 2006 ; Pedersen, 2010 ; Straffon, 2003).

1.1.2 La description de la sensibilité interculturelle

L'ensemble des participants obtient un score global moyen de sensibilité interculturelle de 121.62⁴⁶ (E.T. = 14.46) : ce score les place au stade d'acceptation (étendue allant de 115 à 129.99)⁴⁷. D'après le DMIS, les personnes se situant à ce stade ont une vision du monde plutôt ethnorelativiste, caractérisée par la reconnaissance et le respect des différences culturelles au niveau des valeurs, perceptions, modes de communication et comportements.

Le Tableau 13 indique les moyennes et les écarts-type sur l'IDI de l'ensemble de l'échantillon ainsi que sur les échelles Dénier/Défense (DD), Renversement (R), Minimisation (M), Acceptation/Adaptation (AA) et Marginalité encapsulée (ME). La liste complète des résultats sur les différents items peut être consultée dans l'Annexe 7.

Tableau 13 : Moyenne et écart-type sur l'IDI et ses cinq échelles (N = 90)^a

	Moyenne	Ecart-type
IDI (50 items)	2.43	0.29
Echelle DD (13 items)	1.61	0.48
▪ Sous-échelle Dénier	1.59	0.51
▪ Sous-échelle Défense	1.62	0.54
Echelle R (9 items)	1.98	0.61
Echelle M (9 items)	2.99	0.65
▪ Sous-échelle Similarité	3.26	0.79
▪ Sous-échelle Universalisme	2.64	0.72
Echelle AA (14 items)	3.35	0.50
▪ Sous-échelle Acceptation	3.80	0.69
▪ Sous-échelle Adaptation	3.09	0.53
Echelle ME (5 items) ^a	1.84	0.75

Note. Échelle en 5 points allant de 1 (en désaccord) à 5 (en accord).

⁴⁶ Pour construire ce score, j'ai tout d'abord calculé le score global de chaque participant, puis j'ai moyenné les scores. Le score global moyen correspond au score de sensibilité perçue (SP).

⁴⁷ Le score global de l'IDI se situe entre 55-145 points : un score inférieur à 70 indique déni, un score entre 70-84.99 indique polarisation, un score entre 85-114.99 indique minimisation, un score entre 115-129.99 indique acceptation et un score supérieur à 130 indique adaptation.

Dans un premier temps, on observe que l'échelle AA obtient sans surprise les scores les plus élevés ($m = 3.35$) (ainsi qu'un écart-type faible, indiquant un certain degré d'accord entre les participants). L'échelle M obtient des scores moins élevés ($m = 2.99$), mais tout de même supérieurs à la moyenne ($m = 2.43$). Par contre, les scores des échelles DD ($m = 1.61$) et R ($m = 1.98$) sont faibles, indiquant que les affirmations contenues dans les items de ces échelles correspondent peu à l'opinion personnelle des participants.

S'agissant de l'échelle AA, on remarque que la sous-échelle Acceptation (i.e. reconnaissance et respect de la différence culturelle) obtient des scores plus élevés ($m = 3.80$) que ceux de la sous-échelle Adaptation ($m = 3.09$) (i.e. ajustement des modes de communication et comportement en fonction du contexte culturel).

Ensuite, le t -test a été effectué sur les différentes moyennes de l'IDI et de ses cinq échelles afin de tester une éventuelle différence en fonction du profil sociodémographique (i.e. genre, âge, background culturel) des participants, de leur expérience interculturelle et de leur expérience dans la profession. Seules les variables qui présentent des différences significatives sont présentées ici, les résultats complets pouvant être consultés dans l'Annexe 8.

Au niveau de l'âge (Tableau 14), les éducateurs sociaux de moins de 30 ans obtiennent une moyenne significativement plus élevée sur l'échelle M ($t(88) = 1.07$, $p = .004$) que leurs collègues plus âgés, mais pas sur les autres échelles, ni sur l'IDI dans son ensemble.

Tableau 14 : L'IDI et ses cinq échelles selon l'âge des participants ($N = 90$)^a

Âge	Moins de 30 ans ($N = 53$)		30 ans et plus ($N = 37$)		t	p
	M	ET	M	ET		
IDI	2.39	0.29	2.49	0.27	-1.68	.097
DD	1.59	0.52	1.62	0.42	-.20	.839
R	2.04	0.61	1.90	0.61	1.07	.288
M	2.83	0.62	3.22	0.64	-2.92	.004
AA	3.27	0.47	3.45	0.53	-1.69	.094
ME	1.83	0.80	1.85	0.69	-.09	.928

De même, la moyenne sur l'échelle M est significativement plus élevée chez les participants qui ont déjà vécu dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pour trois mois ou plus, comparativement à ceux qui n'ont pas vécu une telle expérience ($t(88) = 2.01$, $p = .047$) (Tableau 15).

Tableau 15 : L'IDI et ses cinq échelles selon l'expérience interculturelle des participants (N = 90)^a

Expérience interculturelle	Oui (N = 54)		Non (N = 36)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	ET	M	ET		
IDI	2.42	0.28	2.44	0.30	-.25	.804
DD	1.58	0.47	1.65	0.49	-.72	.473
R	1.98	0.61	1.98	0.63	-.02	.988
M	2.88	0.66	3.15	0.61	-2.01	.047
AA	3.42	0.46	3.24	0.55	1.69	.095
ME	1.89	0.80	1.82	0.68	.24	.811

Aucune différence significative n'a été observée par rapport au genre, aux origines culturelles ou encore aux années d'expérience professionnelle des répondants.

1.1.3 Les propriétés psychométriques de l'IDI

Plusieurs études témoignent de la validité et de la fiabilité de l'IDI pour mesurer la sensibilité interculturelle des individus. Cependant, peu d'études ont analysé les propriétés psychométriques de l'instrument (Hammer & Bennett, 2002 ; Hammer et al., 2003 ; Paige et al., 2003) et, à ma connaissance, aucune étude n'a examiné la structure de la version française de l'instrument. Cette étape de validation semble nécessaire et utile pour connaître les qualités psychométriques de la deuxième version en langue française de l'IDI auprès de l'échantillon de l'étude et évaluer la pertinence de l'utilisation de l'IDI pour mesurer la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux. L'étude de la structure de l'instrument a porté sur l'analyse des corrélations entre les scores à l'aide des coefficients de corrélation de Pearson. La cohérence interne a été évaluée par le calcul du coefficient alpha de Cronbach pour l'IDI et chacune des cinq échelles. La structure de l'instrument a été étudiée par une analyse factorielle exploratoire.

1.1.3.1 L'étude des corrélations

Dans un premier temps, des corrélations entre les cinq échelles (DD, R, M, AA, ME), puis entre les échelles et l'instrument dans son ensemble (IDI) ont été évaluées avec le coefficient de corrélation de Pearson (*r*).

Les résultats (Tableau 16) indiquent que les échelles DD et R ($r = 0.28$, $p < 0.01$) ainsi que les échelles M et ME ($r = 0.28$, $p < 0.01$) corrélaient positivement entre elles de manière significative. Toutefois, les coefficients inférieurs à 0.30 indiquent que ces relations sont plutôt faibles

expliquant moins de 10% de la variance totale. La corrélation entre les échelles M (i.e. échelle qui mesure la similarité des individus ainsi que l'universalisme des valeurs) et ME (i.e. échelle qui évalue le sentiment de déconnection ou d'aliénation de son propre groupe culturel) ne peut pas être expliquée théoriquement car ces deux échelles ne sont pas censées mesurer les mêmes concepts. D'autre part, les corrélations entre les cinq échelles et l'IDI dans son ensemble sont significatives ($p < 0.01$), même si elles ne dépassent pas le seuil de 0.70 (DD – IDI : $r = 0.56$; R – IDI : $r = 0.56$; M – IDI : $r = 0.62$; AA – IDI : $r = 0.43$; ME – IDI : $r = 0.34$). Les relations entre les échelles ME et AA et l'IDI sont plutôt faibles ($r < 0.50$). Ces résultats suscitent des doutes sur la structure de l'instrument dans son ensemble.

Tableau 16 : Corrélations entre les cinq sous-échelles et avec l'IDI

	DD	R	M	AA	ME	IDI
DD	1	.28**	.18	-.08	-.06	.56**
R	.28**	1	.19	-.02	-.03	.56**
M	.18	.19	1	-.03	.28**	.62**
AA	-.08	-.02	-.03	1	.01	.43**
ME	-.06	-.03	.28**	.01	1	.34**
IDI	.56**	.56**	.62**	.43**	.34**	1

Note. ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$. D'après Field (2005), autour de $r = 0.10$ corrélation faible, autour de $r = 0.30$ corrélation moyenne, plus de $r = 0.50$ corrélation forte.

En outre, l'analyse des corrélations entre les échelles DD, R, M et AA devrait démontrer la présence d'un continuum de sensibilité interculturelle⁴⁸. Un soutien pour un tel continuum est obtenu si, pour chacune des échelles, les corrélations avec les échelles adjacentes sont relativement élevées alors que les corrélations avec les échelles éloignées diminuent progressivement pour devenir négatives. Comme on peut le constater, l'analyse des corrélations entre les échelles suggère la présence d'un continuum entre l'échelle DD (i.e. échelle qui mesure le désintérêt envers la différence culturelle et l'évitement des interactions interculturelles, de même qu'une vision de sa propre culture comme étant supérieure aux autres cultures) et l'échelle R (i.e. échelle qui évalue la tendance à considérer les autres cultures supérieures à sa propre culture), ce qui n'est pas tout à fait cohérent car les deux échelles devraient mesurer deux aspects opposés de la pensée ethnocentrique. Par ailleurs, même si les corrélations entre les échelles adjacentes ne sont pas significatives, à l'exception de la corrélation entre les échelles DD et R,

⁴⁸ Pour rappel, l'échelle ME étant considérée comme une mesure partielle du stade intégration dans le DMIS, elle n'est pas prise en compte dans le continuum de sensibilité interculturelle (Hammer & Bennett, 2002).

une tendance se dégage : pour chaque échelle qui mesure le développement de la sensibilité interculturelle (DD, R, M et AA), les corrélations avec les échelles adjacentes sont relativement élevées, alors que celles avec les échelles éloignées diminuent progressivement pour devenir négatives. Ces résultats soutiennent la présence d'un continuum de sensibilité interculturelle, notamment la distinction entre la pensée ethnocentrique (DD, R et M) et la pensée ethnorelativiste (AA).

1.1.3.2 La consistance interne

Ensuite, la consistance interne de l'IDI et des cinq échelles a été examinée par le calcul du coefficient alpha de Cronbach (α). Les résultats mettent en lumière une consistance interne forte pour les échelles R ($\alpha = .84$) et DD ($\alpha = .82$) et satisfaisante pour les échelles ME ($\alpha = .78$), AA ($\alpha = .77$) et M ($\alpha = .77$) ainsi que pour l'IDI dans son ensemble ($\alpha = .79$). Ces coefficients sont largement comparables à ceux observés par Hammer et Bennett (2002) ($\alpha = 0.80 - 0.85$ pour les échelles), alors qu'ils sont plus homogènes que ceux observés par DeJaeghere et Cao (2009) ($\alpha = 0.69 - 0.85$ pour les échelles). Ce résultat suggère que les items de l'IDI et des cinq échelles permettent d'appréhender la sensibilité interculturelle et ses diverses dimensions.

Finalement, des statistiques complètes sur les items des échelles R, DD, M, AA et ME ont été réalisées afin de mieux comprendre leur structure. Les résultats (Annexe 9) montrent que ces échelles sont composées d'items dont la suppression ferait augmenter la consistance interne : il s'agit de l'item 1 pour l'échelle DD, des items 6 et 37 pour l'échelle R, des items 5, 9, 12 et 14 pour l'échelle AA et de l'item 25 pour l'échelle ME.

1.1.3.3 Dimensionnalité de l'instrument

Dans un dernier temps, la structure factorielle de l'IDI a été explorée à l'aide d'une analyse factorielle exploratoire sur l'ensemble des 50 items. L'analyse en composantes principales révélait de prime abord une solution à 15 dimensions expliquant 72.0% de la variance pour l'ensemble de l'échantillon (solution non montrée). Etant donné les résultats observés⁴⁹, l'analyse a été reconduite en imposant une solution à 6 dimensions expliquant 47.5% de la variance totale :

⁴⁹ Sur la base du critère de Kaiser (valeur propre supérieure à 1), l'analyse aboutit à une solution à 15 facteurs. La procédure de rotation des axes ne parvient pas à converger, après 25 itérations. Le choix du critère des éboulis de Cattell fait émerger une structure dimensionnelle à 6 facteurs qui a été retenue pour la suite des analyses, ce critère étant plus rigoureux que celui des valeurs propres.

la première dimension explique le 12.3% de la variance totale, la deuxième 9.6%, la troisième 9.0%, la quatrième 7.3%, la cinquième 5.4% et la sixième 3.9%. Après la rotation Varimax presque tous les items saturent sur une des 6 dimensions identifiées⁵⁰ :

- Première dimension : 15, 17, 22, 27, 38, 39, 40, 43, 48 (9 items)
- Deuxième dimension : 6, 18, 24, 28, 29, 31, 33, 37, 44 (9 items)
- Troisième dimension : 3, 4, 11, 19, 21, 23, 32, 47, 50 (9 items)
- Quatrième dimension : 2, 10, 20, 25, 26 (5 items)
- Cinquième dimension : 7, 8, 30, 36, 45 (5 items)
- Sixième dimension : 9, 16, 46, 49 (4 items)

Les items 1, 12, 14 et 42 ne saturent sur aucune des dimensions ($r < 0.4$). L’item 5 sature sur les dimensions 4 et 6, l’item 13 sur les dimensions 3 et 6, l’item 34 sur les dimensions 1 et 2, l’item 35 sur les dimensions 1 et 6, alors que l’item 41 sature sur les dimensions 3 et 5.

Ensuite, la structure du modèle empirique à 6 dimensions imposées a été comparée avec la structure originale de l’IDI à 5 dimensions (Hammer et al., 2003). Les résultats de la comparaison entre les structures empirique et théorique de l’IDI (Annexe 10) permettent de faire les constats suivants :

- La première dimension correspond grossièrement au facteur Dénier/Défense : comparativement au modèle théorique, 9 items sur 13 saturent sur cette dimension, l’item 34 sature empiriquement sur les dimensions R et DD, l’item 35 sature empiriquement sur les dimensions DD et 6, alors que les items 1 et 42 ne saturent empiriquement sur aucune dimension.
- La deuxième dimension contient les 9 items du facteur Renversement : comparativement au modèle théorique, l’item 34 sature empiriquement sur les dimensions R et DD.
- La troisième dimension contient 9 des 14 items du facteur Acceptation/Adaptation : comparativement au modèle théorique, les items 5 et 13 saturent empiriquement sur les dimensions AA et 6, l’item 9 sature empiriquement sur la dimension 6, tandis que les items 12 et 14 ne saturent empiriquement sur aucune dimension.

⁵⁰ Des valeurs supérieures à 0,40 ont été considérées comme des valeurs élevées pour les poids factoriels.

- La quatrième dimension est identique au facteur Marginalité encapsulée : les 5 items saturent sur cette dimension aussi bien au niveau théorique qu'empirique.
- La cinquième dimension contient 5 des 9 items du facteur Minimisation : comparativement au modèle théorique, les items 16, 46 et 49 saturent empiriquement sur la dimension 6, alors que l'item 41 sature empiriquement sur les dimensions AA et M.
- La sixième dimension n'existe pas dans le modèle original de Hammer et al. (2003) : elle comprend les items 16, 41 et 49 qui saturent théoriquement sur la dimension M et l'item 9 qui sature théoriquement sur la dimension AA.

Les données récoltées ne semblent pas valider la structure factorielle attendue de l'IDI et de ses cinq échelles (DD, R, M, AA, ME) (Hammer & Bennett, 2002). Ainsi, il paraît censé de penser que la structure sous-jacente de l'instrument, à savoir la sensibilité interculturelle ne soit pas nécessairement la même chez les deux populations étudiées. De même, il se peut que la compréhension de certains concepts et énoncés divergent d'une culture à l'autre et d'une langue à l'autre. Ce constat soulève des questions au sujet de la validité transculturelle de l'instrument, comme l'a préalablement relevé Greenholtz (2005) par rapport à la version japonaise de l'IDI. Il interroge également la validité du DMIS en tant que modèle explorant les perceptions et réactions des individus devant la différence culturelle, indépendamment de leur culture d'appartenance. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec précaution, en raison du nombre de participants à l'enquête relativement faible.

1.1.4 La sensibilité interculturelle et ses prédicteurs

Un des objectifs de la présente étude était également d'investiguer les variables qui jouent un rôle sur la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux et de vérifier les différentes hypothèses de recherche relatives à la sensibilité interculturelle (Chapitre 4, point 2).

Il n'est pas aisé de faire des comparaisons avec les études préalables vu que plusieurs versions de l'IDI ont été utilisées (première, deuxième ou troisième) et que les unités utilisées divergent (scores totaux sur l'IDI et les échelles, valeurs moyennes sur l'IDI et les échelles, scores de sensibilité développementale et de sensibilité perçue). Afin de faciliter la comparaison avec les études antérieures, j'ai opté pour réaliser les régressions linéaires multiples sur la base du modèle original à 5 dimensions (Hammer & Bennett, 2002) et non pas sur celui à 6 dimensions mis en

évidence par l'analyse factorielle exploratoire. Tout d'abord, le modèle original présente une structure plus stable que celle trouvée dans cette étude en raison du nombre important d'effectifs ($N=591$). Deuxièmement, la présente étude a relevé que la cohérence interne de l'IDI et de ses échelles dans sa structure originale est satisfaisante. Finalement, la plupart des études préalables a utilisé la version originale à 5 dimensions de l'instrument.

Sur la base du modèle original, j'ai constitué les scores totaux de l'IDI et des échelles DD, R, M, AA et ME, puis procédé aux analyses de régression linéaire multiple avec méthode pas-à-pas descendante, en intégrant certaines caractéristiques des participants. La liste complète des variables avec le détail des modalités est proposée dans l'Annexe 11.

▪ IDI

Le modèle final, qui explique uniquement le 6% de la variation du score IDI ($F(1, 80) = 4.98$, $p < .05$, $R^2 = .06$), permet de dégager l'âge en tant que variable explicative : le score IDI augmente légèrement avec l'âge du participant (Tableau 17).

Tableau 17 : Régression multiple (méthode descendante) – Modèle final IDI

	B	SE B	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	105.49	7.85	13.43	.000
Age du participant (ans) ^a	0.01	0.25	2.23	.028

Note. ^a Variable continue

Ni le background culturel, ni le genre, ni le fait d'avoir séjourné dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pendant au moins trois mois, ni l'expérience dans la profession exercée au moment de l'enquête (variables incluses dans le modèle) ne semblent jouer un rôle sur le score global moyen de sensibilité interculturelle.

▪ Echelle DD

Aucun prédicteur n'est significatif.

▪ Echelle R

Aucun prédicteur n'est significatif.

▪ Echelle M

Le modèle final sur l'échelle M rend compte seulement de 8% de sa variance totale ($F(1, 81) = 6.80, p < .05, R^2 = .08$). Le score de l'échelle M est prédit positivement par l'âge du participant (Tableau 18).

Tableau 18 : Régression multiple (méthode descendante) – Modèle final échelle M

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	18.53	3.34	5.55	.000
Age du participant (ans) ^a	0.28	0.11	2.61	.011

Note. ^a Variable continue

Par contre, ni le genre, ni le background culturel, ni un séjour dans une autre région de Suisse ou dans un autre pays, ni l'expérience professionnelle (inclus dans le modèle) n'apparaissent parmi les variables explicatives du score de l'échelle M.

- Echelle AA

Le modèle final sur l'échelle AA explique 17% de sa variance totale ($F(3, 78) = 5.28, p < .001, R^2 = .17$). L'âge, le fait d'avoir vécu dans un autre contexte culturel et l'expérience professionnelle jouent un rôle sur le score obtenu sur cette échelle (Tableau 19). Ainsi, les scores sur l'échelle AA augmentent légèrement avec l'âge du participant. Aussi, les éducateurs sociaux ayant séjourné dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pour une période d'au moins trois mois obtiennent des scores plus élevés sur cette échelle, comparativement à ceux qui ne l'ont pas fait. Par contre, le nombre d'années dans l'activité professionnelle exercée au moment de l'enquête prédit négativement le score sur l'échelle AA.

Tableau 19 : Régression multiple (méthode descendante) – Modèle final échelle AA

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	34.52	3.87	8.91	.000
Age du répondant (ans) ^a	0.41	0.12	3.27	.002
Avoir vécu ailleurs (non) ^b				
Oui	3.17	1.41	2.25	.027
Expérience professionnelle (années) ^a	-0.45	0.22	-2.05	.044

Note. ^a Variable continue; ^b Catégorie de référence

Le background culturel ainsi que le genre (prédicteurs potentiels) semblent ne pas influencer le score sur cette échelle.

- Echelle ME

Aucun prédicteur n'est significatif.

Comme on peut le constater, les modèles de régression présentés ci-dessus sont peu robustes : seuls 6% du score global sur l'échelle IDI et 8% du score sur l'échelle M sont expliqués par l'âge de l'éducateur social, alors que 17% du score de l'échelle AA est expliqué par la combinaison de l'âge, de l'expérience interculturelle et de l'expérience professionnelle du participant.

1.2 Les profils interculturels issus de l'IDI

Les résultats des analyses descriptives et multivariées de la sensibilité interculturelle ayant été présentés et discutés, il s'agit maintenant d'aborder les profils interculturels des participants réalisés au moyen du logiciel IDIXP 2-3 (Hammer, 2002). La présentation de ces profils est divisée en deux sections : les profils des participants à l'enquête par questionnaire et ceux des participants aux volets quantitatif et qualitatif. A leur tour, ces sections sont divisées en deux parties : une première qui porte sur la sensibilité perçue (i.e. la perception que l'individu a de sa sensibilité interculturelle) et la sensibilité développementale (i.e. les perceptions et réactions les plus probables que l'individu va adopter face à la différence culturelle) des participants ainsi que sur leur différence, et une deuxième relative aux résultats spécifiques des cinq échelles.

1.2.1 Les profils interculturels des participants à l'enquête par questionnaire

Cette section aborde les profils interculturels des 90 participants à l'enquête par questionnaire.

1.2.1.1 La sensibilité perçue et la sensibilité développementale

Le Tableau 20 présente la sensibilité perçue (SP) et la sensibilité développementale (SD) des éducateurs sociaux selon les résultats de l'IDI. La liste complète des scores de sensibilité perçue et de sensibilité développementale des 90 participants ainsi que leur différence (Delta = SP - SD) se trouve dans l'Annexe 12.

Tableau 20 : Scores globaux de sensibilité perçue et de sensibilité développementale (N = 90)

Stade	Déni	Polarisation	Minimisation	Acceptation	Adaptation
Scores	55-69.99	70-84.99	85-114.99	115-129.99	130-145
Sensibilité perçue	n		1	75	14
	%		1.1%	83.3%	15.6%
Sensibilité	n	7	68	11	4
développementale	%	7.8%	75.6%	12.2%	4.4%

Les scores de sensibilité perçue (SP) mettent en lumière que la quasi-totalité des participants perçoivent leur sensibilité interculturelle aux stades d'acceptation (respect des différences au niveau des valeurs et du comportement) (83.3%) et d'adaptation (empathie, ajustement des modes de communication et comportement en fonction du contexte culturel) (15.6%), alors qu'une seule personne la perçoit en minimisation (banalisation des différences).

Cependant, leur position réelle sur le DMIS telle que mesurée par l'IDI est considérablement différente. En effet, les scores de sensibilité développementale (SD) individuels indiquent que 75.6% des participants se situent au stade de minimisation et 7.8% au stade de polarisation (dénigrement ou valorisation de la culture de l'autre). A l'opposé, 12.2% des participants se situent au stade d'acceptation et 4.4% au stade d'adaptation.

Ces résultats mettent en lumière que les éducateurs sociaux se perçoivent comme étant plus sensibles aux différences culturelles (SP) qu'ils le sont réellement (SD) (étendue du delta : 1.91-39.74). Comme on peut le constater (Annexe 12), cette surestimation est plus importante chez les personnes résistantes à la différence culturelle (polarisation : delta = 32.67-39.74 ; minimisation : delta = 12.09-34.17), que chez celles faisant preuve d'ouverture et de respect (acceptation : delta = 8.28-13.59 ; adaptation : delta = 1.91-4.47). Cela signifie que les personnes qui se situent aux stades de polarisation ou de minimisation ont une vision moins réaliste de leur degré de sensibilité interculturelle, comparativement aux personnes se situant aux stades d'acceptation ou d'adaptation.

1.2.1.2 Atouts et obstacles dans le rapport à la différence culturelle

Finalement, les profils individuels identifient les éléments spécifiques mesurés par les 5 échelles et leurs sous-échelles qui constituent un atout ou, au contraire, un obstacle au développement de la sensibilité interculturelle de l'individu.

Le Tableau 21 présente les résultats des éducateurs sociaux sur les échelles Déni/Défense (DD), Renversement (R), Minimisation (M), Acceptation/ Adaptation (AA) et Marginalité encapsulée (ME). La liste complète des scores obtenus par les 90 participants sur les échelles peut être consultée dans l'Annexe 13.

Tableau 21 : Scores des échelles de l'IDI (N = 90)

Echelles	Score moyen		Non résolu	Résolu
DD	m = 4.39	n	4	86
		%	4.4%	95.6%
R	m = 4.02	n	15	65
		%	27.8%	72.2%
M	m = 3.01	n	76	14
		%	84.4%	15.6%
AA	m = 3.35	n	62	28
		%	68.9%	31.1%
ME	m = 4.16	n	21	69
		%	23.3%	76.7%

Note. La distribution de l'échelle varie de 1 à 5 : des scores inférieurs à 3.66 sont indicatifs d'un manque de « résolution », alors que des scores au-dessus ou égal à 3.66 révèlent une « résolution » positive.

Les résultats de l'échelle DD indiquent que la plupart des participants (95.6%) ont « résolu » cet aspect ethnocentrique (m = 4.39). D'une part, ils font preuve d'intérêt et curiosité face aux différences culturelles et n'évitent pas le contact avec des personnes aux références culturelles diverses (sous-échelle Déni), d'autre part, ils perçoivent la différence culturelle comme une alternative à leur vision de la réalité, qui n'est pas combattue au moyen de stratégies de dénigrement ou de supériorité (sous-échelle Défense). Seules 4 personnes n'ont pas encore « résolu » ce degré de sensibilité interculturelle.

Les questions spécifiques mesurées par l'échelle R ont également été « résolues » (m = 4.02) par près de trois-quarts des participants (72.2%) : ils n'affichent pas une pensée polarisée, ni ne romancent les autres cultures aux dépens de leur propre culture. Par contre, les profils des autres participants montrent une tendance à valoriser la culture de l'autre et à dénigrer leurs propres références culturelles.

S'agissant du profil de l'échelle M, on constate que la minimisation pose les enjeux les plus problématiques pour les participants à cette recherche (m = 3.01). En effet, la plupart des participants (84.4%) pensent que les besoins et comportements fondamentaux sont identiques à tous les êtres humains (sous-échelle Similarité) et/ou imposent leur vision du monde aux autres, en croyant qu'elle est valable pour toutes les cultures (sous-échelle Universalisme). Par contre, 15.6% des participants ont « résolu » les questions liées à la similarité culturelle et à l'universalisme des valeurs mesurés par cette échelle.

Les résultats de l'échelle AA ($m = 3.35$) font ressortir que près d'un participant sur sept (67.8%) est en train de se confronter aux enjeux concernant l'acceptation ou l'adaptation aux différences culturelles. Par contre, 31.1% des participants sont en mesure de reconnaître et respecter les différences culturelles et/ou de changer de perspective ou comportement en fonction du contexte culturel dans lequel ils évoluent.

Finalement, 76.7% des participants ont résolu les questions liées à leur identité culturelle telles que mesurées par l'échelle ME ($m = 4.16$). Les autres participants (23.3%) éprouvent, de manière plus ou moins prononcée, un malaise identitaire pouvant s'exprimer par un sentiment d'aliénation par rapport à leur appartenance culturelle.

1.2.2 Les profils des participants aux enquêtes quantitative et qualitative⁵¹

Cette section présente les profils interculturels des 24 participants aux volets quantitatif et qualitatif de la recherche. Pour rappel, les profils des éducateurs sociaux retenus pour l'enquête par entretiens représentaient dans leur ensemble la palette de perceptions et attitudes face à la différence culturelle observées auprès des participants à l'enquête par questionnaire (polarisation : $n = 2$, minimisation : $n = 13$, acceptation : $n = 5$, adaptation : $n = 4$).

1.2.2.1 La sensibilité perçue et la sensibilité développementale

Dans le Tableau 22, la sensibilité perçue (SP) et la sensibilité développementale (SD) des 24 participants aux deux enquêtes ainsi que leur différence (Delta = SP - SD) sont présentées.

Tableau 22 : Sensibilité perçue et sensibilité développementale des participants (N = 24)

Personne	Score SP	SP	Score SD	SD	Delta
ES1	116.32	Acceptation	79.83	Polarisation	36.45
ES2	115.46	Acceptation	81.61	Polarisation	33.85
ES3	118.80	Acceptation	87.48	Minimisation	31.32
ES4	121.00	Acceptation	87.63	Minimisation	33.37
ES5	115.88	Acceptation	87.64	Minimisation	28.24
ES6	121.80	Acceptation	92.13	Minimisation	29.67
ES7	119.11	Acceptation	92.62	Minimisation	26.49

⁵¹ Les résultats présentés ici ont fait l'objet d'une publication : Gulfi, A. (2014). L'expérience des éducateurs sociaux œuvrant en contexte multiculturel. Une approche méthodologique mixte des perceptions et attitudes face à la différence culturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 109-128. Une partie des propos ont été repris tels quels de l'article.

Personne	Score SP	SP	Score SD	SD	Delta
ES8	121.29	Acceptation	92.65	Minimisation	28.64
ES9	121.10	Acceptation	93.85	Minimisation	27.25
ES10	122.40	Acceptation	96.32	Minimisation	26.08
ES11	123.80	Acceptation	96.99	Minimisation	26.81
ES12	127.27	Acceptation	107.60	Minimisation	19.67
ES13	126.97	Acceptation	111.18	Minimisation	15.79
ES14	128.62	Acceptation	113.42	Minimisation	15.20
ES15	129.03	Acceptation	113.83	Minimisation	15.20
ES16	129.60	Acceptation	116.01	Acceptation	13.59
ES17	129.18	Acceptation	116.33	Acceptation	12.85
ES18	130.36	Adaptation	117.61	Acceptation	12.75
ES19	132.56	Adaptation	121.83	Acceptation	10.73
ES20	134.47	Adaptation	126.19	Acceptation	8.28
ES21	138.72	Adaptation	134.25	Adaptation	4.47
ES22	136.67	Adaptation	134.76	Adaptation	1.91
ES23	139.25	Adaptation	136.39	Adaptation	2.86
ES24	142.01	Adaptation	139.63	Adaptation	2.38

Note. Le tableau est ordonné par ordre croissant de sensibilité interculturelle réelle (SD). Les scores SD et SP vont de 55 à 145 points : un score global inférieur à 70 indique déni, un score entre 70-84.99 indique polarisation, un score entre 85-114.99 indique minimisation, un score entre 115-129.99 indique acceptation et un score supérieur à 130 indique adaptation.

D'après les profils interculturels, les éducateurs sociaux se perçoivent tous comme étant plus sensibles aux différences culturelles qu'ils ne le sont réellement. D'une part, les scores de sensibilité perçue (SP) des participants indiquent que 17 d'entre eux perçoivent leur sensibilité interculturelle au stade d'acceptation et 7 au stade d'adaptation. D'autre part, les scores de sensibilité développementale (SD) soulignent que 2 participants se situent au stade de polarisation et plus de la moitié ($n = 13$) au stade de minimisation. À l'opposé, 5 participants se positionnent au stade d'acceptation et 4 au stade d'adaptation. Cette tendance à surestimer la sensibilité interculturelle varie en fonction du rapport des éducateurs sociaux aux différences culturelles : plus le degré de sensibilité interculturelle est élevé (acceptation, adaptation), moins la différence entre les scores SP et SD est importante.

1.2.2.2 Atouts et obstacles dans le rapport à la différence culturelle

Le Tableau 23 présente les scores des échelles Déni/Défense (DD), Renversement (R), Minimisation (M), Acceptation/Adaptation (AA) et Marginalité encapsulée (ME) des 24 participants aux volets quantitatif et qualitatif.

Tableau 23 : Profils de sensibilité interculturelle des participants (N=24)

Personne	Stade SD	DD	R	M	AA	ME
ES1	Polarisation	3.08	3.89	2.56	3.29	4.60
ES2	Polarisation	4.38	3.11	2.11	3.00	3.40
ES3	Minimisation	4.85	2.89	2.22	3.43	3.00
ES4	Minimisation	4.38	3.00	2.44	4.07	5.00
ES5	Minimisation	4.54	3.67	2.00	2.50	4.20
ES6	Minimisation	4.54	3.67	1.67	4.21	2.80
ES7	Minimisation	4.08	4.00	2.67	2.71	4.20
ES8	Minimisation	3.77	4.22	2.33	3.64	3.40
ES9	Minimisation	4.15	3.78	2.78	3.21	4.20
ES10	Minimisation	3.85	4.56	2.11	3.71	2.40
ES11	Minimisation	4.54	3.22	3.22	3.57	4.40
ES12	Minimisation	4.54	4.22	2.89	3.71	4.60
ES13	Minimisation	4.77	4.11	3.56	2.86	5.00
ES14	Minimisation	4.62	4.44	3.33	3.29	4.00
ES15	Minimisation	4.62	4.78	2.67	3.71	2.20
ES16	Acceptation	4.69	4.44	3.56	3.21	4.60
ES17	Acceptation	5.00	4.33	3.33	3.14	4.40
ES18	Acceptation	4.85	4.67	3.00	3.57	4.60
ES19	Acceptation	4.69	4.78	3.56	3.57	4.20
ES20	Acceptation	4.92	4.89	3.44	3.79	1.80
ES21	Adaptation	4.92	5.00	4.11	4.00	3.00
ES22	Adaptation	5.00	5.00	4.56	3.00	5.00
ES23	Adaptation	5.00	4.89	4.56	3.71	4.00
ES24	Adaptation	5.00	5.00	4.44	4.36	5.00

Note. Le tableau est ordonné par ordre croissant de sensibilité interculturelle réelle (SD). Les scores des échelles DD, R, M, AA et ME vont de 1 à 5 : des scores inférieurs à 3.66 sont indicatifs d'un manque de « résolution », alors que des scores au-dessus ou égal à 3.66 révèlent une « résolution » positive. Un score de 5 indique une parfaite résolution des questions liées au stade de sensibilité interculturelle mesuré par l'échelle.

Les résultats de l'échelle DD indiquent que les participants aux deux volets de l'enquête ont dans l'ensemble « résolu » cet aspect ethnocentrique (n = 23), à l'exception d'une éducatrice sociale. En effet, tout en n'affichant pas une attitude de supériorité à l'égard des autres cultures (sous-échelle Déni), cette professionnelle a tendance à n'éprouver aucun intérêt pour les différences

culturelles, voire à éviter les interactions avec les personnes se référant à d'autres cultures (sous-échelle Défense). Ces perceptions et réactions se retrouvent le plus souvent chez les personnes qui n'ont aucun contact ou des contacts très réduits avec des personnes aux références culturelles différentes, ce qui est son cas.

Les questions spécifiques au développement de la sensibilité interculturelle mesurées par l'échelle R ont également été « résolues » par la plupart des personnes interviewées (n = 20). Par contre, les profils de 4 participants se situant au stade de polarisation et de minimisation soulignent une tendance à valoriser la culture de l'autre et à dénigrer leurs propres références culturelles. Cette stratégie, qui donne l'impression d'une grande sensibilité interculturelle, n'est en fait que le remplacement du centre de son ethnocentrisme par un autre. L'exotisme est une attitude souvent constatée chez les personnes ayant séjourné longtemps dans un autre pays. Dans les cas présentés ici, aucun des participants n'a jamais vécu une expérience prolongée dans une autre région linguistique de Suisse ou à l'étranger, à l'exception d'un éducateur social qui a fait plusieurs longs séjours en Suisse alémanique, en France et au Burkina Faso.

S'agissant du profil de l'échelle M, on constate que seules 4 personnes se situant au stade d'adaptation ont « résolu » les questions liées à la similarité culturelle et à l'universalisme des valeurs mesurées par cette échelle. Chez la plupart des participants (n = 20), les similitudes culturelles sont mises en avant comme l'emportant de loin sur les différences, ce qui revient à banaliser la différence. Ainsi, persuadés d'adopter une ouverture dans leur vision des différences culturelles, ces professionnels risquent dans les faits d'ignorer le cadre de référence des autres, ce qui peut provoquer un impact négatif sur leur pratique. Au niveau développemental, ces personnes devraient en apprendre davantage au sujet de leur propre culture et éviter de projeter leur cadre de référence sur les autres.

L'analyse de l'échelle AA montre que la plupart des participants (n = 15) reconnaissent et respectent les différences culturelles (sous-échelle Acceptation), mais ne sont pas encore à même de changer de perspective ou de comportement en fonction du contexte culturel dans lequel ils évoluent (sous-échelle Adaptation). Ces résultats indiquent que ces éducateurs sociaux doivent faire davantage d'efforts pour adapter leurs modes de communication et comportement au contact avec des personnes aux références culturelles diverses.

Finalement pour l'échelle ME, 16 participants ont « résolu » les questions liées à leur identité culturelle et sont donc en mesure d'intégrer des identités culturelles multiples ou de gérer les différentes perspectives culturelles auxquelles ils sont confrontés. Par contre, les autres (n = 8) éprouvent un sentiment d'aliénation par rapport à leur appartenance culturelle.

1.3 Evaluation de la sensibilité interculturelle suite aux entretiens

Dans le but de mieux comprendre la perception des différences culturelles par les éducateurs sociaux ainsi que leur manière de gérer la diversité culturelle dans leur pratique au quotidien, des entretiens semi-directifs ont été réalisés une année après la passation du questionnaire. Les propos utilisés pour parler des personnes aux références culturelles diverses et des différences culturelles, de même que leur expérience dans l'accompagnement des usagers aux références culturelles diverses et leur entourage ont été identifiés, codés et analysés à l'aide du modèle de développement de la sensibilité interculturelle (Bennett, 2011 ; Hammer, 2007) (Chapitre 3, point 4.2). Cette analyse a permis de répartir 15 éducateurs sociaux sur 24 sur le continuum de développement interculturel (Annexe 14) : 8 professionnels (ES1, ES3, ES8, ES10, ES12, ES15, ES16, ES21) se situent au stade de minimisation, 6 (ES7, ES9, ES11, ES17, ES18, ES20) en acceptation et 1 (ES19) en adaptation. Aucun des témoignages recueillis dans les entretiens ne permet de répartir les perceptions, attitudes et comportements des professionnels face à la différence culturelle dans les stades de déni, polarisation ou intégration.

Les opinions et comportements caractéristiques de chaque stade sont illustrés ci-dessous sur la base du récit des professionnels. Les portraits individuels de la sensibilité interculturelle des 24 éducateurs sociaux réalisés à partir des propos et modes de comportements exprimés dans les entretiens sont présentés dans l'Annexe 14.

1.3.1 Les éducateurs sociaux au stade de minimisation

Des entretiens, il ressort que plusieurs éducateurs sociaux au stade de minimisation pensent que, tout en étant différentes les unes des autres, les personnes partagent et se rapportent à un cadre de référence similaire. Dans cette perspective, ils insistent sur les points communs et sur les valeurs universelles et mettent en avant les similitudes entre les individus (par exemple, valeurs, vision du monde, comportements) comme l'emportant sur les différences (par exemple, rites, traditions, rituels).

« [...] tout le monde n'est pas identique mais on sait qu'il y a des similitudes dans la manière d'appréhender le monde ou les gens, après, ça se décline.. » (Entretien ES21)

« [...] les valeurs sont communes ; ensuite il y a les rites et les façons de les célébrer autour qui sont différentes mais on se retrouve. (...) la culture est souvent l'emballage des traditions d'où on vient mais que finalement les valeurs d'êtres humains sont souvent les mêmes quoi...et la culture c'est la façon...la façon de les exprimer voilà. » (Entretien ES8)

« Et puis je trouve que c'est tellement naturel à partir du moment où on accepte « Tout le monde est égaux » par exemple [rires] voilà, c'est fini, le sujet est clos. Et après tu t'intéresses et puis là tu peux découvrir pleins de choses. » (Entretien ES12).

« Je pense que les points de vue sont forcément différents. [...] C'est un point de vue différent, des manières d'être et manières de faire différentes, des rites différents et puis des règles différentes, mais après, derrière ça, on est des êtres humains, on peut se retrouver. Je veux dire, intrinsèquement on est les mêmes. » (Entretien ES16)

Une éducatrice sociale estime que chaque personne est unique et possède ses spécificités, le rôle de la culture n'étant pas central.

« Je pense que chacun a ses particularités et ce n'est pas forcément une histoire de culture. » (Entretien ES3)

Une autre précise que les différences interindividuelles ou intergénérationnelles sont plus importantes de celles culturelles, tout en ne se rendant pas compte que celles-ci sont liées au cadre de référence de chaque individu.

« [...] ce n'est pas parce que ma collègue est camerounaise qu'elle n'a pas les mêmes idées que moi alors qu'un collègue qui est suisse qui aura des idées totalement différentes et quand on regarde...il n'est pas de la même génération non plus, ce qui fait que ça change. (Entretien ES3)

Au niveau de la pratique, plusieurs éducateurs sociaux au stade de minimisation indiquent, de manière plus ou moins explicite, qu'ils interviennent de la même manière auprès de tous les usagers quelle que soit leur origine culturelle.

« On travaille de la même manière, ça ne change pas... » (Entretien ES21)

« Non, je n'ai pas l'impression que ça se passe différemment. » (Entretien ES15)

« [...] on est dans une maison où on ne fait pas trop de différence parce qu'on a des activités, on a un traitement tout le monde la même chose pour ne pas faire d'injustices ou des choses comme ça qui...chaque fois que tu commences à faire...Bien sûr que dans le suivi éducatif on fait un peu individualisé parce que certains ils ont besoins de plus de ci, plus de ça, plus d'attention, plus de...[...] Enfin on a des choses comme ça mais plus par rapport à la personnalité plutôt ou au caractère ou au comportement plutôt que par rapport à la culture, moi je dirais... » (Entretien ES10)

Une autre professionnelle estime que les procédures, règles et sanctions devraient être les mêmes pour tous les usagers, quelles que soient leurs origines, à condition de leur donner le même

bagage de connaissances (linguistiques, éducatives, civiques, etc.) afin que tout le monde ait les mêmes chances de s'en sortir, s'accepter et se faire accepter.

« Ben c'est quelque chose à leur transmettre, oui mais...voilà, « t'es comme ça, tu as fait ça, il y a une acte qui est posé c'est ta responsabilité en fait. Si tu voles, ben t'es puni, mais je crois que ça n'a rien à voir avec ton origine... » [...] Moi je trouvais que toute personne qui arrive en Suisse, ce n'est pas dans l'esprit de ghetto, vraiment pas, mais c'est de leur donner un maximum de chance. C'est qu'ils arrivent en Suisse et que 6 mois ils vivent...dans un ghetto où on leur apprend nos coutumes et puis qu'ils aient la possibilité de découvrir notre histoire, notre langue un petit peu parce que combien de femmes étrangères ne parlent pas en 20 ans un mot de français. » (Entretien ES12)

D'autres participants déclarent accompagner de manière individualisée les usagers, leur origine culturelle étant prise en compte comme un facteur parmi d'autres.

« Après, qu'est-ce qu'on met en pratique plus spécifiquement ? En fait on fait de l'accompagnement individualisé donc peu importe la culture finalement. Quand on rencontre la personne ça va être à voir s'il demande quelque chose, s'il a besoin d'un coup de pouce ou pas, comment ça marche dans la relation, comment il fonctionne aussi et puis c'est individualisé mais pas spécialement en fonction de la culture....beh de toute manière, comme un autre facteur en fait... » (Entretien ES21)

Un participant estime que les familles aux références culturelles diverses doivent s'adapter au style de vie suisse quitte à leur imposer une vision de l'éducation ou de la religion qui n'est pas la leur.

« On doit mettre les enfants dans un cadre un peu plus...il faut carrément le dire, un peu plus européen et rappeler à la mère que les choses ne se passent pas, ne peuvent pas se passer ici comme elles se passent là-bas [en Afrique]. » (Entretien ES8)

« Je tiens à préciser que l'aspect religieux chez nous n'est que manifesté trois fois par jour avant les repas avec une courte prière...c'est uniquement là... [Et si la personne est laïque ?] On lui demande simplement d'être silencieux à ce moment-là et moi personnellement dans ma pratique je trouve du sens à ce moment-là...c'est juste un petit moment où l'on se pose avant de manger... » (Entretien ES8)

Finalement, la majorité des éducateurs sociaux au stade de minimisation estiment que les compétences à posséder dans le travail avec des personnes aux références culturelles diverses sont communes à celles qui sont utilisées avec tous les usagers (par exemple, ouverture, compréhension, disponibilité).

« Et bien dans l'absolu pas, en fait, puisque justement c'est pris en compte comme un autre facteur, c'est juste dans l'ouverture, dans la compréhension, donc voilà. [...] Nous pas, parce qu'on est ouvert vraiment, sinon, si on devait se spécialiser dans tout on devrait tout faire, mais effectivement selon le lieu, oui. » (Entretien ES21)

« Alors je pense justement qu'il faut être ouvert à...si les familles ont envie d'amener des choses qui sont importantes pour elles au niveau de la culture, je pense qu'il faut être ouvert à ça en tout cas.

C'est important pour eux donc pour moi c'est aussi important pour le résident même si chez nous il ne peut pas l'exprimer, en tous cas, je pense qu'il faut accueillir ça dans la mesure du possible. »
(Entretien ES1)

En ce sens, une participante suggère qu'une personne qui exerce le métier d'éducateur social ne peut pas être fermée aux différences culturelles.

« Enfin, je pense que je suis...je suis assez suisse en fait [rires] mais je ne suis pas suisse fermée... Effectivement, je suis très ouverte aux autres aussi. Je ne suis pas non plus à écouter des chansons...non pas tellement. Déjà je suis éducatrice donc je ne suis pas tellement UDC déjà. »
(Entretien ES3)

1.3.2 Les éducateurs sociaux au stade d'acceptation

Les témoignages mettent également en lumière que les éducateurs sociaux au stade d'acceptation reconnaissent les différences culturelles dans les valeurs personnelles (par exemple, conceptions de l'éducation, de la maladie, du handicap) et acceptent le fait que des personnes puissent avoir des cadres de référence culturels différents des leurs.

« Bon après c'est plus un mot mais c'est accepter...en sachant qu'on a qu'une connaissance partielle de la réalité que je vois donc c'est... c'est relativiser notre vision des choses. Et puis...du coup l'importance de donner le plus de place possible à la vision qu'ont les gens de leur propre réalité... »
(Entretien ES11)

« Une grande qualité je pense c'est d'accepter que la personne est différente, je pense que c'est énorme si on arrive à accepter que la personne en face est, peut être différente, mais ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas discuter, je pense que c'est déjà beaucoup. » (Entretien ES17)

De même, ces professionnels semblent être conscients du rôle que la culture joue sur la façon de penser, d'agir et d'être d'une personne.

« Si on ne met pas [une collègue, un usager] dans le contexte aussi la culture, on le destitue de tout ce qui le porte. [...] Il faut prendre une personne vraiment dans son intégrité, qu'une personne vient avec sa propre culture et puis qu'elle est régit par sa propre culture, qu'on doit prendre en considération sa culture pour pouvoir justement comprendre cette personne-là dans un contexte donné, dans un environnement donné, dans une situation donnée. [...] Je crois que la culture a un impact sur notre manière de penser. » (Entretien ES18)

Ce qui caractérise également les personnes en acceptation est la reconnaissance des différences culturelles dans la communication et l'interaction (par exemple, les gestes, la mimique, la langue).

« [...] Moi je vois par rapport aux signes aussi physiques quand on s'adresse à quelqu'un dans certaines cultures on va se regarder dans les yeux, dans d'autres pas, donc, moi je dirais que je suis assez sensible à ça. De pas tout de suite mettre une interprétation derrière parce que justement souvent

la culture d'où la personne vient, certaines choses sont plutôt perçues comme de la politesse ou non. Ou alors dans la gestuelle, moi je dirais qu'il y a, qu'il y a...quelque chose, il y a au niveau de l'habillement, il y a au niveau de la langue bien sûr, mais il y a surtout une façon d'interagir en général, avec les personnes. » (Entretien ES9)

« C'est plus la façon de s'approcher, la convivialité, l'approche aussi corporelle qui est nettement différente. » (Entretien ES17)

De même, elles manifestent de l'intérêt à découvrir d'autres manières de penser, communiquer, se comporter et perçoivent les différences culturelles comme quelque chose d'agréable dans la rencontre, voire comme une source d'apprentissage et de remise en question personnelle.

« Une autre manière de vivre, peut-être, mais aussi une richesse par rapport à découvrir quelque chose de nouveau, découvrir une autre manière de vivre, de fonctionner. Je trouve aussi très intéressant de travailler avec certaines cultures parce qu'on doit travailler d'une manière différente avec eux. [...] qui peut nous apporter quelque chose en tout cas, je pense. » (Entretien ES7)

« Je trouve qu'une relation interculturelle même dans la vie quotidienne c'est une ressource. On n'arrête pas d'apprendre, d'apprendre sur l'autre, d'apprendre sur la manière d'agir, d'autant plus dans le travail [...] dans le travail dans lequel on est tout le temps en train de travailler en relation je trouve que c'est énorme. » (Entretien ES18)

« Je pense que ça m'a appris pas mal de choses, de moi aussi justement, de ma personne, ma façon de fonctionner, mes limites, ma façon de réagir dans certaines situations, oui, je pense que j'ai appris beaucoup. » (Entretien ES17)

Toutefois, elles sont aussi conscientes du fait que les différences culturelles peuvent être sources d'incompréhensions et malentendus qui interfèrent dans la communication et la relation.

« [...] les usages ou les comportements des personnes qui viendraient d'ailleurs, qui sont compris aussi par nous et interprétés, pas forcément de la bonne manière ou avec peut-être des nuances qu'on ne saisit pas complètement. » (Entretien ES20)

« J'avais beaucoup de collègues qui venaient de différentes cultures. Et puis je voyais aussi que ça causait aussi des problèmes juste au niveau de la compréhension mais juste sur un sujet anodin, ça peut exploser et puis ça fait...ça provoque quand même des disputes, des conflits, après des clans qui se créent mais juste à cause d'incompréhensions et de différences culturelles, c'est tout. » (Entretien ES18)

« Ce résident [qui vient d'un pays de l'Est] pose le plus de problèmes quant à la compréhension, au niveau relationnel quant avec sa famille et aussi avec les éducateurs. » (Entretien ES18)

Au niveau de la pratique, les éducateurs sociaux au stade d'acceptation tiennent compte du cadre de référence des usagers et de leur famille afin de les impliquer et d'adapter l'intervention. Toutefois, leurs témoignages mettent en lumière qu'il s'agit soit d'une intention ou d'une

modification très prudente de leur propres modes de communication ou d'intervention soit d'une injonction de l'institution, plus que d'une adaptation réelle du professionnel.

« En fait, on questionne pas mal la famille sur leur fonctionnement et puis à partir de là, on peut justement voir un peu quelles sont leurs valeurs, leurs façons de fonctionner, et puis pour moi tenir compte de ce qui est leur culture, c'est adapter l'intervention à ça... » (Entretien ES9)

« La connaissance de la perception de l'autre donc il y a tout un travail de...qui consiste déjà à imaginer qu'il y a pleins de perceptions possibles pour une même situation donnée chacun la perçoit d'une autre manière et puis essayer de se mettre à la place de l'autre. [...] essayer de faire un pas vers l'autre, essayer de comprendre, oui, vraiment essayer de toujours se mettre là où sont les gens, de là où ils...essayer de voir les choses de leur point de vue, de là où les...de leur donner le plus possible l'occasion d'exprimer comment eux voient les choses... » (Entretien ES11)

« Il faut essayer de comprendre aussi ce qui se passe et la façon aussi que eux ont d'appréhender les choses, leur histoire dans les grandes lignes, essayer de comprendre aussi comment ils fonctionnent et d'aller, voilà, de savoir comment on peut les accompagner au meilleur de ça, en sachant ça. » (Entretien ES17)

« Mais peut-être à l'autre de dire, explique-moi, toi comment ça fonctionne et ensuite on regarde comment on peut faire pour que tes codes puissent un petit peu fonctionner avec les nôtres....alors voilà, en posant des questions et ensuite en étant ouvert aux réponses ensuite ça peut être entendu, ça peut être...ou pas quoi... » (Entretien ES20)

Finalement, les éducateurs sociaux en acceptation pensent qu'il faut des compétences spécifiques pour travailler avec des personnes aux références culturelles diverses (par exemple, prise en compte du cadre de référence de l'autre).

« Il faut quand même être un peu ouvert à la différence. Il ne faut pas être trop fermé sur les règles, il faut les appliquer à la lettre, comme ça, et il y a plus que trois petites différences à faire par rapport à, justement, à la culture de la personne. » (Entretien ES7)

1.3.3 L'éducatrice sociale au stade d'adaptation

En plus de reconnaître et accepter de manière neutre et respectueuse les différences culturelles...

« Je crois qu'il faut surtout avoir de l'ouverture d'esprit en fait. Je crois que c'est important de se dire qu'il y a d'autres manières de voir les choses, d'autres manières de faire, que notre manière n'est pas forcément la meilleure et l'unique. » (Entretien ES19)

...l'éducatrice sociale au stade d'adaptation semble être en mesure d'adopter la perspective et la manière de voir les choses (empathie) des personnes aux références culturelles diverses.

« Il était certainement le dimanche en Afrique avec des habitudes, avec...mais même, je ne sais pas, enfin même visuellement avec des personnes d'une certaine couleur, etc. et puis tout d'un coup il se retrouve parachuté le lundi avec des gens qui ont tous une autre couleur avec...voilà, j' imagine qu'en Afrique il faisait très chaud, il est arrivé au milieu de l'hiver il faisait très froid. Je ne sais pas, il avait

peut-être l'habitude d'évoluer dans une maison, enfin, dans une maison d'un certain type, il arrive ici dans une maison d'un autre type, enfin, j'imagine qu'il y a tout qui a dû être très remuant pour lui. »
(Entretien ES19)

De même, elle tient compte de la dimension interculturelle dans l'intervention aussi bien en sollicitant les usagers et leur famille pour mieux comprendre et prendre en considération leur situation qu'en adaptant son mode de communication et sa pratique.

« [...] c'est des parents avec qui j'aime bien tout pouvoir leur dire face à face, parce que je sais que c'est des personnes qui vont beaucoup mieux fonctionner, soit si je les vois en face que je leur demande personnellement, voire même parfois, vu qu'ils ont des difficultés, d'une part pour le français, mais après c'est peut-être aussi leur fonctionnement un peu d'oublier des choses, je leur écris assez facilement si j'ai besoin de choses ou comme ça et puis comme ça j'ai réussi à trouver une manière qui fonctionne assez bien. » (Entretien ES19)

« J'accompagne cette famille kosovare d'une manière totalement différente que j'accompagne d'autres familles. [...] J'accompagne cette maman assez régulièrement aux rendez-vous médicaux de sa fille [...] c'est vraiment une aide pour elle et puis à aucun moment elle s'est montrée réticente à ce que je l'accompagne, au contraire [...] pour moi c'est toujours de rester à ma juste place, de ne pas prendre sa place, mais je vois qu'au moment où elle en a besoin ou elle me fait un coup d'œil ou comme ça ou moi je prends la parole... » (Entretien ES19)

1.3.4 La sensibilité interculturelle entre deux stades

Je viens de présenter les résultats concernant 15 éducateurs sociaux ayant participé à l'entretien. Mais qu'en est-il des 9 autres?

Leurs témoignages concernant les perceptions, attitudes et pratiques d'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses ne m'ont pas permis de déterminer clairement à quel stade ces éducateurs sociaux se trouvaient et ce, pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, les propos et récits de pratique de certains d'entre eux étaient plutôt contradictoires, imprécis ou mal définis, indiquant ainsi la possibilité qu'ils puissent se trouver simultanément à différents stades en fonction des questions posées, de la culture cible et de la sympathie qui leur est manifestée, ainsi que des expériences personnelles et professionnelles vécues. En deuxième lieu, les descriptifs des stades de sensibilité interculturelle (Bennett, 2011 ; Hammer, 2007) fournissent des éléments d'observation qui ne permettent pas toujours de déterminer clairement la position de la personne face aux différences culturelles. Troisièmement, il n'était pas toujours facile de distinguer les perceptions et pratiques des éducateurs sociaux, des mesures mises en place par les institutions dans lesquelles ils travaillent. S'agit-il d'attitudes et pratiques individuelles, de mesures institutionnelles ou encore d'ajustements réalisés sur le terrain avec l'appui de

l'institution ? Ainsi, il se peut que parfois la sensibilité interculturelle de l'éducateur social coïncide ou est proche de l'interculturalisation de l'institution. Toutefois, leurs témoignages m'ont permis d'identifier leur orientation globale face aux différences culturelles (ethnocentrisme *versus* ethnorelativisme). Ainsi, 4 éducateurs sociaux perçoivent la différence culturelle de manière ethnocentrique entre la polarisation et la minimisation, 3 personnes présentent des attitudes de minimisation et d'acceptation et 2 participants affichent une attitude ethnorelativiste entre l'acceptation et l'adaptation).

En ce sens, l'entretien permet de mieux comprendre comment les éducateurs sociaux perçoivent la différence culturelle en tenant compte de leur expérience auprès des usagers, telle qu'elle est vécue dans le contexte dans lequel l'intervention se déroule.

1.4 Mise en commun des résultats de l'évaluation de la sensibilité interculturelle

Pour juger globalement de l'évaluation de la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux, il est indispensable de porter un regard d'ensemble sur les résultats quantitatifs et qualitatifs présentés précédemment.

1.4.1 Vue d'ensemble des résultats quantitatifs et qualitatifs

Le Tableau 24 constitue une vue d'ensemble de l'évaluation de la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux à partir de l'IDI et des entretiens.

Tableau 24 : Vue d'ensemble de l'évaluation de la sensibilité interculturelle (N = 24)

	Degré de sensibilité interculturelle		
Personne	1 ^{ère} évaluation : IDI	2 ^{ème} évaluation : entretien	Delta
ES1	Polarisation	Minimisation	≠
ES2	Polarisation	Polarisation/Minimisation	≈
ES3	Minimisation	Minimisation	=
ES4	Minimisation	Polarisation/Minimisation	≈
ES5	Minimisation	Polarisation/Minimisation	≈
ES6	Minimisation	Acceptation/Adaptation	≠
ES7	Minimisation	Acceptation	≠
ES8	Minimisation	Minimisation	=
ES9	Minimisation	Acceptation	≠
ES10	Minimisation	Minimisation	=
ES11	Minimisation	Acceptation	≠
ES12	Minimisation	Minimisation	=
ES13	Minimisation	Polarisation/Minimisation	≈

Personne	Degré de sensibilité interculturelle		
	1 ^{ère} évaluation : IDI	2 ^{ème} évaluation : entretien	Delta
ES14	Minimisation	Minimisation/Acceptation	≈
ES15	Minimisation	Minimisation	=
ES16	Acceptation	Minimisation	≠
ES17	Acceptation	Acceptation	=
ES18	Acceptation	Acceptation	=
ES19	Acceptation	Adaptation	≠
ES20	Acceptation	Acceptation	=
ES21	Adaptation	Minimisation	≠
ES22	Adaptation	Minimisation/Acceptation	≠
ES23	Adaptation	Minimisation/Acceptation	≠
ES24	Adaptation	Acceptation/Adaptation	≈

Note. Le tableau est ordonné par ordre croissant de sensibilité développementale (SD). La comparaison entre l'évaluation de la sensibilité interculturelle issue de l'IDI et celle réalisée à partir des entretiens doit être interprétée de la manière suivante : = indique une évaluation égale, ≈ indique une évaluation proche et ≠ indique une évaluation discordante.

Le croisement des résultats quantitatifs et qualitatifs pour les 24 éducateurs sociaux fait ressortir une convergence (du moins partielle) du degré de sensibilité interculturelle chez 14 d'entre eux. En effet, une parfaite correspondance apparaît pour 8 participants (5 au stade de minimisation et 3 au stade d'acceptation), alors que le degré de cohérence est très proche pour 6 d'entre eux (polarisation *versus* polarisation/minimisation, minimisation *versus* polarisation/ minimisation, minimisation *versus* minimisation/acceptation, adaptation *versus* acceptation/ adaptation).

Par contre, les analyses qualitatives montrent une attitude plus ethnocentrique chez 4 éducateurs sociaux (minimisation *versus* acceptation, minimisation *versus* adaptation, minimisation /acceptation *versus* adaptation) et plus ethnorelativiste chez 6 d'entre eux (minimisation *versus* polarisation, acceptation *versus* minimisation, acceptation/adaptation *versus* minimisation), comparativement aux profils interculturels de l'IDI.

On peut donc constater qu'il existe une certaine cohérence entre les résultats de l'IDI et les perceptions et expériences vécues par les éducateurs sociaux dans l'accompagnement des usagers aux références culturelles diverses. En effet, mise à part 1 éducateur social qui dans le cadre de son travail affiche des perceptions, attitudes et pratiques d'intervention beaucoup plus ethnorelativistes que leurs profils de sensibilité interculturelle, les autres participants se situent soit au même stade, soit à un stade ethnocentrique ou ethnorelatif antérieur ou postérieur, soit à plusieurs stades voisins au même moment.

1.4.2 Discussion des résultats quantitatifs et qualitatifs

Ces résultats soulèvent des questions méthodologiques liées à la temporalité de la récolte des données et au choix des outils ayant servi à rendre compte de la sensibilité interculturelle. Je vais en rendre compte ci-dessous et laisser le lecteur les évaluer et tirer ses propres conclusions.

S'agissant de l'aspect temporel, l'IDI mesure la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux au moment de la passation du questionnaire en 2009, alors que les témoignages sur la perception de la différence culturelle et les pratiques d'intervention en contexte multiculturel ont été récoltés une année plus tard. Étant donné que le continuum des stades n'est pas statique, il se peut que la sensibilité interculturelle des participants soit restée stable ou, au contraire, ait progressé ou régressé selon les circonstances, les expériences vécues, les formations suivies ou le contexte professionnel et politique. La temporalité de la récolte des données est donc un aspect important dont il faudrait tenir compte dans une recherche ultérieure, notamment si l'on veut vérifier le degré de cohérence entre les résultats de l'IDI et le comportement réel des participants.

Concernant les instruments de récolte des données, l'IDI et l'entretien semi-directif pourraient ne pas étudier le même concept. D'une part, l'IDI évalue comment l'éducateur social, guidé et limité par ses schémas culturels, perçoit la différence culturelle, ce qu'il en pense et comment il y réagit. Cet outil dispose de 50 affirmations qui reflètent une variété d'opinions sur les différences culturelles « *provenant de personnes de diverses cultures dans le monde* » (Hammer & Bennett, 2002, p. 2) par rapport à des groupes culturels avec lesquels elles sont en contact et d'une échelle graduée de réponses allant d'en désaccord à en accord, en passant par des positions intermédiaires de plutôt en désaccord, d'autant en accord qu'en désaccord et de plutôt en accord. Pour chacune des affirmations, l'individu doit indiquer dans quelle mesure elle correspond à son opinion personnelle, en fonction des groupes culturels avec lesquels il développe le plus grand nombre de contacts et qu'il connaît le mieux. Il se peut ainsi que l'éducateur social se trouve à des stades de sensibilité interculturelle différents en fonction des groupes culturels cible et de la sympathie qui leur est manifestée. Par contre, l'entretien aborde des réalités plus personnelles liées à l'expérience vécue par l'éducateur social dans son travail en contexte multiculturel. En effet, le guide d'entretien comporte une quinzaine de questions portant sur la perception et la gestion de la différence culturelle des usagers et des familles qu'il accompagne au quotidien. Ainsi, l'utilisation d'une approche méthodologique mixte peut être considérée comme un atout

pour l'évaluation de la sensibilité interculturelle : d'une part, l'IDI fait ressortir des orientations concernant la différence culturelle, d'autre part, l'entretien permet d'ancrer ces attitudes dans l'expérience réelle de la différence culturelle, notamment sur la manière de percevoir et de composer avec la différence culturelle dans le travail au quotidien. Deuxièmement, le biais de désirabilité sociale est doublement présent dans cette recherche. En effet, au-delà du fait qu'il semble inhérent à tout outil de récolte de données, le biais de désirabilité est d'autant plus fortement supposé si l'on considère le thème traité dans la recherche. Traditionnellement (missions et mandats confiés par la société) et dans l'imaginaire social, les éducateurs sociaux sont censés accompagner des personnes ayant des besoins particuliers, sans distinction de sexe, race, origine, religion, culture ou condition sociale. Mais quelle est la « bonne » manière de gérer la différence (culturelle) des usagers afin de répondre de manière adéquate aux défis de l'égalité de traitement et de la non-discrimination ? Troisièmement, se pose la question de la validité de la collecte, l'analyse et l'interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs. D'une part, l'Institut de la communication interculturelle analyse les données issues de l'IDI et crée les profils interculturels individuels par le biais du logiciel IDIXP 2-3 (Hammer, 2002). Il est ici important de souligner que les processus sous-jacents à ces opérations demeurent inconnus par volonté des propriétaires de l'instrument, ce qui rend difficile la vérification du bien-fondé du positionnement des éducateurs sociaux sur le continuum de sensibilité interculturelle. D'autre part, les témoignages des éducateurs sociaux ont été catégorisés et analysés par mes soins à la lumière des descriptifs des stades de sensibilité interculturelle (Bennett, 2011 ; Hammer, 2007). Il s'agissait ici de donner une signification aux discours des éducateurs sociaux sur leur perception et gestion de la différence culturelle dans leur pratique, de traduire leurs réponses, de faire des inférences, tout comme d'aller au-delà de leurs propos et modes de comportement pour déterminer à quel stade de sensibilité interculturelle ils se situaient au moment de l'entretien.

Bien que la cohérence entre les résultats de l'IDI et de l'entretien doive être interprétée avec prudence, on peut ainsi constater que la perception de la différence culturelle gagne à être examinée sous différents angles par l'emploi d'une approche méthodologique mixte. En effet, cette approche offre la possibilité d'étudier la façon des éducateurs sociaux, ayant une sensibilité aux différences culturelles plus ou moins développée, de gérer la diversité culturelle dans l'intervention auprès des usagers ainsi que dans les relations avec les familles.

2. La compréhension des usagers ou des collègues « d'une autre culture »

Si, comme on l'a dit, la différence culturelle ne doit pas être comprise comme une donnée objective et statique entre deux personnes ou groupes culturels, mais en tant que émergeant de l'interaction entre les références culturelles de l'éducateur social (d'ici ou d'ailleurs), celles de l'utilisateur (d'ailleurs ou d'ici) et celles du contexte de l'intervention (institution, société suisse), il est important de saisir la compréhension que les éducateurs sociaux ont des usagers aux références culturelles diverses auprès desquels ils interviennent. Le fait de passer par les définitions que les éducateurs sociaux proposent pour parler des usagers ou des collègues « d'une autre culture » permet aussi de mieux comprendre leur pratique professionnelle en contexte multiculturel. Dans la présente analyse, il s'agit également de dégager dans quelle mesure et de quelle manière ces diverses définitions sont liées aux résultats quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation de la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux.

Les témoignages mettent en évidence que les éducateurs sociaux se réfèrent à des compréhensions différentes du qualificatif « d'une autre culture ».

- Un ensemble

La majorité des participants définissent l'utilisateur ou le collègue « d'une autre culture » tantôt comme une personne ayant un « *ensemble de valeurs* », « *croyances* » (religieuses ou non), « *codes* », « *règles* » différents des leurs, tantôt comme une personne ayant d'autres « *manières* » (ou « *façons* ») de « *penser* », « *voir* », « *comprendre* », « *parler* », « *agir* », « *vivre* », « *être* », « *fonctionner* » et « *interagir* » (i.e. différents codes linguistiques ou non-verbaux : « *gestuelle* », « *rythme* », « *politesse* »).

« *Ce que je comprends c'est d'autres manières de faire, d'autres manières de penser, essentiellement ça quoi...* » (Entretien ES19)

« *Mais c'est une...je pense que les points de vue sont forcément différents. Déjà sur la carte du monde on n'est pas à la même place. [...] Donc forcément c'est un point de vue différent, des manières d'être et manières de faire différentes, des rites différents et puis des règles différentes. [...] des manières de vivre presque différentes.* » (Entretien ES16)

« *Alors pour moi c'est au niveau de la façon d'interagir. Clairement.* » (Entretien ES9)

« *[...] comment la personne...rentre en contact, comment on arrive à entrer en relation ensemble.* » (Entretien ES5)

Cette compréhension de l'usager ou du collègue « d'une autre culture » n'est pas sans rappeler les définitions anthropologiques et sociologiques du concept de culture, qui renvoient à un cadre de référence constitué de traditions, croyances, valeurs, normes, symboles et significations partagés (Ting-Toomey, 1999) ou encore à « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir ou d'agir plus ou moins formalisé, qui étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, (...)* » (Rocher, 1969, p. 88).

Aussi, ces éducateurs sociaux reprennent les deux niveaux de la culture proposés dans le modèle de l'iceberg (Ting-Toomey, 1999) : d'une part, la culture observable qui comprend tous les éléments matériels et concrets de la vie d'un groupe culturel, tels que l'« *alimentation* », les « *vêtements* », la « *langue* », la « *musique* », les « *rites* », les « *fêtes* », les « *us et coutumes* », les « *habitudes* », l'« *architecture* », l'« *art* », etc., d'autre part, la culture intériorisée et cachée, qui renvoie aux valeurs et aux représentations (« *du monde* », « *de la naissance* », « *de la mort* », « *de la famille* », « *de la maladie* », « *du handicap* », « *de la psychologie* », « *de l'école* », « *des relations* », « *de la religion* », « *des rapports femmes-hommes* », etc.). Un participant propose une vision plus élargie de la culture en évoquant une « *base commune* » et universelle à toutes les cultures.

Plusieurs participants ajoutent à ces définitions les dimensions de partage et de transmission culturelle : une personne « d'une autre culture » partage son cadre de référence avec une pluralité de personnes appartenant à la même société ou groupe social qu'elle et son cadre de référence lui a été « *transmis* » ou « *inculqué* » par le biais de l'« *éducation* » ou des « *traditions* » propres à son groupe d'appartenance. Les notions de partage et de transmission se retrouvent également dans la plupart des définitions « classiques » du concept de culture (Baldwin et al., 2006 ; Cuche, 2004).

- L'origine nationale, culturelle ou ethnique

D'autres professionnels parlent des usagers ou des collègues « d'une autre culture » en se basant sur la nationalité, le pays ou le continent d'origine, ou sur l'origine culturelle.

« *Mais le premier réflexe pour moi il est de dire que quelqu'un d'une autre culture c'est un espagnol, un italien, un albanais, voilà.* » (Entretien ES5)

« *D'une autre culture...beh migrants, enfin des personnes qui sont d'autres pays, d'autres continents.* » (Entretien ES11)

« C'est un peu vaste, parce que ça peut être d'une autre culture, ça peut être par exemple, j'ai une collègue qui est belge...et ça peut aussi être d'une autre culture, quelqu'un qui vient d'Amérique du Sud ou qui vient d'Afrique ou qui vient, de je ne sais pas où dans le monde. » (Entretien ES4)

L'analyse des situations professionnelles problématiques présentées par les éducateurs sociaux (Chapitre 9, point 4.2) offre également un éclairage sur ce que signifie, pour chacun d'entre eux, être « d'une autre culture ». En effet, la majorité des éducateurs sociaux se sont rejoints autour du choix d'un usager, d'une famille ou d'un professionnel d'origine culturelle ou nationale autre que suisse (par exemple, « serbe », « africaine », « indienne », « kurde », « marocaine », « albanaise », « kosovare »). Les autres professionnels ont choisi de raconter une situation mettant en scène un usager, une famille ou un professionnel « *de confession musulmane* », mettant ainsi en avant l'appartenance religieuse.

A la notion d'origine différente s'ajoute parfois la dimension de proximité culturelle : une personne issue d'un pays voisin (« France », « Allemagne », « Espagne », « Italie ») n'est souvent pas considérée comme étant « d'une autre culture ».

« Quelqu'un qui habite en France pour moi ce n'est pas un étranger. Quelqu'un qui habite en Allemagne il vient d'un autre pays mais... [...] moi, ma vision, c'est plus quelqu'un qui a une autre manière de vivre. Comme je disais, pour moi, quelqu'un qui habite, je dirais presque en Europe, pratiquement, ça ressemble, c'est un mode de vie occidental où il y a pas mal de similitudes. Par contre pour moi vraiment le terme différence culturelle c'est presque plus en terme de continent que de pays, c'est à plus large échelle. » (Entretien ES13)

« C'est vrai que...comme je vous le disais avant je ne vais peut-être pas mettre un collègue français dans cette catégorie bien qu'il pourrait y avoir peut-être quelques différences mais j'ai l'impression qu'elles sont moindres par rapport à si on parle de personnes venant d'Afrique ou de l'Est, des Balkans...ça c'est les principaux usagers qu'on accueille, quoi, c'est vrai que...où là, la différence de cultures, de valeurs et de modes de vie est plus marquée qu'avec un français, un italien, un espagnol. » (Entretien ES22)

Par contre, l'origine ethnique et les caractéristiques physiques extérieures (par exemple, la morphologie ou la couleur de la peau) sont des critères pouvant être utilisés pour définir l'usager ou le collègue comme étant « d'une autre culture ».

« [...] aussi ceux qui auront du coup, qui seront typés physiquement... » (Entretien ES21)

« Il y a quand même cette représentation des gens de couleur, quoi. » (Entretien ES16)

« [...] je traduirais ça peut-être physiquement, le voir. Après, c'est clair, si c'est européen ça se verra peut-être moins que d'autres... » (Entretien ES14)

- L'étranger

Dans cette même optique, quelques éducateurs sociaux définissent l'usager ou le collègue « d'une autre culture » par ses origines étrangères, indépendamment du fait qu'elle soit née en Suisse ou pas.

« D'abord les personnes étrangères. Je pense que c'est le premier réflexe. » (Entretien ES5)

« [...] alors c'est vrai que la première pensée, c'est des personnes qui ne sont pas Suisses » (Entretien ES3)

Il s'agit d'une compréhension de la personne « d'une autre culture » focalisée sur son propre groupe culturel comme étant le point de référence et par rapport auquel on compare l'autre, l'étranger, la personne « pas suisse ». Dans cette optique, la dimension relationnelle de la différence culturelle n'est pas thématisée. Pour ces participants, la différence culturelle correspond à une caractéristique objective et statique de la personne « d'une autre culture » et non pas à la relation entre deux personnes, chacune ayant ses propres références culturelles (Abdallah-Pretceille, 1985 ; Ogay & Edelmann, 2011). Les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation de la sensibilité interculturelle (Tableau 24) révèlent que ces éducateurs sociaux se situent soit au stade de polarisation, soit au stade de minimisation, soit dans l'entre-deux, à savoir à des stades où les personnes adoptent une attitude plutôt ethnocentrique face à l'altérité.

Une minorité des personnes interviewées évoque la temporalité de la migration : pour les uns, seules les personnes ayant migré dans le pays d'accueil récemment peuvent être considérées comme étant « d'une autre culture »...

« Le réflexe pour moi il est plus facilement de dire : Voilà, quelqu'un qui vient d'arriver il y a six mois, c'est quelqu'un d'une autre culture. » (Entretien ES5)

...alors que pour les autres, font partie de cette catégorie également les immigrés de la deuxième, voire de la troisième génération.

« Après, il y a des cultures aussi, comment dire...peut-être des gens qui sont aussi déjà peut-être des immigrations anciennes, par exemple la communauté portugaise ou des choses comme ça. Ceux qui sont de la 2ème génération. Et maintenant c'est ça en fait. C'est alors soit qu'ils viennent d'un pays, qui sont peut-être même réfugiés ici ou qui voilà, ou alors justement de 2ème génération où on peut voir aussi des différences culturelles quand même. » (Entretien ES21)

« Pour moitié, oui, parce que je pense que même si il y a eu les influences de...voilà, la naissance ici, les influences culturelles d'ici, avec tout le cursus scolaire, etc. enfin ce qui met en relation avec l'extérieur de la maison, après, je pense qu'il y a cette culture familiale qui est quand même bien là et puis qui prend quand même pas mal de place. Dans le sens où c'est l'éducation, enfin la manière dont ils ont été éduqués mais dans le cadre de la famille. » (Entretien ES19)

- La région linguistique et culturelle de Suisse

Dans un pays multiculturel et plurilingue tel que la Suisse, une autre dimension plus locale de la compréhension des personnes « d'une autre culture » est très présente, à savoir l'appartenance à une autre région linguistique et culturelle. En particulier, plusieurs éducateurs sociaux évoquent les différences de mentalité et le clivage politique entre les Suisses romands et les Suisses allemands, de même qu'entre ville et campagne et entre jeunes et vieux.

« [...] pour moi, il n'y a déjà pas besoin de sortir de la Suisse pour trouver des cultures différentes quoi. Enfin, on peut déjà être face à une personne suisse-allemande et puis déjà se retrouver peut-être avec des différences de manières de voir les choses. » (Entretien ES19)

« Donc oui il y a des différences culturelles quand même à l'intérieur de la Suisse, déjà, c'est sûr. » (Entretien ES11)

« Moi je dirais qu'il y a des Suisses qui ont des différentes cultures, la même chose. Ce n'est pas parce qu'on est suisse qu'on a la même vision, les mêmes valeurs. [...] pour moi je trouve qu'il y a autant de différences avec certains Suisses des fois. » (Entretien ES3)

« D'une autre culture... Je réalise qu'on est très vite une personne d'une autre culture même si c'est un bon Suisse... On a des jeunes qui viennent de toute la Suisse romande donc vraiment, ils peuvent venir du fin fond du Jura ou même du canton de Berne francophone ou bien de Genève, ça reste des cultures différentes. » (Entretien ES6)

- Le cadre de référence

Finalement, quelques éducateurs sociaux donnent de l'importance à l'« *histoire de vie* » et à la « *culture avec laquelle on se construit* ». En ce sens, chaque personne peut être définie comme étant « d'une autre culture » car elle interprète et fait sien son héritage culturel en fonction de son histoire personnelle, des relations avec les autres et du contexte.

« C'est son éducation, sa manière de vivre, son histoire de vie, d'où elle vient, où elle est allée, où elle est née, ce qui fait qu'elle est comme ça. » (Entretien ES7)

« Et puis moi je parlerais d'une autre culture [...] c'est celle avec laquelle on se construit, c'est celle qui change tous les jours, c'est celle qui nous nourrit, c'est celle qui fait qu'on devient ce qu'on devient dans le pays où on vit, dans... dans la vie qu'on mène, dans les enfants qu'on fait, dans les liens qu'on crée, dans ce qu'on s'enrichit avec les connaissances qu'on a autour. » (Entretien ES10)

Cette définition renvoie à la conception constructiviste et intériorisée de la culture de Camilleri (1989) et de Abdallah-Pretceille (1999).

En synthèse de cette analyse, on peut retenir que l'utilisateur ou le collègue « d'une autre culture » ne renvoie pas à la même réalité pour chacun : certains le caractérisent par une autre manière de

penser, percevoir ou agir, d'autres par une autre origine (nationale, culturelle, ethnique, régionale, linguistique) ou par le fait d'être étranger et quelques-uns encore par son histoire et parcours de vie. Par ailleurs, aucun lien ne peut être tiré entre les compréhensions différenciées du qualificatif « d'une autre culture » et le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux (Tableau 24), à l'exception des professionnels qui définissent la personne « d'une autre culture » comme étant étrangère qui, eux, se situent aux stades ethnocentriques.

3. Synthèse et discussion

Selon la vision interculturelle écosystémique de l'intervention, ce chapitre se situe au niveau ontosystémique, en abordant la perception de la différence culturelle par les éducateurs sociaux ainsi que leur compréhension des usagers ou des collègues « d'une autre culture ». Ce premier volet permet de répondre à la première question générale de recherche qui guide ce travail :

QG1 Quelles sont la perception et la compréhension de la différence culturelle par les éducateurs sociaux ?

Pour répondre à cette question, les divers résultats qui ont trait aux trois questions de recherche plus spécifiques (Chapitre 4, point 2) sont repris et discutés.

3.1 Le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux

3.1.1 La sensibilité interculturelle des participants à l'enquête par questionnaire

Les résultats issus de l'IDI indiquent que trois-quarts des participants (76%) se situent au stade de minimisation des différences culturelles, une minorité (8%) au stade de polarisation, alors que près d'un éducateur social sur cinq fait preuve d'une attitude d'ouverture et de respect envers les différences culturelles (12% en acceptation et 4% en adaptation). Ces résultats sont similaires à ceux d'Altshuler et ses collègues (2003), DeJaeghere et Cao (2009), Mahon (2006) et de Westrick (2004) dont les participants (pédiatres en formation, enseignants et étudiants) œuvrent le plus souvent au stade de minimisation. Toutefois, ces résultats divergent de ceux de Westrick et Yuen (2007) et de Yuen (2010) qui observent chez la plupart des enseignants une vision du monde plus ethnocentrique (déni, polarisation) ainsi que de ceux de Straffon (2003) montrant que la majorité des étudiants font preuve d'ouverture et tolérance envers les différences culturelles (acceptation, adaptation).

Cette étude met également en évidence la tendance des éducateurs sociaux à surestimer, de manière plus ou moins importante, leur niveau de sensibilité interculturelle, telle qu'elle résulte également dans les travaux de DeJaeghere et Cao (2009), Jackson (2008) ainsi que de Westrick et Yuen (2007). Cette surestimation est plus marquée chez les personnes résistantes à la différence culturelle (polarisation et minimisation), que chez celles faisant preuve d'ouverture et de respect (acceptation et adaptation). Surestiment-elles leur sensibilité interculturelle, soucieuses inconsciemment de garder une image d'elles positive ? Désirent-elles se présenter sous un jour favorable (biais de désirabilité sociale) et/ou montrer une attitude adéquate face aux différences culturelles ? En effet, la sensibilité et la compétence interculturelles peuvent être perçues comme des compétences professionnelles basiques par les éducateurs sociaux qui, traditionnellement et dans l'imaginaire social, sont censés « aider » les personnes qu'ils accompagnent, toute origine culturelle confondue. Il se peut également que les professionnels les moins sensibles selon les résultats de l'IDI (polarisation et minimisation) ne soient pas conscients de la manière dont ils perçoivent ou réagissent devant la différence culturelle.

Les résultats sur les cinq échelles de l'IDI montrent que les enjeux liés aux stades de déni (il n'y a pas de différence culturelle) et de polarisation (dénigration ou exaltation des autres cultures) tels qu'exposés dans le DMIS (Bennett, 1986, 1993, 2004) et mesurés par les échelles DD et R, ont été « résolus » par la majorité des participants. Ce constat est valable également pour les questions identitaires mesurées par l'échelle ME. Par contre, les scores sur les échelles M et AA indiquent que la plupart des participants n'ont pas encore « résolu » les questions liées aux stades de minimisation (banalisation des différences culturelles), d'acceptation (une nouvelle manière de voir les différences culturelles) et d'adaptation (une nouvelle manière d'agir devant les différences culturelles). Les résultats de la présente étude recoupent ceux de Yuen et Grossman (2009) qui constatent chez les enseignants en formation un manque de « résolution » relatif aux questions spécifiques mesurées par les échelles M et AA, alors que les enjeux liés aux échelles DD, R et ME ont été « résolus ». Par contre, nos résultats divergent en partie de ceux de Westrick (2004) : les scores DD, R et AA obtenu par ses étudiants sont relativement proches de ceux obtenus par les éducateurs sociaux, alors que le score M et, à plus fort raison, le score ME, sont inférieurs à ceux observés dans cette étude.

3.1.2 La sensibilité interculturelle des participants aux volets quantitatif et qualitatif

Les résultats de l'évaluation de la sensibilité interculturelle à partir des perceptions et attitudes envers les usagers aux références culturelles diverses et leurs proches révélées dans les entretiens ont permis de répartir les 15 éducateurs sociaux sur 24 sur le continuum de développement interculturel : 8 professionnels se situent au stade de minimisation, 6 en acceptation et 1 en adaptation.

Une vision ethnocentrique de la différence culturelle

Lors des entretiens, les éducateurs sociaux au stade de minimisation reconnaissent l'existence des différences culturelles, mais les considèrent comme superficielles : tout en étant différentes les unes des autres, les personnes partagent et se rapportent à un cadre de référence similaire. Ainsi, en considérant les différences culturelles comme insignifiantes, leur vision du monde n'a pas besoin d'être remise en question (Barmeyer, 2007 ; Bennett, 2004 ; Hammer, 2007 ; Ogay, 2000). Au niveau professionnel, les éducateurs sociaux au stade de minimisation banalisent la signification et l'influence des différences dans la communication et l'intervention auprès des usagers se référant à d'autres cultures et leur entourage. L'application de leur propre cadre de référence aux usagers aux références culturelles diverses en croyant qu'ils le partagent refléchit cette attitude ethnocentrique car elle repose sur l'idée que les valeurs, représentations et comportements sont universels. Cette attitude ethnocentrique est fréquente chez les professionnels de l'humain dont le travail est généralement basé sur des valeurs humanistes, démocratiques et universalistes. En effet, selon leur code déontologique, les éducateurs sociaux doivent assurer l'égalité et le respect envers toutes les personnes qu'ils accompagnent et s'abstenir de toute forme de discrimination concernant la nationalité, l'appartenance ethnique, la religion, le sexe, la couleur de la peau, l'orientation sexuelle, le handicap ou la maladie (AvenirSocial, 2006). De là, les professionnels au stade de minimisation traduisent ces principes en uniformisant leurs pratiques et en intervenant de la même manière auprès de tous les usagers quelle que soit leur origine culturelle. D'ailleurs, la plupart d'entre eux estime que les compétences à posséder dans le travail avec des personnes aux références culturelles diverses sont communes à celles qui sont utilisées avec tous les usagers (par exemple, ouverture, compréhension, disponibilité). Bien que la minimisation soit basée sur une idée positive de l'altérité et semble être synonyme d'ouverture et de tolérance, cette attitude banalise, voire efface les différences culturelles, constituant ainsi un obstacle à leur reconnaissance. Le risque est de

devenir insensible à la culture d'autrui (Cohen-Emerique, 2011) et de marginaliser et de discriminer les usagers porteurs de références culturelles diverses (Gianni, 2005). En ce sens, la minimisation sert « *à préserver un certain ethnocentrisme éclairé et permet d'éviter l'impression d'incompétence qui peut survenir dans la confrontation avec des inconnus* » (Ogay, 2000, p. 121). Aussi, dans une société pourtant multiculturelle telle que la Suisse, la minimisation vient renforcer une vision ethnocentrique du monde et ne laisse pas de place pour des réalités minoritaires.

Quelques participants aux entretiens se situent entre la polarisation et la minimisation. Le stade de polarisation se caractérise par le rejet des différences culturelles et s'exprime, d'un côté, par le dénigrement de la culture de l'autre par le biais de stéréotypes négatifs ou de préjugés ou par une attitude de supériorité à l'égard de l'autre culture, de l'autre côté, par la valorisation de la culture de l'autre (ou exotisme) (Barmeyer, 2007 ; Bennett, 2004 ; Hammer, 2007 ; Ogay, 2000). Ces attitudes de défense (dénigrement et supériorité) constituent pour les éducateurs sociaux un obstacle à la reconnaissance des usagers aux références culturelles diverses (Cohen-Emerique, 2011) car elles peuvent les conduire à faire des généralisations dévalorisantes au sujet des usagers aux références culturelles diverses et à réagir face à eux uniquement en fonction de leur appartenance culturelle. De même, elles nuisent à l'intervention interculturelle dans la mesure où elles réduisent la capacité des éducateurs sociaux à se renseigner auprès des usagers aux références culturelles diverses pour découvrir leur cadre de référence, leur histoire personnelle et leur trajectoire de vie. D'autre part, malgré son ouverture apparente, l'exotisme traduit un certain ethnocentrisme : la personne continue à percevoir une autre culture à travers le cadre unique de sa propre culture, ne donnant aucune place à d'autres cadres de référence que le sien.

Selon le modèle de Bennett (2004), les éducateurs sociaux aux stades de polarisation et de minimisation ne possèdent ni la sensibilité, ni les attitudes, ni les connaissances nécessaires pour composer avec les différences culturelles des usagers et de leur famille.

Une vision ethnorelativiste de la différence culturelle

Les discours des éducateurs sociaux au stade d'acceptation mettent en évidence qu'ils sont conscients du fait que leur cadre de référence n'est plus le point central : les usagers issus d'univers socioculturels différents possèdent également un cadre de référence qui les amène à voir et interpréter la réalité de manière différente et ce cadre de référence a autant de valeur que

celui des éducateurs sociaux (Barmeyer, 2007 ; Bennett, 2004 ; Hammer, 2007 ; Ogay, 2000). Lors des entretiens, les éducateurs sociaux à ce stade manifestent de l'intérêt à découvrir d'autres manières de penser, communiquer et se comporter. Ils semblent être conscients du rôle joué par les références culturelles au niveau de la collaboration et l'intervention et déclarent travailler de manière différente avec les usagers aux références culturelles diverses.

Le stade d'adaptation est caractérisé par une modification de ses propres modes de communication et de comportement (Barmeyer, 2007 ; Bennett, 2004 ; Hammer, 2007 ; Ogay, 2000). Lors de l'entretien, l'éducatrice sociale à ce stade tient compte de la dimension interculturelle dans l'intervention aussi bien en sollicitant les usagers et leur famille pour mieux comprendre et prendre en considération leur situation qu'en adaptant son mode de communication et sa pratique.

Selon Bennett (2004), les professionnels se situant dans l'acceptation et l'adaptation voient les cultures avec impartialité et démontrent les habiletés et les savoirs indispensables à une bonne communication interculturelle.

L'évaluation quantitative et qualitative de la sensibilité interculturelle

Les résultats quantitatifs et qualitatifs indiquent que chez la majorité des participants apparaissent des perceptions, attitudes et comportements focalisés sur leur propre culture. L'ethnocentrisme personnel et professionnel des éducateurs sociaux peut interférer dans la relation d'aide entre acteurs issus d'univers culturels différents. En privilégiant leur propre cadre de références personnel et professionnel, les éducateurs sociaux risquent de négliger ou minimiser les ressentis, les conceptions et les comportements des usagers aux références culturelles diverses, voire de leur imposer des manières de penser et d'agir façonnées par leurs représentations personnelles et par les modèles et techniques professionnels en vigueur en éducation sociale.

La comparaison des résultats quantitatifs et qualitatifs montre une convergence du moins partielle du degré de sensibilité interculturelle de la plupart des éducateurs sociaux (n = 14). Cela tendrait à suggérer qu'il existe une certaine cohérence entre les profils interculturels issus de l'IDI sur la base des opinions générales vis-à-vis de la différence culturelle et les degrés de sensibilité interculturelle déterminés à partir des perceptions et attitudes envers les usagers aux références culturelles diverses décrits dans les entretiens. D'autre part, la comparaison des degrés de

sensibilité interculturelle met également en évidence que, dans les entretiens, un quart des éducateurs sociaux font apparaître une attitude plus focalisée sur leur propre culture comparativement au stade de sensibilité interculturelle issu de l'IDI, alors qu'une minorité ($n = 6$) se montre plus ouverte et tolérante vis-à-vis des usagers aux références culturelles diverses.

3.2 Les facteurs qui influencent le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux

Des analyses de régression réalisées sur les 90 participants au volet quantitatif, il ressort que l'âge du professionnel influence son degré de sensibilité à la différence culturelle. En effet, une plus grande sensibilité interculturelle globale a été relevée chez les éducateurs sociaux plus âgés, comparativement à leurs collègues plus jeunes. Ce constat est valable pour le score global de l'IDI ainsi que pour les scores des échelles M et AA : d'une part, les éducateurs sociaux plus âgés reconnaissent davantage les différences culturelles ainsi que le rôle que celles-ci peuvent jouer dans la relation avec des personnes se référant à d'autres cultures, d'autre part, ils sont davantage en mesure de reconnaître et respecter les différences culturelles et/ou de changer de perspective ou de comportement en fonction du contexte culturel dans lequel ils évoluent, comparativement à leurs collègues plus jeunes. Ces résultats recourent ceux de Mahon (2006), Paige et ses collègues (2003), Westrick et Yuen (2007), alors qu'ils divergent de ceux de Yuen (2010) qui constate chez les enseignants plus jeunes un degré de sensibilité interculturelle plus élevé par rapport à leurs collègues plus âgés. De leur côté, Hammer et ses collègues (2003) n'ont pas trouvé de différences liées à l'âge.

Les professionnels ayant séjourné dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pendant au minimum trois mois présentent des scores plus élevés sur l'échelle AA : ils montrent ainsi une plus grande reconnaissance et appréciation des différences culturelles, ainsi qu'une plus grande capacité d'adapter leurs propres modes de communication et comportement au contexte culturel, comparativement aux éducateurs sociaux qui n'ont jamais vécu une telle expérience. Ces résultats recouvrent ce qui est connu par la littérature scientifique sur l'influence positive des expériences interculturelles sur la sensibilité interculturelle (Altshuler et al., 2003 ; Lai, 2006 ; Mahon, 2006 ; Paige et al., 2003 ; Straffon, 2003 ; Westrick & Yuen, 2007 ; Yuen, 2010). Par contre, les résultats de la présente étude n'étaient pas ceux de Fuller (2007) et

Pedersen (2010) pour qui le séjour d'étude à l'étranger ne joue aucun rôle sur la sensibilité interculturelle des étudiants.

Enfin, la durée de la pratique professionnelle dans l'activité exercée au moment de l'enquête prédit négativement le score sur l'échelle AA. Ce résultat peut surprendre et paraître paradoxal par rapport à l'augmentation de la sensibilité interculturelle en fonction de l'âge. Peut-on expliquer cela par le fait que les éducateurs sociaux étant engagés dans une certaine routine dans leur travail, reconnaissent de moins en moins les différences culturelles des usagers qu'ils accompagnent ? Peut-être les professionnels avec une longue expérience dans la même institution sont moins disposés à remettre en question leurs cadres de référence et pratiques professionnels et moins inclinés à modifier leurs perceptions et modes de communication et comportement en fonction du cadre de référence d'autrui ? Cette variable n'ayant pas été étudiée par les études antérieures, aucune mise en perspective ne peut être faite.

Il ressort également de cette étude que le genre du répondant n'influence nullement la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux (pas de différences significatives sur l'IDI et sur échelles). Ces résultats sont consistants avec ceux de la plupart des études préalables (Mahon, 2006 ; Paige et al., 2003 ; Pedersen, 2010 ; Westrick & Yuen, 2007), mais sont nuancés par ceux d'Altshuler et ses collègues (2003) qui ont constaté chez les femmes des scores significativement plus élevés sur l'échelle AA, comparativement aux hommes. De même, Hammer et al. (2003) ont observé des différences significatives sur l'échelle DD, les hommes obtenant des scores significativement plus élevés que les femmes.

Finalement, le background culturel des éducateurs sociaux ne joue pas non plus un rôle sur le degré de sensibilité interculturelle, n'apparaissant jamais parmi les variables explicatives des scores de l'IDI et de ses échelles. La comparaison avec les études antérieures n'est pas aisée car différentes variables ont été utilisées (nationalité, ethnicité, culture). Hammer (2011 ; Hammer et al., 2003) indique qu'il n'existe aucune corrélation entre la nationalité et la sensibilité interculturelle. Par contre, l'étude de Mahon (2006) montre que les enseignants blancs tendent à être plus en accord avec les items de déni et moins en accord avec les items d'adaptation, comparativement aux enseignants non-blancs.

La présente étude se proposait également de vérifier quatre hypothèses de recherche relatives à la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux.

H1 : Les jeunes éducateurs sociaux sont moins sensibles aux différences culturelles que leurs collègues plus âgés.

Cette hypothèse peut être validée dans la mesure où l'âge représente un prédicteur positif de la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux, non seulement sur l'Inventaire de développement interculturel (IDI), mais également sur les échelles Minimisation (M) et Acceptation/Adaptation (AA). Par contre, aucun lien n'existe entre l'âge et les scores sur les échelles Dénier/Défense (DD), Renversement (R) et Marginalité encapsulée (ME).

H2 : Le genre des éducateurs sociaux ne joue aucun rôle sur le degré de sensibilité interculturelle.

Cette hypothèse peut être validée dans la mesure où il n'existe aucune corrélation entre le genre des éducateurs sociaux et leur sensibilité à la différence culturelle (résultat valable pour l'IDI dans son ensemble ainsi que les échelles DD, R, M, AA et ME).

H3 : Le degré de sensibilité interculturelle ne se différencie pas selon le background culturel des éducateurs sociaux.

Cette hypothèse peut être validée dans la mesure où l'indice de diversité culturelle des éducateurs sociaux n'apparaît jamais comme prédicteur, non seulement pour l'IDI, mais également pour les échelles DD, R, M, AA et ME.

H4 : Le degré de sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux est corrélé positivement à leur expérience dans un autre contexte culturel.

Cette hypothèse peut être partiellement validée dans la mesure où le fait d'avoir vécu dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pendant au moins trois mois joue un rôle positif sur le score de l'échelle AA, mais pas sur le score de l'IDI ou des autres échelles.

3.3 Le sens donné par les éducateurs sociaux à la notion d'usager ou de collègue « d'une autre culture »

Les conceptions de ce que peut représenter, pour chaque éducateur social, être « d'une autre culture » peuvent être extrêmement variées. Plusieurs éducateurs sociaux caractérisent l'usager ou le collègue « d'une autre culture » par une autre manière de penser, percevoir ou agir, d'autres encore le désignent par ses origines (nationale, régionale, culturelle, ethnique) ou ses

appartenances (linguistique, religieuse). Quelques-uns mettent l'accent sur sa différence (i.e. l'étranger), comme si la différence culturelle ne définissait que l'usager ou le collègue « d'une autre culture » et non pas la rencontre entre deux personnes – soi-même et l'autre – porteuses chacune d'une culture propre, façonnée par leurs références culturelles respectives, mais aussi par leurs parcours de vie et leurs appartenances. Enfin, certains éducateurs sociaux évoquent le rôle que l'individu joue dans la construction de sa culture, de sa subjectivité : chacun, quelle que soit son origine, construit sa culture à partir de ses valeurs, de son histoire de vie, de ses appartenances ainsi que des rencontres avec autrui. Cette conception de la personne nous invite à prendre en considération, non seulement le cadre de référence des personnes en présence, mais également ce qui se passe dans la relation entre ces deux personnes. Par ailleurs, on observe que les éducateurs sociaux proposent plusieurs définitions simultanées pour parler de l'usager ou du collègue « d'une autre culture ». Ont-ils compris la dimension complexe et dynamique de la culture ? Finalement, aucun participant n'a remis en question la notion d'usager ou de collègue « d'une autre culture ». Plus précisément, il n'a pas été relevé le fait que toute comparaison s'opère à partir d'une référence. En effet, un usager ou un collègue est « d'une autre culture » non pas en soi, dans son essence, mais en relation avec celle de l'éducateur social.

Cela dit, les témoignages des éducateurs sociaux sur leur expérience et vécu de la gestion de la différence culturelle dans leur pratique (Chapitre 9) clarifient davantage ce que peut représenter, pour chacun d'entre eux, être « d'une autre culture ». En effet, la plupart d'entre eux parlent de la relation d'aide avec des usagers ou des familles d'origines culturelles, ethniques ou nationales autres que suisse, alors que quelques-uns mettent plutôt l'accent sur leur appartenance religieuse. Des entretiens, il ressort donc une compréhension et une utilisation différenciée de la notion de personne « d'une autre culture » selon que les éducateurs sociaux se penchent sur sa définition ou qu'ils l'inscrivent dans la réalité de leur intervention.

Finalement, la recherche n'a pas pu démontrer des liens entre la manière dont les éducateurs sociaux définissent une personne « d'une autre culture » et leur niveau de développement de la sensibilité interculturelle. Ce résultat est assez surprenant puisque par définition on pourrait s'attendre à ce que les éducateurs sociaux dans les stades ethno-relatifs aient une conception plus dynamique et complexe de la culture que ceux se situant aux stades ethnocentriques.

Chapitre 9

L'expérience de la différence culturelle dans la pratique

La sensibilité des éducateurs sociaux à la différence culturelle et l'interprétation subjective qu'ils en donnent dans leur contexte professionnel influencent leur manière de gérer la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et la collaboration avec les familles (Altshuler et al., 2003 ; Edelmann, 2007 ; Mahon, 2006). L'analyse des données a mis en évidence que la majorité des éducateurs sociaux adoptent une attitude de minimisation des différences culturelles, à savoir une attitude qui se trouve à la frontière supérieure de l'ethnocentrisme. Si comme on l'a déjà souligné, l'ethnocentrisme personnel et professionnel des éducateurs sociaux constitue un obstacle à l'intervention interculturelle, il importe d'explorer leur manière de composer avec la différence culturelle dans leur travail au quotidien.

Ce chapitre revient au niveau microsystemique en abordant la manière dont les éducateurs sociaux gèrent la différence culturelle dans la relation d'aide exercée auprès des usagers et dans la collaboration avec les familles des usagers. Pour ce faire, j'ai choisi de situer l'analyse des pratiques d'intervention dans une perspective interculturelle écosystemique (Cohen-Emerique, 2011 ; Legault & Rachédi, 2008). Comme on l'a déjà mentionné, l'intervention correspond à une relation d'aide entre un éducateur social et un usager en difficulté, handicapé, inadapté ou en voie de l'être dans un contexte institutionnel qui répond à des mandats et missions spécifiques. Dans la perspective interculturelle écosystemique, l'analyse de l'intervention comporte trois dimensions : (1) la dimension subjective qui implique une relation entre deux personnes porteuses d'une culture propre, intériorisée en fonction des valeurs personnelles, du parcours de vie et de ses appartenances (culturelle, nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle, etc.), (2) la dimension interactive où la différence culturelle survient de l'interaction entre l'éducateur social et l'usager en présence, (3) une dimension situationnelle qui inscrit l'intervention dans un contexte professionnel spécifique (i.e. l'institution, la culture professionnelle, la société suisse) (Abdallah-Pretceille, 1985 ; Cohen-Emerique, 2011). La question de la gestion de la différence culturelle sera abordée en quatre étapes. Dans un premier temps, la perception que les éducateurs sociaux ont de l'influence de leurs références culturelles sur la relation professionnelle est illustrée et analysée. Suit l'examen de leur manière de gérer la

différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et dans la collaboration avec les familles. Les difficultés que les éducateurs sociaux rencontrent dans le travail en contexte multiculturel sont présentées et analysées dans un quatrième temps. La dernière partie du chapitre est consacrée à la synthèse et la discussion des résultats principaux concernant la manière dont les éducateurs sociaux composent avec la différence culturelle dans leur travail qui permettront de répondre à deuxième question générale de recherche.

1. La perception de l'influence des références culturelles sur la pratique professionnelle

Lors de la passation du questionnaire, les éducateurs sociaux ont été appelés à s'exprimer sur leur proximité avec un groupe culturel particulier (*plusieurs réponses possibles*). Deux-tiers des participants notent se sentir avant tout suisses-romands (n = 15) ou suisse-allemands (n = 1), mettant ainsi l'accent sur le sentiment d'appartenance à une région linguistique, politique et culturelle spécifique de la Suisse. D'autre part, le sentiment de proximité culturelle au pays d'origine (i.e. Suisse, France, Brésil, Monténégro, Maroc) est très fort pour douze professionnels. Enfin, une éducatrice sociale se réfère à son identité religieuse se sentant avant tout chrétienne, alors que deux professionnels signalent ne se sentir proches d'aucun groupe culturel en particulier.

Dans les entretiens individuels, les éducateurs sociaux ont été interrogés sur le rôle que leur cadre de référence joue dans l'intervention avec des usagers « d'une autre culture » et dans la collaboration avec les collègues. D'emblée, il faut relever une certaine difficulté pour la majorité des éducateurs sociaux à donner un avis clair sur la question et à préciser le type d'influence. Des réponses obtenues, il ressort que différentes manières de se situer par rapport à l'influence de son propre cadre de références culturelles se profilent, en lien notamment avec le background culturel et l'histoire de vie des éducateurs sociaux.

D'une part, la plupart des professionnels ayant des origines autochtones⁵² soit ne s'expriment pas sur la question, soit minimisent cette influence. A ce sujet, une seule participante précise clairement que la culture individuelle, familiale, professionnelle et institutionnelle dans laquelle

⁵² Pour rappel, 16 participants aux volets quantitatif et qualitatif sont considérés comme étant autochtones (i.e. nationalité suisse, né en Suisse, les deux parents nés en Suisse), alors que les autres participants (n = 8) comme ayant des origines multiculturelles.

elle baigne joue un rôle important dans sa pratique professionnelle en raison de la profession exercée, l'éducateur social étant en soi un outil de travail.

« Alors ça veut dire, ça joue un énorme rôle parce que c'est moi, puisque éducateur, je suis l'outil, mon propre outil donc...ça veut dire que je pars de mes valeurs pour observer le monde. Si je ne fais pas l'exercice de me dire « Ok, moi je vois avec ces lunettes-là, ce qui se passe, mais comment est-ce que je pourrais le regarder autrement ? », donc évidemment, ça me demande...mes propres valeurs me demandent un exercice réflexif pour regarder une situation de manière plus large et puis peut-être plus universelle. Alors ça régit mon quotidien. Et puis les valeurs, je pense que les valeurs de [nom de l'institution] restent ancrées dans des valeurs qu'on a aussi en Suisse ... » (Entretien ES6)

D'autre part, un tiers des éducateurs sociaux aux origines multiculturelles déclarent ne pas savoir si leurs références culturelles jouent un rôle sur l'intervention interculturelle ou sur la relation avec les autres membres de l'équipe éducative.

« Oui, je ne sais pas. Faudrait leur demander à eux, moi je ne sais pas. Oui, moi je pense que c'est...moi je suis bien comme je suis. » (Entretien ES10)

Par contre, deux éducatrices sociales issues de la migration semblent être parfaitement conscientes de l'influence que leur origine culturelle, l'histoire qu'elles ont vécue dans leur pays d'origine, leur trajectoire migratoire et leur parcours de vie personnel et professionnel ont sur leur manière de voir, de penser, de percevoir et de se comporter :

« Moi c'est clair que je suis Monténégrine, j'ai ma culture, j'ai ma propre langue, mes propres croyances, mes propres codes qui vont régir ma façon d'être et de penser. » (Entretien ES18)

En particulier, elles relèvent que leurs origines jouent un rôle sur l'intervention, notamment auprès des usagers d'origine étrangère. Elles estiment avoir une plus grande « *sensibilité* » face aux différences culturelles (valeurs, représentations de la famille, manières de penser et d'agir) et envers les usagers issus de la migration, une meilleure compréhension de la trajectoire migratoire et de la situation de ces usagers, de même qu'une certaine « *légitimité* » à leurs yeux lorsqu'elles leur proposent des pistes d'intervention.

« Et puis oui, ça m'apporte un autre regard aussi parce que comme j'ai vécu dans une autre réalité que celle qui est présente ici, ça me donne peut-être une sensibilité par rapport à certains aspects d'une situation particulière. [...] En fait, je pourrais peut-être plus facilement leur proposer des pistes qui leur semblent, disons, plausibles...parce que je peux les baser aussi sur mon expérience, sans entrer dans le détail de ma vie...mais en disant aussi voilà il y a des possibilités de telle et telle façon. Et puis pour eux c'est quelque chose de très concret parce qu'ils savent que potentiellement je l'ai vécu...alors ça donne un autre poids aussi à ce que je leur remets, ça clairement. » (Entretien ES9)

Une participante affirme également que sa manière de parler, de percevoir les relations, de comprendre les situations professionnelles et d'interagir influence même ses relations avec les collègues, tantôt en créant de la peur, des malentendus et des incompréhensions, tantôt en suscitant de l'intérêt et de la curiosité.

« Je pense qu'il y a aussi la peur. [...] je vois parfois les questions qu'ils posent sur la religion, sur les relations que j'entretiens avec mon fils, avec ma famille, à la compréhension du handicap qui est liée à ce que j'ai appris à l'école... Et puis en même temps, si je me base sur la culture, sur ma propre culture, c'est des compréhensions complètement différentes et puis c'est vrai que pour mes collègues c'est quelque chose qui est très intéressant. Ils viennent souvent me chercher, poser des questions, et ils disent parfois d'ailleurs: « Tiens, je pensais comme ça ». Mais en même temps ça peut faire peur parce que c'est quelque chose qui peut porter une différence ou une incompréhension. » (Entretien ES18)

En synthèse, les analyses mettent en évidence que la plupart des professionnels, notamment ceux autochtones, ne sont pas conscients de l'influence de leur cadre de références culturelles sur l'intervention auprès des usagers et sur la collaboration avec les collègues.

2. La gestion de la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers

La question de la gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans le cadre de l'intervention auprès des usagers est explorée en trois étapes : (1) l'attitude des éducateurs sociaux face aux usagers aux références culturelles diverses, (2) l'expérience professionnelle dans l'intervention interculturelle, ainsi que (3) les compétences spécifiques pour l'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses.

2.1 L'attitude face aux usagers aux références culturelles diverses

L'attitude des éducateurs sociaux face aux usagers aux références culturelles diverses a été abordée sous deux angles. Les participants ont d'abord été sollicités à exposer la façon dont ils prennent en compte les références culturelles des usagers dans l'intervention. Puis, ils se sont exprimés sur les particularités de l'intervention en contexte multiculturel ainsi que sur leur manière de travailler avec les usagers aux références culturelles diverses. Les attitudes rapportées par les participants sont mises en lien avec les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation de la sensibilité interculturelle de chaque éducateur social à la fin du sous-chapitre.

Des témoignages, il ressort que les éducateurs sociaux ont des attitudes très variées face aux usagers se référant à d'autres cultures, allant d'une même intervention pour tous à une adaptation des pratiques en fonction des références culturelles de l'utilisateur.

- Une même intervention pour tous

D'une part, plusieurs participants relèvent, de manière plus ou moins explicite, qu'ils proposent un même cadre éducatif et interviennent de la même manière auprès de tous les usagers quelle que soit leur origine (« *On travaille de la même manière, ça ne change pas...* »). A ce propos, quelques éducateurs sociaux qui interviennent auprès d'utilisateurs en situation de handicap mental expliquent qu'ils ne tiennent pas compte des références culturelles des usagers en raison de leur déficience intellectuelle qui les empêche de donner des informations sur leur cadre de référence.

« [...] on a eu deux personnes qui sont d'autre culture, mais eux de toute façon ne pouvaient pas l'exprimer parce qu'ils avaient un handicap très profond donc...voilà, ils ne pouvaient pas exprimer leur, oui, peut-être leurs envies, leur manière de...enfin, la façon dont ils voudraient vivre. Ils ne pouvaient pas le dire donc...ça serait difficile je pense de respecter leur culture. » (Entretien ES1)

« [...] on a eu deux personnes qui sont d'autre culture, mais eux de toute façon ne pouvaient pas l'exprimer parce qu'ils avaient un handicap très profond donc...voilà, ils ne pouvaient pas exprimer leur, oui, peut-être leurs envies, leur manière de...enfin, la façon dont ils voudraient vivre. Ils ne pouvaient pas le dire donc...ça serait difficile je pense de respecter leur culture. » (Entretien ES1)

Un professionnel précise qu'il ne fait pas de distinctions dans son travail afin d'éviter des différences de traitement en fonction des origines culturelles.

« Mais il me semble et puis en tout cas c'est ce qu'on s'efforce de faire, on n'essaie pas de faire de...différences. [...] Mais oui, vraiment, il n'y a pas à mon avis de différence de traitement de nos enfants au quotidien en rapport à leur culture différente. » (Entretien ES13)

Une éducatrice sociale estime qu'il ne faudrait pas donner trop d'importance à la culture dans la pratique socio-éducative car elle peut fausser le contenu de la relation et devenir une justification vide de sens pour les deux acteurs de l'intervention – l'éducateur social et l'utilisateur.

« Moi je ne crois pas à cette notion de culture, moi je ne la sens pas, je... je ne comprends pas pourquoi on en fait tout un plat quoi. Et puis je trouve que c'est tellement naturel à partir du moment où on accepte « Tout le monde est égaux » par exemple [rires] voilà, c'est fini, le sujet est clos. Et après tu t'intéresses et puis là tu peux découvrir pleins de choses. » (Entretien ES12)

Cette approche de l'intervention ignore la différenciation culturelle sur la base d'une attitude universaliste, ce qui n'est pas sans rappeler les positions face à la différence culturelle des personnes se situant au stade de minimisation (Bennett, 1986, 1993, 2004).

- Une intervention individualisée

D'autre part, plusieurs participants évoquent le côté unique et individualisé de l'intervention. Ils estiment que chaque usager est unique et possède ses spécificités au niveau des valeurs, de la personnalité, de l'histoire de vie ou encore du cadre de référence.

« [...] je pense que chaque personne est unique et puis avec sa personnalité, son caractère, sa culture fait un bout et puis un bout c'est aussi elle. Et puis moi je vais plutôt sur cet aspect-là, découvrir qui elle est, comment elle vit les relations, quelles relations je peux établir avec cette personne. [...] Je construis un projet en fonction de la personne et sa culture en fait partie. Comme ça serait son âge, son genre, etc. » (Entretien ES14)

« [...] chaque résidant a des particularités et des choses spécifiques et puis je pense que... On a un résidant qui voilà est protestant, on va aussi l'amener au culte du dimanche, on ne va pas... Je pense que chacun a ses particularités et ce n'est pas forcément une histoire de culture. » (Entretien ES3)

La position des éducateurs sociaux est ici de « maximiser » les différences individuelles pour minimiser les différences culturelles. Cette conception « individualiste » de l'usager implique, pour les éducateurs sociaux interrogés, un accompagnement spécifique de chaque usager. A leurs yeux, l'origine culturelle de l'usager doit être prise en compte comme un facteur parmi d'autres et l'éducateur social doit, dans le cadre de l'intervention, s'intéresser à tous les éléments du cadre de référence de l'usager, à savoir sa « personnalité », son « caractère », son « comportement », son « âge », son « histoire » de vie ou sa problématique (par exemple, « handicap », « trouble psychique »).

« Mais je ne sais pas justement si ça, ça vient de la culture ou de la personne même, mais de toute façon le lien est différent avec chaque personne. » (Entretien ES7)

« En fait, on fait de l'accompagnement individualisé donc peu importe la culture finalement. Quand on rencontre la personne ça va être à voir s'il demande quelque chose, s'il a besoin d'un coup de pouce ou pas, comment ça marche dans la relation, comment il fonctionne aussi et puis c'est individualisé mais pas spécialement en fonction de la culture....beh de toute manière, comme un autre facteur en fait... » (Entretien ES21)

- Une intervention « interculturelle »

Finalement, d'autres éducateurs sociaux affirment travailler de manière différenciée avec les usagers aux références culturelles diverses. Toutefois, leurs témoignages montrent que les ajustements et adaptations réalisés sur le terrain recouvrent des réalités très différentes selon les professionnels. D'une part, il s'agit de mesures mises sur pied par la direction de l'institution que

le professionnel se limite à respecter, tels que l'adaptation de la nourriture (par exemple, menu sans porc, ramadan) ou la participation aux cultes religieux.

« Ben là je vois bien sur les jeunes musulmans parce que voilà ça demande un accompagnement particulier par exemple en période de ramadan. Ça on adapte et puis on fait en fonction pour le jeune. » (Entretien ES9)

« Si t'es de culture musulmane ben voilà...tu ne manges pas de porc, si t'as besoin d'aller à l'église, ils y vont. Non ça on s'adapte déjà à ce qu'ils vivent, à ce qu'ils ont besoin... voilà. » (Entretien ES12)

D'autre part, certains éducateurs sociaux réalisent des ajustements sur leur initiative personnelle afin de mieux accueillir, intégrer et accompagner les usagers aux références culturelles diverses. Parfois il s'agit d'adaptations plutôt superficielles, comme la « coiffure », les « habits » ou la « musique ». Toutefois, la plupart d'entre eux ajustent leur intervention en fonction du cadre de références culturelles de l'utilisateur, en s'intéressant à sa vision du monde et en l'intégrant dans leur mode d'intervention.

« Oui j'essaie...mais c'est pas toujours évident parce qu'on n'a pas toujours la connaissance nécessaire pour le faire. La connaissance de la perception de l'autre donc il y a tout un travail de...qui consiste déjà à imaginer qu'il y a plein de perceptions possibles pour une même situation donnée chacun la perçoit d'une autre manière et puis essayer de se mettre à la place de l'autre. » (Entretien ES18)

« J'ai toujours ça en arrière-plan [dans l'accompagnement au quotidien], notamment avec ce monsieur. Simplifier le discours, bien, après chaque phrases, lui demander « C'est bon, vous avez compris ? » » (Entretien ES14)

A ce propos, une éducatrice sociale précise qu'il n'est pas possible pour elle de travailler de la même manière avec une personne qui souffre de traumatismes liés à son vécu dans le pays d'origine ou à sa trajectoire migratoire et une autre qui n'a pas vécu une telle expérience.

« Je pense que pour certaines personnes oui. Je pense notamment à une personne qui travaille chez nous, qui vient d'Afrique, qui a vécu les massacres au Rwanda et puis voilà, elle a vu sa famille se faire décimer devant elle, enfin je veux dire, quand elle vient et qu'elle vient nous parler on ne peut pas ne pas prendre en considération tout ce qu'elle a vécu, tout son contexte de vie qui est totalement différent de chez nous. » (Entretien ES23)

Au cours de l'entretien, les éducateurs sociaux ont été également appelés à s'exprimer sur les domaines sur lesquels ils ne sont pas d'accord d'adapter leur pratique socio-éducative en lien avec les origines des usagers. Leurs points de vue à ce sujet sont partagés.

- Tout ajustement est possible

Pour certains professionnels, il n'y a pas d'aspects particuliers qui les empêcheraient de réaliser des ajustements spécifiques aux usagers aux références culturelles diverses, l'important étant le sens du geste pédagogique et l'appui de l'institution.

« Moi ce que j'ai compris dans le métier d'éduc c'est qu'on peut, dès qu'on y met du sens, c'est possible. Dès que moi je trouve du sens, pourquoi le oui ou pourquoi le non, ça me convient donc je peux faire quelque chose...ça me plaît pas, je le dis, mais si je dois le faire je le ferai ou, par exemple non tu le fais pas, alors j'essaierai d'apporter le sens pour expliquer que ça me paraît important. Et si c'est toujours non, voilà, ça ne me pose aucun problème s'il y a un cadre derrière ou s'il y a l'institution derrière. Voilà, c'est comme ça et puis...peut-être lui donner des outils différents ; voilà nous on ne peut pas ça mais tu peux peut-être trouver ça de cette façon-là. Mais ça nous on ne peut pas t'offrir là. Ça, ça me va. » (Entretien ES12)

« [...] je n'ai pas vraiment d'exemples donc je ne peux pas me rendre compte sur quel domaine ça pourrait peut-être me déranger d'adapter...Je pense que tant qu'on peut aussi expliquer pourquoi on n'est pas d'accord de faire un compromis ou d'adapter quelque chose, je pense que ça passe de toute façon. » (Entretien ES7)

- Ajustements « impossibles » : entre raisons personnelles, institutionnelles ou législatives

D'autres expriment des difficultés à adapter leur pratique en lien avec des aspects qui pourraient heurter soit leurs valeurs personnelles liées aux conceptions de la famille ou de l'éducation des enfants soit leur sensibilité interculturelle.

« [...] quand il y a des visions du monde au niveau de la famille qui font que...la hiérarchie dans une famille est vraiment contraire à ce que moi je conçois, où il y a des inégalités, où la femme est soumise et qu'on pense que c'est juste comme ça, que les filles n'ont pas les mêmes droits qu'un garçon, là je pense que oui...voilà je peux l'entendre et puis je vais permettre aux gens de le dire tout en disant que cette vision là des choses elle me pose à moi un problème, mais elle pose aussi un problème à tous les gens avec qui ils ont à faire dans les institutions scolaires etc. donc essayer d'amener les gens aussi à modifier leur vision, leur manière de voir les choses. » (Entretien ES11)

« Après c'est sûr que si un jour je travaille avec une personne qui...qui est un peu extrémiste, je dis autant un suisse UDC, là j'aurais de la peine et puis effectivement là j'aurais certainement plus de peine à entrer en matière et puis voilà....c'est une question de respect et puis je pense que le respect va dans les deux sens aussi. » (Entretien ES3)

Finalement, une troisième catégorie de professionnels fait référence au règlement en vigueur dans l'institution dans laquelle ils travaillent :

« C'est vrai que je me dis que si vraiment il y avait une culture ou une religion qui empêchait le fonctionnement de la vie collective, je pense que là il y aurait une limite qui serait posée. Pour nous il y a quand même certaines règles qui sont importantes, de fonctionnement... » (Entretien ES14)

« Voilà, moi je pense que ça peut être en fonction peut-être des règlements qu'on a. Nous on a... il n'est pas énorme notre règlement c'est « Pas de consommation, pas de trafic, pas de violence ». » (Entretien ES23)

...ainsi qu'aux lois et règles en vigueur dans le pays d'accueil (par exemple, la maltraitance, le port de la burqa).

« Mais pour moi ce qui définit, là où pour moi je ne peux plus prendre en compte l'aspect culturel, c'est le cadre légal. » (Entretien ES9)

« Oui, alors, par exemple, la maltraitance. C'est vrai que peut-être dans certains pays c'est normal de donner des gifles, de...de faire marcher à la baguette un peu son enfant, et bien là, non, ici, ce n'est pas comme ça, c'est...On est en Suisse et là...voilà quoi l'enfant...on ne frappe pas les enfants en Suisse. Et là je crois qu'ils pourront nous expliquer tout ce qu'ils veulent de leur culture, je pense que là on n'arrivera pas à accepter ça. » (Entretien ES22)

« Oui, c'est ceux que...auxquels on n'a pas été confronté, c'est ça qui est dur à dire parce que jusqu'à maintenant...il n'y a pas eu le voile, il n'y a pas eu le...on peut l'appeler par pleins de mots différents mais, il n'y a pas eu la jeune fille musulmane qui ne veut pas aller à la piscine parce que, voilà. » (Entretien ES10)

Finalement, de manière un peu surprenante, un éducateur social me parle de l'impossibilité d'accepter une kalachnikov sur la place de travail, en associant ainsi la violence aux personnes d'une autre culture :

« Moi je n'ai jamais été confronté à ça, très concrètement de dire « Non, là, je suis... ». Bon je pense que si il y en a un qui arrive avec une kalachnikov dans le centre en disant « Voilà regarde... », je dirais « Attends... » [rires] Non mais voilà, ça c'est des cas extrême mais vraiment de dire « Non, ça on refuse... ». » (Entretien ES5)

Le Tableau 25 illustre la mise en perspective des attitudes des éducateurs sociaux envers les usagers aux références culturelles diverses avec les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation de la sensibilité interculturelle.

Tableau 25 : La sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux en fonction de leur attitude face aux usagers aux références culturelles diverses

Personne ^a	Attitudes face aux usagers ^b	Degré de sensibilité interculturelle	
		IDI	Entretien
ES1	Même intervention	Polarisation	Minimisation
ES2	Même intervention	Polarisation	Polarisation/Minimisation
ES3	Intervention individualisée	Minimisation	Minimisation
ES5	Même intervention	Minimisation	Polarisation/Minimisation
ES6	Intervention individualisée	Minimisation	Acceptation/Adaptation
ES7	Intervention individualisée	Minimisation	Acceptation

Personne ^a	Attitudes face aux usagers ^b	Degré de sensibilité interculturelle	
		IDI	Entretien
ES9	Adaptations personnelles	Minimisation	Acceptation
ES10	Adaptations institutionnelles	Minimisation	Minimisation
ES12	Même intervention Adaptations institutionnelles	Minimisation	Minimisation
ES13	Même intervention	Minimisation	Polarisation/Minimisation
ES14	Intervention individualisée Adaptations personnelles	Minimisation	Minimisation/Acceptation
ES16	Même intervention	Acceptation	Minimisation
ES18	Adaptations personnelles	Acceptation	Acceptation
ES19	Adaptations personnelles	Acceptation	Adaptation
ES21	Intervention individualisée	Adaptation	Minimisation
ES22	Intervention individualisée	Adaptation	Minimisation/Acceptation
ES23	Adaptations personnelles	Adaptation	Minimisation/Acceptation

Note : ^a Dans le tableau figurent uniquement les éducateurs sociaux qui se sont exprimés sur la question lors des entretiens. ^b Même intervention : le professionnel intervient de la même manière auprès de tous les usagers quelle que soit leur origine. Intervention individualisée : le professionnel propose, pour chaque usager, un accompagnement individualisé. Adaptations institutionnelles : le professionnel fait référence à des mesures institutionnelles à l'intention des usagers aux références culturelles diverses. Adaptation personnelle : le professionnel évoque également des ajustements interculturels au niveau des attitudes et pratiques individuelles. Dans le cas où les éducateurs sociaux évoquent plusieurs types d'attitude dans les entretiens, ces derniers sont tous rapportés dans le tableau.

Comme on peut le constater, les six éducateurs sociaux qui travaillent de la même manière avec tous les usagers quelle que soit leur origine affichent une attitude ethnocentrique (entre les stades de polarisation et minimisation) sur le DMIS, à l'exception d'une éducatrice sociale (ES16) qui d'après le profil interculturel issu de l'IDI se situe au stade d'acceptation, alors que l'analyse qualitative de ses attitudes et pratiques professionnelles la place plutôt au stade de minimisation. Des résultats, il ressort également que l'accompagnement individualisé de chaque usager ne semble pas être caractéristique d'un stade de sensibilité interculturelle particulier : certains éducateurs sociaux semblent plutôt fermés dans leur vision des différences culturelles (polarisation, minimisation), alors que d'autres font preuve d'une plus grande tolérance et ouverture d'esprit (acceptation, adaptation). Est-ce que cela dépend du poids donné par les éducateurs sociaux aux références culturelles des usagers parmi les autres facteurs (problématique, âge, personnalité, etc.) pris en compte dans l'intervention ? Finalement, on observe que les professionnels qui réalisent sur leur propre initiative des ajustements spécifiques dans l'intervention (par exemple, davantage de temps ou d'écoute, adaptation du discours à

l'interlocuteur) pour tenir compte des références culturelles des usagers présentent des degrés moyens à élevés de sensibilité interculturelle (minimisation/acceptation, acceptation, adaptation). Par contre, ceux qui dans leur discours font référence uniquement aux mesures institutionnelles à l'intention des usagers aux références culturelles diverses (par exemple, adaptation des repas, respect du calendrier des fêtes religieuses) se situent plutôt au stade de minimisation.

Comme pour l'évaluation qualitative de la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux (Chapitre 8, point 1.3) qui repose en partie sur les mêmes propos analysés ci-dessus, il convient de rappeler que la distinction entre, d'une part, les attitudes personnelles des éducateurs sociaux face aux usagers aux références culturelles diverses et, d'autre part, les mesures proposées par leur institution n'a pas toujours été aisée.

2.2 L'expérience professionnelle auprès des usagers aux références culturelles diverses

Les participants ont également été invités à résumer leur expérience professionnelle vécue auprès des usagers aux références culturelles diverses avec trois mots-clés.

Les mots-clés choisis par les participants sont livrés ci-dessous et comparés à ceux qu'ils avaient cités précédemment en lien avec leur expérience professionnelle dans l'éducation sociale (Tableau 26). La liste complète des mots-clés choisis par les participants pour qualifier leur expérience professionnelle dans l'éducation sociale et auprès des usagers aux références culturelles diverses avec des exemples à l'appui est proposée dans l'Annexe 15.

Tableau 26 : L'expérience professionnelle (N = 23) ^a

L'expérience professionnelle	Expérience professionnelle interculturelle
Sensations, émotion et attachement (Entretien ES1)	Sensations, émotion, attachement et <u>respect de leur culture</u>
Lien, écoute et respect (Entretien ES2)	Lien, écoute et respect ^b
Respect, écoute et accompagnement (Entretien ES3)	Respect, écoute et accompagnement : « <i>c'est la base</i> » du travail avec chaque usager, peu importe ses origines culturelles.
Confiance, partenariat et humour (Entretien ES4)	La question n'a pas été posée à cet éducateur social.
Ouverture, découverte et multiplicité (Entretien ES5)	Ouverture, découverte et multiplicité ^b
Rebondissant, riche et confrontant (ES6)	<u>Complexe, riche et compréhension d'un cadre pénal différent.</u>

L'expérience professionnelle	Expérience professionnelle interculturelle
Persévérance, respect / empathie et originalité (Entretien ES7)	<u>Compréhension</u>
Valeurs, découverte et recherche de compréhension (Entretien ES8)	Valeurs, découverte et recherche de compréhension ^b
Clarté, intégrité et confiance (Entretien ES9)	Clarté, intégrité et confiance ^b
Patience, conviction et motivation (Entretien ES10)	La question n'a pas été posée à cet éducateur social.
Complexe, accepter et donner le plus de place possible à la vision qu'ont les gens de leur propre réalité (Entretien ES11)	Complexe, accepter et donner le plus de place possible à la vision qu'ont les gens de leur propre réalité ^b
Sens, cohérence et adéquation (Entretien ES12)	Sens, cohérence et adéquation ^b
Ouverture, réciprocité et naturel (Entretien ES13)	Ouverture, réciprocité et naturel ^b
Co-construction, adaptation et relation de confiance (Entretien ES14)	Co-construction, adaptation, relation de confiance et <u>individualité</u>
Excitant, motivant et inattendu (Entretien ES15)	<u>Touchant, enrichissant et complexe</u>
Présence, diversité et positionnement (Entretien ES16)	Présence, diversité, positionnement et <u>ouverture</u>
Richesse, différence et communication (Entretien ES17)	Richesse, différence et communication ^b
Patience, autonomie et acceptation du handicap (Entretien ES19)	Patience, acceptation et <u>questionnement</u>
La question n'a pas été posée à cet éducateur social. (Entretien ES20)	<u>Ouverture, incompréhension, tolérance et jugement</u>
Remise en question, spontanéité et avenir (Entretien ES21)	Remise en question, avenir et <u>curiosité/découverte</u>
Individualité, travail en équipe et réajustements éternels de sa pratique (Entretien ES22)	Individualité, travail en équipe et réajustements éternels de sa pratique ^b
Richesse, partage et relation (Entretien ES23)	Richesse, partage et relation ^b
Juste, lien et enseignant/éducateur (Entretien ES24)	Juste, lien et enseignant/éducateur ^b

Note : ^a L'éducatrice sociale ES18 ne s'est pas exprimée sur la question dans l'entretien en raison du fait que cette question a été introduite seulement après dans le canevas d'entretien. ^b Lorsque les mots-clés sont les mêmes, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue.

Comme on peut le constater, la majorité des éducateurs sociaux semblent utiliser passablement les mêmes mots-clés pour résumer leur expérience et vécu professionnels dans l'éducation sociale à la fois auprès des usagers en général qu'auprès des usagers aux références culturelles diverses.

D'autre part, les mots-clés ajoutés par certains éducateurs sociaux pour résumer leur expérience professionnelle auprès des usagers aux références culturelles diverses sont assez révélateurs et

peuvent être regroupés comme suit. Les termes « ouverture » (repris par deux professionnels), « compréhension » et « respect (de leur culture) » se retrouvent parmi les compétences relationnelles jugées nécessaires par les éducateurs sociaux pour accompagner les usagers (Chapitre 7, point 1.1). Le mot-clé « individualité » n'est pas sans rappeler l'accompagnement individualisé proposé par plusieurs éducateurs sociaux aux usagers, toute origine confondue. Les termes « complexe », « curiosité », « découverte », « touchant », « tolérance » et « enrichissant » font référence à l'intervention interculturelle en tant qu'expérience positive pouvant servir à transformer les représentations, attitudes et comportements des éducateurs sociaux au sujet des personnes aux références culturelles diverses. A l'opposé, les mots-clés « incompréhension », « questionnement » et « jugement » renvoient plutôt aux difficultés de l'intervention interculturelle, la rencontre avec l'autre pouvant susciter des malentendus, des jugements, voire des remises en question, tel qu'observé par Cohen-Emerique (2000), Leanza (2004), Legault et Rachédi (2008) ou encore Verbunt (2004).

2.3 Les compétences spécifiques pour l'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses

Les participants se sont exprimés sur la nécessité de posséder des compétences spécifiques pour l'intervention auprès des personnes se référant à d'autres cultures. Ici aussi, les compétences spécifiques à l'intervention interculturelle des éducateurs sociaux sont mises en lien avec les résultats quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation de la sensibilité interculturelle de chaque éducateur social.

2.3.1 Pas de compétences spécifiques

De manière générale, les participants estiment que les compétences nécessaires pour le travail avec des personnes se référant à d'autres cultures sont similaires aux compétences sociales et relationnelles que les éducateurs sociaux sont censés mobiliser auprès de tous les usagers (Chapitre 7, point 1.1), à savoir l'« ouverture » (« *d'esprit* »), le « *respect pour les autres* », la « *compréhension* », les compétences apprises à l'école, les « *compétences de cœur* » ainsi que les « *expériences de vie* » et l'« *habitude* ».

« *Je pense les mêmes que pour travailler avec n'importe quelle personne quoi.* » (Entretien ES17)

« Et bien dans l'absolu pas, en fait, puisque justement c'est pris en compte comme un autre facteur, c'est juste dans l'ouverture, dans la compréhension, donc voilà. » (Entretien ES21)

Pour certains participants, l'accompagnement des usagers aux références culturelles diverses ne nécessite pas de compétences spécifiques puisque les éducateurs sociaux doivent être en mesure d'intervenir auprès de chaque usager de manière individualisée, prenant compte de sa situation et ses besoins spécifiques.

« Disons qu'en fait l'éducation c'est déjà travailler avec des personnalités différentes, des habitudes de vie différentes donc déjà ça, ça nécessite de l'éducateur une ouverture énorme. » (Entretien ES22)

« Bien sûr qu'il faut des compétences particulières...peut-être pas particulières à notre travail d'éducateur parce que comme je disais je crois vraiment que notre travail d'éducateur on est confronté à la culture. C'est ça notre travail parce que quand on travaille avec quelqu'un on est confronté à qui il est et puis qui il est, c'est imprégné de sa culture, pleinement. » (Entretien ES6)

La question du contexte institutionnel (missions, population) est également évoquée. Plus particulièrement, les participants estiment que dans les services s'adressant aux personnes migrantes (par exemple, « *centre culturel africain* », Appartenances, Croix-Rouge), les éducateurs sociaux doivent développer des savoirs, savoir-être et savoir-faire spécifiques pour travailler au mieux avec cette population.

« Après, dans des endroits typiquement attelés à une problématique liée à une différence culturelle, je pense que oui, il y a des compétences à acquérir, mais c'est comme dans tous les lieux avec une prise en charge spécifique. » (Entretien ES21)

« Je pense que ça dépend aussi du contexte dans lequel on est. Nous c'est quand même des rares cas, je ne saurais même pas compter. [...] Je pense que si je travaillais vraiment qu'avec cette population-là, certainement qu'il y aurait d'autres compétences à développer, certainement. » (Entretien ES14)

Si le discours général consiste à affirmer l'inutilité de compétences spécifiques pour travailler avec des personnes se référant à d'autres cultures, plusieurs participants précisent au cours de l'entretien un certain nombre de compétences utiles avec cette population.

2.3.2 Les compétences spécifiques pour l'intervention interculturelle

A partir des témoignages des éducateurs sociaux, il est possible de distinguer deux catégories de compétences considérées indispensables pour l'intervention interculturelle : les compétences relatives à la prise de conscience de son propre cadre de référence et celles liées à la compréhension du cadre de référence de l'utilisateur et de ses proches.

- Les compétences « autocentrées »

D'une part, est évoquée la prise de conscience, par l'éducateur social, de son propre cadre de références et de ses préjugés envers les personnes aux références culturelles diverses :

« Je crois que c'est important de se dire qu'il y a d'autres manières de voir les choses, d'autres manières de faire, que notre manière n'est pas forcément la meilleure et l'unique [...] » (Entretien ES19)

« [...] il faut savoir prendre en compte les préjugés parce que même si je ne suis pas forcément quelqu'un qui fonctionne par préjugé mais automatiquement il y a quand-même...ils viennent à la surface alors après on jongle avec ça. » (Entretien ES15)

Cette compétence est souvent accompagnée par des compétences davantage orientées vers la prise de conscience du cadre de référence de l'utilisateur.

▪ Les compétences « hétéro-centrées »

En ce sens, les participants évoquent des compétences centrées sur la connaissance et la compréhension du cadre de référence de l'utilisateur, parmi lesquelles la « *sensibilité* », l'« *ouverture* » et l'« *attention* » à la différence culturelle, la « *tolérance* », le « *respect* », la « *curiosité* » ainsi que la « *disponibilité à découvrir* » le système de l'autre.

« [...] être d'accord aussi de...je ne sais pas, de se renseigner, peut-être. Enfin, mais ça va dans le cadre de cette ouverture d'esprit, je pense. Mais de se dire « Mais comment ils fonctionnent dans cette famille, comment ils fonctionnent dans cette culture ? » et puis voilà. » (Entretien ES19)

« Justement, mettre nos pieds dans les chaussures des parents, dans les chaussures de leur propre culture et dire « Mais pourquoi ils fonctionnent comme ça ? Pourquoi ils réagissent comme ça ? ». [...] Et puis d'informations, d'aller chercher des informations, d'aller demander à quelqu'un qui connaît mieux la culture, de...oui, parce qu'on en a besoin parce que des fois c'est des cultures qui sont tellement différentes des nôtres. » (Entretien ES6)

La compréhension du cadre de référence de l'utilisateur se traduit parfois par l'adaptation, d'au moins partielle, de l'intervention à la culture et aux valeurs de l'utilisateur.

« Il ne faut pas être trop fermé sur les règles, il ne faut pas les appliquer à la lettre, comme ça, et il y a plus que trois petites différences à faire par rapport à, justement, à la culture de la personne. » (Entretien ES7)

Une professionnelle évoque également la nécessité de la négociation.

« [...] des fois on a beau se sentir ouverts à la culture il faut que l'autre aussi s'ouvre sinon le fossé qu'on le veuille ou non il est là. » (Entretien ES15)

Finalement, quelques participants font référence aux caractéristiques qui sont des contre-indications à l'intervention interculturelle, par exemple le racisme ou le non-respect de l'autre.

« C'est que si on est quelqu'un de raciste ou de...pour qui ça pose vraiment problème, pour moi ce n'est pas possible, on ne peut pas travailler avec des personnes d'une autre culture. » (Entretien ES13)

« Je pense que ça serait compliqué si la mentalité d'un animateur serait de dire « J'impose ce que je suis, la culture dans laquelle on vit, je suis comme ça et c'est comme ça ici ». » (Entretien ES5)

Comme on peut le voir, l'intervention interculturelle nécessite de la part des éducateurs sociaux des compétences personnelles et relationnelles spécifiques envers soi-même et envers les usagers. La comparaison avec les compétences mobilisées dans l'activité professionnelle habituelle de l'éducateur social (Chapitre 7, point 1.1) suggère que les compétences nécessaires pour le travail interculturel sont passablement les mêmes que les compétences sociales et relationnelles (curiosité, ouverture, tolérance, respect), d'observation (questionnement des usagers par rapport à leur cadre de références), de réflexion (remise en question) et d'adaptation jugées utiles pour travailler dans l'accompagnement des usagers.

Le Tableau 27 présente une vue d'ensemble de la nécessité de posséder des compétences spécifiques pour le travail avec les usagers aux références culturelles diverses et des résultats quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation de la sensibilité interculturelle.

Tableau 27 : La sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux en fonction de la nécessité des compétences interculturelles

Personne ^a	Compétences spécifiques	Degré de sensibilité interculturelle	
	Non / Oui ^b	IDI	Entretien
ES1	Oui	Polarisation	Minimisation
ES5	Oui	Minimisation	Polarisation/Minimisation
ES6	Non	Minimisation	Acceptation/Adaptation
ES7	Oui	Minimisation	Acceptation
ES13	Oui	Minimisation	Polarisation/Minimisation
ES14	Non	Minimisation	Minimisation/Acceptation
ES15	Oui	Minimisation	Minimisation
ES16	Non	Acceptation	Minimisation
ES17	Non	Acceptation	Acceptation
ES18	Non	Acceptation	Acceptation
ES19	Non	Acceptation	Adaptation
ES21	Non	Adaptation	Minimisation
ES22	Non	Adaptation	Minimisation/Acceptation

Note : ^a Dans le tableau figurent uniquement les éducateurs sociaux qui se sont exprimés sur la question lors des entretiens. ^b Non : pour le professionnel, les compétences à posséder pour le travail interculturel sont les mêmes que celles nécessaires pour toute intervention. Oui : le professionnel pense que le travail interculturel nécessite de compétences spécifiques.

D'après les résultats présentés ci-dessus, aucun lien ne peut être établi entre la nécessité de posséder des compétences interculturelles et la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux. Ceci est assez surprenant car dans la littérature la sensibilité interculturelle va de pair avec la compétence pour le travail interculturel. On pourrait donc s'attendre à ce que les éducateurs sociaux qui disposent d'une forte sensibilité interculturelle (acceptation, adaptation) soient plus enclins à souligner l'importance des compétences spécifiques pour la pratique professionnelle en contexte multiculturel. Par ailleurs, on constate que presque tous les professionnels qui évoquent des compétences spécifiques au cours de l'entretien font référence, de manière directe ou indirecte, à des compétences hétéro-centrées telles que l'ouverture, l'acceptation, la compréhension, la tolérance, le respect, voire l'adaptation, quel que soit le stade de développement interculturel auquel ils se situent. Il s'agit pour la plupart de compétences que les éducateurs sociaux doivent mettre en œuvre dans toute intervention socio-éducative.

3. La gestion de la différence culturelle dans la collaboration avec les familles

Comme on l'a mentionné ci-dessus, la gestion de la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers varie selon les participants. Mais qu'en est-il de la collaboration entre les éducateurs sociaux et les familles aux références culturelles diverses ?

La question de la gestion de la différence culturelle dans la collaboration avec les familles a été analysée en deux étapes. Les participants ont tout d'abord été invités à s'exprimer sur la collaboration avec l'entourage des usagers aux références culturelles diverses, en particulier sur les aspects particuliers que cette collaboration comporte, comparativement à la collaboration avec les familles des usagers autochtones. Puis, les attitudes des éducateurs sociaux envers les familles aux références culturelles diverses ont été mises en lien avec leur niveau de développement interculturel.

Les propos des éducateurs sociaux laissent entrevoir des attitudes dichotomiques dans les interactions avec les familles aux références culturelles diverses.

- Une même collaboration avec toutes les familles

Plusieurs éducateurs sociaux ont l'impression que les liens de collaboration se passent de la même manière avec toutes les familles quelle que soit leur origine.

« Non je n'ai pas l'impression, non. Pour moi c'est identique. » (Entretien ES1)

« Non, je n'ai pas l'impression que ça se passe différemment. » (Entretien ES15)

Quelques participants précisent que la relation avec les familles aux références culturelles diverses ne se différencie pas de celle avec les familles autochtones en raison du fait que pour toutes les familles, peu importe leur origine ou trajectoire, le fait d'avoir un proche en difficulté, handicapé, inadapté ou en voie de l'être constitue une épreuve difficile.

« [...] la plupart des parents restent quand même qu'on leur a volé leur enfant quelque part et ça, la douleur d'une mère à qui on a pris son enfant reste la même quelque part quelle que soit la culture il me semble. » (Entretien ES22)

« Mais, moi je ne vois pas cette différence parce qu'en fait, là, c'est assez particulier parce que c'est quand même un thème qui réunit les gens au fond. » (Entretien ES9)

« On a beau expliquer la mécanique et c'est peut-être, enfin, de manière assez directe, c'est ça qu'ils veulent savoir, mais ça se passe ailleurs parce que voilà, ça reste des liens affectifs...Et ça c'est indépendamment des cultures. » (Entretien ES20)

▪ Une collaboration spécifique

Pourtant, plusieurs éducateurs sociaux précisent au cours de l'entretien que chaque relation avec les familles est unique et différente et que la collaboration avec les familles aux références culturelles diverses nécessite des ajustements spécifiques.

« Oui, je pense que ça serait vraiment important de prendre le temps d'essayer de se comprendre, oui. » (Entretien ES24)

Parmi les ajustements les plus courants réalisés par les éducateurs sociaux, on retrouve le recours aux services d'interprètes. Or, il ressort des entretiens que les professionnels et les institutions font appel à des interprètes à des rares occasions, comme lors des bilans annuels (par exemple, *« pour discuter du projet pédagogique »*) ou lors des *« entretiens de familles »* formels. Dans les autres cas, il arrive que ce soit un membre de la famille qui endosse la fonction de traducteur ou que les membres des familles se débrouillent avec leurs connaissances linguistiques plutôt réduites.

« [...] il peut y avoir un interprète, il peut y avoir une personne de la famille qui est ici, donc qui parle un peu français, donc un frère, une sœur ou bien quelqu'un de la famille. En général c'est plutôt quelqu'un de la famille. » (Entretien ES10)

Par ailleurs, plusieurs participants affirment ajuster leurs modes de communication et de relation aux familles aux références culturelles diverses, en leur accordant davantage de temps, d'informations et d'explications, de même qu'en s'intéressant à leur cadre de référence.

« Je sais par exemple que, dans ce type de famille comme la jeune fille kosovare avec laquelle je travaille, c'est des parents avec qui j'aime bien tout pouvoir leur dire face à face, parce que je sais que c'est des personnes qui vont beaucoup mieux fonctionner... Je sais que si par exemple j'écris un mot et que je le mets dans le sac de la jeune fille, ça ne fonctionne pas du tout, alors je ne fais plus comme ça. Alors facilement je prends le téléphone, ou alors, si j'ai l'occasion, je leur demande de vive voix. Donc face à ce type de familles, il y aura peut-être plus de contacts qu'avec un autre type de famille avec qui les mots écrits fonctionnent bien par exemple. » (Entretien ES19)

« En fait, on questionne pas mal la famille sur leur fonctionnement et puis à partir de là, on peut justement voir un peu quelles sont leurs valeurs, leurs façons de fonctionner, et puis pour moi tenir compte de ce qui est leur culture, c'est adapter l'intervention à ça [...] Et puis ça, ça se fait à travers l'échange avec les personnes... » (Entretien ES9)

« Moi j'y vais de la même manière je dirais, j'y vais sans trop de filtres. Je me dis « J'y vais, j'apprends à les connaître comme eux doivent apprendre à me connaître ». [...] Je pense dans d'autres cultures il y a aussi d'autres manières d'appréhender cette maladie psychique, d'autres manières de la voir. A certains endroits elle peut être vécu comme de la sorcellerie ou etc.... Donc là j'essaie peut-être de plus informer, de veiller à ce que ce soit bien compris, aussi que ce soit bien compris qu'on fait, enfin, quelle institution on est et puis comment on travaille. Peut-être je suis plus attentive avec une population d'une autre culture ou migrante. » (Entretien ES14)

Finalement, certains éducateurs sociaux affirment adapter leur collaboration et intervention à la culture et aux valeurs de la famille.

« [...] on a fait justement des compromis avec la maman où on a dit que c'est elle qui lui donne son repas pour le midi et puis on a dit « Est-ce que ça vous va si de temps en temps on lui fait goûter un petit peu de ce qu'on a nous ? » parce qu'on a les repas qui sont livrés par une autre institution... » (Entretien ES13)

« Ah, si les parents ont envie qu'on se rencontre ailleurs, on se rencontre ailleurs. » (Entretien ES13)

S'agissant des deux éducatrices sociales aux ancrages socioculturels différents, elles rapportent des difficultés qui leur sont spécifiques dans le travail avec les familles suisses, à savoir des attitudes de méfiances, de « peur », voire de racisme.

« Ils ont dit clair qu'ils ne sont pas d'accord que je sois sa référente parce que je suis étrangère. [...] Et puis ce n'était pas par rapport...ce n'était pas de manière...ce n'était pas raciste pour dire parce que je suis étrangère, mais simplement ils avaient peur que moi en tant qu'étrangère, d'une autre culture, je ne pourrais pas les comprendre, je ne pourrais pas comprendre leur fille. » (Entretien ES18)

« Au niveau du contact et de la collaboration non. Bon sauf si j'ai, comme j'ai eu des fois, une situation où ils étaient légèrement racistes. Alors là, il y a eu une légère difficulté mais ça c'est d'un autre ordre, tu vois ? » (Entretien ES9)

Dans le Tableau 28 sont indiqués les attitudes des éducateurs sociaux envers les familles aux références culturelles diverses ainsi que les résultats de l'évaluation de la sensibilité interculturelle issus de l'IDI et des entretiens.

Tableau 28 : La sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux en fonction de leur attitude face aux familles aux références culturelles diverses

Personne ^a	Attitudes face aux familles ^b	Degré de sensibilité interculturelle	
		IDI	Entretien
ES1	Même intervention	Polarisation	Minimisation
ES4	Même intervention	Minimisation	Polarisation/Minimisation
ES6	Collaboration spécifique	Minimisation	Acceptation/Adaptation
ES7	Collaboration spécifique	Minimisation	Acceptation
ES8	Même intervention	Minimisation	Minimisation
ES9	Collaboration spécifique	Minimisation	Acceptation
ES11	Collaboration spécifique	Minimisation	Acceptation
ES12	Collaboration spécifique	Minimisation	Minimisation
ES13	Même intervention	Minimisation	Polarisation/Minimisation
ES14	Même intervention Collaboration spécifique	Minimisation	Minimisation/Acceptation
ES15	Même intervention	Minimisation	Minimisation
ES18	Collaboration spécifique	Acceptation	Acceptation
ES19	Collaboration spécifique	Acceptation	Adaptation
ES20	Collaboration spécifique	Acceptation	Acceptation
ES21	Collaboration spécifique	Adaptation	Minimisation
ES22	Même intervention Collaboration spécifique	Adaptation	Minimisation/Acceptation
ES24	Collaboration spécifique	Adaptation	Acceptation/Adaptation

Note : ^a Dans le tableau figurent uniquement les éducateurs sociaux qui se sont exprimés sur la question lors des entretiens. ^b Même intervention : le professionnel intervient de la même manière auprès de toutes les familles quelle que soit leur origine. Collaboration spécifique : le professionnel essaie d'adapter ses modes de communication et de comportements auprès des familles aux références culturelles diverses. Dans le cas où les éducateurs sociaux évoquent plusieurs types d'attitude dans les entretiens, ces derniers sont tous rapportés dans le tableau.

Comme on peut le constater, il existe une plus grande cohérence entre les attitudes des éducateurs sociaux envers les familles aux références culturelles diverses et l'évaluation de la sensibilité interculturelle effectuée à partir des entretiens, comparativement aux résultats issus de l'IDI. Ce résultat n'est pas surprenant car l'intégration de la dimension interculturelle dans la collaboration

avec les proches a été un des critères sur lesquels s'est basée l'évaluation qualitative de la sensibilité interculturelle. Ainsi, la plupart des éducateurs sociaux qui déclarent prendre en considération, voire réaliser des ajustements spécifiques dans la collaboration avec les familles se référant à d'autres cultures se situent aux stades d'acceptation et d'adaptation, à l'exception de deux éducatrices sociales (ES12, ES21) qui ont été placées en minimisation suite à leur témoignage concernant l'intervention interculturelle auprès des usagers. A l'opposé, les professionnels qui estiment collaborer de la même manière avec toutes les familles quelle que soit leur origine se situent sur le pôle ethnocentrique (polarisation, minimisation) du continuum de développement interculturel.

Finalement, environ la moitié des professionnels interrogés déclarent rencontrer des difficultés spécifiques dans le travail avec les familles aux références culturelles diverses, notamment au niveau des cadres de référence, de la langue, de l'intégration des familles au pays d'accueil et des pratiques socio-éducatives. Ces barrières à la collaboration avec les familles aux références culturelles diverses sont décrites dans le prochain sous-chapitre consacré aux difficultés que les éducateurs sociaux rencontrent dans la pratique professionnelle en contexte multiculturel.

4. Les difficultés des éducateurs sociaux dans le travail avec la différence culturelle

Comme on vient de le voir, la gestion de la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et la collaboration avec les familles constitue un défi pour les éducateurs sociaux. Il s'agit maintenant d'aborder spécifiquement les difficultés rencontrés par les professionnels dans leur travail avec des personnes aux références culturelles diverses, qu'elles soient des usagers, des familles d'usagers, des collègues ou encore des supérieurs hiérarchiques. Les difficultés des éducateurs sociaux sont abordées sous deux angles. D'une part, les éducateurs sociaux ont rapporté tout au long de l'entretien des situations révélant les difficultés qu'ils éprouvent au quotidien dans leur activité professionnelle en contexte multiculturel (Chapitre 9). D'autre part, les éducateurs sociaux ont été invités, par le biais de la « méthode des incidents critiques » développée par Cohen-Emerique (1999, 2011), à raconter et analyser une situation vécue ou observée personnellement dans l'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses ou dans la collaboration avec leurs proches qui les a rendu incertains ou qui leur a posé

question. Il s'agissait pour les professionnels d'évoquer uniquement des situations problématiques dans lesquelles ils étaient impliqués personnellement en tant qu'acteur ou témoin et qui sont survenues dans le quotidien de leur vie professionnelle. Au total, les éducateurs sociaux ont rapporté vingt-deux situations problématiques survenues dans leur pratique professionnelle : deux personnes ont choisi la même situation, alors qu'une éducatrice sociale a affirmé qu'aucune situation de ce genre ne lui venait à l'esprit, en raison du fait qu'elle ne travaillait pas en contexte multiculturel. Chaque situation significative a été résumée en six parties : la description de la situation, le contexte de la pratique professionnelle, le cadre dans lequel s'est déroulée la situation, les réactions « à chaud » (émotions, valeurs, conséquences immédiates), les réactions « à froid » (questionnements) ainsi que les éventuelles tentatives d'intervention. Dans un souci de clarté et afin de conserver une présentation aérée, les résumés des situations professionnelles significatives sont présentés dans l'Annexe 16.

Les situations problématiques recueillies auprès des éducateurs sociaux, qu'elles soient spontanées ou sollicitées, ont été analysées à partir des modèles de la niche d'activités professionnelles (Leanza 2003, 2011) et de l'identité professionnelle contextualisée (Donnay & Charlier, 2006). Cette lecture de l'activité professionnelle des éducateurs sociaux est inscrite dans une perspective interculturelle écosystémique (Cohen-Emerique, 2011 ; Legault & Rachédi, 2008). Vu la structure particulière de cette partie, les difficultés identifiées par les éducateurs sociaux seront analysées et discutées à la lumière des connaissances antérieures tout au long du texte.

4.1 Les relations entre les acteurs en présence

Les situations professionnelles problématiques ont d'abord été analysées en fonction de la nature de la relation entre les acteurs en jeu. Avant de se centrer sur ce point, il est important de noter que toutes les situations se sont produites dans le cadre d'une activité professionnelle (actuelle ou passée) exercée par les éducateurs sociaux, à l'exception d'une situation qui relate une activité de bénévolat parallèle au travail (i.e. encadrement de jeunes en difficulté lors d'un séjour en voilier).

En ce qui concerne la relation entre les acteurs, la plupart des participants évoquent des situations problématiques avec l'utilisateur ou la famille de l'utilisateur, c'est-à-dire entre des personnes ayant des relations de pouvoir asymétriques entre elles (Eckmann et al., 2009). Dans les faits, toute relation d'aide sous-tend des relations de pouvoir inégales et des situations de tension ou de conflit entre

le prestataire et le bénéficiaire, mais dans l'intervention interculturelle s'y ajoutent les statuts sociaux et juridiques totalement différents entre éducateurs sociaux et usagers aux ancrages socioculturels divers ainsi que le contexte social, politique, économique et historique dans lesquels se déroule la relation (Bolzman, 2009). Ainsi, l'intervention interculturelle peut susciter, chez des personnes placées hors de leur contexte socioculturel (ici l'éducateur social et l'utilisateur), des réactions émotionnelles et intellectuelles positives (fascination, enthousiasme) ou négatives (dépaysement, frustrations, rejet) qui vont orienter les comportements respectifs et, en situation professionnelle, générer des confrontations nuisibles à l'accompagnement de l'utilisateur ou à la collaboration avec ses proches (Cohen-Emerique, 2011). D'autres situations problématiques rapportées par les éducateurs sociaux mettent en jeu des relations professionnelles. Dans la plupart des cas, il s'agit d'épisodes difficiles vécus avec des collègues aux références culturelles diverses qui ont des répercussions sur la communication et la collaboration dans l'équipe socio-éducative et, in fine, sur les activités d'accompagnement de l'utilisateur. Une seule fois est évoquée une situation impliquant une relation de pouvoir codifiée et légitime comme celle avec un supérieur hiérarchique (Eckmann et al., 2009). Finalement, dans les récits recueillis se trouvent également des situations décrivant une relation conflictuelle entre usagers en raison de leurs origines respectives.

4.2 Les difficultés identifiées entre les acteurs en présence

Dans un deuxième temps, une analyse de contenu des situations professionnelles problématiques a été effectuée afin de relever les principaux aspects abordés. À partir de leur contenu, il a été possible de réunir toutes les situations rapportées en quelques catégories dans lesquelles se sont trouvés les éducateurs sociaux dans leur travail avec des personnes aux références culturelles diverses. Il s'agit de situations liées (1) à la perception des rôles et des statuts des hommes et des femmes et aux relations de genre, (2) à la perception du handicap et de la maladie, (3) aux représentations et pratiques éducatives, (4) aux croyances et pratiques religieuses, (5) au contexte institutionnel ainsi que (6) à la migration. Les catégories sont développées ci-dessous et illustrées par les situations professionnelles problématiques rapportées par les éducateurs sociaux.

4.2.1 Les situations liées aux relations de genre

La première catégorie concerne la perception différenciée des rôles et statuts des hommes et des femmes ainsi que des relations de genre, conformément aux résultats obtenus par Cohen-Emerique (1999, 2011), Eckmann et ses collègues (2009), Legault et Rachédi (2008) ainsi que Steiger et Pfiffner (2008). Selon Legault et Bourque (2000), les rapports hommes/femmes peuvent être catégorisés en fonction de la notion individualiste *versus* collectiviste de la personne : la vision individualiste sous-tend l'identité ou la similarité des rôles de genre, alors que la vision collectiviste implique que ces rôles sont complémentaires et déterminés par une organisation familiale ou sociale basée sur l'autorité du père ou de la mère. A ce propos, la Suisse se veut une société qui adhère et promeut l'égalité de genre « *L'homme et la femme sont égaux en droit. La loi pourvoit à l'égalité de droit et de fait, en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail. L'homme et la femme ont droit à un salaire égal pour un travail de valeur égale.* » (Constitution fédérale, Art. 8, al. 3)⁵³ et même si cette réalité n'est pas toujours présente, elle fait partie de l'univers politique et social du pays.

Plusieurs participants évoquent les rapports de genre comme étant source de frustration, de colère, d'interrogations ou de malentendus aussi bien avec les usagers et leurs proches qu'avec les collègues de travail ou les supérieurs hiérarchiques. De plus, les relations hommes/femmes sont problématisées aussi bien par les éducateurs sociaux de sexe masculin que féminin, même si ce sont généralement les éducatrices sociales, les usagères ou leurs proches femmes (mère, sœur) qui sont victimes d'attitudes négatives, de rejet, de maltraitance et de violence du fait de leur genre. Deux cas de figures sont présents dans les situations rapportées par les éducateurs sociaux : les relations de genre dans la famille et celle dans la société en générale.

- Les relations de genre dans la famille

La conception de la famille ainsi que des statuts et rôles de ses membres (i.e. père, mère, fils et fille) en son sein en fonction du genre diffèrent d'une communauté culturelle à l'autre. Les professionnels qui collaborent avec des familles aux références culturelles diverses se trouvent parfois confrontés à une organisation ou un fonctionnement familial qui ne leur est pas familier. Certaines situations peuvent provoquer chez les professionnels un choc qui est lié aux rapports hommes/femmes, notamment au rôle et statut de la femme dans la famille. En voici un exemple :

⁵³ Cet article peut être consulté sur le site du Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes à l'adresse suivante : <http://www.ebg.admin.ch/themen/00007/00130/index.html?lang=fr>

Situation 20 (entretien ES2)

Lors de l'entretien d'admission d'un adolescent d'origine kosovare, la mère se fait traiter comme « *une moins que rien* » par son fils et sa fille (le père refuse d'être présent) et l'équipe éducative décide d'interrompre prématurément l'entretien d'admission en raison de l'animosité et de la violence verbale des enfants envers la maman qui est effondrée. La situation significative survient à la sortie de la réunion lorsque le jeune homme s'adresse à sa mère de manière violente. L'éducateur social, choqué, empêche le jeune de frapper sa mère, en se plaçant entre le fils et sa maman, et lui dit de partir un moment se calmer. Cette situation heurte profondément ses valeurs concernant la famille, la relation entre parent et enfant et la violence.

Dans la situation 20 ainsi que dans l'illustration qui suit, les éducateurs sociaux voient dans les rapports de genre observés dans l'intervention une relation où l'homme exerce une autorité qui s'impose de manière despotique sur la femme qui, de son côté, fait preuve de soumission.

« Il y a des moments aussi qui sont durs, que lui il peut répondre aussi à sa femme. « Tais-toi, tu ne sais rien, tout ça ». Là deux ou trois fois j'ai dû avaler ma salive parce que « gloups ». [...] J'ai juste...ça c'est quelque chose qu'on remarque...le regard qu'elle lance vers son mari, si elle a le droit de dire ou si elle n'a pas le droit de dire et puis de toute façon elle est effacée, de toute façon. » (Entretien ES18)

Ces témoignages illustrent parfaitement les stéréotypes concernant les rapports hommes/femmes dans certaines cultures qui amènent les professionnels à considérer les femmes migrantes comme soumises à leurs maris, ces derniers étant qualifiés de dominants patriarcaux. Cette vision du rapport homme/femme peut entraver la collaboration entre les éducateurs sociaux et les familles aux références culturelles diverses (Vatz Laaroussi, 2008).

Aux dires des éducateurs sociaux, cette représentation de la femme n'est pas le propre de l'homme, mais il arrive que parfois la femme-même ait intégré cette image dévalorisante et d'infériorité.

« [...] la mère se fait traiter comme « une moins que rien » par son fils et sa fille. » (Entretien ES2)

« On a une jeune fille qui vient du Kosovo...elle est très étonnée de voir qu'on puisse dire que sa maman a autant de droit que son papa ou des choses comme ça. » (Entretien ES2)

La situation 20 évoque également le problème de la violence contre les femmes comme phénomène du pouvoir exercé par l'homme (ici le fils) sur la femme (ici la mère).

« Je crois le fait que peut-être il lui a été inculqué que l'homme est supérieur à la femme et qu'il a plus de droits et qu'il peut...il a le droit de taper, battre son épouse ou sa mère ou sa sœur, voilà, c'est ce qu'il a vu ou connu. Je pense que ça c'est une réalité. » (Entretien ES2)

- Les relations de genre dans la société

Un autre cas de figure est constitué par la conception différenciée des statuts et des rôles des femmes et des hommes dans la société ainsi que des relations de genre.

Plusieurs éducatrices sociales évoquent des attitudes et comportements négatifs (par exemple, manque de respect, insultes, menaces de violence physiques) dont certains usagers se référant à d'autres cultures (*Balkans, arabe, pays de l'Est*) ou à d'autres religions (*musulmans*) font preuve envers les éducatrices sociales (situations 4 et 13).

Situation 4 (entretien ES21)

L'animatrice socioculturelle relate une situation récurrente qu'elle rencontre sur son lieu de travail : les usagers de sexe masculin, notamment ceux ayant des origines socioculturelles diverses, s'adressent généralement à son collègue homme, alors qu'ils se montrent distants avec elle et lui disent à peine bonjour. Elle trouve ces situations de mise à distance assez difficiles et désagréables à vivre. Il s'agit de situations qu'elle n'aime pas vivre. Elle ressent également de la frustration. Elle reste en retrait, ne s'impose pas et respecte un bout leur attitude.

Situation 13 (entretien ES7)

Un jeune usager d'origine serbe traite régulièrement les femmes (éducatrices sociales) de manière dénigrante, en essayant de les séduire et en faisant des réflexions assez osées sur elles. Un jour, le jeune homme menace un stagiaire de viol. L'éducatrice sociale est très choquée par les propos du jeune concernant le viol.

Ces comportements dévalorisants, dénigrants, voire machistes des usagers hommes créent du malaise et des tensions chez ces professionnelles qui essaient, pour leur part, de se faire respecter en tant qu'éducatrices sociales et femmes.

« Oui, et bien par exemple aussi avec des personnes qui viennent des Balkans, dans certaines cultures la femme n'est pas tellement perçue comme une personne, comment dire...importante. Enfin, elle est en tout cas moins importante que l'homme donc aussi essayer de leur faire comprendre ça, qu'ici ce n'est pas pareil, qu'ils ont aussi à respecter les éducatrices qui sont femmes, autant que les éducateurs hommes. » (Entretien ES7)

Aux yeux des professionnelles, ces conceptions différenciées des relations de genre risquent à long terme de compromettre la relation avec l'utilisateur ainsi que l'intervention elle-même.

« Et puis avec les personnes d'une autre culture...ça a eu été difficile avec certains résidents, un monsieur arabe en l'occurrence, qui avait une image des femmes très négative. Et là je ne me sentais pas crédible du tout parce qu'à chaque fois que je lui disais quelque chose, en arrière fond je me disais...je savais ce qu'il pensait parce qu'il me l'a eu dit, une femme c'est ça, une femme c'est...Je trouvais dur, je trouvais dur et des fois je me disais « Quel impact ça a ce que je dis ? » [...] Ça je trouvais dur, d'être professionnel, d'être...oui, de rester dans son rôle professionnel quand on sait que l'autre personne a une image négative ou même dénigrante de la femme. » (Entretien ES14)

De l’avis de plusieurs éducatrices sociales, les pères de famille aux références culturelles diverses tendent également à exprimer des propos déplaisants et faire preuve d’attitudes et comportements désagréables vis-à-vis d’elles, ce qui peut créer, voire exacerber des problèmes de collaboration entre l’éducatrice sociale et la famille.

« Et puis où le père ne regardait même pas l’éducatrice, il parlait avec...parce que c’était une femme, ou bien qu’il la prenait pour une moins que rien. » (Entretien ES10)

« Ça n’a jamais été dit concrètement mais avec certains parents effectivement je pense que ça change d’être...certains parents musulmans ça change d’être femme. On a l’impression parfois qu’ils disent oui, oui et puis en fait...« Vas-y cause toujours ». » (Entretien ES6)

« Oui. Je pense un homme, dans le milieu dans lequel je travaille là, est quelqu’un qui est, comment dire, un petit peu...respecté naturellement je dirais. On ne doit pas se battre pour...Une femme, ma collègue, dans ce milieu-là, avec des fois certaines visions sur la femme, justement les musulmans, ces visions de la femme très soumise « Toi tu fais ça, toi tu fais la vaisselle, c’est ton boulot » ou justement « T’as rien à me dire », c’est plus une bataille. Elle doit plus, comment dire, sortir d’elle-même pour gagner le respect, je dirais. » (Entretien ES5)

Toutefois, comme on l’a déjà mentionné, la relation professionnelle est caractérisée par la position asymétrique dans laquelle se trouvent l’éducateur social et l’usager et/ou ses proches. Dès lors, ces situations significatives peuvent traduire davantage des difficultés liées aux rapports de pouvoir inégaux dans l’intervention que des perceptions différenciées des rapports de genre (Eckmann et al., 2009).

Finalement, les participants observent que les relations de genre peuvent également provoquer du malaise et des tensions dans la collaboration entre collègues de travail...

« [...] je travaillais avec un homme d’origine marocaine et puis, bon je n’ai plus le souvenir de choses très précises mais je me souviens que la parole d’une femme était...c’était beaucoup plus difficile de se faire entendre en tant que femme qu’en tant qu’homme vis-vis de ce collègue-là. C’était quelqu’un...voilà à qui j’avais à faire des remarques parfois comme on en fait à tout le monde, ou enfin, voilà, de dire certaines choses et ça avait beaucoup de mal à se faire entendre en fait. C’était très souvent mal interprété, mal pris. » (Entretien ES16)

...ainsi que dans la relation avec les supérieurs hiérarchiques, comme c’est le cas dans la situation suivante.

Situation 8 (entretien ES1)

L'éducatrice sociale rapporte la relation avec son directeur « *d'une autre culture* ». Face à lui elle ressent qu'elle n'a pas sa place dans certaines discussions. Elle l'a même entendu dire à une de ses collègues : « *Ecoutez, t'es une femme donc...là, entre guillemets tu te tais quoi* ». Elle est contrariée et cette relation est pour elle difficile à gérer, d'autant plus en lien avec la position hiérarchique. Elle se sente frustrée et en colère et se dit que « *Ici [en Suisse] ce n'est pas comme ça que ça se passe* ». Le comportement du directeur la dérange.

Dans la situation 8, l'éducatrice sociale dénonce le problème de l'abus de pouvoir par un directeur sur le personnel de sexe féminin : le directeur exprime des remarques déplacées et dévalorisantes à l'encontre de ses employées, manifestant ainsi une attitude plutôt machiste sur le rôle de la femme dans la société. Cette situation d'abus basé sur les stéréotypes de genre contrevient clairement au principe de la non-discrimination visant à assurer l'égalité de traitement entre les individus quel que soit, dans le cas présent, le genre des personnels, tel qu'il est énoncé dans la Section 2 sur l'égalité dans les rapports de travail dans la Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes⁵⁴.

4.2.2 Les situations liées aux conceptions du handicap et de la maladie

La deuxième catégorie concerne la conception différenciée du handicap et de la maladie (Legault et Rachédi, 2008). Dans les faits, les conceptions du handicap et de la maladie mentale peuvent varier d'une culture à l'autre, chaque groupe culturel développant ses propres connaissances au sujet de leur étiologie, symptomatologie et traitement. Les conceptions, perceptions et attitudes face au handicap et à la maladie mentale varient non seulement entre les cultures, mais aussi à travers les époques : la compréhension et le traitement du handicap et de la maladie mentale ne sont en effet pas les mêmes aujourd'hui que par le passé (Paradis, 1992).

- La conception du handicap

Comme le souligne Gardou (2010), la conception du handicap et de son étiologie est une construction culturelle, qui dépend du contexte social et historique. En voici un exemple.

⁵⁴ La Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes peut être consultée sur le site de l'administration fédérale à l'adresse suivante : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19950082/index.html>

Situation 7 (entretien ES13)

L'éducateur social intervient auprès d'une petite fille d'origine congolaise. La mère s'occupe seule au quotidien de sa fille car les demi-frères ne veulent pas s'en occuper, arrivant même à changer de trottoir lorsqu'ils la croisent. Sollicitée sur les raisons du comportement des demi-frères, la mère lui explique qu'ils pensent que le handicap est une malédiction. L'éducateur social est très choqué les croyances de la famille de l'usagère qui lui posent beaucoup de questions et qu'il a de la peine à comprendre.

Comme nous le montre la situation 7, il existe différentes étiologies attribuées à la naissance d'un enfant en situation de handicap : cette famille congolaise pense que l'enfant ou la famille elle-même est victime d'un mauvais sort, d'une malédiction.

« [...] *des échos que j'ai eu des collègues c'est que pour la culture du Congo elle est possédée [...] c'est les mauvais esprits donc on ne va pas vers elle parce que tout d'un coup on est contaminé...* » (Entretien ES13)

Le handicap peut également référer à une conception religieuse, comme c'est le cas de la famille africaine présentée ci-dessous, pour qui la naissance d'un enfant en situation de handicap est liée à la réincarnation.

« [...] *j'ai un autre élève qui est africain, sa maman parle beaucoup de réincarnation et de dire que cet enfant c'est un Dieu, parce que, enfin, voilà, je ne sais pas exactement quelle est sa théorie mais c'est une vision du handicap qu'on a pas du tout nous.* » (Entretien ES24)

Comme on peut le constater, la manière dont les membres de la famille perçoivent le handicap de l'enfant et son étiologie joue un rôle sur leur attitude (rejet ou acceptation) envers la personne en situation de handicap (Gardou, 2010). Comme l'explique Piérart (2013), il est essentiel pour le professionnel de découvrir la conception (classification, étiologie) du handicap de l'usager et de sa famille car ces conceptions vont influencer de manière importante les attitudes et les pratiques d'intervention envers la personne porteuse du handicap. En ce sens, le cadre culturel donne un éclairage sur les perceptions du handicap ainsi que sur le soutien apporté par la famille ou la communauté.

- La conception de la maladie mentale

Examinons maintenant une situation illustrant un choc culturel lié à la conception de la maladie mentale.

Situation 6 (entretien ES14)

A cause d'une décompensation, le médecin interrompt la prise de médicaments d'un usager d'origine indienne. Après trois mois, il commence à avoir des conflits avec l'équipe éducative et les autres usagers ainsi qu'à avoir des comportements qualifiés de bizarres. L'éducatrice sociale, qui est la référente de cet homme, est très étonnée par l'apparition de ces comportements et se questionne sur la nature et le traitement de ces comportements.

La situation 6, tout comme la situation 14 en annexe, met en lumière que la maladie mentale, tout comme le handicap, est une construction culturelle. Par conséquent, ce qui est considéré comme pathologique dans une culture peut ne pas l'être dans une autre culture (Paradis, 1992). La question du normal et du pathologique peut également semer le doute chez le professionnel concernant les symptômes, l'étiologie ou le traitement de la maladie mentale : le comportement observé correspond-il à un symptôme lié au trouble psychique dont souffre la personne et doit donc être traité ou est-il juste l'expression de sa culture ?

« [...] le risque avec les troubles psychiques en tout cas c'est qu'on associe quelque chose qui serait de l'ordre du culturel à quelque chose de pathologique [...] et puis le médecin je pense très vite pourrait lui donner un médicament juste parce qu'il est de culture différente. C'est ça qui est terrible. » (Entretien ES16)

« « Est-ce que c'est un symptôme de la maladie ou est-ce que chez lui c'est culturel ? » Et là, je n'arrive pas toujours à faire la différence, à me dire « Oui, alors, ce comportement chez nous il n'est pas admis. C'est quelque chose de pas conventionnel, mais est-ce que chez lui c'est quelque chose... ». » (Entretien ES14)

Sur le plan de la santé mentale, l'approche ethnopsychiatrique – le domaine de la psychiatrie qui s'intéresse aux conceptions et traitements de la maladie mentale dans d'autres contextes culturels – invite le professionnel à comprendre et considérer la manière dont une société définit le normal et le pathologique en termes comportementaux afin de mettre en place une intervention qui soit la plus adaptée pour l'usager et sa famille (Bastide, 1968).

4.2.3 Les situations liées aux représentations et pratiques éducatives

En ligne avec les résultats de Cohen-Emerique (2011) et de Legault & Rachédi (2008), les participants signalent également des situations problématiques dans la collaboration avec les familles aux références culturelles diverses liées à la perception différenciée de l'éducation de l'enfant, notamment en lien avec son développement, son rôle dans la famille ainsi que la discipline et l'obéissance.

S'agissant du développement de l'enfant, les professionnels évoquent une différence de perceptions et de pratiques dans l'éducation informelle de l'enfant, notamment au niveau de l'alimentation et du sommeil. Parfois, les professionnels considèrent même les modèles éducatifs des parents comme étant peu favorables à l'épanouissement de l'enfant.

« Il y a des choses qui sont pour les enfants et il y en a d'autres qui ne sont pas pour les enfants et puis un enfant a besoin de stabilité [...] nous, on essaie vraiment de dire à quel point l'enfant, ici en tout cas, a besoin de choses sûres pour pouvoir se développer. Le petit enfant surtout parce qu'il est sans cesse en train de se développer et s'il doit se réadapter toujours à un lieu de vie, à une personne qui le garde différente, à un lit différent, à une pièce différente, il n'a pas le temps de se développer quoi. »
(Entretien ES22)

Par ailleurs, il ressort des témoignages que les situations liées aux représentations de l'éducation des enfants vont souvent de pair avec celles liées aux relations de genre, les pratiques éducatives des parents pouvant varier en fonction du genre de l'enfant.

« La difficulté entre déjà d'avoir une fille ou d'avoir un garçon. Déjà là...Le garçon est plutôt roi, c'est viril de faire sa jeunesse, une fille elle aura nettement moins de marge de manœuvre...puis qu'on lui laisse...bon y a trop et trop peu, hein...Mais certaines elles sont vraiment enfermées, ont leur offre aucune possibilité. Donc il y a la différence du genre, mais après c'est quand même personnel, ceux qui se rendent compte de l'enjeu. » (Entretien ES12)

Des perceptions et pratiques éducatives différentes liées à la notion d'autorité parentale peuvent également entrer en conflit dans l'intervention interculturelle (Cohen-Emerique, 2011 ; Legault & Rachédi, 2008). Plus particulièrement, l'autorité parentale concerne les croyances parentales, notamment la relation parents-enfants, les fonctions éducatives ainsi que les conceptions des rôles et statuts familiaux. Ces croyances parentales sous-tendent les pratiques éducatives des parents (Miller & Goodnow, 1995). En voici un exemple :

Situation 15 (entretien ES15)

L'éducateur social accompagne une jeune femme d'origine kurde qui ne veut pas rentrer en weekend chez ses parents et puis qui parfois rentre du weekend avec des douleurs et des écorchures. La jeune femme dit que son père la bat et qu'il lui a lancé la télécommande sur la tête. L'éducateur social est très touché par la situation de violence que vit la jeune fille à la maison.

Dans la situation 15, l'autorité parentale inclut des modalités de discipline très sévères, des corrections physiques, voire des châtiments corporels imposés aux enfants par les parents. Les éducateurs sociaux sont choqués et se révoltent contre ces situations de maltraitance qui semblent acceptées dans certaines cultures auxquelles appartiennent les usagers : pour eux, les limites du

pouvoir d'éducation des parents résultent du droit de la protection de l'enfance⁵⁵ et de la jeunesse et du droit pénal en vigueur en Suisse.

« C'est vrai que peut-être dans certains pays c'est normal de donner des gifles, de...de faire marcher à la baguette un peu son enfant, et bien là, non, ici, ce n'est pas comme ça, c'est...On est en Suisse et là...voilà quoi l'enfant...on ne frappe pas les enfants en Suisse. Et là je crois qu'ils pourront nous expliquer tout ce qu'ils veulent de leur culture, je pense que là on n'arrivera pas à accepter ça. »
(Entretien ES22)

A ce propos, il ne faut pas oublier que la maltraitance et la violence faites envers un enfant sont des constructions sociales, issues d'un contexte culturel, moral, politique et législatif. Ainsi, certains comportements peuvent être considérés comme maltraitants ou violents dans un contexte culturel, alors qu'ils sont jugés comme acceptables dans un autre, dans la mesure où ils ne s'écartent pas de l'ensemble des comportements prescrits ou permis par les valeurs morales et les normes sociales et légales du contexte (Hassan & Rousseau, 2007).

Il existe aussi des cas de figure où la violence envers l'enfant est mise en lien avec les notions d'honneur et de respect des valeurs et des règles familiales et culturelles en vigueur dans son groupe d'appartenance.

« Voilà, je pense qu'elle est différente dans le sens où, au niveau codes éducatifs. Chez les Albanais ça tape beaucoup. C'est très clair, il y a une relation de loyauté très forte avec le père. Donc il y a des choses pour la fille, alors si elle déshonore le père, c'est la cata, etc. » (Entretien ES5)

En voici une illustration :

Situation 11 (entretien ES9)

A une période où cette éducatrice sociale intervient auprès de plusieurs jeunes filles musulmanes placées dans un foyer pour des problèmes familiaux, tels que la maltraitance ou un éventuel mariage arrangé, elle découvre que la situation d'une d'entre elles a totalement dégénéré au niveau des relations affectives (« *maintenant mes parents vont me dire t'es une pute* ») et a été rejetée par ses parents. La situation vécue par la jeune fille l'a profondément bouleversée (« *c'était vraiment impressionnant pour moi* » « *c'était de la folie* »).

La situation 11 provoque chez l'éducatrice sociale un choc culturel qui est certes lié au mode d'éducation de l'enfant, mais aussi aux perceptions différenciées des rapports de genre et de l'intervention socio-éducative. A propos des rapports de genre, les croyances parentales liées aux pratiques sexuelles et matrimoniales concernant les femmes sont capitales pour les familles de

⁵⁵ L'Ordonnance sur des mesures de protection des enfants et des jeunes et sur le renforcement des droits de l'enfant peut être consulté sur le site de l'administration fédérale à l'adresse suivante : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20092333/index.html>

culture maghrébine (Lacoste-Dujardin, 1995 ; Poirier, 2000) : les filles sont considérées comme étant détentrices de l'honneur familial, dont le symbole est leur propre corps et, par conséquent, la conservation de la virginité. Au niveau de l'intervention socio-éducative, ces réalités vécues par certaines filles aux références culturelles diverses peuvent être très difficiles à vivre pour les éducateurs sociaux qui, comme on l'a vu, ont pour objectif de favoriser l'autonomie et l'indépendance des usagers. Dans ces cas (cf. situation 11), les professionnels peuvent être tentés de mettre sur pied des interventions pouvant aller à l'encontre des croyances familiales et ainsi contribuer à intensifier le conflit familial, voire à créer une rupture familiale (Manço & Freyens, 2008).

4.2.4 Les situations liées aux croyances et pratiques religieuses

En accord avec les résultats de Cohen-Emerique (2011), d'Eckmann et ses collègues (2009) ainsi que de Legault et Rachédi (2008), les croyances et pratiques religieuses peuvent également susciter des réactions de surprise ou de l'incompréhension chez les éducateurs sociaux. Deux situations serviront d'exemples.

Situation 18 (entretien ES8)

Des jeunes africains font partie avec leur mère d'une communauté religieuse chrétienne. Un jour, les enfants en revenant au foyer après avoir assisté à une cérémonie religieuse, tout ravis racontent à l'éducateur social qu'ils ont assisté à un sketch joué par les animateurs religieux où ils ont mis en scène un enfant qui ne priait pas le Seigneur et qui avait des mauvaises notes à l'école et un autre enfant qui priait le Seigneur et il avait des bonnes notes. L'éducateur social est surpris par les valeurs transmises par la mise en scène : « *si on prie on fait des bonnes notes et si on ne prie pas on ne fait pas de bonnes notes* », mais pour ne pas froisser la communauté religieuse évoque l'importance à la fois du travail et de la prière pour réussir à l'école.

Situation 21 (entretien ES3)

L'éducatrice sociale accompagne un résident d'origine érythréenne à un culte érythréen. Pendant la cérémonie, des assistants religieux imposent des mains sur le résident. L'éducatrice sociale est assez surprise par la cérémonie et le comportement des assistants religieux vis-à-vis du résident, se sent mal à l'aise et se sent dans une certaine ambiguïté entre l'envie de réagir et rester à l'écart lorsqu'elle voit que le résident est lui-même assez surpris.

Les professionnels impliqués dans les situations 18 et 21 ont réagi avec sensibilité et respect de la religion des usagers. Toutefois, plusieurs auteurs (Cohen-Emerique, 1999, 2011; Eckmann et al., 2008) ont décrit des expériences où l'intolérance respective à l'égard des croyances et pratiques religieuses ont entraîné des difficultés dans l'intervention. Une autre difficulté qui peut surgir en

lien avec la religion est le respect des fêtes religieuses et surtout l'acceptation des signes extérieurs de la religion (Chapitre 9, point 2.1).

Les facteurs culturels mentionnés ci-dessus ne sont pas seuls à intervenir dans les difficultés rencontrées par les éducateurs sociaux dans leur travail en contexte multiculturel. Des éléments propres au contexte professionnel ou liés à la migration peuvent également en être la cause.

4.2.5 Les situations liées au contexte institutionnel

Comme le soulignent Legault et Rachédi (2008), certaines difficultés rencontrées lors des interventions sont liées au contexte professionnel dans lequel l'intervention a lieu, notamment les mandats et missions de l'institution, le rôle de l'éducateur social, le contexte d'autorité ainsi que les codes d'échange (espace, temps) et les règles de pratique.

D'une part, l'image que les personnes ont d'une institution (par exemple, l'école, le foyer) et de ses mandats et missions spécifiques peut changer d'une culture à l'autre.

« Après l'école, moi je pense qu'il y a vraiment une différence aussi, suivant quel pays, comment on voit l'école. » (Entretien ES24)

« [...] on a plusieurs parents africains où ils ressentent que c'est une fierté finalement que leurs enfants soient éduqués par une institution alors ils ne saisissent pas vraiment...oui, parce que mon enfant...ils ont un peu cette vision, mon enfant ce n'est pas moi qui l'éduque mais c'est des gens, des spécialistes finalement...ils ont un peu cette vision, ils éduquent mon enfant donc bon, mais ils ne saisissent pas tout le fait que beh...toutes les implications que ça a mais c'est vrai qu'ils sont, du coup, relativement fiers de, voilà...c'est comme si quelque part leur enfant avait un plus par rapport aux autres parce que c'est des professionnels qui l'éduquent ou il dort chez des professionnels. » (Entretien ES22)

La méconnaissance ou à la compréhension mitigée que les familles aux références culturelles diverses ont du fonctionnement des systèmes scolaire, social ou pénal dans le pays d'accueil ainsi que des mandats et missions institutionnels peut être également source d'incompréhensions et de malentendus.

« Je pense que c'est peut-être la difficulté que j'aurais pu rencontrer ou une méconnaissance du système, de la maladie. » (Entretien ES14)

« [...] Y en a pleins qui nous disent "Mais c'est une prison" alors que non et ça c'est vrai que ça vient plus de...ils ne comprennent pas tout ce système que voilà, l'état prend en charge, enfin, retire l'enfant...Souvent dans les familles de cultures différentes mais vraiment géographiquement différentes, ce n'est pas facile à accepter que le... Peut-être parce que là-bas ça se passe pas de la même manière... » (Entretien ES20)

« Mais là voilà quoi, il y avait vraiment « voleurs d'enfants, je suis son père vous n'avez absolument rien à dire là-dedans », et je pense qu'il ne comprenait pas par exemple les systèmes de protections de la jeunesse en Suisse...il avait une méconnaissance complète, complète du cas...ou qu'il refusait de la comprendre, je ne pourrais pas vous dire. » (Entretien ES8)

S'agissant du contexte d'autorité, certaines situations difficiles sont liées aux rapports de pouvoir inégaux entre l'institution et le professionnel d'une part et l'usager et la famille d'autre part. En voici un exemple :

Situation 9 (entretien ES22)

Une famille de confession musulmane déclare manger uniquement de la viande casher et demande à l'éducatrice sociale de respecter leur croyance par rapport à leur enfant qui est placé en foyer. La situation significative survient réellement lors d'une fête où toutes les familles ayant des enfants placés en foyer sont conviées : l'éducatrice sociale surprend les parents de l'enfant en train de manger des mets à base de viande pas casher. La situation l'embête, la « titille » et l'énerve car elle se sent manipulée par la famille. Elle se questionne sur les raisons du comportement de la famille et se demande si leur comportement n'est pas lié à une question de pouvoir : avec cette histoire de viande casher, les parents imposent au foyer au moins une règle pour l'éducation de leur enfant, éducation qui leur échappe totalement l'enfant étant placé.

Cette situation, qui renvoie à la notion d'autorité parentale, met en lumière une « lutte de pouvoir » dans l'intervention entre l'éducatrice sociale et la famille de l'usager. Pour cette famille, qui s'est occupée de son enfant depuis sa naissance, il est difficile de comprendre et accepter que les instances suisses jugent leurs pratiques parentales inadéquates et placent leur enfant dans une institution qui ne correspond pas à leurs repères culturels. Ainsi, la famille essaie, par le biais de leurs us et coutumes, de faire reconnaître sa place dans l'éducation de l'enfant et de rendre symétrique une relation entre acteurs – l'institution et la famille – aux positions de pouvoir inégales. Un partage des missions et des règles des uns et des autres permettrait une adhésion et une implication plus grande de la part des familles dans l'accompagnement de l'usager, de même que d'éviter des conflits entre les deux réseaux qui entourent l'usager.

« [...] l'institution ne prenait pas tellement en compte le fait que ces filles elles venaient de milieux très restrictifs, et tout à coup, on leur donnait une quantité de liberté...oui ça, ça m'avait beaucoup interrogé par rapport à une en particulier...elle se retrouvait avec beaucoup de liberté qu'elle ne savait absolument pas gérer parce que voilà elle n'avait pas appris. Alors même ce qui nous semblait être, pour nous, progressif, pour elle c'était déjà beaucoup. » (Entretien ES9)

Finalement, les professionnels mentionnent des aides qu'ils proposent mais qui ne sont pas bien perçues ou acceptées par les usagers ou leurs proches (Cohen-Emerique, 1999 ; Steiger & Pfiffner, 2008).

« [...] cette personne africaine qu'on a nous, nous on recherche tout le temps à les amener chez les psychologues pour qu'ils puissent parler de leur traumatisme, de tout ça, mais elle, elle a toujours dit « Non, je ne veux pas, je ne veux pas ». Ça fait maintenant un certain temps qu'elle est en Suisse et puis elle était d'abord dans un autre groupe et puis elle est venue maintenant chez nous, et l'éducatrice qui s'occupait d'elle dans l'autre groupe m'a expliqué qu'elle a des contacts avec des personnes africaines et elles lui ont dit « Tu sais en Afrique on ne parle pas du passé ou des événements traumatisants parce que ça les fait revenir ». Ils pensent que ça va revenir s'ils parlent de ça, donc ils préfèrent oublier. » (Entretien ES7)

« [...] les quelques parents musulmans qu'on a eu, la relation est moins claire avec les parents et puis qu'on est plus dans une espèce de conflit déjà. On sent ce conflit de valeurs, mais qui n'est pas dit et puis qui est souvent dit sous cape. En face on est très d'accord, tellement d'accord et encore plus que d'autres cultures peut-être avec ce qu'on fait, ce qui rend encore d'autant plus difficile le travail et la collaboration parce que d'un côté ils sont très très collaborant mais de l'autre ils essaient de détourner le cadre existant, oui. Et puis qui forcément fait que le jeune peut trianguler très facilement. » (Entretien ES6)

4.2.6 Les situations liées à la migration

Finalement, les situations problématiques peuvent être liées à la migration, notamment l'origine et le parcours migratoire des usagers et de leurs proches, ainsi que les contraintes et ressources administratives, institutionnelles ou politiques qui se répercutent sur l'intervention.

D'une part, les modifications du contexte de vie de l'utilisateur et son parcours migratoire peuvent jouer un rôle sur son comportement, développement et bien-être, comme c'est le cas dans la situation 5 qui suit.

Situation 5 (entretien ES19)

Dans le courant de l'année, l'éducatrice sociale reçoit dans son groupe un jeune usager africain. Tout en habitant en Suisse, ses parents avaient placé l'enfant dans une institution dans son pays d'origine en raison des méthodes pédagogiques utilisées. Suite à la décision soudaine des parents de le placer dans une institution en Suisse, l'enfant voyage le dimanche et fait son stage au foyer dès le lendemain : elle se retrouve « face à un petit enfant sauvage ».

Ce constat est également valable pour les familles qui doivent à la fois relever des défis spécifiques liés à leur situation migratoire et s'intégrer dans un nouveau système dont elles ne connaissent pas les règles du jeu, ce qui peut rendre la collaboration entre le professionnel et la famille compliquée.

« Donc d'entrer en contact avec ces parents qui vivent quand même aussi un petit peu en Europe, mais qui sont très très rattachés à leur origine, au pays...et je comprends ça doit être difficile. Moi j'ai la chance de pouvoir être où je suis née donc voilà, c'est vraiment un bonheur que je remercie, mais pour les parents ça doit être difficile. Et y a aussi la notion que les parents, souvent, s'ils viennent d'une

autre culture, ils n'ont peut-être même pas le même niveau scolaire que leurs enfants, donc souvent, ils sont déjà dépassés. Donc ils sont confrontés à plein de choses qu'ils n'arrivent absolument pas à maîtriser que ce soit le système, les connaissances, les connaissances qu'on pourrait appeler basiques, donc ça ils l'ont pas. » (Entretien ES12)

Comme le soulignent Vatz Laaroussi et Rachédi (2002), le processus d'acculturation ou de stress psychologique lié aux trajectoires prémigratoires et migratoires accompagne souvent l'adaptation de l'utilisateur à sa nouvelle vie, parfois avec des répercussions sur sa santé mentale et psychique. L'absence de prise en compte par les éducateurs sociaux du parcours migratoire de l'utilisateur ainsi que des transformations qui l'accompagnent peut influencer de manière négative l'intervention auprès des usagers ainsi que la collaboration avec les familles.

D'autres facteurs sont plus directement en lien avec les trajectoires de migration des usagers et leur famille. Par exemple, lorsque les membres de la famille de l'utilisateur ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil, ils éprouvent des difficultés à connaître la situation de l'utilisateur et l'organisation de l'institution et des services qui lui gravitent autour. Ces barrières linguistiques peuvent également limiter l'accès et l'échange d'informations cruciales à propos de l'utilisateur aussi bien du côté des familles que du côté des éducateurs sociaux, perturber la communication entre la famille et les professionnels qui l'accompagnent ainsi que créer ou exacerber des problèmes de collaboration (Alvarado, 2004 ; Bonilla & Edward, 2011 ; Piérart, 2008).

« [...] il y a beaucoup de problèmes de compréhension dus à la langue ou...On ne fait pas systématiquement appel à un traducteur quand on pense que ça peut être quand même compris mais en même temps tout n'est pas saisi de manière complètement juste, et puis des fois ça peut biaiser les choses, biaiser le message... » (Entretien ES20)

« [...] il y a une différence de langage...notoire et puis depuis quelques temps en fait j'accompagne cette maman assez régulièrement aux rendez-vous médicaux de sa fille parce qu'on s'est rendus compte que bien souvent que c'est difficile pour elle de nous retranscrire ce qui s'était passé. » (Entretien ES19)

Des éducateurs sociaux rapportent également des situations problématiques qui sont davantage liées à l'origine nationale, culturelle ou ethnique des personnes en présence dans l'intervention, soient elles usagers ou professionnels.

Situation 2 (entretien ES23)

Cette éducatrice sociale décrit une situation professionnelle récurrente, à savoir la confrontation en tant que témoin à des situations conflictuelles entre des usagers liées aux origines socioculturelles respectives (par exemple, guerre interethnique). Dans ces situations, elle ressent parfois de l'impuissance (« *Comment réagir face à ces situations ?* ») et parfois de l'incompréhension et de la colère vis-à-vis des usagers (« *Comment ils peuvent penser des trucs pareils ?* »). Lorsque ces conflits surgissent, elle ne sait pas comment réagir pour calmer le jeu et éviter que la situation conduise à la violence.

La situation 2 met en évidence l'influence que l'origine nationale ainsi que la situation politique et militaire du pays d'origine ont sur les relations entre des personnes appartenant à différents groupes ethniques ou nations, comme c'est le cas des personnes issues de l'ex-Yougoslavie.

Situation 1 (entretien ES18)

Peu après son engagement, cette professionnelle d'origine serbe reprend la référence d'une jeune fille d'origine suisse. Lors du premier entretien avec les parents de la jeune fille, les parents lui disent clairement qu'ils ne sont pas d'accord avec la mise en place de cette référence en raison du fait que l'éducatrice sociale est étrangère. Ils lui demandent si elle va arriver à comprendre leur fille « *Une fille suisse et en plus malade* » ainsi que leur besoins. La réaction des parents la surprend un peu, mais elle ne se fâche pas. Elle dit même qu'elle s'attendait à avoir ce genre de réaction de « peur ». Avant qu'elle puisse s'exprimer sur la question, le directeur de l'institution réagit à la demande des parents en précisant que c'est l'institution qui décide la référence éducative et non pas les parents.

La situation 1, quant à elle, évoque le problème du professionnel en tant qu'objet de préjugé de la part de l'utilisateur ou de ses proches (Cohen-Emerique, 2011). Dans le présent cas, des parents d'origine suisse craignent qu'une éducatrice sociale d'origine serbe n'arrive pas à comprendre et accompagner leur fille, comme pourrait le faire une professionnelle suisse.

Mais il n'y pas que les professionnels qui peuvent faire l'objet de préjugés ; le professionnel aussi peut porter des jugements sur un groupe ethnique particulier, parfois sans même le connaître. La situation 10 en est un exemple.

Situation 10 (entretien ES5)

Le professionnel choisit de présenter une situation dans laquelle ses stéréotypes vis-à-vis des albanais, des « *gens un peu impulsifs (...) un peu vite violents* », ont été « *extrêmement remis en question* » grâce au contact récurrent avec des jeunes albanais dans le cadre de son travail.

Le choc culturel peut être également provoqué par le fait que l'utilisateur traite le professionnel de raciste.

« Et moi il y a des jeunes qui suivant les réponses que je leur donnais, ils me disaient mais...il y a des actes que je posais et ils me disaient « Mais t'es raciste et tout ». Et je disais : « Mais attends mon gars, là c'est toi qui est en train de monter un truc, de t'auto-stigmatiser parce que je l'ai posé pour toi cet acte, mais je le pose la même chose pour le copain, qui est blanc comme neige » tu vois ce que je veux dire... » (Entretien ES20)

« Multiculturalité veut dire quand même racisme hein. Si t'es pas multiculturel, t'es raciste, et puis les jeunes ça ils le savent...donc dès que tu ne dis pas oui, t'es raciste et puis ça, il ne faut quand même pas charrier quoi. Et ils se protègent aussi là-derrrière, dès que tu dis quelque chose « Oui mais t'es raciste ». Oui ben oui, moi je suis raciste. Par rapport à ça, oui, je n'accepte pas t'as pas à faire ça et puis c'est comme ça. Si ça te dis de te cacher derrière ton origine c'est ton problème. » (Entretien ES12)

Ce cas de figure est également illustré par les situations suivantes.

Situation 12 (entretien ES6)

Un jeune de confession musulmane joue souvent le rôle de victime en raison de sa nationalité étrangère et de sa religion. L'éducatrice sociale entretient une relation très difficile avec lui : il se met en colère à chaque fois qu'il est contrarié (violence verbale et physique) et l'accuse d'être raciste. Elle se sent souvent mal à l'aise avec ce jeune et a l'impression de « *marcher sur des œufs* » chaque fois qu'elle doit se confronter à lui. Elle se sent impuissante et remet en discussion ses compétences professionnelles.

Situation 16 (entretien ES20)

Parallèlement à son activité professionnelle, l'éducateur social encadre un groupe de jeunes en difficulté durant un séjour en voilier en été. L'incident est survenu lors d'une discussion avec le capitaine : un jeune d'origine marocaine accuse le capitaine d'avoir eu des propos racistes à son encontre et le ton entre les deux monte.

Dans les situations 12 et 16, lorsque le professionnel se positionne contre une attitude ou un comportement de l'utilisateur considéré comme inapproprié ou inacceptable, ce dernier l'accuse immédiatement d'être raciste et de se comporter différemment avec les usagers en fonction de leur origine culturelle ou appartenance religieuse. A ce propos, les éducateurs sociaux pensent que les usagers utilisent le racisme, soit comme stratégie de victimisation ou comme un moyen de les blesser, de rentrer en conflit avec eux en tant qu'adultes et de les déstabiliser dans leur intervention (Eckmann et al., 2009).

« [...] c'est un jeune qui même, mais là c'est au-delà de la culture, qui utilise sa confession musulmane, bon, beaucoup d'autres choses à vrai dire, mais cherche à utiliser ça comme argument pour dire qu'on le rejette, dire qu'on fait différemment avec lui. Il y a beaucoup de rejet, beaucoup de peur de l'abandon et donc on est des racistes pour beaucoup beaucoup de choses, on est très vite raciste. On a rien le temps de dire et rien le temps de faire qu'on est raciste et il utilise en fait cette culture très fortement pour contrer, être en conflit avec l'adulte. » (Entretien ES6)

La situation suivante montre que les politiques migratoires, sociales et éducatives exercent également un impact important sur l'accessibilité des ressources sociales, sanitaires et éducatives, comme cela ressort également dans les études de Steiger et Pfiffner (2008) et, dans le domaine du handicap, de Albrecht, Devlieger et van Hove (2008) et Jegatheesan, Fowler, et Miller (2010).

Situation 19 (entretien ES11)

Dans le cadre d'une prestation, l'éducateur social est appelé à soutenir en urgence un enfant et sa mère d'origine kosovare suite au signalement de l'école primaire dans laquelle est scolarisé l'enfant. Il rencontre le plus vite possible la mère en question et son enfant. Lors de cette première rencontre avec la mère de l'enfant, l'éducateur social se rend compte qu'elle est confrontée à de nombreuses difficultés personnelles (problèmes psychiques, tentative de suicide), administratives (statut de requérante d'asile) et éducatives (illettrisme, ne parle pas le français) et qu'en lien avec son statut, la maman et l'enfant sont souvent déplacés d'un contexte de vie à un autre avec des déménagements fréquents d'appartement et d'écoles, ce qui ne leur permet pas de construire ni une certaine stabilité, ni un réseau.

Les contraintes et ressources administratives, institutionnelles et politiques peuvent même donner lieu à des inégalités de traitement entre des usagers autochtones et des usagers étrangères, comme le soulignent Chaudet et ses collègues (2000).

« Et puis finalement moi je pense que ce qu'il y a, ce n'est pas admis de le dire, mais ce qu'il y a certainement c'est qu'il y a une manière très différente d'agir par rapport à une situation si on a des personnes qui sont avec un statut...suisse ou permis C ou alors réfugiés ou...des statuts précaires on intervient pas parce qu'on...ou moins ou différemment. [...] dans des situations de familles avec statuts précaires, les décisions de justice de paix par exemple sont très différentes. Beaucoup plus légères, beaucoup plus...voilà, on va croire que...si la maman dit qu'elle va bien, elle va bien et l'enfant peut rentrer. [...] Non je ne pense pas...c'est plutôt lié à la précarité du statut. » (Entretien ES11)

« [...] si on choisit de faire un camp à l'étranger, là, il y a des jeunes qui ne vont pas pouvoir venir. C'est très frustrant, tant pour eux que pour nous parce que certains jeunes, avec le permis F, n'ont pas le droit de sortir de la Suisse. Ça c'est des choses qui...qui énervent un petit peu. Donc on prive...alors voilà, là, c'est...là elles se rendent compte qu'elles ont un statut différent et puis qu'elles peuvent être privées de toute une dynamique que le groupe va connaître, qui va être super sympa et tout, et puis elles ne vont pas pouvoir venir...Alors souvent on a fait le choix de ne pas aller à l'étranger, mais de rester en Suisse. » (Entretien ES2)

Les témoignages des éducateurs sociaux (Annexe 16) mettent également en lumière un certain nombre d'émotions, pour la plupart négatives, suscitées par les situations problématiques qu'ils ont vécues dans leur travail avec des personnes aux références culturelles diverses. Les sentiments évoqués sont les suivants : surprise ou étonnement (situations 1, 6, 18, 21, 22), incompréhension (situation 3), impuissance (situations 2, 12, 19), incertitude (situation 6),

bouleversement (situation 11), mal à l'aise (situations 12, 21), frustration (situations 4, 8), agacement (situation 6), contrariété (situation 8), embêtement (situation 9), énervement (situations 9, 14), colère (situations 3, 8), choc (situations 7, 13, 20) et remise en question de ses propres conceptions et pratiques professionnelles (situations 7, 13).

5. Synthèse et discussion

Comme on l'a mentionné plus haut, la perception de la différence culturelle et le sens que les éducateurs sociaux lui donnent sont au cœur de la gestion de la différence culturelle. Il importe par conséquent de savoir dans quelle mesure et de quelle manière les éducateurs sociaux gèrent la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et la collaboration avec les familles. Ce chapitre souhaite donner une réponse à la question générale de recherche suivante :

QG2 Comment les éducateurs sociaux composent-ils avec la différence culturelle dans leur pratique professionnelle au quotidien ?

En posant cette deuxième question, il s'agissait d'explorer, au niveau microsystemique, si l'activité professionnelle des éducateurs sociaux auprès des personnes aux références culturelles diverses présente des spécificités, comparativement à leur pratique professionnelle au quotidien. Voici la synthèse et la discussion des principaux résultats relatifs à la gestion de la différence culturelle dans la pratique professionnelle.

5.1 La gestion de la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et la collaboration avec les familles

5.1.1 La gestion de la différence dans l'intervention auprès des usagers

Le premier élément que l'on peut retenir est la perception de l'influence des références culturelles sur la pratique professionnelle par les éducateurs sociaux. Les entretiens mettent en évidence que la majorité des professionnels, quelle que soit leur origine culturelle, ne sont pas trop conscients de l'implication de leurs références culturelles dans l'interaction avec les usagers et collègues aux références culturelles diverses, et ce malgré le fait que les éducateurs sociaux soient formés à interroger leurs propres modèles de pensée, attitudes et pratiques ainsi que leur implication dans l'intervention (praticien réflexif) (HES-SO, 2006). Plus précisément, soit ils n'arrivent pas à s'exprimer sur la question, soit ils minimisent, voire nient l'influence de leur cadre de référence

sur leur manière de penser, percevoir et interpréter la situation et le comportement de l'utilisateur et/ou de sa famille ainsi que sur leur manière de l'aider et l'accompagner. Ainsi, en négligeant d'analyser et évaluer la situation et le comportement de l'utilisateur porteur d'une culture différente par rapport à leurs propres repères culturels, ces professionnels risquent de proposer des outils, des ressources et des interventions ethnocentriques. D'autre part, deux éducatrices sociales issues de la migration se disent plus sensibilisées et ouvertes aux histoires prémigratoire, migratoire et postmigratoire ainsi qu'aux différences culturelles des usagers. Des réponses similaires ont été obtenues par Jovelín (1999) : les travailleurs sociaux d'origine étrangère relèvent que la prise en charge inter-ethnique permet à la fois une meilleure compréhension de la situation de l'utilisateur liée à la parenté culturelle, au partage de repères culturels communs ou encore au fait d'avoir vécu des situations identiques et une certaine anticipation sur l'intervention à mettre en œuvre. Toutefois, il est important de relever qu'une meilleure compréhension n'implique pas forcément une meilleure intervention de la part des travailleurs sociaux d'origine étrangère.

Sur le plan de la pratique, les entretiens mettent en lumière trois types d'attitudes qui caractérisent l'accompagnement des usagers aux références culturelles diverses et qui se répartissent de manière égale dans l'échantillon de cette recherche : une même intervention pour tous les usagers, une intervention spécifique à la situation de chacun ainsi qu'une adaptation de l'intervention aux spécificités des usagers aux références culturelles diverses. Ces résultats recoupent partiellement ceux obtenus par Steiger et Pfiffner (2008) et par Leanza (2011) auprès de travailleurs sociaux, respectivement de pédiatres, exerçant en contexte multiculturel en Suisse. Plus précisément, le premier type d'attitude que l'on rencontre chez les éducateurs sociaux, c'est la volonté d'intervenir auprès de tous les usagers de la même manière. Cette attitude fait écho aux valeurs humanistes, démocratiques et universalistes qui sous-tendent le travail social, notamment le principe de l'égalité de traitement et de respect pour toute personne, le refus de toute discrimination ainsi que la reconnaissance des différences (AvenirSocial, 2010). Toutefois, la minimisation de la différence culturelle soulève de plus en plus de questionnements dans la pratique professionnelle car les éducateurs sociaux risquent, d'une part, de marginaliser et discriminer les usagers porteurs de références culturelles ou ethniques diverses (Gianni, 2005), d'autre part, de ne pas répondre de manière adéquate aux difficultés et besoins spécifiques de ces usagers (Ogay & Edelmann, 2011). Le deuxième type d'attitude consiste, pour les éducateurs sociaux, à intervenir auprès de chaque usager de manière spécifique et individualisée. Cette

attitude, qui met l'accent sur les différences interindividuelles comme facteur explicatif majeur, s'inscrit dans une logique individu-universaliste (Leanza, 2011). Le risque de cette attitude est que les différences et difficultés rencontrées par les usagers sont personnalisées et individualisées sans que les éducateurs sociaux prennent en compte la dimension collective d'une discrimination ou d'une position particulière des usagers aux références culturelles diverses (Eckmann, 2004). Au niveau de l'intervention de type universaliste et individu-universaliste, c'est une vision régulatrice (Chaudet et al., 2000) qui semble prédominer : les éducateurs sociaux mettent l'accent sur le travail individuel et sur l'égalité de traitement pour tous les usagers. Le troisième et dernier type d'attitude que l'on observe est la réalisation d'ajustements spécifiques aux usagers aux références culturelles diverses. Cette lecture traduit une représentation ethnoculturelle de l'intervention (Bolzman, 2009) : les éducateurs sociaux prennent en compte les spécificités culturelles des usagers pour mieux comprendre leur problématique et éviter des pistes interprétatives basées uniquement sur les modèles et pratiques professionnels ainsi que sur les missions et mandats institutionnels. Le souhait d'adapter l'intervention en fonction des références culturelles des usagers pourrait mener les éducateurs sociaux à réduire les usagers à leurs seules références culturelles et à les stigmatiser (Ogay & Edelmann, 2011).

Un parallèle intéressant peut être établi entre les trois types d'attitudes rencontrés chez les éducateurs sociaux et les stades de la sensibilité interculturelle développés par Bennett (1986, 1993, 2004) : les interventions universalistes réfléchissent l'image d'une attitude ethnocentrique, alors que les éducateurs sociaux qui dans l'intervention tiennent compte du cadre de référence de l'utilisateur assument une position plutôt ethnorelativiste. Par ailleurs, comme le suggèrent Ogay et Edelmann (2011), ces différentes attitudes face aux usagers aux références culturelles diverses traduisent la tension qu'éprouvent les éducateurs sociaux entre la volonté de garantir l'égalité de traitement à tous les usagers et le souhait de reconnaître et d'adapter l'intervention en fonction des différences culturelles. La gestion de la différence culturelle consiste donc à trouver le juste équilibre entre l'égalité et la différence, en adaptant l'intervention en fonction de la problématique et du cadre de référence des usagers, des missions et mandats institutionnels et des lois cantonales et fédérales en vigueur, tout en vérifiant qu'ils ne soient pas victimes de discrimination et de traitement inégal en raison de leurs références culturelles.

Le dernier point en lien avec la gestion de la différence culturelle concerne les compétences spécifiques pour le travail avec les usagers aux références culturelles diverses. Les résultats

montrent que la plupart des participants ne voient pas la nécessité de développer de telles compétences estimant qu'ils possèdent, en tant qu'éducateurs sociaux, suffisamment d'outils appropriés pour intervenir auprès des usagers, toute origine confondue. Toutefois, plusieurs éducateurs sociaux évoquent au cours de l'entretien deux grandes catégories de compétences jugées utiles pour l'intervention interculturelle : la prise de conscience de son propre cadre de référence ainsi que la compréhension du cadre de référence de l'autre. Steiger et Pfiffner (2008) font des constats similaires auprès des travailleurs sociaux exerçant à l'aide sociale. Les compétences évoquées par les éducateurs sociaux pour l'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses ne sont pas sans rappeler les caractéristiques de la sensibilité interculturelle, telles qu'elles ont été définies par Bhawuk et Brislin (1992) et Bennett (1986, 1993, 2004) ainsi que les trois démarches de l'approche interculturelle – décentration, découverte du cadre de référence de l'autre, négociation – proposées par Cohen-Emerique (2011). Finalement, les résultats indiquent qu'aucun parallélisme ne peut être tiré entre les compétences spécifiques à l'intervention interculturelle telles que mentionnées par les éducateurs sociaux et leur degré de sensibilité interculturelle.

5.1.2 La gestion de la différence dans la collaboration avec les familles

La majorité des éducateurs sociaux estiment que la collaboration avec les familles aux références culturelles diverses demande des ajustements spécifiques. Les ajustements les plus courants réalisés sur le terrain, avec l'appui de l'institution, sont le recours aux services d'interprètes dans les rencontres formelles, davantage de temps, d'information et d'explication accordées aux familles, de même que l'adaptation de la communication et la collaboration au rythme et au cadre de référence des familles. Une étude exploratoire sur les pratiques d'intervention et d'accompagnement des familles migrantes ayant un enfant en situation de handicap au Québec, en Suisse et en Belgique (Desmarais et al., 2012 ; Gulfi & Piérart, 2013) met également en évidence le recours à des interprètes et l'intensification de l'accompagnement comme ajustements nécessaires au partenariat avec les familles migrantes. Comme c'est le cas pour l'intervention auprès des usagers, les éducateurs sociaux envisagent la collaboration avec les familles aux références culturelles diverses de deux manières : soit en mettant l'accent sur le travail individuel et l'égalité de traitement (modèle régulateur) (Chaudet et al., 2000), soit en adaptant la collaboration en fonction de leurs spécificités culturelles (Bolzman, 2009).

Finalement, des liens peuvent être établis entre la gestion de la collaboration avec les familles aux références culturelles diverses par les éducateurs sociaux et leur sensibilité interculturelle, les professionnels réalisant des ajustements spécifiques étant plus ouverts et tolérants aux différences culturelles, comparativement aux éducateurs sociaux qui collaborent de la même manière avec les familles, toutes origines confondues.

Il ressort également de cette étude que les éducateurs sociaux rencontrent des difficultés dans la communication et la collaboration avec les familles aux références culturelles diverses. En accord avec les résultats de Desmarais et ses collègues (2012 ; Gulfi & Piérart, 2013), les problèmes relevés sont principalement liés aux différences culturelles (cadres de références et pratiques éducatives), à la langue, ainsi qu'à l'intégration des familles au pays d'accueil (méconnaissance du système). D'autres recherches menées dans le champ du handicap (Alvarado, 2004 ; Cohen, Rivara, Marcuse, McPhillips, Davis, 2005 ; Nehring, 2007 ; Piérart, 2008) montrent que les barrières linguistiques et culturelles s'avèrent des enjeux majeurs de la collaboration institution-famille, car elles limitent l'accès et l'échange d'informations cruciales à propos de l'usager, perturbent la communication entre parents et professionnels et minent leur collaboration. Des obstacles à la communication, qui sont d'origine linguistique ou culturelle, peuvent créer ou exacerber des problèmes de collaboration (par exemple, non-conformité aux recommandations des professionnels), pouvant aller jusqu'à compromettre les résultats des interventions et, par le fait même, le développement et le bien-être de l'enfant (Bonilla & Edwards, 2011).

5.2 Le travail avec la différence culturelle : un problème pour les éducateurs sociaux ?

Comme on vient de le voir, la manière dont les éducateurs sociaux gèrent la différence culturelle dans leur travail au quotidien renseigne sur l'importance qu'ils donnent à l'interculturalité en tant que réalité sociale avec laquelle ils doivent composer. Dans le cadre de cette recherche, un accent particulier a été mis sur les problèmes et défis rencontrés par les éducateurs sociaux dans leur activité professionnelle en contexte multiculturel.

L'analyse des situations problématiques a permis d'identifier six catégories de situations qui sont source d'interrogations, d'incompréhensions, de conflits dans la relation professionnelle interculturelle.

- Les représentations des relations de genre (zone de sensibilité) : les rôles et statuts des hommes et des femmes ainsi que les rapports hommes/femmes dans la famille et/ou dans la société.
- La conception du handicap et de la maladie (zone de sensibilité) : l'étiologie, la symptomatologie et l'intervention auprès des personnes en situation de handicap ou souffrant d'une maladie psychique.
- La perception de l'éducation des enfants et des pratiques éducatives (zone de sensibilité) : l'éducation informelle, l'autorité parentale, la maltraitance.
- Les croyances et les pratiques religieuses (zone de sensibilité).
- L'image du contexte institutionnel : les missions et mandats institutionnels, le rôle de la famille et de l'éducateur social, les rapports de pouvoir asymétriques.
- Les représentations et attitudes face aux personnes aux références culturelles diverses ainsi que les contraintes et ressources administratives, institutionnelles et politiques.

Ces catégories de situations problématiques, bien qu'inspirées des typologies proposées par Cohen-Emerique (1999, 2011) et par Legault et Rachédi (2008) (Chapitre 3, point 2), ne recouvrent pas exactement les zones sensibles que ces auteurs ont défini.

Par ailleurs, les situations interculturelles, lorsqu'elles sont problématiques, peuvent susciter chez les éducateurs sociaux des émotions négatives, qui vont de la surprise et l'incompréhension à l'impuissance et la colère et les toucher dans leurs valeurs et croyances. Si l'on se rapporte au modèle de l'identité professionnelle contextualisée (Donnay & Charlier, 2006), ce sont mêmes l'identité personnelle et professionnelle qui sont interrogées par le travail avec la différence culturelle, notamment au niveau des valeurs personnelles et professionnelles, de la relation à l'autre, des projets de société portés par l'institution dans laquelle l'éducateur social travaille (valeurs, missions, mandats) ainsi que des représentations de la profession d'éducateur social dont différents acteurs sont porteurs (usagers, parents, éducateur social). Ces résultats recoupent ceux obtenus par Cohen-Emerique et Hohl (2002) et par Leanza (2003, 2011) auprès de travailleurs sociaux et de pédiatres œuvrant en contexte multiculturel. Par ailleurs, l'analyse des situations problématiques montre que le travail avec la différence culturelle peut avoir des conséquences sur l'identité organisationnelle des éducateurs sociaux, déterminée par le contexte professionnel. En effet, quelques participants se questionnent sur les règles qui régissent les rapports entre personnes dans l'institution (positions symétriques *versus* asymétriques entre les

différents acteurs) ainsi que sur les mandats, missions et fonctionnements institutionnels, en lien avec le contexte social et politique du pays. Finalement, la question de la « justesse » des politiques sociales et des mandats et missions institutionnels au niveau exosystémique et des politiques nationales et cantonales et de certaines législations au niveau macrosystémique est également soulevée dans les récits des situations problématiques vécues notamment dans l'intervention auprès des personnes migrantes. En effet, la précarité du statut juridique de certaines personnes ainsi que les contraintes politiques et administratives peuvent empêcher, d'une part, les éducateurs sociaux de leur offrir les ressources et l'accompagnement dont ils ont besoin, d'autre part, les usagers d'élaborer des projets à moyen et long terme et de s'intégrer dans la société d'accueil.

Pour conclure, les constats relatifs à la gestion de la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers et la collaboration avec les familles concordent avec les résultats d'autres recherches ayant mis en évidence les difficultés que l'intervention en contexte multiculturel peut entraîner pour les professionnels de l'humain, peu importe la profession exercée (Cohen-Emerique, 2011 ; Dominicé Dao & Bélanger, 2007 ; Edelmann, 2007 ; Guelamine, 2001 ; Layat Brun, 2007 ; Leanza, 2011 ; Lindsay, Desmarais, Tétreault, King, & Piérart, 2014 ; Mahon, 2006 ; Prieur, Jovelin, & Blanc 2006 ; Steiger & Pfiffner, 2008 ; Verbunt, 2004). La diversité des professions (éducateurs sociaux, enseignants, professionnels de la santé, travailleurs sociaux, etc.) et des contextes de travail (institutions socio-éducatives, écoles, hôpitaux, services sociaux, etc.) observées par ces différentes recherches montre que la gestion de la différence culturelle peut être considérée comme une problématique transversale.

Chapitre 10

La question de la diversité culturelle dans les institutions du travail social

Jusqu'à présent c'est l'univers des éducateurs sociaux, notamment leur perception et compréhension de la différence culturelle ainsi que leur manière de la gérer, qui ont fait l'objet des analyses. Mais qu'en est-il des institutions du travail social ? Quel accueil est fait aujourd'hui à la différence culturelle dans les institutions socio-éducatives, de même que dans les hautes écoles de travail social ?

Ce chapitre traite la place de la différence culturelle dans les institutions du travail social en deux étapes : la place que les institutions socio-éducatives donnent à la différence culturelle ainsi que la question de la formation interculturelle dans les formations en travail social. Ce chapitre se termine avec la synthèse et la discussion des résultats ayant trait à la troisième question générale de recherche sur la place de la différence culturelle dans les institutions du travail social.

1. La gestion de la différence culturelle par les institutions socio-éducatives

Pour explorer la question interculturelle dans les institutions socio-éducatives qui emploient les participants à cette recherche, j'ai orienté ma démarche en fonction des éléments suivants : la diversité culturelle dans les équipes éducatives, l'accueil et le soutien offert aux usagers et au personnel aux références culturelles diverses ainsi que les mesures institutionnelles spécifiques pour la gestion de la différence culturelle et pour la sensibilisation des éducateurs sociaux aux questions socioculturelles.

1.1 La mixité des équipes

Il est important de souligner que la mixité des équipes socio-éducatives est explorée à partir du discours des éducateurs sociaux sollicités et ne reflète pas nécessairement la composition réelle des équipes dans les institutions concernées. Par ailleurs, les logiques d'engagement et de composition des équipes professionnelles dans les institutions n'ont été abordées ni avec les directions ni avec les ressources humaines.

1.1.1 Diversité d'origines

Il ressort des entretiens que les équipes composées uniquement de professionnels d'origine suisse représentent une réalité minoritaire : la majorité des éducateurs sociaux relèvent en effet une certaine diversité des origines (nationalités, pays, cultures) au niveau du personnel éducatif (et du personnel administratif et technique). Toutefois, les témoignages mettent en évidence que les équipes éducatives ne sont que modérément mixtes dans les institutions des éducateurs sociaux interviewés.

« En tout cas au niveau des professionnels, c'est vrai que beh ça se présente comme ça, on n'a pas de...on n'a pas beaucoup de personnes étrangères. » (Entretien ES22)

Par ailleurs, les éducateurs sociaux qui travaillent dans des villes bilingues, telles que Fribourg et Bienne, relèvent que la mixité des équipes se situe principalement au niveau des appartenances aux différentes régions linguistiques et culturelles helvétiques.

« [...] j'ai l'impression que dans l'équipe il y a des suisses-allemands et des suisses romands. J'ai l'impression qu'il y a déjà une interculturalité au sein de la Suisse donc selon la manière de penser et d'agir, les codes qui réagissent, leur manière de fonctionner, j'ai l'impression que déjà là il y a une culture suisse et puis en même temps il y a deux sous-cultures. » (Entretien ES18)

Interrogés sur les enjeux et les dynamiques qui caractérisent les équipes mixtes au sein de l'institution dans laquelle ils travaillent, plusieurs éducateurs sociaux constatent que la diversité culturelle ne constitue pas un enjeu particulier dans le fonctionnement de l'équipe et la relation entre collègues en raison de la primauté de la ligne pédagogique, des prestations éducatives (et thérapeutiques) et de la culture de l'institution sur l'intégration de la dimension culturelle.

« De bonnes conversations, mais pas plus que ça, je veux dire...pas plus que ça, mais on aura peut-être cette particularité là où le foyer où je travaille est un foyer qui est encore tenu par les sœurs... » (Entretien ES8)

« [...] quand on travaille, disons qu'on embrasse ou on épouse la ligne pédagogique de la maison donc c'est vrai que, d'une part on est obligé presque de tirer à la même corde et puis d'aller dans le même sens pour suivre le truc, sinon c'est un petit peu, c'est un peu le Bronx, quoi, mais par rapport à ces diversités moi je trouve que c'est une richesse, personnellement, d'après déjà ma propre, mon propre parcours. » (Entretien ES10)

Par contre, plusieurs éducateurs sociaux estiment que la mixité des équipes peut être un atout dans la relation d'aide avec les usagers. D'une part, la collaboration avec des collègues aux origines culturelles diverses permet la complémentarité des représentations et de la

compréhension des dimensions importantes de la vie humaine (conception de la famille, de l'éducation de l'enfant, etc.).

« Oui et bien disons qu'elle peut souvent nous éclairer aussi par rapport à cette culture là parce qu'on accueille aussi des jeunes qui viennent des Balkans et puis elle peut souvent aussi nous dire quelle image a certaines personnes ou comment ils se comportent dans leur famille ou comment c'est là-bas comparé à la Suisse et puis c'est vrai que souvent elle peut nous éclairer là-dessus, oui. Nous donner des pistes aussi pour trouver comment réagir face à certaines situations. » (Entretien ES7)

D'autre part, la mixité (culturelle) de l'équipe éducative permet aux usagers de côtoyer et de bénéficier d'une prise en charge diversifiée en raison de la diversité d'approches conceptuelles et professionnelles.

« Et puis ce mélange, moi je dirais, ça permet aux jeunes qu'on prend en charge d'avoir plus de repères chez l'un et chez l'autre, de prendre un petit peu, plus que d'avoir... Ça mélange encore plus. On dit que dans une équipe éducative il faut qu'il y ait, pour que chaque résident puisse s'identifier ou puisse s'accrocher à quelque chose chez l'un ou chez l'autre, en plus du sexe, en plus de la personnalité, en plus de la culture, donc on amène toujours quelque chose de plus. [...] Donc plus on est riche, nous, plus on peut aussi répondre des fois favorablement, je ne sais pas, dans l'échange, dans la relation, etc., etc. quoi. » (Entretien ES10)

« Après je dirais qu'avec les jeunes, ça amène aussi un côté dynamique parce qu'ils posent des questions sur la culture de l'autre. Ça peut aller des sujets plus complexes à des sujets très banals du quotidien. » (Entretien ES9)

De même, est évoquée l'importance de la mixité des équipes dans la collaboration avec les familles des usagers aux références culturelles diverses. En effet, les contacts avec les familles ne pouvant pas toujours avoir lieu en présence d'interprètes communautaires ou de médiateurs culturels, les éducateurs sociaux ayant les mêmes origines socioculturelles que les familles peuvent traduire les propos des uns et des autres. De même, le recours aux services d'un collègue ayant les mêmes origines culturelles que la famille permet d'éviter la mobilisation d'un membre de la famille qui maîtrise la langue et des conséquences possibles (par exemple, manipulation, entre-deux).

« Chez les jeunes une curiosité et puis pour l'équipe un apport supplémentaire. [...] Pour s'échanger, pour donner aussi des avis sur comment ça fonctionne, même au niveau de la langue, tout simplement, tout bêtement [...] c'est clair que c'est un apport supplémentaire pour l'équipe de ne pas avoir à travailler en plus avec un interprète. Ça soulage le travail disons, si on a quelqu'un qui directement peut maîtriser une deuxième langue aussi. » (Entretien ES9)

« Et puis c'est vrai que ce résident pose le plus de problèmes quant à la compréhension, au niveau relationnel quant avec sa famille et aussi avec les éducateurs. Peut-être que je le comprends mieux vu que je viens d'un pays de l'Est, ce n'est pas le même pays mais je connais un tout petit peu la tradition

de son pays et je connais un peu la culture et parfois je suis la personne qui traduit les réactions de sa famille ou sa propre réaction, ou bien ses attentes ou ses besoins. » (Entretien ES18)

« Ne serait-ce que de la langue [...] d'avoir des gens dans l'équipe qui sont...qui peuvent parler albanais ou qui peuvent parler portugais ça serait une bonne chose parce qu'on serait moins aussi dans des dialogues où on doit passer par les enfants pour pouvoir se comprendre... » (Entretien ES11)

Toutefois, quelques participants précisent que, tout en étant une ressource importante, la mixité doit être utilisée avec prudence afin d'éviter aux éducateurs sociaux d'origines socioculturelles diverses de se trouver enfermés dans des conflits de loyauté « culturelle » entre l'institution et les familles appartenant au même groupe culturel ou encore de travailler uniquement avec des usagers de la même origine culturelle.

« C'est un peu à double tranchant parce que d'un côté il y a l'aspect où on va plus facilement entrer en contact avec la personne et puis l'autre aspect où la personne a peut-être tendance à nous prendre pour un allié alors que ce n'est pas le cas...qu'on défend certains intérêts. » (Entretien ES9)

Au-delà du discours général sur les atouts de la diversité d'origines dans les équipes éducatives, quelques participants admettent au cours de l'entretien que la mixité peut également être source d'incompréhensions et malentendus, voire de conflits entre collègues aux références culturelles diverses pouvant engendrer ou exacerber des problèmes de collaboration.

« Je pense que ça peut créer des fois des difficultés par rapport à, justement, quand il y a des choses qui sont importantes, qui sont différentes d'une culture à l'autre. [...] C'était quelque chose de bon pour elle, elle faisait quelque chose de bien pour la résidente, et puis en fait ça a été très difficile par rapport à l'équipe parce que, déjà il y a eu des gens très choquées et puis on avait un peu peur de la réaction des parents. [...] il y a eu tout un branle-bas de combat, je ne sais pas comment expliquer, c'était vraiment quelque chose de difficile et pour la personne qui l'avait fait, elle s'est sentie vraiment rejetée et puis elle n'a pas compris pourquoi ça avait fait un tel cirque en fait, un tel problème. » (Entretien ES1)

« [...] j'avais beaucoup de collègues qui venaient de différentes cultures. Et puis je voyais aussi que ça causait aussi des problèmes juste au niveau de la compréhension mais juste sur un sujet anodin, ça peut exploser et puis ça fait...ça provoque quand même des disputes, des conflits, après des clans qui se créent mais juste à cause d'incompréhensions et de différences culturelles, c'est tout. » (Entretien ES18)

Finalement, certains éducateurs sociaux se posent des questions sur la nature des différences constatées entre collègues aux références culturelles diverses. Sont-elles d'ordre culturel ou individuel ?

« Donc au-delà de la culture, c'est vraiment l'individualité de la personne. » (Entretien ES22)

« Non, non, moi je dirais que c'est des traits de caractère. Moi, je les vois plus comme des traits de caractère que comme des différences culturelles. » (Entretien ES14)

« [...] *bon, c'est difficile de faire la différence entre ce qui est de l'ordre culturel et de l'ordre individuel,...* » (Entretien ES17)

1.1.2 Diversité de cultures professionnelles

Des entretiens, il ressort une autre forme de diversité dans l'équipe éducative, liée aux normes et modèles de pratique appris durant la formation initiale et/ou en vigueur dans l'institution. D'après les éducateurs sociaux, la diversité du contenu de la formation initiale (par exemple, « *approches d'intervention* ») et de la culture institutionnelle (par exemple, « *histoire et philosophie de l'institution* », « *approches d'intervention* ») joue un rôle bien plus important dans le fonctionnement de l'équipe et dans l'intervention que la mixité culturelle.

« [...] *mais en même temps moi je pense que même ici en Suisse, on a un peu chacun notre façon de travailler et puis suivant de l'école où on vient...je dis école mais ça peut-être institution, comme chez nous, notre système TCC, psychanalyse, etc.* » (Entretien ES23)

Toutefois, les propos des éducateurs sociaux permettent de constater que cette diversité d'approches d'intervention est essentiellement basée sur des théories et modèles de pratique occidentaux, même si on peut relever chez plusieurs éducateurs sociaux une réelle volonté de prendre en compte le cadre de référence des usagers aux références culturelles diverses.

1.2 La diversité culturelle des usagers

Une plus grande diversité culturelle est observée du côté des usagers : « *Moi je dirais que c'est plus au niveau des patients qu'on a, où là on a quand même beaucoup de cultures différentes.* » (Entretien ES23). En effet, seule une éducatrice sociale évoque n'avoir jamais travaillé avec des usagers aux références culturelles diverses, ni durant ses stages en formation initiale, ni tout au long de sa carrière professionnelle. Toutefois, il est important de relever qu'il s'agit d'une estimation des professionnels et non pas de chiffres réels fournis par les institutions.

1.2.1 Origines diverses et variées

Les éducateurs sociaux relèvent également que la provenance des usagers aux références culturelles diverses n'est pas restreinte aux pays traditionnels de migration (par exemple, Italie, Espagne, Portugal, Turquie, ex-Yougoslavie), mais devient de plus en plus variée (par exemple, Inde, Vietnam, Liban, Congo, Tunisie). Les langues parlées sont elles aussi de plus en plus diverses, tout comme les religions pratiquées (par exemple, musulmane, orthodoxe).

1.2.2 Accueil et soutien des usagers aux références culturelles diverses

Selon la plupart des participants, il n'y a pas d'accueil organisé et formalisé pour les usagers aux références culturelles diverses dans les institutions socio-éducatives. Seul un éducateur social affirme que son institution met à disposition des employés et des usagers des informations spécifiques sur la migration afin de les sensibiliser et les renseigner sur les services d'aide à disposition.

« C'est un classeur avec les possibilités aussi d'où s'adresser pour des problèmes pour des personnes immigrées ou des choses comme ça. Avec les possibilités aussi de traduction, les personnes bénévoles qui peuvent venir traduire sur place, problèmes de cultures différentes par rapport à certaines représentations, représentations féminines, de religion, tout ça un petit peu. [...] pour nous et également aussi pour les résidents. Il y a quelques prospectus, ils ont accès à des prospectus ou qu'ils peuvent demander aussi au bureau s'il y a d'autres choses qui ne sont que dans le bureau. » (Entretien ES17)

Si aucun accueil formel n'existe dans les lieux de pratique, la majorité des éducateurs sociaux déclare que l'intervention auprès des usagers aux références culturelles diverses fait l'objet d'ajustements spécifiques dans leur institution, le principal étant le recours aux services d'un interprète. Selon leurs dires, les institutions engagent des interprètes essentiellement lors des réunions formelles avec l'entourage des usagers aux ancrages socioculturels divers (famille, école, services sociaux, etc.), en fonction des connaissances linguistiques et de l'intégration des familles dans la société d'accueil.

« Après ça arrive parfois que les parents parlent mal le français ou très peu et puis il me semble qu'il y a eu des situations où il y a parfois un traducteur qui est là pour faire l'intermédiaire entre les collaborateurs et l'institution et puis les parents par exemple. Mais vraiment...comme je dis, c'est assez informel, c'est un peu au cas par cas en fonction des enfants. Après s'ils sont...souvent ça dépend...c'est étroitement lié avec l'intégration des parents. Certains sont très mal intégrés donc ils vont mettre en œuvre plus de moyens et puis d'autres ça ne pose aucun souci. » (Entretien ES13)

« [...] ça m'est arrivé de devoir faire appel à des traducteurs parce que là, en l'occurrence, j'ai une référence d'une jeune fille dont les parents sont...enfin la famille, est albanaise. Et puis c'est arrivé qu'on doive faire appel à un traducteur parce que ce n'est pas...le français ce n'est pas quelque chose de facile pour eux. Alors là en principe, dans des réunions de réseau ou des réunions qui nous mettent en lien avec les parents, ont fait appel à un traducteur. » (Entretien ES19)

Toutefois, il ressort des entretiens que l'interprétariat est malheureusement sous-utilisé par les institutions, notamment pour des raisons financières. Par ailleurs, n'ayant pas abordé directement la question, il m'est impossible de savoir si les institutions font appel à des interprètes ou à des médiateurs culturels.

Concernant la collaboration entre institution et interprètes, quelques éducateurs sociaux relèvent les difficultés qu'ils rencontrent, notamment au niveau du temps et de l'argent investis, de la fluidité des échanges avec les familles aux références culturelles diverses, ainsi que du contenu de la traduction.

« [...] l'institution offre la possibilité d'avoir des interprètes...de diverses nationalités. Voilà, ça c'est vraiment...et puis c'est obligé parce que sinon, avec certains parents qui ne parlent absolument pas français, ça ne serait pas possible. Mais c'est vrai que ça complique quand même les entretiens, voilà...il y a une technique d'entretien vraiment différente parce qu'il faut formuler...d'une manière...plus succincte et puis donner le temps...pas faire trop long, donner le temps à l'interprète de pouvoir traduire une partie de ce qu'on a envie de redonner à la famille. Voilà....Mais on le fait un peu avec...sur le tas comme on dit. A force de faire des entretiens on acquiert une expérience, mais il n'y a pas de formation...spécifique. » (Entretien ES2)

Comme le suggère de manière indirecte cet éducateur social, il serait recommandé de solliciter les hautes écoles de travail social à la formation des futurs professionnels au travail avec des interprètes. De même, il serait pertinent de favoriser, au sein des institutions socio-éducatives, le recours à l'interprétariat communautaire dans le partenariat avec les usagers aux ancrages socioculturels divers et leur entourage.

D'autres ajustements spécifiques sont parfois réalisés à l'intention des usagers aux références culturelles différentes et leurs proches afin de respecter leurs croyances et pratiques religieuses, par exemple, l'adaptation de la nourriture (« *menus sans porc* » pour les usagers de confession musulmane) ainsi que le respect du calendrier religieux (« *accompagnement particulier en période de ramadan* ») et de la liberté de culte.

« Maintenant je fais référence aux cours d'éducation religieuse parce que les enfants ont tous des cours d'éducation religieuse dans le cadre de l'école. Alors effectivement pour des élèves d'origine ou de religion autre, ce n'est pas une obligation de participer. Par exemple, la jeune fille en question, elle ne participe pas aux cours d'éducation religieuse qui sont des cours d'éducation religieuse catholique, mais il n'y a pas forcément d'alternative pour les autres, c'est...voilà, on propose ça mais il n'y a pas autre chose. » (Entretien ES19)

« [...] si c'est une personne d'une autre religion et puis qu'il faut cultiver ça, enfin, que pour lui c'est important, on va mettre ce qui faut en place pour que la personne puisse pratiquer ou qu'elle puisse vivre ses croyances mais en même temps c'est un lieu de vie collectif donc on doit quand même poser un cadre et des limites. » (Entretien ES14)

Finalement, plusieurs éducateurs sociaux déclarent qu'ils font parfois appel, en cas de besoin et avec l'appui de l'institution, à un réseau de structures, services ou organismes qui fournissent du soutien aux personnes migrantes. Une partie de ces services d'adressent spécifiquement aux

personnes migrantes (par exemple, Passerelles, Appartenance, Croix-Rouge, Espace Femme, ORS, Caritas, ethnothérapeute), alors que d'autres sont plutôt spécifiques à la situation de l'utilisateur ou de la famille (par exemple, Centre de consultation LAVI, Service de l'enfance et de la jeunesse, Service de protection de la jeunesse).

1.3 Outils et ressources institutionnels pour l'intervention interculturelle

Ici aussi, il s'agit du point de vue des professionnels et non pas des outils et ressources réellement mis à disposition par l'institution pour optimiser l'intervention interculturelle.

Selon les témoignages recueillis dans les entretiens, le colloque d'équipe et la supervision semblent être les outils les plus courants utilisés par l'institution pour favoriser l'accompagnement des usagers aux références culturelles diverses et la collaboration avec leurs proches. D'une part, le colloque d'équipe est utilisé comme un lieu d'échange et de « formation » sur les questions liées à la diversité culturelle (par exemple, situations professionnelles difficiles, hypothèses de travail, actions particulières à entreprendre).

« [...] quand on se retrouve en colloque devant une situation où éventuellement il peut y avoir des choses de l'ordre culturel, on va plus ou moins en discuter en équipe. » (Entretien ES19)

« On a eu toute une période où on avait beaucoup de jeunes musulmans et puis on s'était dit tiens, maintenant qu'il y a ce collègue qui arrive et qui est de culture musulmane, on l'avait sollicité pour à un moment donné vraiment prévoir un moment pendant un colloque en disant : « Ok, tu nous fais un petit...sur certains sujets sur lesquels c'est plus difficile pour nous...tu nous fais un petit exposé, enfin un petit cours en formation continue, là-dessus. » (Entretien ES9)

« [...] des fois il y a effectivement des soucis d'ordre culturel qui viennent un peu sur la table, mais justement on peut réfléchir à ça et puis essayer de voir où est-ce qu'on peut se tourner et où est-ce qu'on peut aller discuter par rapport à ça. » (Entretien ES23)

D'autre part, la supervision (individuelle ou en équipe) permet aux éducateurs sociaux de verbaliser et échanger leurs ressentis face à une situation professionnelle difficile, ainsi que de réfléchir à leur intervention et fonctionnement professionnels dans le but d'améliorer la manière d'intervenir auprès des usagers aux références culturelles diverses et leur famille.

« Alors souvent et bien c'est justement les relations avec la famille du jeune ou bien la problématique du jeune en lui-même où on voit qu'il y a beaucoup de choses qui sont liées à son identité culturelle et puis savoir comment, trouver des portes d'entrée nouvelles qu'on ne connaît pas forcément, on n'a pas le réflexe d'aller par ces portes d'entrées là sur le terrain, donc ces temps de supervision ça nous permet de prendre du recul et puis de se dire «Ok, comment est-ce qu'il fonctionne et puis qu'est-ce

qu'on peut faire ? ». Et puis avoir des superviseurs qui ont un bagage théorique aussi sur ce domaine-là qui nous permet aussi d'avancer plus vite. » (Entretien ES6)

« Mais moi, cet aspect de la culture je l'avais appris en supervision en l'occurrence. » (Entretien ES14)

Dernière ressource citée, mais non des moindres, l'équipe de travail. En effet, plusieurs éducateurs sociaux considèrent que des collègues de travail sensibles et ouverts à la différence culturelle sont le meilleur atout pour un accompagnement de qualité des usagers aux références culturelles diverses, tant au niveau des échanges que de la cohérence de l'intervention.

« Après, au niveau individuel, par rapport aux membres de l'équipe...beh je trouve qu'il y a une bonne...oui il y a une bonne ouverture. Je trouve qu'il y a quelque chose de très positif par rapport à ça. Et puis moi, c'est suffisant... » (Entretien ES20)

Interrogés sur la nécessité de posséder des ressources supplémentaires pour composer avec la différence culturelle des usagers et leur famille, la majorité des éducateurs sociaux estime disposer de suffisamment d'outils. Mises à part les ressources citées ci-dessus, la sensibilité, l'ouverture et la conscience de l'autre sont considérées par la plupart d'entre eux comme étant suffisantes pour la compréhension des personnes se référant à d'autres cultures.

« Oui parce que je dirais que justement, il n'y a pas de façon de faire spécifique. Donc c'est vraiment la question après, pour moi, vraiment, de la conscience de chaque personne, d'être sensible à chaque personne. » (Entretien ES9)

« Oui parce que je me sens ouvert et puis quand on est ouvert on dispose de...enfin je dispose de mes outils propres et personnels et puis ça c'est déjà la boîte à outils... » (Entretien ES15)

« Moi je pense que j'ai les bases, comme je t'ai dit, par rapport à juste avoir cette prise de conscience, de se dire mais attends, décollons nous un peu de nos référentiels et qu'est-ce qui se passe chez l'autre mais maintenant...Bon après peut-être...peut-être ça c'est la base et après ça demande simplement de connaître les cultures propres, que ça je connais très peu... » (Entretien ES20)

Il n'est donc pas étonnant que la majorité des professionnels interrogés ne voient pas la nécessité d'une formation sur l'intervention en contexte multiculturel pour leur activité au quotidien. En effet, seuls quelques éducateurs sociaux estiment que les institutions devraient proposer une telle formation, ou d'au moins solliciter un membre de l'équipe éducative à la suivre.

« Et puis moi j'ai juste aussi au niveau de l'institution qu'il faut proposer peut-être le cours, comme ça....Proposer les cours aux institutions sur la culturalité, l'interculturalité. » (Entretien ES18)

« Voilà, on a chacun nos expériences de vie qui font qu'on est plus ou moins...oui déjà plus ou moins compétent dans les liens, enfin tout ce qui a trait à l'interculturalité mais je pense que si quelqu'un de l'équipe pouvait faire une formation dans ce domaine-là ce serait bien. » (Entretien ES11)

A ce propos, une éducatrice sociale d'origine brésilienne remarque que ce sont souvent les personnes aux origines socioculturelles diverses qui voient la nécessité d'une formation interculturelle dans leur activité et non pas les suisses.

« Ce que moi j'ai remarqué quand même, c'est que c'est plus facilement, disons, des personnes justement qui sont déjà dans d'autres cultures qui vont être intéressées à ça... parce que par exemple je sais que ma collègue est intéressée à faire une formation pour être sensibilisée à cet aspect-là, voir se professionnaliser par rapport à cet aspect-là. Donc, ce n'est pas facilement, je dirais, des personnes... suisses en fait qui sont sensibilisées à cet aspect-là. » (Entretien ES10)

De manière implicite, cette professionnelle souligne que ce sont les personnes déjà sensibilisées à la différence culturelle qui sont les plus intéressées à entreprendre une formation interculturelle, comparativement à celles qui en auraient le plus besoin.

Toutefois, selon les témoignages, la question de l'interculturalité n'est que très rarement abordée dans la formation continue par les institutions. En effet, la quasi-totalité des éducateurs sociaux attestent qu'aucune formation interculturelle organisée et formalisée n'existe dans la quasi-totalité des institutions socio-éducatives concernées. Seul un professionnel rapporte avoir participé à une formation continue de courte durée organisée par l'institution en lien avec la culture islamique.

« On a eu dernièrement... enfin quand je dis dernièrement c'est... ces deux dernières années, une formation ça s'intitule... oui, c'était sur la compréhension du monde musulman. Donc c'est un spécialiste de la formation dans le cadre de travail social avec les personnes musulmanes qui est venu et on a eu une journée entière... très intéressante d'ailleurs. [...] Je pense que ça émerge par rapport au nombre de personnes qu'on reçoit parce que ça fait... bon moi je travaille depuis 5 ans là-bas, mais j'ai pu quand même remarquer qu'il y avait un petit peu plus de filles des Balkans qui sont arrivées. » (Entretien ES15)

Du point de vue des éducateurs sociaux, les institutions autorisent et soutiennent des formations continues afin que leurs employés actualisent et développent leurs compétences professionnelles. Toutefois, la question de l'interculturalité ne semble pas être une priorité non seulement pour les éducateurs sociaux, mais également pour les instances de direction.

« Alors, non, ce n'est pas quelque chose qu'ils ont l'air de trouver important dans cette institution. On a pas mal de formations effectivement mais pas par rapport à ça. » (Entretien ES1)

« A ma connaissance, il n'y a rien du tout. Après, on est encouragé à la formation continue mais forcément que vu le domaine où je travaille c'est plus en rapport avec le domaine du handicap que les différences culturelles. » (Entretien ES13)

Ainsi, malgré quelques éducateurs sociaux qui estiment qu'une formation sur l'intervention en contexte multiculturel pourrait optimiser l'accompagnement des usagers aux références culturelles diverses, aucun d'entre eux n'a suivi de formations continues dans ce domaine ou n'a fait de demande pour le faire.

2. La formation interculturelle des éducateurs sociaux en formation initiale

Si les éducateurs sociaux déclarent ne pas avoir participé à des formations continues touchant la question de l'interculturalité, la majorité d'entre eux affirment avoir reçu une formation aux questions interculturelles lors de leur formation initiale. Plus précisément, ils affirment avoir abordé les thématiques suivantes : « *culture* », « *migration* », « *femmes migrantes* », « *différence (culturelle)* », « *normes* », « *valeurs* », « *interculturel* », « *interculturalité* », « *pédagogie interculturelle* », « *statuts attribués aux étrangers* », « *représentations* », « *interculturalité et genre* ». Quelques-uns font également mention de présentations sur des structures qui fournissent un soutien aux personnes migrantes (par exemple, Espace-femmes, Appartenances).

Si la plupart des éducateurs sociaux ont suivi uniquement ces cours obligatoires offerts à la HETS-FR, d'autres ont décidé d'approfondir ultérieurement ces thématiques en suivant des modules d'approfondissement OASIS (*Regards croisés sur la Genève interculturelle et internationale*), en effectuant des stages avec des populations migrantes ou des périodes de formation pratique à l'étranger, ou encore en effectuant leur travail de fin d'études sur le travail social international, la migration et l'intégration des personnes aux références culturelles diverses.

Invités à s'exprimer sur l'intérêt de telles formations pour leur activité professionnelle, seuls quelques éducateurs sociaux considèrent que ces cours en formation initiale étaient assez intéressants et utiles.

« [...] *je trouve qu'il y a quand même passablement de cours, enfin de ce que je me souviens, moi j'en retire en tout cas pas mal. [...] je dirais au niveau de la base, moi je dirais que c'était bien. Je trouve qu'on avait une bonne base.* » (Entretien ES23)

« [...] *travailler cette sensibilité envers les gens qui ont une autre culture.* » (Entretien ES18)

« *Ces cours amenaient à aller un peu plus loin, à se poser un peu plus de questions, à s'ouvrir un peu, voilà, à se dire qu'on n'est pas les seuls et uniques à penser et à avoir des manières de faire et puis que nos manières de faire ne sont peut-être pas toujours les meilleurs, les seules.* » (Entretien ES19)

Par contre, la majorité des participants n'en ont pas gardé un souvenir impérissable.

« Mais je crois que oui, mais je ne m'en souviens pas tellement...donc ce n'était peut-être pas suffisant. » (Entretien ES21)

« Mais oui, je crois vaguement, mais je n'ai pas un grand souvenir. Je devrais dire...je dirais probablement parce que sûrement qu'il doit y avoir un ou deux cours là-dessus. » (Entretien ES20)

Est-ce dû au temps écoulé depuis la fin des études, à l'intérêt des étudiants pour ces thématiques, à l'offre des cours en questions ou à la qualité de l'enseignement ?

L'analyse des offres de cours dans des thématiques relatives aux questions socioculturelles au sein de la formation initiale en travail social (Chapitre 2, point 1.3) donne un début de réponse à ces interrogations. En effet, au cours des années académiques 2002-2005 (période durant laquelle les participants à cette recherche ont suivi leur formation initiale) les hautes écoles en travail social proposaient très peu de cours sur les questions interculturelles, dont un seul sur le site de formation de Fribourg. Le regard que les éducateurs sociaux portent sur leur formation sur les questions culturelles est donc plutôt lucide.

Pour faire le point sur la situation actuelle de la formation interculturelle dans la formation initiale en travail social, en 2013, une collègue et moi-même avons réalisé un sondage auprès des responsables de modules de la Haute école de travail social Fribourg. Si les résultats montrent une plus grande sensibilité des formateurs et des instances de formation aux aspects interculturels de l'intervention professionnelle, cet intérêt n'est pas forcément accompagné de changements réels dans la formation, comparativement aux années académiques 2002-2005. En effet, l'état des lieux montre que seules quelques journées sont consacrées à l'acculturation, l'identité culturelle et l'intégration des personnes aux références culturelles diverses, aux mécanismes d'exclusion (par exemple, stéréotypes, préjugés, stigmatisation, discrimination, racisme) ainsi qu'à l'approche interculturelle dans l'intervention durant la formation initiale de niveau Bachelor en travail social.

3. Synthèse et discussion

La gestion de la différence culturelle n'est pas uniquement l'affaire des éducateurs sociaux, mais aussi des institutions du travail social et de la formation. En abordant l'interculturalisation dans les institutions socio-éducatives et dans les hautes écoles de travail social, ce chapitre souhaite donner une réponse à la troisième et dernière question générale de recherche :

QG3 Quelle est la place accordée à la différence culturelle dans les institutions socio-éducatives et les établissements de formation ?

Ci-dessous est développée la prise en compte de la différence culturelle dans l'organisation et le fonctionnement du microsysteme « institution » au niveau de l'engagement et de la composition des équipes professionnelles, de l'accueil des usagers aux références culturelles diverses ainsi que des mesures institutionnelles pour l'intervention interculturelle. C'est également ici qu'est abordée la question interculturelle dans la formation initiale en travail social, inscrite au niveau exosystémique.

3.1 La gestion de la différence culturelle par les institutions socio-éducatives

D'après Eckmann (2004, 2005), la question de la gestion de la différence culturelle dans les institutions du social ne se pose pas uniquement en termes d'accueil et d'accompagnement des usagers aux références culturelles diverses, mais aussi au niveau des structures institutionnelles, de l'intervention et des relations entre les majorités et les minorités. Cette perspective, qui articule les principes de droit à la différence et d'égalité des droits et des opportunités, interroge l'accueil de la différence culturelle par les institutions au niveau de l'organisation, des procédures d'engagement du personnel, de l'accès aux services pour les usagers, de l'information et la formation à la diversité culturelle, des normes et modèles de pratique ainsi que des moyens mis à disposition par l'institution pour mieux composer avec la différence culturelle des usagers et des professionnels.

Sur le plan de la composition des équipes, les éducateurs sociaux observent une faible diversité dans leurs terrains de pratique : les équipes professionnelles sont en effet composées pour la plupart de professionnels d'origine suisse. Ainsi, même si la société suisse connaît un des taux les plus élevés d'Europe de personnes de nationalité étrangère (23%) (OFS, 2013), la représentation des personnes aux ancrages socioculturels divers parmi les professionnels du travail social (ainsi que parmi les étudiants)⁵⁶ demeure faible (Eckmann & Bolzman, 2002). Par ailleurs, pour la plupart des éducateurs sociaux, les équipes multiculturelles ne constituent pas un enjeu particulier, ni sur le plan de l'organisation du travail, ni sur celui de la collaboration. Leur point de vue semble entrer quelque peu en contradiction avec ce que Chevrier (2000) met en évidence

⁵⁶ Pour information, la proportion d'étudiants d'origine étrangère dans le domaine du travail social se situe autour de 10% depuis quelques années (OFS, 2014).

concernant la gestion d'équipes multiculturelles par les directions. Il souligne en effet que la mixité culturelle des équipes demande une collaboration étroite en matière de conception et d'organisation du travail, de normes et modèles de pratique, ou encore d'approches d'intervention entre des professionnels ayant des cadres de référence différents. D'autre part, la mixité des équipes est considérée par les éducateurs sociaux comme un atout pour la relation avec les usagers et les familles se référant à d'autres cultures. Les raisons évoquées sont une meilleure compréhension des usagers et des familles liée à la parenté ethnique, au fait d'avoir des repères culturels communs ou un parcours migratoire similaire, mais aussi une plus grande diversité des références et approches conceptuelles et professionnelles. Ces résultats semblent plaider pour le renforcement de la formation en travail social pour les personnes aux ancrages socioculturels divers. Néanmoins, à ce propos, Eckmann (2005) et Jovelin (2002) pointent le risque de ghettoïser les professionnels aux références culturelles diverses dans le travail avec les usagers et les familles issus de la migration.

Au niveau de l'accompagnement des usagers, presque la totalité des éducateurs sociaux relèvent qu'aucun accueil organisé et formalisé n'existe pour les usagers aux ancrages socioculturels divers. Les études de Desmarais et ses collègues (2012) auprès des intervenants du travail social, de la santé et de l'éducation œuvrant dans le domaine du handicap ainsi que de Graber, Mégard Mutenzitare et Gakuba (2010) auprès des acteurs des hautes écoles de la santé et du social rapportent des résultats très similaires. Les témoignages des éducateurs sociaux permettent ainsi de constater que le soutien aux usagers et aux familles aux références culturelles diverses se fait essentiellement au niveau de la langue. En effet, les institutions font appel à des interprètes pour communiquer, échanger et soutenir les usagers et les familles essentiellement dans le cadre de situations planifiées (par exemple, réunions formelles institution-famille, réunions avec le réseau professionnel), ce qui exclut de nombreuses situations de la vie quotidienne ou imprévues dans lesquelles l'interprétariat serait utile. Par ailleurs, le type d'interprétariat sollicité n'est pas précisé : il peut s'agir d'une simple fonction de traduction ou d'une aide à la compréhension mutuelle par une explication des contextes socioculturels respectifs des interlocuteurs en présence, comme le pratiquent les interprètes communautaires. Finalement, quelques éducateurs sociaux font appel, avec l'appui de l'institution, à des services ou organismes qui fournissent un soutien spécifique aux personnes aux ancrages socioculturels divers.

Du côté des outils institutionnels spécifiques pour le travail interculturel, les éducateurs sociaux relèvent que le colloque d'équipe, la supervision (individuelle ou en équipe) et les échanges informels dans l'équipe éducative constituent des ressources importantes pour mieux composer avec la différence culturelle dans leur activité professionnelle au quotidien. A leurs yeux, ces lieux de parole permettent, en s'appuyant sur des situations concrètes et quotidiennes, d'échanger sur les ressentis, les difficultés et les défis rencontrés, de réfléchir ensemble sur les situations et actes professionnels ainsi que de favoriser le développement professionnel. Ainsi, la majorité des éducateurs sociaux considèrent bénéficier de suffisamment de ressources dans l'accompagnement au quotidien des usagers et des familles aux références culturelles diverses. Au vu de ces constats et des résultats concernant la gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux (Chapitre 9), il n'est pas surprenant de constater que la majorité des professionnels ne voient pas la nécessité d'une formation sur l'intervention en contexte multiculturel pour leur activité, comme ce fut le cas des enseignants des hautes écoles de la santé et du social en Suisse francophone interrogés par Graber et ses collègues (2010). Par ailleurs, la plupart des éducateurs sociaux ont effectué des formations continues mais sans qu'elles abordent les questions de la différence culturelle ou de l'interculturel.

3.2 La question de la différence culturelle dans la formation initiale en travail social

Les éducateurs sociaux déclarent avoir suivi des cours touchant les questions de migration, de culture et de l'interculturel durant la formation initiale en travail social. Il est important néanmoins de rappeler que selon les sites de formation les modules peuvent n'être que facultatifs ou optionnels et que le nombre de périodes peut varier considérablement (Fattebert et al., 2005). En particulier, la Haute école de travail social Fribourg (site de formation pour les participants à cette recherche) ne propose que très peu de formations sur les questions de la discrimination et de l'interculturel. Aux dires des participants, ces formations n'ont que peu ou pas d'effet sur les pratiques professionnelles en contexte multiculturel. En conclusion, on constate que les futurs travailleurs sociaux ne reçoivent pas une formation systématique aux questions socioculturelles lors de leur formation initiale, même si les enseignants en travail social expriment un intérêt certain pour ces questions.

A la lumière de ces constats, il est pertinent de se demander si les hautes écoles de travail social ne devraient pas prendre davantage en compte les questions de la différence culturelle et de l’interculturel, non seulement en termes de contenus de formation et de matières enseignées, mais également au niveau des normes et fonctionnements institutionnels. Comme le suggèrent Eckmann et Földhazi (2013), cela implique de développer des mesures dans tous les domaines et les activités menées au sein des établissements de formation, notamment dans les procédures d’engagement et d’accès aux études pour les étudiants, dans les conditions et relations de travail, dans l’enseignement (connaissances et compétences en matière de diversité, conditions-cadres de l’enseignement, contenus enseignés, méthodes d’enseignement, méthodes d’évaluation, prise en compte du calendrier interreligieux, etc.) ou encore dans la recherche (problématiques, approches, etc.).

Conclusion

Cette recherche avait pour but de décrire et comprendre l'expérience de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans leur pratique professionnelle au quotidien, dans une vision interculturelle écosystémique. La force de cette perspective consiste en une lecture de l'activité professionnelle en contexte multiculturel qui est à la fois subjective, relationnelle et situationnelle. En effet, elle permet de considérer l'éducateur social (ontosystème), mais également les relations possibles entre les différents systèmes (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème) qui influent sur le professionnel et sa manière de composer avec la différence culturelle dans son activité au quotidien. En particulier, cette recherche s'est intéressée à l'ontosystème (axé sur la perception de la différence culturelle) et au microsystème (axé sur l'activité professionnelle et sur les relations avec les usagers, leurs proches et le personnel) de l'éducateur social, sans perdre de vue l'exosystème (axé sur la culture professionnelle et les politiques sociales) et le macrosystème (axé sur les politiques migratoires et les législations fédérales et cantonales). Pour mener cette recherche, une approche méthodologique mixte a été adoptée. Tout d'abord, la sensibilité interculturelle de 90 éducateurs sociaux diplômés de la Haute école de travail social Fribourg a été mesurée par le biais de l'Inventaire de développement interculturel (IDI) (Hammer & Bennett, 2002). Par la suite, 24 d'entre eux ont reconstruit leur expérience de l'interculturel dans leur travail lors d'un entretien.

Principaux résultats

Sur le plan de l'ontosystème, l'utilisation de l'IDI pour mesurer la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux constituait un des intérêts de cette recherche. Les profils interculturels individuels ont mis en évidence que la majorité des éducateurs sociaux minimisent les différences culturelles et leur rôle dans l'intervention. Il ressort également des résultats que les éducateurs sociaux plus âgés présentent une sensibilité interculturelle plus élevée que leurs collègues plus jeunes. Enfin, les analyses de validation de l'IDI à partir de l'échantillon de 90 participants n'ont pas permis de valider la structure de l'instrument et de confirmer sa pertinence pour mesurer la sensibilité interculturelle des éducateurs sociaux. Ces résultats indiquent que l'IDI (version 2, en français) ne peut pas être considéré comme un instrument fiable et valide dans tous les contextes culturels. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, en raison du nombre de

participants à l'enquête relativement faible. Par ailleurs, bien que l'IDI soit considéré par la communauté scientifique comme un instrument utile pour repérer le type de relation à l'altérité manifesté dans une interaction et soit largement utilisé dans la recherche et la formation interculturelles, il est important de noter que cet instrument ne prend pas en considération le contexte dans lequel s'insère l'expérience de la différence culturelle. C'est donc à partir des conceptions de ce que peut représenter, pour les éducateurs sociaux, être « d'une autre culture » dans la réalité de leur travail ainsi que de la reconstruction de leur expérience de la gestion de la différence culturelle dans la pratique professionnelle que la sensibilité interculturelle a pu réellement être mise en évidence. L'utilisation d'une approche méthodologique mixte pour étudier la sensibilité à la différence culturelle constituait ainsi à mon sens l'autre intérêt de la recherche. Tout en ayant montré un certain degré de cohérence, l'intégration des résultats quantitatifs et qualitatifs relatifs à la sensibilité interculturelle de chaque éducateur social a également soulevé quelques questions d'ordre méthodologique liées à la temporalité de la collecte des données ainsi qu'au choix des outils ayant servi à rendre compte de la sensibilité interculturelle.

Sur le plan du microsystème, les résultats ont mis en lumière que les pratiques de gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans l'intervention auprès des usagers se déclinent sous trois formes : une même intervention pour tous, une intervention spécifique et individualisée, une adaptation de l'intervention au cadre de références culturelles de l'usager. Ces pratiques professionnelles traduisent la tension qu'éprouvent les éducateurs sociaux quant à la manière de considérer la différence culturelle dans l'intervention auprès des usagers. Doivent-ils minimiser, voire nier les différences culturelles afin de garantir l'égalité de traitement à tous les usagers et éviter toute forme de discrimination ? Ou mettre l'accent sur les différences interindividuelles afin de personnaliser et individualiser toute intervention ? Ou encore reconnaître les différences culturelles et y adapter l'intervention ? Ces pratiques et questions se posent également au niveau de la collaboration avec les familles aux références culturelles diverses. Ainsi, le travail avec la différence culturelle peut être source de tension pour les éducateurs sociaux qui ne savent pas quelles attitudes et positions adopter face à la différence culturelle dans l'intervention. De plus, les éducateurs sociaux peuvent se sentir bousculés par le travail avec la différence culturelle. Les rapports hommes/femmes, la non-reconnaissance du statut professionnel des éducatrices sociales (parce que femmes), la conception différenciée du

CONCLUSION

handicap et de la maladie, la perception différenciée du statut de l'enfant et des pratiques éducatives, le contexte professionnel des institutions socio-éducatives, le parcours migratoire de l'utilisateur ainsi que les contraintes et ressources administratives, institutionnelles et politiques sont les éléments qui remettent le plus en question le cadre de référence et les pratiques des éducateurs sociaux, allant jusqu'à interroger leur identité professionnelle. Ces éducateurs sociaux réagissent à cette menace pour leur identité dans les limites d'un cadre institutionnel qui, répondant à des mandats spécifiques et possédant des moyens d'actions limités, les empêche d'intervenir avec souplesse et créativité.

Finalement sur le plan de l'exosystème, il ressort des entretiens que l'accueil à la différence culturelle n'est pas une priorité dans les institutions socio-éducatives : aucun accueil organisé et formalisé n'est prévu pour les personnes aux références culturelles diverses et le soutien à ces personnes se fait essentiellement au niveau linguistique. Un constat similaire peut être avancé également pour la formation initiale en travail social qui inclut cette dimension de manière réduite.

Implications

Les résultats de cette recherche ouvrent des pistes intéressantes pour la recherche, la pratique professionnelle et la formation.

Pour la recherche

Cette recherche amène tout d'abord une contribution à une meilleure compréhension d'un aspect particulier de la pratique professionnelle des éducateurs sociaux, à savoir leur perception et expérience de la gestion de la différence culturelle. Toutefois, d'autres recherches peuvent encore être menées dans ce domaine, principalement au niveau de la relation interculturelle entre éducateurs sociaux et usagers (et leurs proches). En effet, si cette recherche propose une vision de l'intervention socio-éducative qui part de l'éducateur social, il m'apparaît tout aussi important de considérer l'intervention en fonction d'une vision qui part de l'utilisateur (et de sa famille). Le croisement des représentations et pratiques des éducateurs sociaux et des usagers devrait en effet permettre de donner un éclairage nouveau sur l'intervention interculturelle intégrant l'expérience des deux acteurs. De plus, on peut certainement attendre des résultats intéressants de l'utilisation de l'approche interculturelle systémique qui donnerait la possibilité d'inclure dans l'analyse tous

CONCLUSION

les facteurs qui contribuent aux réussites et difficultés rencontrées dans l'intervention socio-éducative en contexte multiculturel.

Par ailleurs, les résultats soulèvent des doutes liés à la validité de la version française de l'IDI auprès des éducateurs sociaux ayant participé à cette recherche ainsi que des questions relatives à sa transférabilité dans un autre contexte culturel que celui pour lequel il a été spécifiquement développé, à savoir les Etats-Unis. Des analyses plus spécifiquement orientées sur la validité et la fiabilité de la version française de l'instrument devraient permettre de donner un éclairage sur sa « transférabilité interculturelle » et sur sa pertinence pour mesurer la sensibilité interculturelle des personnes dans un contexte non-américain et dans une autre langue que l'anglais.

Pour la pratique

Comme je l'ai montré, la plupart des éducateurs sociaux font preuve d'un certain ethnocentrisme dans la perception de la différence culturelle (minimisation des différences) ainsi que dans la manière de la gérer (intervention universaliste ou individu-universaliste) dans leur activité professionnelle. Dans ce contexte, il s'agit d'amener les éducateurs sociaux à une réflexion sur leur cadre de référence personnel, leur pratique et leur culture professionnelle. D'autre part, les éducateurs sociaux devraient être davantage sensibilisés à l'écoute, la reconnaissance et la valorisation de l'utilisateur et des familles aux références culturelles diverses. Il faudrait également les encourager à contextualiser la relation d'aide, en prenant en compte les différentes dimensions subjective, relationnelle et situationnelle qui influencent les éducateurs sociaux eux-mêmes, les usagers et l'intervention, ainsi qu'à se servir d'outils utiles pour favoriser la réflexivité sur la pratique professionnelle en contexte multiculturel.

Les résultats plaident également en faveur de la création d'espaces formels de formation au sein même des institutions socio-éducatives pour favoriser l'échange et le partage des expériences, la réflexion sur les questions interculturelles, ainsi que la créativité dans la pratique d'intervention auprès de populations diversifiées. Ces espaces formels de formation permettraient d'aborder sans jugements les pratiques difficiles, de dépasser les difficultés de l'intervention interculturelle et de renforcer le développement de l'intervention comme lieu de négociation et de médiation, orienté vers l'ouverture et la rencontre.

La différence culturelle étant une réalité peu prise en considération dans les fonctionnements institutionnels, il y a aussi nécessité d'un accompagnement institutionnel des changements

engendrés par l'accueil et l'accompagnement d'une population d'utilisateurs de plus en plus hétérogène. Même si le discours est favorable à l'interculturalité, l'organisation des institutions socio-éducatives (manque de temps, de moyens, d'effectifs) favorise la répétition de certaines pratiques plutôt régulatrices. Sans une réflexion et des transformations à ce niveau, les éducateurs sociaux continueront à effectuer des interventions négligeant les différences culturelles. De même, le recours aux services d'un interprète étant, selon les dires des éducateurs sociaux, limité à des rares occasions, il faudrait sensibiliser les institutions à faire davantage recours à l'interprétariat communautaire dans l'intervention auprès des utilisateurs et la collaboration avec les familles.

Pour la formation

Cette étude atteste tout d'abord la nécessité de développer la sensibilité des éducateurs sociaux à la différence culturelle, en favorisant le passage de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme. Il conviendrait donc de mettre sur pied une formation spécifique sur le savoir, le savoir-être et le savoir-faire pour les étudiants en travail social afin qu'ils répondent de manière appropriée à la différence culturelle dans l'intervention. Au niveau du savoir, il s'agirait d'enseigner aux étudiants un certain nombre de connaissances pertinentes sur des sujets liés à l'intervention en contexte multiculturel (par exemple, les politiques d'immigration, les mécanismes d'inclusion et de marginalisation). D'autre part, un travail sur le savoir-être permettrait aux futurs éducateurs sociaux de prendre conscience de leur cadre de référence, de leur ethnocentrisme personnel et professionnel, des stéréotypes et préjugés qui les habitent ainsi que de l'influence que ces éléments exercent sur leurs perceptions, attitudes et comportements vis-à-vis des utilisateurs et des familles aux références culturelles diverses. Cette formation sur le savoir-être devrait également encourager les étudiants à découvrir et comprendre le cadre de référence des utilisateurs, leurs trajectoires, leurs réseaux sociaux et affectifs, leur insertion dans le pays d'accueil. Finalement, un travail sur le savoir-faire encouragerait les étudiants à développer et adopter des modes de communication et d'intervention en fonction du contexte culturel, de même qu'à considérer l'influence des dimensions subjective, relationnelle, objective et contextuelle sur les utilisateurs, les professionnels-mêmes et l'intervention. Dans ce contexte, c'est une formation didactico-expérientielle qui devrait être priorisée : une approche pédagogique qui favorise une démarche réflexive basée sur le transfert entre théorie et pratique ainsi que l'appropriation et l'ancrage de compétences personnelles et professionnelles par l'expérience permettant aux futurs travailleurs

CONCLUSION

sociaux d'œuvrer en contexte multiculturel. Différents scénarios pédagogiques en lien avec cette démarche pourraient être développés autour de projets personnels ancrés dans la vie professionnelle des étudiants, de stages de formation pratique à l'étranger, de la participation à des activités facilitant les rencontres et les échanges interculturels, de jeux de rôles, de théâtres-forum, ou encore d'un ePortfolio (évaluation et/ou bilan de compétences).

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

A

- Abdallah-Pretceille, M. (1985). Pédagogie interculturelle : Bilan et perspectives. In C. Canet (Ed.), *L'interculturel en éducation et sciences humaines*. Toulouse : Université de Toulouse, Le Mirail.
- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Education Interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 34-41.
- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, 9, 10-17.
- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Albrecht, G. L., Devlieger, P., & van Hove, G. (2008). The experience of disability in plural societies. *Alter, revue européenne de recherche sur le handicap*, 2(1), 1-13.
- Altshuler, L., Sussman, N.M., & Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 387-401.
- Alvarado, I. (2004). Mucho camino: The experiences of two undocumented Mexican mothers participating in their child's early intervention program. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(5), 521-30.
- Amiguet, O. & Julier, C. (2012). *L'intervention systémique dans le travail social : repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève, Lausanne: ies éditions .

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue Canadienne de l'Education*, 26(1), 1-17.
- Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R.J., & Hubbard, A.C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: a pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- AvenirSocial. (2006). *Code de déontologie des professionnel-le-s du travail social*. Berne : AvenirSocial.
- AvenirSocial. (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse. Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s*. Berne : AvenirSocial.

B

- Baldwin, J. R., Faulkner, S.L., Hecht, M. L., & Lindsley, S. L. (2006). *Redefining culture. Perspectives across the disciplines*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage. Etudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec*. Levis (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu* (12^{ème} éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bastide, R. (1968). Psychiatrie sociale et ethnologie. In J. Poirier (Éd.), *Ethnologie générale* (pp. 1655-1679). Paris : Gallimard.
- Bayles, B.P. (2009). *Assessing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in a Texas School District*. Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

- Béday-Hauser, P., & Bolzman, C. (2004). Contradictions et paradoxes dans le travail social avec les migrants. In O. Amiguet, & C.R. Julier, *Les enjeux contradictoires dans le travail social* (pp. 37-56). Toulouse : Éditions érès.
- Bennett, M.J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativisme: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for intercultural experience* (2nd ed.) (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Towards multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed.) (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M.J. (2011). *A developmental model of Intercultural Sensitivity*. Retrieved from IDR Institute:
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMI_S_12pp_quotes_rev_2011.pdf
- Bennett, J., & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett and M. Bennett (Ed.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed.), SAGE Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 145–167.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2006). *L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bolzman, C. (2001). Quels droits citoyens ? Une typologie des modèles d'intégration des migrants aux sociétés de résidence. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P. Dasen (Éds.), *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires* (pp. 159-183). Paris: L'Harmattan.

BIBLIOGRAPHIE

- Bolzman, C. (2002). La politique migratoire suisse. Entre contrôle et intégration. *Ecarts d'identité*, 99, 65-71.
- Bolzman, C. (2009). Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes : enjeux et défis pour les pratiques professionnelles. *Pensée plurielle*, 2(21), 41-51.
- Bolzman, C., & Tabin, J.-P. (1999). *Populations immigrées: quelle insertion ? Quel travail social ?* Genève et Lausanne : Editions ies & éesp.
- Bonilla, Z. E., & Edwards, P. D. (2011). Difficulties encountered by health care providers serving latino families and their children with craniofacial conditions. *Hispanic Health Care International*, 9(2), 61-72.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- C**
- Camilleri, C. (1989a). La culture et l'identité culturelle : camp notionnel et devenir. In C. Camilleri, & M. Cohen-Emerique (Dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 21-76). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1989b). La communication dans la perspective interculturelle. In C. Camilleri, & M. Cohen-Emerique (Dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 363-398). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 43-50.
- Carter, M. (2000). Considering our curriculum in working with families. Ideas for training staff. *Child care Information Exchange*, 138, 82-85.
- Castelli Dransart, D.A., De Puy, J., Perriard, V., Zbinden Sapin, V., Gay-des-Combes B., Monin, M.-C. (2008). *L'identité professionnelle au sein de la formation professionnelle initiale. Représentations collectives de deux professions (polymécanicien et assistant socio-éducatif) chez les apprenants, enseignants, formateurs et informateurs*. Rapport de recherche à la

- Leading House « Qualité de la Formation professionnelle ». Givisiez, HEF-TS et Lausanne, IFFP.
- Cattacin, S., & Kaya, B. (2001). Le développement des mesures d'intégration de la population migrante sur le plan local en Suisse. *Discussion Paper*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Chaudet, I., Regamey, C., Rosende Haver, B., & Tabin, J.-P. (2000). *Migrations et travail social. Une étude des problèmes sociaux des personnes de nationalité étrangère en Suisse*. Lausanne : Editions Réalités Sociales.
- Chevrier, S. (2000). Le management des équipes interculturelles. Paris : PUF.
- Cohen, A.L., Rivara, F., Marcuse, E.K., McPhillips, H., & Davis, R. (2005). Are language barriers associated with serious medical events in hospitalized pediatric patients? *Pediatrics*, 111, 575-579.
- Cohen-Emerique, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. In J. Demorgon, & E.M. Lipiansky (Éd.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 301-315). Paris : Retz.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. In G. Legault (Ed.), *L'intervention interculturelle* (pp. 161-184). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique.
- Cohen-Emerique, M., & Hohl, J. (2002). Menace à l'identité personnelle chez les professionnels en situation interculturelle. In C. Sabatier, H. Malewska, & F. Tanon (Eds.), *Identités, acculturation et altérité* (pp. 199-228). Paris: L'Harmattan.
- Coleman, M., & Wallinga, C. (2000). Teacher training in family involvement: An interpersonal approach. *Childhood Education*, 76, 76-81.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIPSR/TI) et Conférence romande des affaires sanitaires et sociales (CRASS) (1998), *Typologie globale des professionnels santé-social*, 11 novembre 1998.

Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D., & Beaudoin, M.-E. (2005). La collaboration famille – milieu de garde. *Education et francophonie*, 33(2), 85-111.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Editions La Découverte.

D

Dasen, P. (2000). Développement humain et éducation informelle. In P. Dasen, & C. Perregaux, . *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck Université.

Dasen, P., & Perregaux, C. (Eds.) (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.

DeJaeghere, J.G., & Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 437-447.

DeJaeghere, J.G., & Zhanga, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255-268.

Demorgon, J. (1999). Multiculturel ou interculturel ? Un préalable à l'éducation de l'eupéanisation et de la mondialisation. Le travail de l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation. *Pratiques de formation. Analyses*, 37-38, 13-26.

Dervin, F. (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie*, 4, 165-178.

Desmarais, C., Tétreault, S., Piérart, G., Gulfi, A., Haelewyck, M.-C., Coppee, C., & Marier Deschênes, P. (2012). *Étude exploratoire des pratiques en réadaptation au Québec, en Suisse et en Belgique : Famille immigrante et enfant handicapé*. (Rapport final de recherche). Québec, Canada : Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et en intégration sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- Dominicé Dao, M., & Bélanger, E. (2007). Le patient sans diagnostic: un Autre qui dérange ? *Le Bulletin de l'ARIC*, 45, 20-29.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, C. (2003). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité*. Notes de cours. Montréal: Université de Montréal.

E

- Eckmann, M. (2004). De la formation à l'interculturel à l'interculturalisation de la formation. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 2, 156- 177.
- Eckmann, M. (2005). L'interculturel dans les institutions : une question de qualité de prestations et de démocratie. *Interdialogos*, 1, 3-6.
- Eckmann, M., & Bolzman, C. (2002). Quelle place pour l'interculturel dans la formation des travailleurs sociaux ? *Ecarts d'identité*, 98, 37-41.
- Eckmann, M., Sebeledi, D., Bouhadouza Von Lanthén, V., & Wicht, L. (2009). *L'incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève: ies éditions.
- Eckmann, M., & Földhazi, A. (2013). *Articuler diversité et genre. Un défi pour les Hautes écoles*. Genève: ies éditions.
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien/Zürich : LIT.
- Evans, T., & Garwick, A. (2002). Children with special health care needs: A health care model for families from diverse cultural and linguistic backgrounds. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 1(2), 7-24.

F

Fattebert, S., Rüegger, M., & Salerno, S. (2005). *Agents de la fonction publique aux prises avec la différence culturelle : Quelle formation en matière de prévention des discriminations ?* Berne : Service de lutte contre le racisme.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.

Flanagan, J. C. (1954). « The critical incident technique ». *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.

Fortin, S., & Carle, M.-E. (2007). Santé et pluralisme. Vers un nécessaire repositionnement de la culture dans l'espace clinique. *Le Bulletin de l'ARIC*, 45, 5-19.

Fuller, T.L. (2007). Study Abroad Experiences and Intercultural Sensitivity Among Graduate Theological Students: A Preliminary and Exploratory Investigation. *Christian Higher Education*, 6, 321-332.

G

Gardou, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures*. Toulouse : Erès.

Gianettoni, L. (2007). *Dynamiques temporelles dans les relations intragroupe et intergroupes*. Thèse présentée à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne. Lausanne : Unil.

Gianni, M. (2005). Politique de reconnaissance dans une société multiculturelle : enjeux et perspectives. In M. Eckmann, & M. Fleury (Dir.). *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*. Genève : ies éditions.

Gohard-Radenkovic, A. (2010). De la diversité à la différence, de la différence à la différenciation. In G. Thésée, N. Carignan et P.R. Carr, *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures*. Paris : L'Harmattan.

Gohier, C., & Alin, C. (Dir.). (2000). *Enseignant-Formateur. La construction de l'Identité professionnelle. Recherche et Formation*. Paris : L'Harmattan.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

BIBLIOGRAPHIE

- Gohier, C., Anadón, M., & Chevrier, J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Graber, M., Mégard Mutezintare, C.-L., & Gakuba, T.-O. (2010). *Les étudiants d'Afrique subsaharienne. Représentations et discours des acteurs des Hautes écoles de la santé et du social sur les processus et les conditions d'apprentissage*. Genève : ies éditions.
- Greenholtz, J.F. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 73-89.
- Groupe de travail. (2001). *Référentiel de compétence de l'éducation spécialisée*. Récupéré de : http://www.avenirsocial.ch/cm_data/referentielcompEducateursSpecialisesCH_2001.pdf.
- Guelamine, F. (2001). Les faces cachées de la «différence culturelle». La construction d'une altérité ambiguë par les travailleurs sociaux. *Les Cahiers du Cériem*, 8, 9-22.
- Guerdan, V. (2004). La formation des enseignants au partenariat avec les familles : quel avenir ? In J.-M. Bouchard, E. Palacio-Quintin, & B. Terrisse (Ed.). *Questions d'éducation familiale* (pp. 313-329). Québec : Les Editions Logiques.
- Gulfi, A. (2014). L'expérience des éducateurs sociaux œuvrant en contexte multiculturel. Une approche méthodologique mixte des perceptions et attitudes face à la différence culturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 109-128.
- Gulfi, A., & Piérart, G. (2013). L'accompagnement multiculturel d'enfants handicapés. *Reiso*, 23 août 2013. Récupéré de : <http://www.reiso.org/spip.php?article3474>.

H

- Hammer, M.R. (1999). A measure of intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In S. M. Fowler, & M. G. Fowler (Eds.), *The intercultural sourcebook* (Vol. 2, pp. 61-72). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hammer, M.R. (2002). *The Intercultural Development Inventory – IDIXP 2-3*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.

BIBLIOGRAPHIE

- Hammer, M.R. (2007). *The Intercultural Development Inventory (IDI) Manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Hammer, M.R. (2008). *The Intercultural Development Inventory (IDI). Individual Profile*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Hammer, M.R. (2009). The Intercultural Development Inventory (IDI). In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence* (pp. 203-217). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammer, M.R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 274-287.
- Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (1998). *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Hammer, M.R., & Bennett, M.J. (2002). *The Intercultural Development Inventory (IDI)* (v.2). Portland, OR : The Intercultural Communication Institute.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J, & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hansel, B. (2005). *Etude sur l'apport éducatif des programmes AFS*. Rapport interne. AFS.
- Hassan, G., & Rousseau, C. (2007). La protection des enfants : enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, 45, 37-50.
- HES-SO (2002). *Plan d'études cadre Bachelor 2002*. Delémont : HES-SO.
- HES-SO (2006). *Plan d'études cadre Bachelor 2006*. Delémont : HES-SO.
- HES-SO (2012). *HES-SO, Activités 2011*. Delémont : HES-SO.
- Hohl, J., & Cohen-Emerique, M. (1999). La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle: le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu. *Etudes ethniques au Canada*, 31(1), 106-123.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : DeBoeck Université.

I

Ion, J., & Ravon, B. (1984). Les travailleurs sociaux. Paris : La Découverte.

J

Jackson, J. (2008). Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 349-358.

Jackson, J. (2009). Intercultural learning on short-term sojourns. *Intercultural Education*, 20, 59-71.

Jegatheesan, B., Fowler, S., & Miller, P. J. (2010). From symptom to recognition to services: how South Asian Muslim immigrant families navigate autism. *Disability and Society*, 25(7), 797-811.

Jovelin, E. (1999). Devenir travailleur social aujourd'hui. Vocation ou repli ? L'exemple des éducateurs, animateurs et assistants sociaux d'origine étrangère. Paris: L'Harmattan.

Jovelin, E. (2002). Comprendre l'interculturalité: l'ouverture à l'autre. In E. Jovelin (Ed.), *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social* (pp. 17-30). Paris: L'Harmattan.

K

Keller, V. (2005). *Aider et contrôler. Les controverses du travail social*. Lausanne : eesp.

Kelly, G. (1963). *A theory of personality*. New York: Norton.

King, N., & Ross, A. (2003). Professional identities and interprofessional relations: evaluation of collaborative community schemes. *Social Work in Health Care*, 38(2), 51-72.

Kontos, S., & Dunn, L. (1989). Attitudes of caregivers, maternal experiences with day care and children' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 37-51.

Kroeber, A.L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. Cambridge: Peabody Museum.

L

Lacoste-Dujardin, C. (1995). *Les jeunes filles issues de l'immigration maghrébine : une problématique spécifique*. France : Ministère de la justice.

BIBLIOGRAPHIE

- Lai, C.-J. (2006). *Sociocultural adaptation and intercultural sensitivity among international instructors of Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in universities and colleges in Taiwan*. Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota.
- Lambert, J.-L. (2003). Parents et intervenants face aux adolescents et aux adultes déficients mentaux. Une communication difficile. *Education et francophonie*, 31, 75-86.
- Lanfranchi, A. (2002). La situation psychosociale des familles migrantes. In P. Wanner, R. Fibbi, M. Spescha, A. Lanfranchi, R. Caldéron-Grossenbacher, & J. Krummenacher (Eds.), *Familles et migration. Etudes sur la situation des familles migrantes et recommandations de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales* (pp. 75-95). Berne : Commission fédérale de coordination pour les questions familiales.
- Lavanchy, A., Gajardo, A., & Dervin, F. (2011) (Dir.). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Layat Burn, C. A. (2007). *Représentations sociales et approche thérapeutique en milieu médical: quelles différences entre des patients de diverses cultures*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Leanza, Y. (2003). *Education, pédiatrie et cultures. Du sens de l'activité professionnelle pour des pédiatres dans leur travail de prévention auprès de familles migrantes*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Leanza, Y. (2004). Défi à l'identité culturelle. Travailler avec la différence socioculturelle. *Psychoscope*, 3, 24-27.
- Leanza, Y. (2011). Exercer la pédiatrie en contexte multiculturel. Une approche complémentariste du rapport institutionnalisé à l'autre. Chêne-Bourg : Editions Georg.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Legault, G. (Dir.) (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

BIBLIOGRAPHIE

Legault, G., & Bourque, R. (2000). La diversité du monde à travers les valeurs et les croyances. In G. Legault (Éd.). (2000). *L'intervention interculturelle* (pp.53-67). Boucherville : Gaëtan Morin.

Legault, G., & Rachédi, L. (Dir.) (2008). *L'intervention interculturelle* (2^{ème} éd.). Montréal : Gaëtan Morin Editeur.

Lindsay, S., Desmarais, C., Tétreault, S., King, G., & Piérart, G. (2014). Social Workers as 'Cultural Brokers' in Providing Culturally Sensitive Care to Immigrant Families Raising a Child with a Disability. *Health and Social Work*, 39(2). Récupéré de : <http://hsw.oxfordjournals.org/content/39/2/e10.short>.

M

Mahnig, H. (Dir.) (2005). *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948*. Zurich: Seismo.

Mahon, J. (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural education*, 17 (4), 391-405.

Manço, A., & Freyens, F. (2008). Connaître, reconnaître et développer les ressources identitaires des jeunes filles issues de l'immigration musulmane : de la recherche à l'action scolaire préventive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 399-418.

Meyer, K., Hodel, H., & Ludi, N. (1997). *Formation de travail social de degré secondaire II et du degré tertiaire non universitaires*. Rapport à l'attention de la Conférence suisse des directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS).

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.

Miller, P.J., & Goodnow, J.J. (1995). Cultural practices: Toward an integration of culture and development. In W. Damon, J.J. Goodnow, P.J. Miller, & F. Kessel (Eds.), *New directions for child development. Cultural practices as contexts for development* (pp. 5-16). Sans Francisco: Jossey-Bass.

Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*. Paris: ESF.

N

Nehring, W. (2007). Cultural Considerations for Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of pediatric Nursing*, 22(2), 93-102.

O

OFS (2011). *La population étrangère en Suisse*. Neuchâtel : OFS.

OFS (2013). *Migration et intégration – indicateurs*. Consulté le 16 octobre 2014 sur : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>.

OFS (2014). *Etudiants des hautes écoles pédagogiques (sans HES) selon la filière d'études, la nationalité et la haute école*. Consulté le 25 juillet 2014 sur : www.statistique.admin.ch.

Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelle*. Bern : Peter Lang.

Ogay, T. (2006). Ecoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. Formation et pratiques d'enseignants en questions. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 4, 35-53.

Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité*. (p. 47-71). Paris : L'Harmattan.

Oser, F. (2003). A la recherche d'une nouvelle identité professionnelle. *Panorama*, 2, 15-16.

P

Paige, R.M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y.A., & DeJaeghere, J. (Avril 1999). *Assessing intercultural sensitivity: A validation study of the Hammer and Bennett (1998) Intercultural Development Inventory*. Paper presented at the International Academy of Intercultural Research conference, Kent State University, Kent, OH.

Paige, R.M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y.A., & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 467-486.

Paradis, A. (1992). Ethnie et folie : visages pluriels de l'anormalité. *Santé mentale au Québec*, 7 (2), 13-34.

BIBLIOGRAPHIE

- Patterson, P.K. (2006). *Effect of study abroad on intercultural sensitivity*. Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School University of Missouri-Columbia.
- Pedersen, P.J. (2009). Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad. *Intercultural Education*, 20(1), 73-86.
- Pedersen, P.J. (2010). Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 70-80.
- Perrenoud, P. (2008). Informer et impliquer les parents (Chapitre 7). In P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage* (5^{ème} éd.). Paris : ESF.
- Perriard, V., & Castelli Dransart, D.A. (2011). *Identité et profils professionnels privilégiés dans la nouvelle profession d'assistant socio-éducatif (ASE) ? Regards croisés des praticiens ASE, de leurs collègues et employeurs*. Rapport de recherche au RECSS, Givisiez, HEF-TS.
- Piérart, G. (2008b). Impact de la migration sur l'adaptation familial au handicap de l'enfant. *Pages Romandes*, 2, 16-17.
- Piérart, G. (2013). Handicap, migration et famille. Genève : éditions ies.
- Piguet, E. (2004). *L'immigration en Suisse. 50 ans d'entrouverture*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Poirier, M. (2000). Adolescentes maghrébines en conflit avec leur famille. Service social et médiation interculturelle. *Le Sociographe*, 1, 19-28.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont: Mardaga Editeur.
- Prieur, E., Jovelin, E., & Blanc, M. (Dir.) (2006). *Travail social et immigration : interculturalité et pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Q

- QSR International. (2008). *N-Vivo8 Software*.

R

Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Les Editions Hurtubise HMH Itée.

Rocher, G. (1992). Culture, civilisation et idéologie. In G. Rocher, *Introduction à la sociologie générale* (pp. 101-127). Montréal : Les Editions Hurtubise HMH Itée.

S

Sampson, D.L., & Smith, H.P. (1957). A scale to measure world-minded attitudes. *Journal of Social Psychology*, 45, 99-106.

Seidman, I.E. (1998). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.). New York, London: Teachers College Press.

Simon, P.-J. (1993). Ethnocentrisme. *Pluriel Recherches*, 1, 57-63.

SPSS. (2010). *SPSS base user's guide 19.0*. Chicago: SPSS.

Steiger, B.P., & Pfiffner, M. (2008). *La place de l'interculturel dans les lieux de pratique du social*. Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques.

Stephan, W.G., & Stephan, C.W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-176.

Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487-501.

Strahan, R., & Gerbase, K. (1972). Short, homogenous version of the Marlow-Crowe social desirability scale. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 191-193.

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. B. Berry, P. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes and human development* (Second ed., Vol. 2, pp. 2-39). Boston: Allyn & Bacon.

T

BIBLIOGRAPHIE

- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Takase, M., Kershaw, E., & Burt, L. (2002). Does public image of nurses matter? *Journal of Professional Nursing*, 18(4), 196-205.
- Tap, P. (Ed.). (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse: Privat.
- Tardif, J. (1996). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand, & Y. Mariani (Dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 31-45). Lyon : CRDP.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communication across cultures*. New York: Guilford.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- V**
- Vatz Laaroussi, M. (2008). Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle. In G. Legault, & L. Rachédi (Dir.), *L'intervention interculturelle* (2^{ème} éd.) (pp. 229-249). Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Vatz Laaroussi, M. & Rachédi, L. (2002). *Familles immigrantes des guerres en Estrie*. Sherbrooke, Québec : Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Vaughn, L.M. (2009). Families and cultural competency. What are we? *Family Community Health*, 32(3), 247-256.
- Verbunt, G. (2004). *Perspectives interculturelles dans le travail social: Repères et perspectives*. Paris: La Découverte.

W

Weiss, I., Gal, J., & Cnaan, R. A. (2004). Social work education as professional socialization: a study of the impact of social work education upon student's professional preferences. *Journal of Social Service Research*, 31(1), 13-31.

Westrick, J. (2004). The influence of service-learning on intercultural sensitivity: A quantitative study. *Journal of Research in International Education*, 3 (3), 277-299.

Westrick, J.M., & Yuen, C.Y.M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural education*, 18 (2), 129-145.

Y

Yuen, C.Y.M. (2010). Dimension of diversity : Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 732-741.

Yuen, C.Y.M., & Grossman, D.L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare*, 39(3), 349-365.

ANNEXES

Annexe 1 : Synthèse du référentiel des compétences de l'éducateur social (adapté de
Référentiel métier, 2001)

Domaine de compétence 1 : Accueillir, analyser les besoins, évaluer une situation et définir une stratégie d'action éducative

Fonction 1 : analyser une demande et les besoins exprimés par la personne

- Explorer la nature de la demande, dans le contexte de la personne
- Approfondir l'analyse du besoin, de la situation
- Faire une hypothèse de compréhension et d'action
- Positionner, évaluer, les besoins réels à partir d'une mise en situation
- Faire un bilan de la période d'observation et choisir un mode d'accompagnement adapté, une stratégie d'accompagnement

Domaine de compétence 2 : Intervenir

Fonction 2 : recréer du lien social, de l'identité sociale, accompagner le parcours de socialisation, éviter la désocialisation

- Analyser les facteurs de désocialisation, de rupture du lien social, de la perte de repères d'identification
- Créer les conditions préalables à des démarches de socialisation dans le cadre de l'environnement interne et jouer un rôle facilitant la « mise en relation » avec la société civile
- Assurer des « médiations socialisantes » entre la personne et l'environnement externe
- Faire apprendre une stratégie, faire en sorte que la personne adopte un comportement stratégique par rapport à son environnement

Fonction 3 : travailler en réseau et en équipe pluridisciplinaires

- Collaborer avec le réseau santé-social : situer son rôle et ses interventions dans la relation de partenariat qui se construit ; mettre en place des collaborations de type « verticales » dans une logique partenariale
- Travailler avec le réseau non professionnel

Fonction 4 : concevoir et mettre en œuvre des interventions socio-éducatives différenciées

- Organiser et accompagner la réalisation des activités de la vie quotidienne
- Organiser et accompagner la réalisation des activités liées au travail, à l'insertion professionnelle
- Organiser et accompagner la réalisation des activités liées à l'intégration scolaire de la personne
- Organiser et accompagner les activités de loisirs sous leurs formes diverses
- Animer des activités socio-éducatives visant au maintien et au développement des capacités sensorielles, corporelles, et cognitives des personnes : faire un diagnostic de la situation et du potentiel des personnes ; fixer les objectifs d'activité personnalisés, une progression ; appuyer, soutenir, faciliter la réalisation des activités
- Développer des actions de terrain, dans le cadre d'une mission de travail social collectif « hors mur » : « aller vers » ou développer des actions individuelles de proximité ; construire une action collective ; réaliser des actions d'animation de quartier

Fonction 5 : anticiper et faire face aux situations de crise, mettre en places des médiations

- Anticiper et prévenir les risques de tensions et de dérives
- Faire face aux situations conflictuelles et violentes
- Sortir et dépasser la crise

Fonction 6 : intervenir dans le respect de la déontologie et de l'éthique du métier

-
- Avoir la capacité d'interroger son institution sur les « valeurs porteuses » qui vont servir de cadre de référence à l'exercice du métier
 - Mettre en place des garde-fous, fixer des limites à son action professionnelle
 - Respecter le secret de fonction et éventuellement le secret professionnel (milieux médicalisés)
 - Manifester des attitudes préventives
 - Respecter le cadre légal
 - Entretenir un esprit militant au plan professionnel
 - Garantir en permanence le droit à l'autonomie à la sécurité, au respect de la vie privée, à la liberté de conscience et d'expression des personnes, de réunion, en la considérant comme un citoyen à part entière, ayant des droits et des devoirs
 - Respecter les besoins affectifs des personnes et de leur entourage
 - Garantir les conditions de l'intégration sociale
-

Domaine de compétence 3 : Communiquer, organiser et animer le travail d'équipe

Fonction 7 : communication interne

- Développer, avec son institution, ses collègues et ses partenaires une communication active : entretenir des communications régulières avec l'institution
 - Communiquer au sein de l'équipe
 - Communiquer avec les bénévoles prenant en charge certaines activités
 - Communiquer avec les services supports de l'activité : les services administratifs et de gestion, les services techniques
-

Fonction 8 : communication externe

- Elaborer avec les membres de l'institution et avec son équipe une stratégie, et plan de communication
 - Communiquer en direction des personnes présentes dans l'institution : accueillir les personnes ; diffuser l'information sur les activités et projet en direction des résidents au sein de l'établissement
 - Promouvoir les échanges entre personnes accueillies et recueillir des informations utiles pour faire évoluer sa pratique professionnelle
 - Informer de manière régulière sur la sécurité, l'entretien et l'hygiène des lieux
 - Ouvrir des espaces communs de dialogue, d'échanges
 - Communiquer en direction des usagers potentiels et de son environnement
 - Communiquer sur ses actions, ses missions et ses valeurs en animant des séances d'échange avec les usagers
 - Organiser et participer à la valorisation des actions conduites et des missions de l'institution lors d'événementiels
-

Fonction 9 : travailler en équipe

- Organiser le travail au sein de l'équipe
 - Organiser son travail en relation avec celui de son équipe
 - Animer et dynamiser le travail au sein de l'équipe
 - Travailler en équipe : coopérer, partager, s'impliquer
 - Prendre les décisions qui relèvent de son domaine de compétence individuellement ou en équipe : en autonomie, individuellement ; en autonomie, en équipe, avec un rôle de coordinateur à jouer
 - Sortir de situations de tensions ou de conflits ouverts par la négociation
 - Participer à la recherche collective de solutions pour dépasser un conflit au sein de l'équipe de
-

travail

- Participer à l'évaluation, et au développement des compétences de son équipe
- Organiser son travail en relation avec celui de son équipe
- Faire appel à une supervision

Domaine de compétence 4 : Exercer sa pratique professionnelle en réflexivité

Fonction 10 : Evaluation des activités, développement personnel et professionnel

- Mettre en œuvre des démarches d'évaluation des activités proposées par l'institution : sur les lieux de pratique ; au sein de l'équipe d'animation ; orienter, suggérer des actions à entreprendre pour développer et/ou repositionner des modes de fonctionnement, des missions ou des activités
- Evaluer et développer ses compétences professionnelles
- Assurer une mission de praticien formateur, de formateur : faciliter l'intégration au sein de l'équipe d'une personne nouvelle ou d'un stagiaire, en jouant un rôle de tuteur ; évaluer les compétences de la personne accueillie
- Entreprendre des démarches personnelles et collectives de formation continue
- Mobiliser ses ressources personnelles pour faire face aux situations critiques
- Organiser son propre cadre de travail : acquérir des mécanismes de travail personnel efficaces ; déterminer ses priorités par rapport à des objectifs multiples

Domaine de compétence 5 : Gérer

Fonction 11 : Gestion administrative

- Répartir et organiser son temps de travail : tenir un « agenda »
 - Assurer la gestion administrative du suivi des personnes
 - Effectuer les tâches administratives nécessaires au bon fonctionnement de l'institution
 - Assurer la gestion comptable propre à ses activités
 - Assurer le suivi administratif propre aux activités de l'équipe
 - Assurer le suivi administratif de son propre service
 - Assurer la logistique, la gestion des moyens propres à notre activité
-

Annexe 2 : Lettre envoyée aux éducateurs sociaux

«titre»

«prénom» «nom»

«rue» «no»

«np» «lieu»

Fribourg, le 11 mai 2009

L'expérience des éducatrices et éducateurs sociaux dans les relations interculturelles

«titre»,

En tant qu'éducatrice ou éducateur social-e, il arrive certainement souvent que vous ayez à gérer des différences culturelles dans vos relations avec les usagers. Si un nombre important d'études ont été réalisées auprès des usagers d'origine immigrée, plus rares sont les études qui interrogent la dimension interculturelle de la pratique des professionnels du social – d'origine suisse comme étrangère – travaillant avec des personnes socio-culturellement différentes.

Dans la perspective de mieux connaître cette expérience des éducatrices et des éducateurs sociaux, je réalise une recherche de doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg pour laquelle je sollicite votre précieuse collaboration. Cette première étape vise à mesurer la sensibilité interculturelle et les orientations des éducatrices et éducateurs sociaux, quelle que soit leur origine culturelle ou nationale, en matière de différences culturelles.

En participant à cette étude, vous me permettrez de recueillir des informations précieuses et de proposer des pistes de réflexion et d'action pour la formation et la pratique professionnelle des éducatrices et des éducateurs sociaux futurs.

Bien évidemment, vous serez informé-e-s individuellement des résultats de la recherche. C'est en travaillant au Département de recherche appliquée et développement de la Haute Ecole fribourgeoise de travail social, que j'ai reçu vos adresses pour cette recherche de doctorat.

Je vous serais très reconnaissante de bien vouloir remplir le questionnaire ci-joint et de me le retourner au moyen de l'enveloppe affranchie annexée **d'ici au 29 mai 2009** au plus tard. Il faut compter environ 15 minutes pour remplir le questionnaire.

Je vous garantis que les données recueillies seront traitées de manière confidentielle et selon les règles déontologiques d'usage. Par ailleurs, ces données seront utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche de doctorat et aucune indication sur le contenu d'un questionnaire individuel ne sera donnée à des personnes tierces.

Je reste volontiers à votre disposition pour répondre à vos questions, par téléphone au 026 429 62 80 ou par courriel : alida.gulfi@hef-ts.ch.

En vous remerciant de l'aide précieuse que vous m'apporterez, je vous présente, «titre», mes salutations les meilleures.

Alida Gulfi

Annexes mentionnées

Annexe 3 : Questionnaire

Numéro de questionnaire :

(Ce numéro sert à enregistrer le renvoi du questionnaire. Les données seront ensuite traitées de manière confidentielle).

Merci de compléter le questionnaire en cochant les cases ☐ qui conviennent et en inscrivant vos réponses à la main aux endroits signalés par

INFORMATIONS SUR VOTRE PERSONNE

1. Quel est votre sexe ?
 - ☐ Féminin
 - ☐ Masculin
2. Quelle est votre année de naissance ?
3. Quelle est votre nationalité ?
4. Avez-vous d'autres nationalités ?
 - ☐ Oui ; veuillez préciser le(s)quelle(s) :
 - ☐ Non
5. Dans quel pays êtes-vous né-e ?
6. Où avez-vous habité le plus longtemps durant votre enfance (de l'âge de 5 à 16 ans) ?
 - ☐ En Suisse ; veuillez préciser le canton :
 - ☐ A l'étranger ; veuillez préciser le pays :
7. Dans quel canton ou pays étranger habitez-vous actuellement ?
8. Quelle est la langue dans laquelle vous pensez et que vous maîtrisez le mieux ?
 (Si vous êtes bilingue, veuillez indiquer la langue dans laquelle vous êtes le plus à l'aise)

9. Avec qui avez-vous habité le plus longtemps pendant votre enfance (de l'âge de 5 à 16 ans) ?

<input type="checkbox"/> Avec vos deux parents	<input type="checkbox"/> Dans une famille d'accueil
<input type="checkbox"/> Avec votre mère	<input type="checkbox"/> Dans un foyer / internat
<input type="checkbox"/> Avec votre père	<input type="checkbox"/> Autre, précisez :
<input type="checkbox"/> Avec des membres de votre parenté
10. Dans quel pays votre mère et votre père sont-ils nés (ou les personnes qui en tiennent lieu pour vous) ?
 Mère :
 Père :
11. Quelle est la langue dans laquelle votre mère ou votre père pensent et qu'ils maîtrisent le mieux (ou les personnes qui en tiennent lieu pour vous) ?
 (En cas de bilinguisme, veuillez indiquer la langue dans laquelle ils sont le plus à l'aise)

Mère :

Père :

INVENTAIRE DE SENSIBILITE INTERCULTURELLE

Aucune reproduction du questionnaire n'est permise. L'instrument étant protégé par le droit de copyright, les items de l'échelle ne peuvent pas être présentés dans ce travail.

12. On peut se sentir plus ou moins proche d'un groupe culturel. En ce qui vous concerne, vous sentez-vous avant tout... ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Suisse | <input type="checkbox"/> Italien-ne |
| <input type="checkbox"/> romand-e | <input type="checkbox"/> Espagnol-e |
| <input type="checkbox"/> alémanique | <input type="checkbox"/> Portugais-e |
| <input type="checkbox"/> tessinois-e ou italophone | <input type="checkbox"/> Autre, précisez : |
| <input type="checkbox"/> romanche | <input type="checkbox"/> Je ne me sens proche d'aucun groupe culturel en particulier |
| <input type="checkbox"/> Français-e | |
| <input type="checkbox"/> Allemand-e | |

INFORMATIONS SUR VOTRE PARCOURS

13. Avez-vous déjà vécu dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pour une période d'au moins trois mois ?

- ☐ Oui
- ☐ Non *passer à la question 17*

Si vous avez fait plusieurs séjours, répondez aux trois questions suivantes par rapport au plus long.

14. De quel pays ou de quelle région linguistique s'agissait-il ?

15. Pour quelle(s) raison(s) principale(s) êtes-vous allé-e y vivre ? (*plusieurs réponses possibles*)

- ☐ Tourisme, voyage
- ☐ Déménagement de la famille
- ☐ Apprentissage de la langue
- ☐ Etudes, formation
- ☐ Travail, emploi
- ☐ Découverte d'autres régions / pays et d'autres cultures
- ☐ Autre, précisez :

16. Quelle a été la durée du séjour ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Moins de 3 mois | <input type="checkbox"/> 3 à 5 ans |
| <input type="checkbox"/> 3 à 6 mois | <input type="checkbox"/> 6 à 10 ans |
| <input type="checkbox"/> 7 à 11 mois | <input type="checkbox"/> Plus de 10 ans |
| <input type="checkbox"/> 1 à 2 ans | |

17. Exercez-vous une activité professionnelle lucrative à l'heure actuelle ?

- ☐ Oui
- ☐ Non *passez à la question 22*

18. Quelle(s) profession(s) exercez-vous actuellement ? (*plusieurs réponses possibles*)

.....✍

19. En quelle année avez-vous commencé votre activité professionnelle actuelle ?

(*Si vous exercez deux activités, répondez par rapport à l'activité principale*)

.....✍

20. Dans quel milieu de pratique travaillez-vous actuellement ? (*plusieurs réponses possibles*)

- ☐ Home ou foyer pour personnes en situation de handicap mental, physique ou psychique
- ☐ Foyer ou structure de jour pour enfants, adolescent-e-s et jeunes adultes en situation familiale et/ou sociale, scolaire, d'apprentissage, d'intégration difficile
- ☐ Maison d'éducation au travail pour adolescent-e-s et jeunes adultes délinquant-e-s
- ☐ Action éducative en milieu ouvert (dans les familles, les écoles, les centres de loisirs, etc.) auprès d'enfants, d'adolescent-e-s et de leur famille
- ☐ Service ambulatoire ou foyer pour personnes avec des problèmes de dépendance ou confrontées à d'autres difficultés temporaires
- ☐ Autre, précisez :✍

21. Quel est l'âge de la population avec laquelle vous travaillez ? (*plusieurs réponses possibles*)

- ☐ Enfants (jusqu'à 12 ans)
- ☐ Adolescent-e-s (13 à 17 ans)
- ☐ Adultes (18 à 64 ans)
- ☐ Personnes âgées (65 ans et plus)

22. Nous voici à la fin du questionnaire. Avez-vous des commentaires ou des suggestions à ajouter?

Vos remarques :

.....✍

Pour mieux connaître l'expérience des éducatrices et éducateurs sociaux dans les relations avec les usagers d'autres cultures, je souhaiterais éventuellement vous contacter pour un entretien. Les entretiens me permettront de mieux connaître la problématique des relations interculturelles et de fournir des indications pour la formation et la pratique professionnelle. Je vous garantis que les informations que vous partagerez avec moi durant les entretiens demeureront confidentielles et serviront exclusivement aux fins de cette étude de doctorat.

Accepteriez-vous de participer à un entretien et de me faire part de votre expérience ?

- ☐ Oui, je suis d'accord
- ☐ Je ne suis pas encore sûr-e, demandez-moi ultérieurement
- ☐ Non, je ne souhaite plus être contacté-e

UN GRAND MERCI DE VOTRE PARTICIPATION !

Annexe 4 : Guide d'entretien

Eléments de contexte

Pour situer cet entretien, nous avons besoin de connaître quelques éléments de contexte. Je vais compléter la fiche suivante avec vous :

Nom, prénom :

Âge :

Date d'obtention du diplôme :

Date d'obtention emploi :

Taux d'occupation :

Institution(s) :

Population :

Lieu et date de l'entretien :

Interviewer :

Remarques :

Canevas d'entretien

Le contexte professionnel

1. Informations à recueillir : profession exercée, date d'obtention emploi, taux d'occupation, institution(s), population
2. Dans votre institution, l'équipe éducative présente-t-elle une diversité culturelle ?
 - *Pouvez-vous préciser laquelle ?*
 - *Qu'est-ce cette diversité culturelle amène dans votre pratique éducative avec les usagers et dans vos relations avec les collègues ? +/-*
3. Votre institution donne-t-elle des informations ou offre-t-elle des possibilités de formation aux employés pour mieux les sensibiliser et les informer à l'égard de la diversité culturelle ?
 - *Si oui, lesquelles ?*
4. Est-ce que des moyens particuliers sont mis en place dans votre institution pour accueillir un usager ou un collègue se référant à une autre culture ?
 - *Si oui, lesquels ?*
5. Dans votre institution, y a-t-il la possibilité de travailler avec des interprètes ou des médiateurs culturels lorsque vous travaillez avec des usagers d'autres cultures ou leur famille ?
 - *Si oui, quand et comment sont-ils sollicités ?*
 - *Si non, pourquoi ?*

Concept de culture et sa compréhension

6. Lorsque vous entendez usagers « d'une autre culture » ou encore collègues « d'une autre culture », que comprenez-vous ?
 - *Qui mettez-vous dans cette catégorie ? Langue ? Immigrés de deuxième génération ?*
7. C'est quoi pour vous la culture ?

8. Est-ce que vous vous identifiez vous-même avec une autre culture que la culture suisse ?
- *Si oui, laquelle ?*
 - *Si oui, selon vous quel rôle cela joue-t-il dans votre pratique professionnelle avec des usagers d'autres cultures ?*
 - *Et dans vos relations avec vos collègues ?*

Représentations et pratiques professionnelles

9. Qu'est-ce qui vous a poussé à choisir cette profession?
- *Comment voyez-vous maintenant votre métier d'éducateur social? Quelle est votre tâche, votre „mission“?*
 - *A votre avis, quelles sont les compétences nécessaires / à posséder pour exercer votre travail au sein de l'institution ?*
10. Dans votre pratique professionnelle, la relation est très importante. Vous arrive-t-il de tenir compte de l'aspect culturel chez vos usagers ?
- *Si oui, à quels propos ? Racontez-moi.*
 - *Comment vous y prenez-vous ?*
 - *Est-ce qu'il y a des domaines sur lesquels vous n'êtes pas d'accord d'adapter votre pratique éducative ? Racontez-moi.*
11. Pouvez-vous me raconter un entretien éducatif avec un usager qui a eu lieu récemment et qui soit assez représentatif de vos entretiens habituels?
- *Comment avez-vous fait pour préparer l'entretien ? Racontez-moi.*
 - *Comment se sont passées vos interactions avec cet usager ? Racontez-moi.*
 - *A quelle culture cet usager se référait-il ?*
 - *Est-ce que vous auriez procédé d'une autre manière avec un usager « d'une autre culture » ? Si oui, pourquoi et comment ? Si non, pourquoi ?*
12. Lors de l'accompagnement des usagers, avez-vous des contacts avec leur famille?
- *Si oui, à quels moments êtes-vous habituellement en contact avec elle?*
 - *Si oui, comment cela se passe concrètement? (initiative, modalités, fréquence, préparation, déroulement, ...)*
 - *Si oui, quels sont à vos yeux les objectifs de ces contacts? (collaboration, donner des informations aux proches, demander des informations aux proches, ...)*
 - *Si oui, quels intérêts voyez-vous à avoir ces contacts avec la famille?*
 - *Si oui, est-ce que les contacts avec les familles d'usagers d'autres cultures se passent différemment? Si oui, dans quel sens? (attitudes, éléments particuliers, collaboration avec d'autres personnes)*
 - *Si oui, avez-vous rencontré des difficultés particulières au niveau des contacts avec la famille d'usagers d'autres cultures? Lesquelles?*
13. A votre avis, la relation éducative des usagers se référant à d'autres cultures comporte-t-elle des particularités?
- *Si oui, en quoi est-elle particulière / différente des autres relations éducatives?*
 - *Si non, pourquoi ?*
 - *A votre avis, faut-il posséder des compétences spécifiques pour travailler avec des personnes se référant à d'autres cultures ? Lesquelles ?*

- *Est-ce que vous travaillez de la même manière avec tous les usagers quelle que soit leur origine culturelle ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Si non, quelles sont les différences ?*
14. Devez-vous gérer des dynamiques particulières entre les usagers lorsque l'un d'entre eux se réfère à une autre culture?
- *Si oui, de quel ordre ?*
15. Pouvez-vous me décrire une situation significative récente que vous avez vécue avec un usager « d'une autre culture » qui vous a rendu particulièrement incertain-e ou qui vous a posé question ? Racontez-moi.
- *Que s'est-il passé précisément?*
 - *Dans quel cadre de votre pratique? Où a-t-elle eu lieu? Qui était présent?*
 - *Quels étaient la nature et le degré de votre implication?*
 - *Qu'avez-vous ressenti ? En quoi cet incident vous a-t-il touché au niveau émotionnel? En quoi cet incident a-t-il heurté vos valeurs?*
 - *Qu'est-ce que vous avez fait concrètement? Quel était votre but?*
 - *Quels ont été les conséquences à court et long terme de votre comportement?*
 - *Comment vous sentiez-vous après cet épisode? Vous êtes-vous senti-e remis-e en question ?*
 - *Si vous aviez à nouveau à faire avec une telle situation, réagiriez-vous de la même façon? Pourquoi? Quelles leçons tirez-vous de cette situation?*
 - *A votre avis, en quoi la culture de l'utilisateur avait un lien avec cet incident?*
 - *Est-ce que cette situation critique aurait pu se passer également avec un usager appartenant à votre culture? Pourquoi?*
 - *Qu'est-ce que vous comprenez de cette situation ?*
16. Cela fait maintenant X années que vous faites ce métier. Avez-vous l'impression que votre regard sur la diversité culturelle a changé depuis vos premières années dans ce métier?
- *Si oui, en quoi ?*
17. Depuis votre premier jour de travail, est-ce que votre pratique d'éducateur social a changé et en quoi?
- *Et avez-vous l'impression d'avoir modifié votre manière d'accompagner les usagers se référant à d'autres cultures et en quoi?*
18. Avez-vous remarqué une importance au fait d'être un professionnel autochtone ou d'origine étrangère dans certaines circonstances de la relation professionnelle ?
- *Si oui en quoi cela fait-il une différence ?*

Besoins

19. A votre avis, vous disposez de suffisamment d'outils nécessaires à l'accompagnement des usagers d'autres cultures ?
- *Lesquels? Identifier les ressources (institution, équipe, etc.)*
20. De quoi auriez-vous besoin pour faciliter ou optimiser votre prise en charge des usagers d'autres cultures?
- *Identifier les besoins en termes de formation, supervision, cadre et fonctionnement institutionnel, ...*
21. Avez-vous eu des cours sur la diversité culturelle ou sur l'interculturalité pendant votre formation de base ou continue ?
- *Si oui, dans quels domaines?*

- *Si oui, quel en a été l'intérêt?*
 - *Si non, pensez-vous qu'une formation interculturelle durant la formation initiale aurait pu vous aider dans votre pratique ? Par rapport à quel aspect en particulier?*
22. Est-ce qu'il serait utile pour vous de pouvoir bénéficier d'une formation en lien avec cette notion de « d'interculturalité » ?
- *Si oui, pourquoi et en quoi ? Si non, pourquoi et en quoi ?*
23. Suite à cette discussion, avez-vous des commentaires ou des propositions à suggérer sur des éventuels cours à mettre sur pied dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue ?
- *Qu'est-ce qui pourrait vous aider dans votre pratique avec des usagers d'autres cultures ?*
 - *Qu'est-ce qui pourrait vous aider dans vos relations avec des collègues d'autres cultures ?*

Clôture

24. Si vous deviez résumer votre expérience socio-éducative auprès des usagers se référant à d'autres cultures avec 3 mots-clés, lesquels choisiriez-vous? Pourquoi?

Vérifier avant que tous les thèmes ou questions du guide d'entretien ont été abordés.

25. Est-ce que vous avez des questions, des remarques, des commentaires à propos de l'entretien?
26. Y a-t-il des points que vous auriez aimé aborder et qui n'ont pas été évoqués dans l'entretien?

Annexe 5 : Fiche de synthèse de l'entretien

***** Données sociodémographiques :**

- Nom, prénom
- Code
- Année de naissance
- Nationalité
- Pays de naissance
- Arrivée en Suisse
- Canton actuel

***** Formation :**

- Année de promotion
- Date officielle d'obtention du diplôme

***** Travail :**

- Domaine d'intervention
- Population
- Lieu de travail
- Type d'institution
- Date d'obtention de l'emploi actuel
- Taux d'occupation actuel

***** Entretien :**

- Numéro entretien
- Date
- Lieu
- Durée
- Remarques éventuelles

***** Impressions personnelles sur le déroulement et le contenu de l'entretien**

***** Difficultés rencontrées**

***** Questionnements et éléments à améliorer dans le canevas et dans la situation d'entretiens**

Annexe 6 : Thèmes de l'analyse de contenu des entretiens

0. Situation professionnelle

- 0.1 Description de l'emploi
- 0.2 Philosophie et objectifs de l'institution

1. Élément d'interculturalisation dans l'institution

- 1.1 Diversité culturelle dans l'équipe
 - 1.1.1 Pas de diversité culturelle
 - 1.1.2 Types de diversité culturelle
 - 1.1.3 Ce que la diversité amène dans la relation avec les collègues
 - 1.1.4 Ce que la diversité amène dans la pratique avec les usagers ou leur famille
- 1.2 Diversité culturelle des usagers
 - 1.2.1 Pas de diversité culturelle
 - 1.2.2 Types de diversité culturelle
 - 1.2.3 Ce que la diversité amène dans l'intervention
- 1.3 Information ou formation de sensibilisation à la diversité culturelle
 - 1.3.1 Pas d'informations ou de formations dispensées
 - 1.3.2 Types d'informations ou formations dispensées
- 1.4 Accueil et soutien des usagers aux références culturelles diverses
 - 1.4.1 Pas de moyens particuliers mis en place
 - 1.4.2 Types de moyens mis en place

2. Compréhension de la culture et de la différence culturelle

- 2.1 Compréhension de la personne « d'une autre culture »
- 2.2 Définitions de la culture
- 2.3 Identité culturelle du professionnel
 - 2.3.1 A propos de l'identité culturelle
 - 2.3.2 Rôle de l'origine culturelle de l'éducateur sur la relation avec les usagers
 - 2.3.3 Rôle de l'origine culturelle de l'éducateur sur la relation avec les collègues

3. Représentations et pratiques professionnelles

- 3.1 Représentations du métier d'éducateur social
 - 3.1.1 Représentations de la profession
 - 3.1.2 Activités et compétences professionnelles
- 3.2 Pratiques professionnelles avec l'utilisateur
 - 3.2.1 Pas d'entretiens avec l'utilisateur

3.2.2 Description des entretiens avec l'utilisateur

3.3 Pratiques professionnelles avec la famille

3.3.1 Pas de contacts avec la famille

3.3.2 Description des contacts avec la famille

3.3.3 Contacts avec les familles aux références culturelles diverses

4. Place de la dimension interculturelle dans le travail

4.1 Attitude face aux usagers aux références culturelles diverses

4.2 Compétences spécifiques pour le travail avec les usagers aux références culturelles diverses

4.3 Situations particulières rapportées

4.3.1 Thèmes et problématiques soulevées par les professionnels

4.3.2 Emotions ressenties

4.3.3 Valeurs heurtées

4.3.4 Interventions du professionnel

4.3.5 Besoins

4.3.6 Pistes d'intervention

4.4 Rôle du genre et de l'origine culturelle

4.4.1 Rôle de l'origine culturelle sur la relation professionnelle

4.4.2 Rôle du genre sur la relation professionnelle

4.5 Résumé de l'expérience interculturelle

4.5.1 Mots-clés

5. Dynamiques entre usagers aux références culturelles diverses

6. Evolution des représentations et pratiques professionnelles

6.1 Evolution du regard sur la diversité culturelle

6.1.1 Pas d'évolution du regard sur la diversité culturelle

6.1.2 Sens de l'évolution du regard sur la diversité culturelle

6.2 Evolution de la pratique professionnelle

6.2.1 Pas d'évolution de la pratique professionnelle

6.2.2 Description de l'évolution de la pratique professionnelle

7. Besoins en matière d'outils et de formation continue

7.1 Ressources, compétences outils à disposition

7.2 Formation interculturelle réalisée

7.2.1 Pas de formation interculturelle

7.2.2 Description du contenu de la formation interculturelle

7.2.3 Intérêt de la formation pour la pratique

7.2.4 Suggestions de formations

7.3 Besoins dans la prise en charge

7.3.1 Pas de besoins particuliers

7.3.2 Description des besoins

Annexe 7 : Moyennes et écart-types sur l'IDI

IDI	Moyenne	Ecart-type	Mode	Médian	Etendue
Item 1 (DD)	1.30	0.53	1	1	1-3
Item 2 (ME)	1.36	0.68	1	1	1-4
Item 3 (AA)	3.85	1.09	4	4	1-5
Item 4 (AA)	3.08	1.14	3	3	1-5
Item 5 (AA)	3.75	1.04	4	4	1-5
Item 6 (R)	2.46	0.94	3	3	1-5
Item 7 (M)	1.86	1.14	1	1	1-5
Item 8 (M)	2.00	0.96	1	2	1-4
Item 9 (AA)	1.63	0.94	1	1	1-5
Item 10 (ME)	1.59	0.99	1	1	1-5
Item 11 (AA)	3.28	1.05	4	3	1-5
Item 12 (AA)	3.65	0.95	4	4	1-5
Item 13 (AA)	2.66	0.95	2	3	1-5
Item 14 (AA)	3.77	1.03	4	4	1-5
Item 15 (DD)	1.57	0.97	1	1	1-5
Item 16 (M)	2.80	1.29	3	3	1-5
Item 17 (DD)	1.86	1.08	1	1.5	1-5
Item 18 (R)	1.53	0.77	1	1	1-3
Item 19 (AA)	3.34	0.89	4	3	1-5
Item 20 (ME)	1.66	0.88	1	1	1-4
Item 21 (AA)	4.14	0.81	4	4	1-5
Item 22 (DD)	1.26	0.57	1	1	1-4
Item 23 (AA)	3.61	0.92	4	4	1-5
Item 24 (R)	1.71	0.82	1	1	1-3
Item 25 (ME)	2.40	1.30	1	2	1-5
Item 26 (ME)	2.20	1.18	1	2	1-5
Item 27 (DD)	1.70	0.96	1	1	1-5
Item 28 (R)	1.66	0.84	1	1	1-4
Item 29 (R)	1.83	0.91	1	2	1-5
Item 30 (M)	3.94	1.06	4	4	1-5
Item 31 (R)	1.73	0.90	1	1	1-4
Item 32 (AA)	3.35	1.08	4	4	1-5
Item 33 (R)	2.16	1.00	1	2	1-5
Item 34 (DD)	1.56	0.78	1	1	1-5
Item 35 (DD)	2.01	0.98	1	2	1-4
Item 36 (M)	3.74	1.12	4	4	1-5
Item 37 (R)	2.67	1.09	3	3	1-4
Item 38 (DD)	1.52	0.67	1	1	1-4
Item 39 (DD)	2.14	1.15	1	2	1-5
Item 40 (DD)	1.36	0.71	1	1	1-5
Item 41 (M)	2.92	1.14	3	3	1-5
Item 42 (DD)	1.86	0.84	2	2	1-5
Item 43 (DD)	1.26	0.59	1	1	1-4
Item 44 (R)	2.06	1.05	1	2	1-4

ANNEXES

IDI	Moyenne	Ecart-type	Mode	Médian	Etendue
Item 45 (M)	3.84	1.16	4	4	1-5
Item 46 (M)	3.32	1.06	4	3.16	1-5
Item 47 (AA)	3.66	0.98	4	4	1-5
Item 48 (DD)	1.48	0.82	1	1	1-5
Item 49 (M)	2.48	0.97	3	3	1-5
Item 50 (AA)	3.06	1.00	4	3	1-5

Note. Pour des questions juridiques, les items de l'IDI ne peuvent pas être rédigés.

Annexe 8 : L'IDI et ses cinq échelles selon les caractéristiques des participants

Genre

Genre	Femmes (N = 68)		Hommes (N = 22)			
	M	ET	M	ET	<i>t</i>	<i>p</i>
IDI	2.41	0.29	2.51	0.29	-1.40	.164
Echelle DD	1.62	0.51	1.57	0.38	.40	.692
Echelle R	2.00	0.60	1.91	0.66	.63	.533
Echelle M	2.91	0.62	3.21	0.72	-1.88	.064
Echelle AA	3.29	0.50	3.51	0.47	-1.79	.077
Echelle ME	1.81	0.64	1.95	1.03	-.60	.553

Background culturel

IDC	Autochtone (N = 66)		Multiculturel (N = 23)			
	M	ET	M	ET	<i>t</i>	<i>p</i>
IDI	2.42	0.29	2.49	0.28	-1.07	.286
Echelle DD	1.58	0.45	1.69	0.56	-.92	.361
Echelle R	1.98	0.62	2.00	0.59	-.07	.945
Echelle M	3.01	0.67	2.96	0.61	.33	.740
Echelle AA	3.30	0.54	3.47	0.36	-1.69	.096
Echelle ME	1.83	0.77	1.90	0.71	-.41	.686

Note. ^a L'indice de diversité culturelle a été construit à partir des données démographiques du répondant et de ses parents. Attribution des points : 1=suisse, 2=étranger, 3=double nationalité ; 1=né en Suisse, 2= né à l'étranger ; 1=mère née en Suisse, 2=mère née à l'étranger ; 1=père né en Suisse, 2=père né à l'étranger. Les répondants ayant obtenu 4 points (nationalité suisse, né en Suisse, les deux parents nés en Suisse) sont considérés comme étant autochtones, les répondants restants comme ayant des origines multiculturelles.

Expérience professionnelle

Expérience professionnelle	Inférieure à 3 ans (N = 38)		3 ans et plus (N = 46)			
	M	ET	M	ET	<i>t</i>	<i>p</i>
IDI	2.43	0.31	2.45	0.28	-.38	.706
Echelle DD	1.58	0.57	1.63	0.41	-.46	.644
Echelle R	2.00	0.65	1.97	0.59	.23	.820
Echelle M	2.87	0.71	3.11	0.61	-1.69	.095
Echelle AA	3.38	0.53	3.34	0.48	.31	.756
Echelle ME	1.95	0.80	1.77	0.72	1.05	.298

Annexe 9 : Scores sur les échelles DD, R, M, AA, ME et sur l'IDI dans son ensemble

Echelle DD

Echelle DD	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés ^a	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item ⁵⁷
Item 1 (dénî)	19.56	0.232	0.824
Item 15 (défense)	19.29	0.576	0.800
Item 17 (dénî)	19.01	0.494	0.809
Item 22 (défense)	19.61	0.614	0.804
Item 27 (dénî)	19.16	0.493	0.808
Item 34 (défense)	19.31	0.433	0.812
Item 35 (dénî)	18.85	0.450	0.812
Item 38 (dénî)	19.34	0.473	0.810
Item 39 (défense)	18.72	0.473	0.812
Item 40 (défense)	19.51	0.422	0.813
Item 42 (défense)	19.01	0.323	0.821
Item 43 (dénî)	19.61	0.658	0.801
Item 48 (dénî)	19.39	0.541	0.804

Note : ^a Corrélation entre un item et le score total en cas de suppression de l'item

Echelle R

Echelle R	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Item 6	15.35	0.357	0.840
Item 18	16.27	0.603	0.816
Item 24	16.10	0.710	0.804
Item 28	16.15	0.656	0.809
Item 29	15.97	0.540	0.820
Item 31	16.08	0.493	0.825
Item 33	15.65	0.690	0.802
Item 37	15.13	0.378	0.842
Item 44	15.75	0.581	0.816

Echelle M

Echelle M	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Item 7 (similarité)	25.05	0.515	0.740
Item 8 (universalisme)	24.90	0.362	0.762
Item 16 (universalisme)	24.10	0.421	0.756
Item 30 (similarité)	22.96	0.422	0.754

⁵⁷ D'après Field (2005), la corrélation entre chaque item et l'échelle totale doit être supérieures à 0.3 et la consistance de l'échelle ne doit pas s'améliorer lorsqu'on supprime un item. Dans le cas contraire, l'item doit être éliminé de l'échelle.

Echelle M	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Item 36 (similarité)	23.16	0.559	0.733
Item 41 (similarité)	23.99	0.417	0.755
Item 45 (similarité)	23.06	0.591	0.727
Item 46 (universalisme)	23.59	0.430	0.753
Item 49 (universalisme)	24.43	0.355	0.763

Echelle AA

Echelle AA	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Item 3 (acceptation)	42.98	0.417	0.758
Item 4 (adaptation)	43.75	0.392	0.761
Item 5 (acceptation)	43.08	0.291	0.770
Item 9 (adaptation)	45.20	-0.050	0.797
Item 11 (adaptation)	43.55	0.573	0.743
Item 12 (adaptation)	43.18	0.297	0.769
Item 13 (adaptation)	44.18	0.351	0.764
Item 14 (adaptation)	43.06	0.143	0.783
Item 19 (adaptation)	43.49	0.476	0.754
Item 21 (acceptation)	42.69	0.547	0.750
Item 23 (acceptation)	43.22	0.522	0.750
Item 32 (adaptation)	43.48	0.423	0.758
Item 47 (acceptation)	43.18	0.516	0.749
Item 50 (adaptation)	43.78	0.619	0.739

Echelle ME

Echelle ME	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Item 2	7.85	0.606	0.742
Item 10	7.62	0.574	0.733
Item 20	7.55	0.638	0.718
Item 25	6.80	0.476	0.783
Item 26	7.00	0.608	0.721

IDI

Echelle IDI	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Item 1 (DD – déni)	120.31	-0.039	0.792
Item 2 (ME)	120.26	0.138	0.789
Item 3 (AA – acceptation)	117.76	0.181	0.789
Item 4 (AA – adaptation)	118.54	0.107	0.792
Item 5 (AA – acceptation)	117.86	-0.052	0.796
Item 6 (R)	119.15	0.063	0.792

Echelle IDI	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Item 7 (M – similarité)	119.76	0.279	0.785
Item 8 (M – universalisme)	119.61	0.221	0.787
Item 9 (AA – adaptation)	119.98	0.087	0.791
Item 10 (ME)	120.03	0.277	0.786
Item 11 (AA – adaptation)	118.34	0.184	0.789
Item 12 (AA – adaptation)	117.97	0.069	0.792
Item 13 (AA – adaptation)	118.96	0.295	0.785
Item 14 (AA – adaptation)	117.84	0.109	0.791
Item 15 (DD – défense)	120.04	0.291	0.785
Item 16 (M – universalisme)	118.81	0.286	0.785
Item 17 (DD – déni)	119.76	0.169	0.789
Item 18 (R)	120.08	0.353	0.784
Item 19 (AA – adaptation)	118.27	0.101	0.791
Item 20 (ME)	119.96	0.172	0.789
Item 21 (AA – acceptation)	117.47	0.179	0.788
Item 22 (DD – défense)	120.36	0.405	0.784
Item 23 (AA – acceptation)	118.00	0.284	0.785
Item 24 (R)	119.91	0.359	0.784
Item 25 (ME)	119.21	0.127	0.792
Item 26 (ME)	119.41	0.202	0.788
Item 27 (DD – déni)	119.91	0.286	0.785
Item 28 (R)	119.96	0.392	0.783
Item 29 (R)	119.78	0.347	0.784
Item 30 (M – similarité)	117.67	0.273	0.786
Item 31 (R)	119.88	0.319	0.784
Item 32 (AA – adaptation)	118.27	0.166	0.789
Item 33 (R)	119.46	0.448	0.780
Item 34 (DD – défense)	120.06	0.380	0.783
Item 35 (DD – déni)	119.60	0.154	0.789
Item 36 (M – similarité)	117.87	0.406	0.781
Item 37 (R)	118.94	0.290	0.785
Item 38 (DD – déni)	120.09	0.357	0.785
Item 39 (DD – défense)	119.47	0.290	0.785
Item 40 (DD – défense)	120.26	0.349	0.785
Item 41 (M – similarité)	118.69	0.152	0.790
Item 42 (DD – défense)	119.76	0.274	0.786
Item 43 (DD – déni)	120.36	0.320	0.786
Item 44 (R)	119.56	0.281	0.785
Item 45 (M – similarité)	117.77	0.311	0.784
Item 46 (M – universalisme)	118.30	0.464	0.779
Item 47 (AA – acceptation)	117.96	0.209	0.788
Item 48 (DD – déni)	120.14	0.261	0.786
Item 49 (M – universalisme)	119.14	0.292	0.785
Item 50 (AA – adaptation)	118.56	0.213	0.788

Annexe 10 : Structure de l'IDI (structure à six composantes après la rotation)

Items	Dimensions ^a		Dimensions après la rotation					
	Théoriques	Empiriques	DD	R	AA	ME	M	6
1	DD	--						
2	ME					.75		
3	AA				.59			-.31
4	AA				.48			
5	AA	AA/6			.45			-.44
6	R			.44				
7	M					.32	.57	.37
8	M						.62	
9	AA	6						.55
10	ME					.75		
11	AA				.68			
12	AA	--			.38			
13	AA	AA/6			.41			.43
14	AA	--						.35
15	DD		.68					
16	M	6					.38	.42
17	DD		.57					
18	R			.73				
19	AA				.55			
20	ME					.76		
21	AA				.70			
22	DD		.75					
23	AA				.68			
24	R			.83				
25	ME					.58		
26	ME					.74		
27	DD		.58					
28	R			.78				
29	R			.66				
30	M					.39	.40	
31	R			.57				
32	AA				.48			
33	R			.74				
34	DD	DD/R	.45	.55				
35	DD		.48					-.40
36	M						.74	
37	R			.41				
38	DD		.58					
39	DD		.54					
40	DD		.55					
41	M	AA/M			-.41		.42	
42	DD	--	.31				.39	
43	DD		.77					

ANNEXES

44	R			.67				
45	M						.67	
46	M	6					.31	.50
47	AA				.65			
48	DD		.66					
49	M	6						.57
50	AA				.67			

Note. DD = Dénier/Défense, R = Renversement, AA = Acceptation/Adaptation, ME = Marginalité Encapsulée, M = Minimisation, 6 = dimension 6. ^a Les dimensions déterminées par l'analyse en composantes principales sont reportées uniquement si elles diffèrent de celles suggérées par le modèle théorique

Annexe 11 : Prédicteurs retenus dans les modèles finaux

Prédicteurs	Modalités
PREDICTEURS BLOC 1 : variables personnelles caractérisant le répondant	
Sexe	sexe1 = femme (n = 68) sexe2 = homme (n = 22)
Âge	age : variable numérique non catégorisée ; unité : années
Indice de diversité culturelle ^a	indcultrg1 = appartenant à une seule culture nationale (n = 66) indcultrg2 = appartenant à plusieurs cultures nationales (n = 23)
PREDICTEURS BLOC 2 : variables professionnelles caractérisant le répondant	
Expérience dans l'activité professionnelle actuelle	exper : variable numérique non catégorisée ; unité : années
PREDICTEURS BLOC 3 : variables relatives à l'expérience interculturelle du répondant	
Avoir vécu dans une autre région linguistique de Suisse ou dans un autre pays pour une période d'au moins 3 mois	autregrg : variable dichotomique (oui : n = 54 ; non : n = 36)

Note. ^a L'indice de diversité culturelle a été construit à partir des données démographiques du répondant et de ses parents. Attribution des points : 1=suisse, 2=étranger, 3=double nationalité ; 1=né en Suisse, 2= né à l'étranger ; 1=mère née en Suisse, 2=mère née à l'étranger ; 1=père né en Suisse, 2=père né à l'étranger. Les répondants ayant obtenu 4 points (nationalité suisse, né en Suisse, les deux parents nés en Suisse) sont considérés comme appartenant à une seule culture nationale, les répondants restants comme appartenant à plusieurs cultures nationales.

Annexe 12 : Sensibilité perçue et sensibilité développementale des participants (N = 90)

Personne	Score SP	Stade SP	Score SD	Stade SD	Delta SP - SD
2144	112.45	Minimisation	73.48	Polarisation	38.97
2302	116.35	Acceptation	76.61	Polarisation	39.74
2134	117.31	Acceptation	79.62	Polarisation	37.69
2136	116.32	Acceptation	79.83	Polarisation	36.49
2074	115.46	Acceptation	81.61	Polarisation	33.85
2304	118.27	Acceptation	83.18	Polarisation	35.09
2152	116.11	Acceptation	83.44	Polarisation	32.67
2202	115.08	Acceptation	85.37	Minimisation	29.71
2110	116.55	Acceptation	87.14	Minimisation	29.41
2024	118.80	Acceptation	87.48	Minimisation	31.32
2216	121.00	Acceptation	87.63	Minimisation	33.37
2120	115.88	Acceptation	87.64	Minimisation	28.24
2154	119.80	Acceptation	87.89	Minimisation	31.91
2150	122.16	Acceptation	87.99	Minimisation	34.17
2108	118.31	Acceptation	88.20	Minimisation	30.11
2084	120.02	Acceptation	88.30	Minimisation	31.72
2142	120.20	Acceptation	89.98	Minimisation	30.22
2090	121.18	Acceptation	90.01	Minimisation	31.17
2232	120.29	Acceptation	90.88	Minimisation	29.41
2188	119.02	Acceptation	91.15	Minimisation	27.87
2032	120.79	Acceptation	91.49	Minimisation	29.30
2160	121.11	Acceptation	91.77	Minimisation	29.34
2300	121.80	Acceptation	92.13	Minimisation	29.67
2140	119.11	Acceptation	92.62	Minimisation	26.49
2166	121.29	Acceptation	92.65	Minimisation	28.64
2182	122.47	Acceptation	93.61	Minimisation	28.86
2096	121.10	Acceptation	93.85	Minimisation	27.25
2042	122.76	Acceptation	94.18	Minimisation	28.58
2008	120.69	Acceptation	94.64	Minimisation	26.05
2278	121.95	Acceptation	95.02	Minimisation	26.93
2214	123.39	Acceptation	95.08	Minimisation	28.31
2112	121.49	Acceptation	95.48	Minimisation	26.01
2078	122.09	Acceptation	95.79	Minimisation	26.30
2086	122.40	Acceptation	96.32	Minimisation	26.08
2060	123.58	Acceptation	96.81	Minimisation	26.77
2218	123.80	Acceptation	96.99	Minimisation	26.81
2270	123.49	Acceptation	97.33	Minimisation	26.16
2100	121.07	Acceptation	97.70	Minimisation	23.37
2276	125.06	Acceptation	98.25	Minimisation	26.81
2094	125.30	Acceptation	98.49	Minimisation	26.81
2284	120.37	Acceptation	100.77	Minimisation	19.60
2056	128.27	Acceptation	100.80	Minimisation	27.47
2258	123.95	Acceptation	101.24	Minimisation	22.71

Personne	Score SP	Stade SP	Score SD	Stade SD	Delta SP - SD
2116	122.09	Acceptation	101.43	Minimisation	20.66
2066	124.74	Acceptation	101.62	Minimisation	23.12
2106	125.37	Acceptation	101.89	Minimisation	23.48
2044	124.40	Acceptation	103.19	Minimisation	21.21
2064	122.52	Acceptation	103.22	Minimisation	19.30
2194	124.16	Acceptation	103.58	Minimisation	20.58
2298	122.72	Acceptation	103.60	Minimisation	19.12
2146	122.79	Acceptation	103.74	Minimisation	19.05
2234	125.67	Acceptation	104.02	Minimisation	21.65
2102	124.76	Acceptation	104.36	Minimisation	20.40
2040	126.18	Acceptation	104.53	Minimisation	21.65
2082	125.10	Acceptation	104.70	Minimisation	20.40
2138	126.72	Acceptation	105.00	Minimisation	21.72
2088	123.04	Acceptation	106.59	Minimisation	16.45
2164	125.63	Acceptation	107.02	Minimisation	18.61
2282	128.56	Acceptation	107.24	Minimisation	21.32
2254	127.27	Acceptation	107.60	Minimisation	19.67
2010	127.71	Acceptation	108.77	Minimisation	18.94
2168	126.72	Acceptation	109.06	Minimisation	17.66
2250	125.41	Acceptation	109.22	Minimisation	16.19
2244	128.42	Acceptation	109.88	Minimisation	18.54
2034	126.97	Acceptation	111.18	Minimisation	15.79
2068	131.10	Adaptation	111.39	Minimisation	19.71
2170	127.07	Acceptation	112.71	Minimisation	14.36
2230	127.15	Acceptation	113.08	Minimisation	14.07
2022	128.60	Acceptation	113.29	Minimisation	15.31
2006	128.62	Acceptation	113.42	Minimisation	15.20
2296	128.57	Acceptation	113.81	Minimisation	14.76
2020	129.03	Acceptation	113.83	Minimisation	15.20
2130	128.33	Acceptation	114.05	Minimisation	14.28
2308	126.85	Acceptation	114.76	Minimisation	12.09
2036	129.25	Acceptation	115.92	Acceptation	13.33
2050	129.60	Acceptation	116.01	Acceptation	13.59
2122	129.18	Acceptation	116.33	Acceptation	12.85
2184	130.36	Adaptation	117.61	Acceptation	12.75
2072	130.48	Adaptation	118.25	Acceptation	12.23
2048	131.97	Adaptation	119.04	Acceptation	12.93
2226	131.15	Adaptation	119.10	Acceptation	12.05
2240	131.25	Adaptation	119.93	Acceptation	11.32
2178	132.56	Adaptation	121.83	Acceptation	10.73
2266	133.65	Adaptation	122.91	Acceptation	10.74
2132	134.47	Adaptation	126.19	Acceptation	8.28
2190	136.47	Adaptation	128.12	Acceptation	8.35
2018	138.72	Adaptation	134.25	Adaptation	4.47
2162	136.67	Adaptation	134.76	Adaptation	1.91

ANNEXES

Personne	Score SP	Stade SP	Score SD	Stade SD	Delta SP - SD
2248	139.25	Adaptation	136.39	Adaptation	2.86
2172	142.01	Adaptation	139.63	Adaptation	2.38

Note. Le tableau est ordonné par ordre croissant de sensibilité interculturelle réelle (SD). Les scores SD et SP sont calculés en utilisant deux formules : le score global SD est calculé en utilisant une formule pondérée dans laquelle les scores des échelles DD, R et M sont pondérés et calculés en les comparant avec le score de l'échelle AA, alors que le score global SP est calculé en utilisant une formule non pondérée basée sur les scores des échelles DD, R, M et AA. Les formules sont protégées par des droits de propriété intellectuelle. Les scores SD et SP, qui sont exprimés en termes de scores standardisés ($m = 100$, $e.t. = 15$) vont de 55 à 145 points : un score global inférieur à 70 indique déni, un score entre 70-84.99 indique polarisation, un score entre 85-114.99 indique minimisation, un score entre 115-129.99 indique acceptation et un score supérieur à 130 indique adaptation. Les participants avec une trame de fonds ont participé à la fois aux volets quantitatif et qualitatif.

Annexe 13 : Les profils interculturels individuels des participants issus de l'IDI (N = 90) : les atouts et obstacles dans les rapports avec la différence culturelle

Personne	Score SD	Stade	Score DD	Score R	Score M	Score AA	Score ME
2144	73.48	Polarisation	4.23	2.56	2.33	2.79	2.80
2302	76.61	Polarisation	2.31	3.89	3.33	3.29	4.40
2134	79.62	Polarisation	3.77	3.11	2.44	3.71	3.60
2136	79.83	Polarisation	3.08	3.89	2.56	3.29	4.60
2074	81.61	Polarisation	4.38	3.11	2.11	3.00	3.40
2304	83.18	Polarisation	3.46	3.44	3.00	3.36	4.60
2152	83.44	Polarisation	4.08	3.11	3.00	2.57	3.20
2202	85.37	Minimisation	3.92	3.56	3.11	1.93	4.40
2110	87.14	Minimisation	3.85	4.00	2.44	2.57	4.60
2024	87.48	Minimisation	4.85	2.89	2.22	3.43	3.00
2216	87.63	Minimisation	4.38	3.00	2.44	4.07	5.00
2120	87.64	Minimisation	4.54	3.67	2.00	2.50	4.20
2154	87.89	Minimisation	4.00	3.22	3.11	3.29	4.40
2150	87.99	Minimisation	3.85	3.22	2.89	4.21	5.00
2108	88.20	Minimisation	4.15	3.33	3.00	2.79	4.20
2084	88.30	Minimisation	4.08	3.78	1.89	3.93	5.00
2142	89.98	Minimisation	4.31	3.00	3.33	3.07	4.40
2090	90.01	Minimisation	4.31	3.33	2.44	3.86	4.00
2232	90.88	Minimisation	3.85	3.56	3.33	3.00	4.20
2188	91.15	Minimisation	4.69	3.22	2.67	2.86	3.80
2032	91.49	Minimisation	3.69	4.33	2.11	3.71	4.20
2160	91.77	Minimisation	4.08	3.22	3.46	3.07	5.00
2300	92.13	Minimisation	4.54	3.67	1.67	4.21	2.80
2140	92.62	Minimisation	4.08	4.00	2.67	2.71	4.20
2166	92.65	Minimisation	3.77	4.22	2.33	3.64	3.40
2182	93.61	Minimisation	4.08	3.44	3.22	3.50	4.00
2096	93.85	Minimisation	4.15	3.78	2.78	3.21	4.20
2042	94.18	Minimisation	4.00	3.67	3.00	3.64	4.80
2008	94.64	Minimisation	4.46	3.78	2.44	3.14	3.20
2278	95.02	Minimisation	3.69	4.33	2.67	3.43	5.00
2214	95.08	Minimisation	4.31	3.56	2.67	3.93	5.00
2112	95.48	Minimisation	4.08	4.56	1.67	3.71	5.00
2078	95.79	Minimisation	4.15	3.56	3.44	3.00	4.40
2086	96.32	Minimisation	3.85	4.56	2.11	3.71	2.40
2060	96.81	Minimisation	4.15	3.67	3.11	3.57	3.00
2218	96.99	Minimisation	4.54	3.22	3.22	3.57	4.40
2270	97.33	Minimisation	4.32	3.44	2.78	3.64	4.40
2100	97.70	Minimisation	3.38	4.89	3.00	2.64	4.40
2276	98.25	Minimisation	4.54	3.00	3.67	3.64	5.00
2094	98.49	Minimisation	4.54	3.44	2.78	4.14	3.80
2284	100.77	Minimisation	4.77	4.33	2.22	2.43	2.80
2056	100.80	Minimisation	4.46	2.89	3.89	4.36	4.80
2258	101.24	Minimisation	4.46	4.22	2.33	3.57	4.00
2116	101.43	Minimisation	4.92	3.89	2.56	2.79	4.40
2066	101.62	Minimisation	4.69	4.00	2.22	3.86	4.40
2106	101.89	Minimisation	4.54	3.78	2.89	3.71	4.40
2044	103.19	Minimisation	4.69	3.67	3.33	3.00	4.60

Personne	Score SD	Stade	Score DD	Score R	Score M	Score AA	Score ME
2064	103.22	Minimisation	4.69	4.33	2.44	2.79	4.80
2194	103.58	Minimisation	4.15	4.33	3.22	2.93	4.80
2298	103.60	Minimisation	4.77	4.11	2.78	2.64	2.80
2146	103.74	Minimisation	4.00	4.67	3.22	2.43	4.20
2234	104.02	Minimisation	4.32	4.22	2.89	3.57	4.20
2102	104.36	Minimisation	4.23	4.44	2.89	3.21	3.40
2040	104.53	Minimisation	4.31	3.89	3.56	3.36	4.40
2082	104.70	Minimisation	4.23	4.22	3.33	3.07	4.20
2138	105.00	Minimisation	4.08	4.33	3.11	3.71	3.00
2088	106.59	Minimisation	4.69	4.67	2.44	2.57	4.60
2164	107.02	Minimisation	4.38	4.22	3.44	2.93	4.40
2282	107.24	Minimisation	4.85	3.44	3.44	3.93	5.00
2254	107.60	Minimisation	4.54	4.22	2.89	3.71	4.60
2010	108.77	Minimisation	4.85	3.56	3.78	3.29	4.20
2168	109.06	Minimisation	4.38	4.33	3.44	3.07	5.00
2250	109.22	Minimisation	5.00	4.22	2.78	2.93	3.60
2244	109.88	Minimisation	4.62	4.00	3.44	3.57	2.80
2034	111.18	Minimisation	4.77	4.11	3.56	2.86	5.00
2068	111.39	Minimisation	3.92	4.22	4.11	4.00	3.80
2170	112.71	Minimisation	4.77	4.78	2.56	3.21	4.60
2230	113.08	Minimisation	4.69	4.33	3.67	2.64	4.80
2022	113.29	Minimisation	4.77	4.56	2.78	3.57	4.40
2006	113.42	Minimisation	4.62	4.44	3.33	3.29	4.00
2296	113.81	Minimisation	5.00	4.89	1.78	4.00	3.60
2020	113.83	Minimisation	4.62	4.78	2.67	3.71	2.20
2130	114.05	Minimisation	5.00	4.56	2.56	3.50	4.00
2308	114.76	Minimisation	4.92	4.68	2.78	2.79	4.20
2036	115.92	Minimisation	5.00	4.78	2.33	3.71	4.60
2050	116.01	Acceptation	4.69	4.44	3.56	3.21	4.60
2122	116.33	Acceptation	5.00	4.33	3.33	3.14	4.40
2184	117.61	Acceptation	4.85	4.67	3.00	3.57	4.60
2072	118.25	Acceptation	4.46	5.00	3.22	3.43	3.20
2048	119.04	Acceptation	4.77	4.11	4.22	3.36	5.00
2226	119.10	Acceptation	4.54	4.67	3.78	3.29	5.00
2240	119.93	Acceptation	4.85	4.22	4.22	3.00	4.80
2178	121.83	Acceptation	4.69	4.78	3.56	3.57	4.20
2266	122.91	Acceptation	4.69	4.67	3.78	3.71	4.80
2132	126.19	Acceptation	4.92	4.89	3.44	3.79	1.80
2190	128.12	Acceptation	4.69	4.78	4.11	3.93	5.00
2018	134.25	Adaptation	4.92	5.00	4.11	4.00	3.00
2162	134.76	Adaptation	5.00	5.00	4.56	3.00	5.00
2248	136.39	Adaptation	5.00	4.89	4.56	3.71	4.00
2172	139.63	Adaptation	5.00	5.00	4.44	4.36	5.00

Note. Le tableau est ordonné par ordre croissant de sensibilité interculturelle réelle (SD). Les scores des échelles DD, R, M, AA et ME sont exprimés en termes de scores standardisés ($m = 3$, e.t. = 0.66) vont de 1 à 5 points : un score inférieur à 3.66 indique une « non résolution » des perceptions et attitudes face aux différences culturelles mesurées par l'échelle (et/ou ses sous-échelles) en question, alors qu'un score supérieur ou égal à 3.66 indique une résolution positive. Les résultats relatifs aux sous-échelles des échelles DD, M et AA ne sont pas mentionnés dans le tableau. Les participants avec une trame de fonds ont participé à la fois aux volets quantitatif et qualitatif.

Annexe 14 : Evaluations individuelles de la sensibilité interculturelle des participants à l'enquête par entretien (N = 24)

Entretien ES1

Cette éducatrice sociale d'origine suisse, âgée de 28 ans, travaille à 40% dans un home pour adultes en situation de handicap mental et de polyhandicap. Elle indique que le fait de travailler avec des collègues aux références culturelles diverses peut être un apport pour l'équipe et pour les usagers en raison de leurs attitudes et modes d'interagir plus chaleureux.

C'est vrai que je trouve que les collègues et moi-même qui sommes de la culture, de notre culture disons, on n'a pas autant de chaleur, d'énergie, de motivation peut-être, ça c'est quelque chose que j'ai bien appréciée chez ces collègues. Toujours de la bonne humeur, ils mettaient plein de vie, tandis que nous on est peut-être un peu plus droit, je ne sais pas comment dire...on est plus calmes disons peut-être.

Voilà, plus...plus...plus amical peut-être. Moi ce n'est pas quelque chose qui me dérangeait mais je sais que certains collègues ça les dérangeait cette proximité qu'ils avaient avec les résidents.

Elle précise également que la mixité culturelle dans l'équipe peut être également source de difficultés, de malentendus et d'incompréhensions, voire de chocs culturels, en raison des cadres de références divers (us, coutumes, représentations, etc.).

Je pense que ça peut créer des fois des difficultés par rapport à, justement, quand il y a des choses qui sont importantes, qui sont différentes d'une culture à l'autre.

Elle précise que la part des usagers aux références culturelles diverses dans son institution est moindre et ajoute qu'elle ne tient pas compte des références culturelles des usagers en raison de leur situation de handicap profond qui les empêche de donner des informations sur leur cadre de références. Elle admet travailler de la même façon avec tous les usagers, quelle que soit leur origine.

Alors on a peu d'usagers qui sont d'autres cultures et puis en fait, les résidents dont je m'occupe, à part quelques-uns qui sont vraiment de la culture suisse, eux, mais on a eu deux personnes qui sont d'autre culture, mais eux de toute façon ne pouvaient pas l'exprimer parce qu'ils avaient un handicap très profond donc...voilà, ils ne pouvaient pas exprimer leur, oui, peut-être leurs envies, leur manière de...enfin, la façon dont ils voudraient vivre. Ils ne pouvaient pas le dire donc...ça serait difficile je pense de respecter leur culture. Je ne pense pas qu'on le fait parce que, à moins que ce soit les parents, disons, qui nous amènent des éléments de leur culture, ce qu'ils ne font pas, en fait...

Elle précise ensuite que pour travailler avec des personnes aux références culturelles diverses, il faut être ouvert et prêt à accueillir l'autre.

Alors je pense justement qu'il faut être ouvert à...si les familles ont envie d'amener des choses qui sont importantes pour elles au niveau de la culture, je pense qu'il faut être ouvert à ça en tout cas. C'est important pour eux donc pour moi c'est aussi important pour le résident même si chez nous il ne peut pas l'exprimer, en tous cas, je pense qu'il faut accueillir ça dans la mesure du possible.

Par ailleurs, elle rapporte une situation professionnelle problématique portant sur les thèmes du statut de la femme et des relations homme/femme qui l'a heurtée : des attitudes « machistes » de la part d'un collègue homme d'origines arabes qui, d'après elle, ne prend pas en considération les collègues femmes à leur juste valeur.

C'est plus avec le directeur sociopédagogique justement, parce que, et bien, il est d'une autre culture et puis...je trouve que ce n'est pas toujours évident aussi par rapport à la place de la femme dans sa culture qui n'est pas la même du tout chez nous et puis on a ressenti, j'ai ressentie, mais je ne suis pas la seule, disons, on est plusieurs femmes à avoir ressenti que...voilà, qu'on n'avait pas forcément notre place dans certaines discussions alors qu'en Suisse on pourrait tout à fait l'avoir.

Elle dit que son regard sur la diversité culturelle a peu évolué en raison de ses expériences interculturelles limitées. Toutefois, elle essaie de respecter les différences culturelles tout en précisant qu'il faut découvrir le cadre de références de l'autre pour le respecter.

Peu parce que j'ai justement peu d'expérience mais je pense que voilà chaque expérience nous fait voir les choses différemment et puis les quelques situations que je vous ai citées avant, et bien c'est clair que ça...j'y pense, peut-être que je fais les choses différemment aussi en y pensant, même moi peut-être...(...) Quand je fais quelque chose moi-même avec un résident, je me pose la question si ça peut choquer quelqu'un, si...est-ce que je suis contre, voilà, une culture, la culture de quelqu'un. Oui, peut-être que je me pose plus la question de ça. J'essaie au maximum de respecter la culture des autres, mais après, voilà, il faut la connaître aussi pour ça. [rires]

Dans le discours général qu'elle rapporte, il ressort que cette éducatrice sociale se situe au stade de minimisation.

Entretien ES2

Cet éducateur social de 40 ans est de nationalité suisse et travaille à 90% dans un foyer accueillant des enfants et adolescents en grandes difficultés familiales, sociales et scolaires dans une optique systémique. Il polarise les différences culturelles entre les divers groupes culturels présents dans l'institution dans laquelle il travaille (i.e. les jeunes de l'est, les jeunes africains, la culture asiatique, etc.) et il compare les autres cultures par rapport à celle suisse (nous vs vous). Parfois il exprime des stéréotypes négatifs vis-à-vis des divers groupes nationaux.

Je pense que dans les pays de l'Est les garçons ont quand même de gros...grosses différences au niveau du machisme...le rapport à la femme il est très...encore une fois je ne sais pas ce qu'ils ont pu vivre dans leur famille mais c'est encore très instauré que le père a une autorité plus marquée que la mère et puis, alors ça, il y a souvent des discussions de dire « Ici en Suisse, ça ne se passe pas comme ça, il y a une égalité qui devrait être totale, etc. » il y a des échanges par rapport à ça.

Je crois le fait que peut-être il lui a été inculqué que l'homme est supérieur à la femme et qu'il a plus de droits et qu'il peut...il a le droit de taper, battre son épouse ou sa mère ou sa sœur, voilà, c'est ce qu'il a vu ou connu. Je pense que ça c'est une réalité. Je ne dis pas dans toutes les familles donc mais dans cette famille-ci, oui et ça peut aussi arriver en Suisse effectivement mais j'ai ce sentiment que, voilà, on accueille des familles avec ces difficultés là, mais c'est souvent présent dans ces familles qui viennent de pays qui ont été en guerre quoi, voilà.

Cette image stéréotypée concerne non seulement les autres cultures, mais également celle suisse (la sienne) qu'il considère « fermée » émotionnellement par rapport aux autres.

(...) je pense que la culture suisse a des fois de la difficulté à exprimer...réellement ce qu'on ressent à l'autre...soit on essaie de le protéger ou voire le surprotéger pour éviter le conflit et puis...alors que je pense que peut-être avec la différence en France, ça c'est peut-être un a priori de ma part mais je pense qu'ils arrivent plus facilement à exprimer les choses quand il y a un désaccord ou alors même à féliciter la personne quand il y a quelque chose de positif.

Il parle de la place que l'institution donne à la dimension interculturelle des usagers, mais il ne s'exprime par vraiment sur ses pratiques quotidiennes auprès des usagers aux références culturelles diverses. Toutefois, il dit se comporter de la même façon avec tout le monde, en faisant abstraction de l'aspect culturel.

Je pense que la relation est beaucoup plus importante ou le feeling qu'on peut avoir que la différence de culture.

Par ailleurs, il croit à des valeurs profondes qui d'après lui (même s'il ne le dit pas ouvertement) devraient être partagées par tout le monde (valeurs universelles).

La violence c'est quand même quelque chose qui est difficile, autant verbale, le non-respect face à des parents qui sont quand même, comme je l'ai dit avant, des valeurs en moi, qui m'ont été inculqués et que j'inculque maintenant, qui sont intégrés pour moi, où on doit avoir le respect de ses parents.

Il admet avoir eu des préjugés à l'encontre des personnes se référant à diverses cultures. Toutefois, l'expérience de la différence culturelle est en train d'ouvrir sa pensée et de lui poser des questions qui le remettent en discussion.

En tout cas, oui, personnellement moi j'ai côtoyé différents...sans avoir voyagé...en ayant voyagé oui et puis là maintenant, sans avoir voyagé, les gens sont venus en Suisse, ici, j'ai voyagé à travers eux, à travers leurs idéaux culturels donc j'ai un regard différent et plus proche que...sur les différentes nationalités que j'ai pu côtoyer qu'avant où j'avais certaines représentations, certains à priori je pense, mais maintenant je peux en parler en tous cas par rapport à ce que j'ai vécu directement dans la relation avec ces jeunes ou ces familles quoi. Et puis je pense qu'ils m'apportent encore énormément de diversité idéologique et puis de voir que tout n'est pas figé et puis que nous on n'a pas...en tout cas certainement pas la science infuse dans notre culture suisse, voilà.

(...) j'ai trouvé intéressant simplement cette question complètement ouverte et large « Qu'est-ce que la culture pour vous » et puis ça c'est un truc qui va me titiller je pense ces jours prochains de...oui, de savoir un petit peu ce que ça représente et puis si ça peut influencer effectivement...ce que je redonne aux jeunes qui arrivent, qui sont d'une autre...diversité culturelle, des fois ça peut être un gros choc d'être en face d'un homme voilà de nationalité suisse, baigné dans la culture suisse. Qu'est-ce que ça évoque pour eux aussi, qu'est-ce que ça donne comme image et puis pour moi aussi, vraiment, chercher ce que signifie cette idée de culture.

Il me semble qu'il ressent une certaine contradiction entre sa sensibilité interculturelle et sa mission d'éducateur social.

(...) et puis après je me suis dit il y a quand même un petit risque de parler de la culture parce qu'on peut vite dévier sur une interprétation de racisme. Il y a toujours ce mot qui peut venir quoi. Dans la culture suisse je pense qu'on n'est pas forcément ouvert, en tout cas moi je viens d'une région, la Gruyère...c'est très ancré dans les racines et il y a des gens qui sont quand même moins ouverts à accueillir les étrangers quoi. (...)Mais j'entends souvent dans les réflexions des accueils que j'ai « Ah tu accueilles des jeunes, c'est sûrement des gens de d'ex-Yougoslavie, etc. » là, il y a des à priori très forts et je me sens toujours redevable de dire mais on accueille quand même un pourcentage plus élevé de suisses chez nous qui ont des difficultés que des familles étrangères.

A partir des propos tenus, je dirais que cet éducateur social a une vision plutôt ethnocentrique du monde et qu'il se situe entre le stade de polarisation et celui de minimisation.

Entretien ES3

Cette éducatrice sociale de 30 ans, d'origine suisse, travaille à 60% dans un foyer pour adultes en situation de polyhandicap. Elle trouve que la diversité culturelle de l'équipe peut être une richesse pour la pratique éducative, tout en pouvant également être source de malentendus et d'incompréhensions.

Alors moi je trouve que ça peut être très dynamique surtout pour les résidents parce qu'il y a vraiment une différence de faire ou de voir les choses qui amène beaucoup de changement et puis qui sont très enrichissants autant pour les résidents que pour l'équipe aussi. Alors des fois oui, il y a des accrochages parce que ce n'est pas la même vision mais...ou pas forcément les mêmes valeurs sur certaines choses, mais

dans l'ensemble c'est une richesse en fait, oui, c'est vraiment une autre manière de faire aussi et puis chacun apprend, fait en fonction...

Elle minimise les différences culturelles entre les groupes culturels et souligne l'importance des différences interindividuelles ou intergénérationnelles, tout en ne se rendant pas compte que ces dernières sont dues aux références culturelles de chaque individu.

C'est vrai que moi je regarde dans le groupe, ce n'est pas parce que ma collègue est camerounaise qu'elle n'a pas les mêmes idées que moi alors qu'un collègue qui est suisse qui aura des idées totalement différentes et quand on regarde... il n'est pas de la même génération non plus, ce qui fait que ça change. Alors c'est vrai que quand on parle de culture c'est plutôt justement des étrangers, des....mais voilà ce n'est pas...pour moi je trouve qu'il y a autant de différences avec certains suisses des fois. Même plus. Voilà. Et puis ça dépend de l'intégration de la personne aussi....

Elle dit être très ouverte aux différences culturelles (par rapport au suisse fermé), en précisant qu'une personne qui exerce le métier d'éducateur social ne peut pas être intolérante.

Enfin, je pense que je suis...je suis assez suisse en fait [rires] mais je ne suis pas suisse fermée... Effectivement, je suis très ouverte aux autres aussi. Je ne suis pas non plus à écouter des chansons...non pas tellement. Déjà je suis éducatrice donc je ne suis pas tellement UDC déjà.

Elle est consciente du fait que l'appartenance culturelle d'une personne joue un rôle sur son identité. Elle respecte les différences culturelles et essaie de tenir compte de l'aspect culturel dans la relation avec les usagers aux références culturelles diverses, notamment au niveau de la musique, des habits, de la nourriture. Ces aspects peuvent paraître assez superficiels, mais il ne faut pas oublier que cette éducatrice travaille dans le champ du polyhandicap.

Oui...alors je fais attention oui. Je trouve que c'est important...ce n'est pas parce qu'ils arrivent en Suisse...ma collègue dit : « On est en Suisse, on doit faire comme les Suisses. » Oui, mais il y a quand même une culture, il y a quelque chose qui reste et il ne faut pas tout enlever parce que c'est aussi ce qui fait la personne et puis son identité donc il ne faut pas...tout changer comme ça.

Alors c'est vrai que comme il est handicapé, on sait qu'elle est la musique de son pays alors on va chercher plutôt ce genre de musique. Question vestimentaire aussi, des fois il aime bien, enfin il a des habits qui font un peu plus africain qu'il aime beaucoup en mettre...On a fait aussi des recherches sur son pays, on a mis un drapeau, on a mis...voilà, faire pour ça. Alors c'est vrai que lui il ne peut pas manger, mais sinon on essaierait aussi question nourriture...ma collègue elle fait d'ailleurs des fois à manger africain, c'est sympa, c'est...oui. Mais c'est vrai que dans l'ensemble j'essaie de faire attention parce que ça fait partie de la personne et puis je pense que dans le respect qu'on a...c'est son lieu de vie et puis ça fait partie de lui...oui.

Elle traite les personnes comme elle aimerait être traitée. La notion de respect semble revêtir une place importante dans sa vision du monde et dans son rapport aux autres.

On a un autre résident, la famille est musulmane et des fois on fait à manger et puis par exemple le groupe d'à côté si des fois... « Ah bon on a fait du jambon...bon tant pis on lui donne ». Alors que le souhait de la famille c'est qu'il n'en ait pas. Moi j'ai de la peine avec ça parce que je trouve qu'on doit respecter même si le résident lui-même ne peut pas parler, il ne peut pas dire peut-être qu'il aimerait, oui, du jambon...voilà quoi en même temps c'est le souhait de la famille.

Je pense que voilà, c'est toujours une histoire de respect et de d'abord connaître l'autre et puis...bien sûr on sait qu'il y a des cultures où on se retrouvera... « Non, là c'est mes limites et je ne peux pas ». Et je pense que c'est important de le dire aussi à la personne qui est en face de nous. En disant : « Non, là, moi je ne peux pas ». Et puis je pense que c'est un échange aussi de valeurs qui peuvent aider, de respect, de dire : « Je veux bien aller un bout mais jusqu'à un certain point ». Mais je pense que c'est pour tout.

Pour elle, la relation avec des usagers aux références culturelles diverses ne comporte pas de particularités : chaque personne est unique et possède ses spécificités, le rôle de la culture n'étant pas central.

Pour moi ce n'est pas forcément une particularité parce que chaque résidant a des particularités et des choses spécifiques et puis je pense que... On a un résidant qui voilà est protestant, on va aussi l'amener au culte du dimanche, on ne va pas... Je pense que chacun a ses particularités et ce n'est pas forcément une histoire de culture.

Finalement, les propos et les comportements tenus par cette éducatrice me font dire qu'elle se situe au stade de minimisation.

Entretien ES4

Cette éducatrice sociale franco-suisse (de père réunionnais, mais née et grandie en Suisse) de 27 ans travaille à 85% dans un appartement protégé pour personnes adultes en situation de handicap psychique. Il m'est vraiment difficile de comprendre son rapport à la différence culturelle car elle ne travaille ni avec des collègues ni avec des usagers aux références culturelles diverses. Toutefois, elle dit avoir choisi le métier d'éducatrice sociale parce qu'elle est intéressée par la rencontre avec les autres.

Je ne sais pas, c'est parce que c'est un métier de l'humain, relationnel, et puis moi c'est la rencontre avec les gens, c'est travailler avec les cultures, c'est la rencontre avec tout ça qui m'a attirée dans ce milieu quoi... En tout cas il fallait que ce soit un métier avec l'humain quoi...

Elle a travaillé une fois dans le passé avec un usager d'origine italienne et constate que la relation avec sa famille était plus difficile qu'avec des familles autochtones en raison de la langue, mais également d'une vision diverse de l'éducation, de la santé et du bien-être de la personne. Dans son discours, on retrouve une vision stéréotypée de la personne d'origine italienne.

Je pense que ce n'était pas qu'un problème linguistique, non. Je pense qu'il y avait vraiment quelque chose de culturel là-dedans. « C'est notre fils et puis on veut le voir en bonne santé alors on lui donne à manger, puis on lui fait à manger et puis il faut qu'il mange plus que de raison ». Oui je pense que c'est vraiment quelque chose de culturel.

Malgré ces incompréhensions et malentendus dus à la langue, elle n'a jamais pensé faire appel à un interprète pour mieux communiquer et collaborer avec la famille du résident italien.

Non, jamais pensé en tout cas. Je ne sais pas s'il y a pas la possibilité, peut-être qu'il y aurait la possibilité mais en tout cas on ne l'a jamais fait, on n'y a jamais pensé, enfin, moi, je n'y ai jamais pensé, mes collègues non plus, non on n'y a jamais... et du fait que le papa comprenait quand même mieux, souvent il traduisait à sa femme. Mais des fois le résidant lui-même traduisait à sa maman...

Elle pense que la culture joue un rôle sur la personnalité et le comportement de la personne.

Je pense qu'à la base il y a une culture différente donc c'est quand même ancré dans la personne, donc ça influence... justement la personnalité de la personne, son caractère, ses façons de faire...

Elle dit également que son regard sur la diversité culturelle a changé car elle est plus consciente de l'existence des différences culturelles dont il faudrait tenir compte dans le travail, notamment en reconnaissant ces différences et en demandant à la personne aux références culturelles diverses... de s'adapter.

Justement il y a plus de... il y a justement plus de prise de conscience qu'il peut y avoir des cultures différentes et qu'il faut en tenir compte dans le métier, oui. Il faut les considérer ces cultures, oui, oui. (...) Il faut les reconnaître déjà, dire ok, par exemple dire à la personne : « Je sais que chez vous, dans votre

culture, c'est différent, c'est comme ça, mais ici on ne peut pas agir comme c'est chez vous, on doit faire comme ça, donc il faut, je ne sais pas il faut vous adapter » ou alors à nous d'adapter mais...

En me basant sur les propos tenu lors de l'entretien, je pense que cette éducatrice pose un regard plutôt ethnocentrique sur la différence culturelle, tout en n'arrivant pas à déterminer clairement à quel stade elle se trouve.

Entretien ES5

Cet éducateur social suisse de 31 ans travaille à 100% en tant qu'animateur socioculturel dans un centre de jeunesse. Il y exerce la fonction de responsable, ce qui suggère un niveau de connaissance et de responsabilité ainsi qu'une étendue de son pouvoir de décision et de direction assez élevé. Il est ainsi fort probable que la place de l'interculturel dans sa pratique professionnelle et dans le lieu de travail coïncident fortement. Lors de l'entretien, il dit que la diversité culturelle au sein de l'équipe de travail est une richesse car elle reflète la diversité des usagers du centre.

Et bien elle amène une richesse dans le sens où ce qu'on vit au sein de l'équipe, c'est aussi un petit peu ce qui peut se vivre chez les jeunes (...) Lui, l'apprenti, peut apporter justement, un éclairage aussi par rapport à la population en comprenant un petit peu plus peut-être les gens qui viennent d'autres pays ou comme ça, pour pouvoir dire « Attends mais par exemple là, il faut peut-être envisager la chose différemment. Il vient d'un autre pays, il n'est peut-être pas conscient de certaines choses qui pour nous sont forcément des automatismes qu'on a depuis gosse ». Alors je pense que ça apporte ce genre de richesse, ce genre de réflexion, ce genre de prise de distance pour nous aussi, de se dire...on peut se remettre en question, on peut aussi questionner certaines choses selon lesquelles nous on fonctionne.

Bien qu'il reconnaisse l'existence des différences culturelles, il les considère de manière négative, en les percevant généralement en cas de confrontations de valeurs, d'incompréhensions ou de malentendus et en essayant de les « régler » au cas par cas. Par ailleurs, il exprime des sentiments d'insécurité devant les différences culturelles, tout en essayant de renvoyer aux valeurs communes.

C'est à partir du moment où je pense rentrent en jeu des questions de valeurs, d'éducation, de vision des choses. C'est là qu'à un moment donné, je pense qu'il faut...qu'il faut s'ouvrir ou se fermer [rires] pour ceux qui se ferment. Oui, c'est à ce moment-là je pense, c'est là que ça se joue un peu.

Parce que c'est vrai que c'est aussi, justement, beaucoup de communautés étrangères qui sont représentées là et puis on sent des fois que ce n'est pas toujours évident, c'est une autre culture. Ils sont quelque part, ils sont...ils vivent pas mal dans la rue et puis c'est assez normal ça, qui des fois pour nous, nous paraît un peu, oui... tiens, les enfants sont très tôt dans la rue, sont très tôt en train de se débrouiller, en train de faire du foot dans le parc, en train de... et pris en charge par le copain de, ou la fille de ma copine qui garde...

Chez nous on est plus dans quelque chose un peu plus informel ; tout à coup on se cogne à une petite barrière culturelle, on la règle comme ça et puis il me semble que ça suffit, dans ce qu'on fait ici comme travail.

Pour lui, le niveau de sensibilité interculturelle peut être fonction de la culture cible, de ses valeurs et de la sympathie qui lui est manifestée.

Il y a des choses comme ça voilà où on a quelques certitudes et d'un coup on côtoie d'autres personnes, d'autres cultures et puis on se dit « Ah, est-ce que c'est vraiment...certainement comme ça ou pas ? Il y a d'autres gens qui voient ça différemment ». Mais c'est toujours dans cette relation je dirais, c'est toujours dans cette relation avec d'autres gens, quand on s'ouvre à d'autres gens que peut circuler ou que peut venir, je dirais une sensibilité pour une culture ou une autre ou pour un bout de culture et de dire « Tiens, là on se retrouve sur ça, et puis sur ça on ne se retrouve pas, et puis pourquoi ? Et puis, est-ce qu'il faut ou pas ? ». Oui, tous ces mouvements, ces questions-là.

Ses propos montrent une évolution de sa sensibilité interculturelle vers une plus grande ouverture et tolérance, en fonction des expériences interculturelles vécues et des cultures cibles.

Oui, je crois...très globalement, mes...mes stéréotypes sur les albanais avant que je travaille-là ont été extrêmement remis en question par le fait que je travaille avec eux, je suis avec eux 3-4 heures par jours. Ces stéréotypes, c'est des gens un peu impulsifs, un peu ci, un peu ça, un peu vite violents, vite...Tous ces premiers apriori qu'on entend souvent et bien ça a été beaucoup remis en question par le fait de travailler là.

Dans sa pratique professionnelle, il tient compte de l'aspect culturel des jeunes, mais les adaptations réalisées sont plutôt superficielles, notamment au niveau de la nourriture.

Oui, euh...Voilà, tout à fait le pique-nique, la grillade qu'on va faire après-demain, et bien on ne va pas acheter de porc. Rien que pour des questions de culture. Tout le monde mange du bœuf, puis fini.

(Vous avez donné l'exemple de la bouffe. Est-ce qu'il y a d'autres domaines ?) Droit, spécifiquement, je dirais que non...

Interrogé sur les domaines dans lesquels il n'est pas disposé à adapter sa pratique professionnelle, il répond de manière très surprenante et stéréotypée à propos de l'utilisation d'armes à feu.

Moi je n'ai jamais été confronté à ça, très concrètement de dire « Non, là, je suis... ». Bon je pense que si il y en a un qui arrive avec une kalachnikov dans le centre en disant « Voilà regarde... », je dirais « Attends... » [rires] (...) Je pense droit à l'histoire de la burqa, qu'on entend un petit peu...je veux dire, moi je n'ai jamais été confronté à ça, en tout cas ici, à (Xx).

Il dit travailler de la même manière avec tous les jeunes qui vont au centre, peu importe leur origine culturelle, en partant de l'idée qu'une présentation de soi franche et du bon sens suffisent pour la relation interculturelle.

J'y vais avec ce que je suis, mes valeurs et puis on y va, et puis les valeurs du...le règlement du centre et puis après c'est la même pour tout le monde.

(...) moi je vais tout le temps dire bonjour à une fille, à un garçon, à un africain, à n'importe qui, j'y sers la main comme on dit bonjour ici, j'en sais rien, voilà, pour dire, t'es quelqu'un...que je sais que tu es là quoi. (...) mais j'aime bien ça parce que ça donne une espèce de...on traite tout le monde la même chose ici.

D'après ses propos et modes de comportement, cet éducateur social se trouve en même temps entre la polarisation et la minimisation.

Entretien ES6

Cette éducatrice sociale suisse de 27 ans travaille à 80% dans une institution spécialisée dans l'accompagnement et la réinsertion de jeunes en rupture. Lors de l'entretien, elle est tout à fait consciente de son propre cadre de références en tant que personne porteuse de culture et de sous-cultures, ainsi que du rôle que ses lunettes culturelles jouent dans sa pratique éducative.

(Et selon vous quel rôle joue votre culture dans votre pratique professionnelle avec les usagers ?) Alors ça veut dire, ça joue un énorme rôle parce que c'est moi, puisque éducateur, je suis l'outil, mon propre outil donc...ça veut dire que je pars de mes valeurs pour observer le monde. Si je ne fais pas l'exercice de me dire « Ok, moi je vois avec ces lunettes-là, ce qui se passe, mais comment est-ce que je pourrais le regarder autrement ? », donc évidemment, ça me demande...mes propres valeurs me demandent un exercice réflexif pour regarder une situation de manière plus large et puis peut-être plus universelle. Alors ça régit mon quotidien.

Outre cette réflexion sur soi-même, elle reconnaît et accepte les différences culturelles et se montre intéressée à découvrir et à mettre en valeur l'autre, tout en tenant compte du contexte professionnel (missions institutionnelles, culture professionnelle, société suisse).

Alors il y a vraiment une histoire d'accompagnement, de mise en...de mise en valeur des ressources des personnes avec lesquelles on travaille, de mise en valeur de leur identité qui sont...ça c'est quelque chose qui me tient particulièrement à cœur, de qui ils sont vraiment.

Mon bagage à moi, c'est...j'ai envie de mettre en valeur une culture, différente. Je trouve que ces différences dans le monde sont importantes, sont essentielles, sont très belles, et puis ça m'énerve quand on étouffe un individu, mais que ce soit sa culture personnelle, n'importe qui dans son originalité, dans sa spécificité, donc ça se retrouve dans la culture. Donc moi j'aurais tendance, en premier lieu, à être grand ouvert, à écouter, alors ça, je le garde, c'est moi et puis c'est important mais parfois dans notre travail et parfois dans la relation avec les parents on doit dire « Ecoutez, maintenant ça ce n'est pas possible ».

Elle semble tenir compte des références culturelles et de l'histoire personnelle des usagers qu'elle accompagne, toute origine culturelle confondue.

Alors bien sûr, déjà dans les entretiens de référence, on est avec le jeune, juste avec le jeune, donc déjà, là, on va prendre en compte son histoire, qu'il soit d'ici ou d'ailleurs.

(...) notre travail d'éducateur on est confronté à la culture. C'est ça notre travail parce que quand on travaille avec quelqu'un on est confronté à qui il est et puis qui il est, c'est imprégné de sa culture, pleinement.

Elle essaie de se mettre à la place des usagers ou de leurs familles afin de comprendre leur action.

Il faut des compétences d'observation mais beaucoup de mise en perspective des comportements, des jeunes, des parents, des comportements, des...de la manière de communiquer. Bêtement, de ne pas rester figé au discours, au premier message qu'on peut entendre dans un discours mais pouvoir le teinter et le regarder. Justement, mettre nos pieds dans les chaussures des parents, dans les chaussures de leur propre culture et dire « Mais pourquoi ils fonctionnent comme ça ? Pourquoi ils réagissent comme ça ? ». Donc là ça demande une histoire de se mettre dans les chaussures de l'autre.

J'ai essayé de trouver mille portes d'entrées différentes pour aller vers lui, justement en parlant de son Algérie, en essayant d'alimenter ce que lui voyait, pouvoir parler de sa vie, au-delà du côté musulman. Il y a des fois où quand on lui montrait qu'on était là, parce qu'au départ il parlait beaucoup de cette injustice par rapport à...on me traite de raciste, tout le monde s'en fout, et puis ce n'était pas le cas. Et puis de pouvoir mettre en avant et puis être attentive, lui dire « Tu vois, on te prépare autre chose », des petites choses, de mettre en valeur que sa confession à lui est importante, c'est important pour lui et il a raison de trouver ça important...

Elle dit ne pas se limiter à une réflexion sur soi et à une découverte de l'altérité, mais tenter la voie de la négociation pour aider l'usager à résoudre ses difficultés.

Alors bien sûr, déjà dans les entretiens de référence, on est avec le jeune, juste avec le jeune, donc déjà, là, on va prendre en compte son histoire, qu'il soit d'ici ou d'ailleurs. Donc s'il est d'ailleurs, son histoire est teintée de sa culture forcément donc on va revenir dessus, on va en discuter, avec des jeunes où on a besoin de remettre en place cette culture, de dire « Voilà, il y a des mauvaises compréhensions, comment est-ce que tu vois les choses ? Voilà comment nous on a tendance à voir les choses, comment est-ce qu'on peut se rejoindre ? »

Je pense que l'interculturel se fait beaucoup dans la communication, énormément, dans l'explication, dans l'écoute aussi de ce qui fait la culture de l'autre parce que si on gratte un peu, souvent, on se rejoint. Enfin, on peut se rejoindre dans le fait de vouloir le mieux pour le jeune, on peut se rejoindre dans le fait que, voilà, ils sont ici en Suisse et puis qu'il y a un fonctionnement par exemple au niveau du travail qui est comme ça et puis de pouvoir communiquer, faire découvrir notre culture et puis il y a des choses qui ne peuvent pas changer malheureusement, même les choses difficiles de notre propre culture. Mais rendre conscient les deux parties, je pense que c'est un travail important pour pouvoir travailler ensemble.

Lors de ses études, elle a effectué un stage à l'étranger qui lui a permis de comparer et contraster sa vision du monde avec un mode de vie, des valeurs et des croyances différentes et de mieux comprendre sa culture et ses références culturelles.

J'ai un bagage où avant mes études j'ai beaucoup voyagé et mes stages par exemple pour entrer à la HES, je les ai tous fait ailleurs qu'en Suisse, donc le travail interculturel, il est déjà préparé. Peut-être que je me suis rendue compte un peu plus de certaines difficultés parce que quand on est soi-même la personne d'une autre culture dans un autre pays c'est peut-être différent, ça pose la question de « qu'est-ce qu'on met en avant ? », quand on travaille avec de personnes de culture différente, des réfugiés ou...quelles valeurs on met en avant en Suisse ? Quelles valeurs sont universelles, enfin, quelles valeurs sont essentielles, d'autres peut-être pas forcément...Alors ça c'est des choses qu'on peut vivre, qui n'a peut-être pas changé avec ma prise en charge des deux dernières années mais de réaliser qu'on a un métier où on est tout le temps, tout le temps confronté au choix de nos valeurs parce que forcément l'éducation tend vers quelque chose, on tend vers des valeurs qui sont fortes et qui sont pleinement ancrées dans notre société. Alors il faut...ce que je réalise de plus en plus c'est qu'il faut qu'on sache pourquoi on les vit. Les connaître et puis connaître nos propres valeurs en tant qu'association, qu'institution, que personnes suisses. Oui, c'est les mêmes questions qui se posent face à toute la migration.

De cet entretien, il se dégage un rapport à la différence culturelle ouvert et tolérant. Je pense que cette éducatrice se trouve dans l'acceptation, voire dans l'adaptation, même si il m'a été parfois difficile de comprendre si ses propos expriment son opinion personnelle ou le fonctionnement de l'institution dans laquelle elle travaille.

Entretien ES7

Cette éducatrice sociale d'origine suisse est âgée de 28 ans et travaille à 80% dans un foyer qui accueille des garçons et des filles en grandes difficultés familiales, sociales et scolaires. Dans l'entretien, elle manifeste de l'intérêt à découvrir d'autres manières de penser, de communiquer, de se comporter et déclare travailler de manière différente avec les usagers aux références culturelles diverses. Elle perçoit les différences culturelles comme quelque chose d'intéressant et agréable dans la rencontre.

Une autre manière de vivre, peut-être, mais aussi une richesse par rapport à découvrir quelque chose de nouveau, découvrir une autre manière de vivre, de fonctionner. Je trouve aussi très intéressant de travailler avec certaines cultures parce qu'on doit travailler d'une manière différente avec eux. Et puis, je ne sais pas, je pense surtout de la richesse.

Elle déclare être plutôt ouverte aux autres cultures en raison également des expériences interculturelles vécues précédemment.

J'ai aussi beaucoup voyagé dans la Suisse, je n'ai pas toujours habité au même endroit donc j'ai voyagé dans différents, j'ai déménagé dans différents cantons et puis je n'ai pas l'impression d'être fermée, d'être repliée sur moi. J'ai plutôt tendance aussi à ouvrir ma porte aux gens, à être ouverte à toutes sortes de culture aussi...

Elle dit tenir compte des références culturelles des usagers du mieux qu'elle peut. Elle précise ensuite qu'elle travaille avec eux les divers repères spatio-temporels et représentations du statut et du rôle de la femme afin de résoudre les conflits de valeurs entre les usagers aux références culturelles diverses et la société d'accueil.

Oui, et bien par exemple aussi avec des personnes qui viennent des Balkans, dans certaines cultures la femme n'est pas tellement perçue comme une personne, comment dire...importante. Enfin, elle est en tout cas moins importante que l'homme donc aussi essayer de leur faire comprendre ça, qu'ici ce n'est pas pareil,

qu'ils ont aussi à respecter les éducatrices qui sont femmes, autant que les éducateurs hommes. (...) donc voilà, on travaille aussi là-dessus, sur l'image des différentes personnes dans la société...

Elle pense que les contacts avec les familles aux références culturelles diverses se passent différemment, de manière plus décousue, tout en se posant des questions et en réfléchissant sur les raisons possibles : les aspects linguistiques, les difficultés des parents à supporter le placement de l'enfant, etc.

C'est vrai qu'il y a certaines choses où nous on met un point important et que ces familles ne comprennent pas forcément. (...) Je pense que ça c'est assez représentatif par contre des familles d'autres cultures. Mais c'est peut-être aussi à cause de la langue ou...ou peut-être parce que c'est le lieu où leur enfant est, où ils n'ont pas forcément envie qu'il soit et puis c'est peut-être...plein de choses différentes qui font qu'ils n'ont pas forcément envie de venir parler avec nous.

Elle explique ensuite que chaque relation avec les usagers est unique et différente et qu'elle adapte son intervention en fonction de la personnalité et de la problématique de l'usager, son origine culturelle étant un facteur parmi d'autres.

Mais je ne sais pas justement si ça, ça vient de la culture ou de la personne même, mais de toute façon le lien est différent avec chaque personne. C'est vrai qu'il y a peut-être des pays où ils ont peut-être besoin d'être plus tactiles, où ils sont plus dans les rapports...contacts physiques, prendre les gens dans leurs bras quand ils les voient ou des choses comme ça. Peut-être ça vient aussi de la culture, pas forcément de la personne mais...Je ne peux pas dire que c'est forcément différent. Moi je ne lie pas forcément ça à la culture mais plus au caractère de la personne.

(Et est-ce que vous avez l'impression que vous travaillez de la même manière avec tous les usagers quelle que soit leur origine culturelle ?) Ça c'est nouveau une question compliquée parce que ça dépend de tout...Ça dépend de la problématique, ça dépend du caractère, ça dépend de la culture, il y a pleins d'aspects qui font après...

Selon elle, il faut des compétences spécifiques pour travailler avec des personnes aux références culturelles diverses, telles qu'une certaine ouverture et une adaptation aux cadres de références de l'autre.

Mais je pense quand même. Il faut quand même être un peu ouvert à la différence. Il ne faut pas être trop fermé sur les règles, il ne faut pas les appliquer à la lettre, comme ça, et il y a plus que trois petites différences à faire par rapport à, justement, à la culture de la personne.

A partir des propos et modes de comportement rapportés par cette éducatrice sociale, je pense qu'elle se situe dans l'acceptation.

Entretien ES8

Cet éducateur social de 30 ans, possède la double nationalité (les deux parents sont originaires d'un pays de l'Est) et habite en Suisse depuis sa naissance. Il travaille en tant qu'éducateur social à 80% dans un foyer pour enfants et adolescents en situation familiale difficile à forte connotation catholique, ce qui a une grande influence sur le fonctionnement de l'institution et les pratiques professionnelles. Pour sa part, il semble reconnaître et respecter les différences culturelles et essaie de comprendre le point de vue des usagers aux références culturelles diverses.

Typiquement, moi ça m'a permis de constater que les tchèques ne valaient pas un « pet » de plus que les suisses ou le contraire.

A partir de ce moment-là on ne peut pas se permettre de leur dire : « C'est nos valeurs qui priment par-dessus de toutes les autres ».

(...) on a des croisements de fer gigantesques ensuite sur le terrain avec des personnes, en se disant que c'est des fous qui ne comprennent rien à rien, alors que ce n'est pas des fous qui ne comprennent rien à rien, c'est des gens qui ont juste été élevés dans une autre culture...

Il affirme qu'il tient compte des références culturelles des usagers dans le travail quotidien auprès des usagers et de leurs familles, mais plusieurs fois dans l'entretien il exprime des propos stéréotypés sur les diverses cultures.

(...) comme étant déjà cité comme étant d'origine différente, je pense qu'il est important de savoir d'où on vient et de bien approfondir cet aspect-là, dans tous les cas. Donc en l'occurrence avec les jeunes, quand je sais qu'ils viennent de différentes cultures, je mets en avant ça chez eux...et je le sollicite souvent, voilà. (...) On parle souvent d'isolement ou de différences mais je vois plutôt le fait de connaître différentes choses et d'avoir des visions plus élargies que disons, simplement, une façon de vivre, voilà. Alors là voilà, ça passe souvent par le sport, par la nourriture, par la culture...excusez-moi de tomber dans des clichés à la limite du racisme mais en l'occurrence....c'est un fait...on a des gamins africains quand ils se mettent à danser c'est juste incroyable quoi.

Les similitudes entre les individus (besoins, comportements et valeurs fondamentaux) sont mises en avant comme l'emportant sur les différences (coutumes, habitudes, traditions, rituels).

...Et c'est vrai que là on est d'abord confronté dans une méconnaissance complète de la culture où on est qui est l'occurrence chinoise donc qui est complètement inversé à la nôtre et au final je me suis rendu compte que l'on avait des points communs, juste énormes, que ce soit les enfants ou les adultes et à partir de ce moment-là, ça m'a toujours dit...enfin ça m'a renvoyé à ma situation, c'est que voilà maintenant, je reviens pour la Xème fois, on parle vraiment de valeurs quoi, quand les valeurs sont communes ensuite il y a les rites et les façons de les célébrer autour qui sont différentes mais on se retrouve...

Je pense qu'il est important de se rendre compte qu'il y a des fonctionnements complètement divers qui renvoient finalement aux mêmes valeurs ou pas et qu'il faut être préparé à collaborer avec ça parce que finalement l'éducation passe aussi par la collaboration...

Cette attitude amène l'éducateur à projeter ses références culturelles aux familles aux références culturelles diverses et à leur imposer sa vision de l'éducation des enfants.

On doit mettre les enfants dans un cadre un peu plus...il faut carrément le dire, un peu plus européen et rappeler à la mère que les choses ne se passent pas, ne peuvent pas se passer ici comme elles se passent là-bas.

Je tiens à préciser que l'aspect religieux chez nous n'est que manifesté trois fois par jour avant les repas avec une courte prière...c'est uniquement là... (Et si la personne est laïque ?) On lui demande simplement d'être silencieux à ce moment-là et moi personnellement dans ma pratique je trouve du sens à ce moment-là...c'est juste un petit moment où l'on se pose avant de manger...

A partir des propos et modes de comportement rapportés dans l'entretien, je situe l'éducateur social au stade de minimisation.

Entretien ES9

Il s'agit d'une femme de 30 ans d'origine brésilienne ayant migré en Suisse à l'âge de 11 ans. Elle travaille à plein temps en tant qu'éducatrice sociale dans un lieu d'accueil d'urgence et d'évaluation de situations pour enfants et adolescents en situation familiale et sociale difficile. Pour elle, la mixité socio-culturelle de l'équipe amène des points de vue, des échanges, des compréhensions et des apports supplémentaires, notamment pour travailler avec les usagers et les familles aux références culturelles diverses.

Alors disons actuellement, un support plus en particulier pour la personne qui est arabe et aussi de religion musulmane, de culture musulmane...alors déjà, un support pour l'équipe parce que quand on a des situations où des jeunes sont de la même culture...il y a vraiment des enjeux des fois qu'on n'arrive pas à percevoir avec les parents et puis le fait d'avoir quelqu'un qui connaît la culture ça amène aussi un autre regard et puis peut-être aussi un accès plus facile aux parents parce qu'on peut se référer à cette personne. Après je dirais qu'avec les jeunes, ça amène aussi un côté dynamique parce qu'ils posent des questions sur la culture de l'autre, ou là en général, avec moi aussi ou ma collègue. (...) Mais en tout cas ce que ça amène c'est je dirais l'accessibilité plus rapide aux familles. Moi je perçois vraiment ça. Chez les jeunes une curiosité et puis pour l'équipe un apport supplémentaire.

Avec ses collègues, elle met en place des petits ajustements afin de mieux accueillir et intégrer les jeunes aux références culturelles diverses dans l'institution, par exemple au niveau des repas, de la coiffure.

Ben là je vois bien sur les jeunes musulmans parce que voilà ça demande un accompagnement particulier par exemple en période de ramadan. Ça on adapte et puis on fait en fonction pour le jeune. Ce qu'on...moi j'ai vu aussi...pour donner un exemple...c'est des jeunes africains qui arrivent et un des gros sujets c'est la nourriture au fait, les repas. Et puis pour leur permettre d'arriver, de se poser, on leur permet aussi de nous faire découvrir en même temps, et aux autres jeunes, des repas africains. (...) Alors c'est vraiment toujours du au cas par cas et puis quand cela se présente, mais il n'y a rien de fixe au fait mais...(...) c'est vraiment informel...et puis c'est vraiment de la sensibilité de l'équipe, oui.

Elle reconnaît les différences culturelles au niveau des valeurs, comportements, modes de communiquer et interagir, règles, sans porter aucun jugement, et pense que ces différences peuvent influencer la relation entre intervenant et usager.

Alors pour moi c'est au niveau de la façon d'interagir. Clairement. Moi je vois par rapport aux signes aussi physiques quand on s'adresse à quelqu'un dans certaines cultures on va se regarder dans les yeux, dans d'autres pas, donc, moi je dirais que je suis assez sensible à ça. De pas tout de suite mettre une interprétation derrière parce que justement souvent la culture d'où la personne vient, certaines choses sont plutôt perçues comme de la politesse ou non. Ou alors dans la gestuelle, moi je dirais qu'il y a, qu'il y a...quelque chose, il y a au niveau de l'habillement, il y a au niveau de la langue bien sûr, mais il y a surtout une façon d'interagir en général, avec les personnes. (...) Donc moi je dirais qu'il y a aussi toutes sortes de petites règles comme ça qui régissent le quotidien qui sont différentes, dépendantes de la culture d'où on vient, et puis les interactions en général.

Plus loin, elle précise que ses origines et son expérience migratoire la rendent plus sensible aux différences culturelles et plus attentive aux valeurs des autres, aux interprétations rapides et faussées. D'après elle, son vécu lui permet de proposer aux usagers se référant à d'autres cultures des pistes d'intervention qui font du sens et sont considérées comme légitimes.

Je dirais que justement ça m'amène une autre sensibilité et puis ce côté comme je disais avant, peut-être où je suis plus attentive de ne pas tout de suite interpréter lorsque j'ai une personne qui est d'une autre culture face à moi. (...) Alors moi je dirais que le fait que moi, je suis aussi d'une culture différente, tout en ayant vécu ici depuis très jeune, donc je pense que je m'approprie un peu les deux cultures alors je pense que oui, j'ai une sensibilité peut-être. Et puis oui, ça m'apporte un autre regard aussi parce que comme j'ai vécu dans une autre réalité que celle qui est présente ici, ça me donne peut-être une sensibilité par rapport à certains aspects d'une situation particulière. (...)

En fait, je pourrais peut-être plus facilement leur proposer des pistes qui leur semblent, disons, plausibles...parce que je peux la baser aussi sur mon expérience, sans entrer dans le détail de ma vie...mais en disant aussi voilà il y a des possibilités de telle et telle façon. Et puis pour eux c'est quelque chose de très concret parce qu'ils savent que potentiellement je l'ai vécu...alors ça donne un autre poids aussi à ce que je leur remets, ça clairement.

Invitée à parler des domaines dans lesquels elle n'est pas d'accord d'adapter ses pratiques professionnelles en lien avec la culture, elle cite le respect du cadre légal suisse, en particulier en lien avec l'éducation de l'enfant et la maltraitance.

Bon, pour moi, ce qui définit ça, c'est le cadre légal, très clairement. Par exemple, chez des familles où finalement pour eux...je donne l'exemple de la maltraitance parce que c'est le plus couramment rencontré, en tout cas c'est comme ça que je le perçois...où pour eux, dans leur culture, ce n'est pas un problème de le faire, mais là je dois leur rappeler le cadre légal qu'ici ce n'est pas possible.

Elle tient compte des références culturelles des familles en s'informant auprès d'eux-mêmes, en sollicitant leur aide pour découvrir leur cadre de références et adapter au mieux son intervention.

En fait, on questionne pas mal la famille sur leur fonctionnement et puis à partir de là, on peut justement voir un peu quelles sont leurs valeurs, leurs façons de fonctionner, et puis pour moi tenir compte de ce qui est leur culture, c'est adapter l'intervention à ça...

Elle indique avoir des contacts similaires avec toutes les familles des usagers quelle que soit leur origine, en raison des points communs qui réunissent toutes les familles confrontées au placement de leur enfant, par exemple la souffrance. Par ailleurs, elle considère important de tenir compte du cadre de références de toutes les familles afin de les impliquer et d'adapter au mieux l'accompagnement.

Mais, moi je ne vois pas cette différence parce qu'en fait, là, c'est assez particulier parce que c'est quand même un thème qui réunit les gens au fond. Alors je pense que dans n'importe quelle culture, ce n'est pas facile un placement, ce n'est pas quelque chose d'évident, c'est clair que les gens ils ont le regard d'autres personnes, soi-disant spécialistes, sur eux, qui décortiquent un peu toute leur vie comme ça. Alors je pense que par rapport à ça, les réactions sont assez similaires, mais par contre, comme je le disais, c'est clair qu'il y a des aspects à prendre en compte.

Dans son travail, elle ne rencontre pas de difficultés particulières avec les familles en raison de leur origine culturelle.

Au niveau du contact et de la collaboration non. Bon sauf si j'ai, comme j'ai eu des fois, une situation où ils étaient légèrement racistes. Alors là, il y a eu une légère difficulté mais ça c'est d'un autre ordre, tu vois ?

Elle s'interroge beaucoup sur comment adapter au mieux l'intervention aux valeurs familiales des usagers ainsi qu'aux missions institutionnelles afin d'aider les usagers et leur famille à résoudre leurs difficultés sans les mettre en porte à faux.

Moi ce qui m'a interrogé beaucoup, c'était, toute une période où il y avait tout un groupe de jeunes filles musulmanes qui avaient à peu près toutes la même problématique, donc un départ avec maltraitance, éventuel mariage arrangé, etc. Et puis moi ce qui m'avait beaucoup interrogé, c'était les situations dans lesquelles on mettait ces jeunes filles, au fait, mais nous...en êtres bienpensants...mais dans le sens où vraiment, on ne prenait justement pas en compte... (...) Moi je trouvais que là, l'institution ne prenait pas tellement en compte le fait que ces filles elles venaient de milieux très restrictifs, et tout à coup, on leur donnait une quantité de liberté...

A partir des propos et comportements tenus lors de l'entretien, je situe cette éducatrice sociale au stade d'acceptation.

Entretien ES10

Cet éducateur social âgé de 44 ans possède la double nationalité marocaine et suisse, mais a grandi en France. Il travaille à plein temps dans un foyer pour adolescents en situation familiale, sociale, d'apprentissage et d'intégration difficile. Lors de l'entretien, il précise que la diversité culturelle de l'équipe amène de la richesse et de la variété (personnalité, approches, formations) dans la prise en charge et la relation avec les usagers.

Par rapport à ces diversités moi je trouve que c'est une richesse, personnellement, d'après déjà ma propre, mon propre parcours. Moi j'ai toujours bien aimé les mélanges et puis les gens qui viennent d'autres origines parce qu'ils apportent de toute façon quelque chose d'autre que si ils étaient tous du cru ici autour, déjà de par la formation. (...) Mais je veux dire, ils ont une autre approche, forcément. Et puis, ils ont une autre pratique aussi peut-être précédente à cette institution (...) Et puis ce mélange, moi je dirais, ça permet aux jeunes qu'on prend en charge d'avoir plus de repères chez l'un et chez l'autre, de prendre un petit peu, plus que d'avoir...

Il dit respecter les différences culturelles des uns et des autres et traiter les gens comme il aimerait être traité.

Je dis : « Vous ne voulez pas manger de porc vous avez le droit, moi je vous respecte mais moi si j'ai envie d'en manger vous ne devez pas me dire que je suis un traître et puis j'ai le droit aussi d'en manger ».

Il est conscient que les représentations de l'éducateur social vis-à-vis des usagers aux références culturelles diverses peuvent être sources de peur, de méfiance et influencer et marquer la relation socio-éducative.

Mais cette impression, ce que j'ai déjà ressenti chez moi c'est que si je ne connais pas ou si j'ai certaines représentations issues des médias, issues de tout ce qu'on nous envoie à la figure par les informations et compagnie...on est abreuvé, enfin on est alimenté comme ça et puis quelque part il y a quelque chose qui se construit toujours même sans qu'on le veuille et puis ça se transmet, enfin ça se transpire, ça se transcrit dans ce qu'on est avec l'autre.

Il dit tenir compte des références culturelles et religieuses des jeunes qu'il accompagne, mais il s'agit d'adaptations plutôt superficielles comme la nourriture. Par ailleurs, il précise que tous les jeunes doivent s'adapter à la ligne pédagogique de l'institution, peu importe leurs valeurs.

Oui, bien sûr on en tient compte dans une certaine mesure par rapport au bon sens. (...) Et puis on demande au jeune de s'adapter puisqu'en fait il est là pour ça, quelque part. S'il est déstructuré complètement, etc., il faut qu'il s'adapte. Donc s'adapter ça veut dire pas forcément avoir ce qu'il avait ailleurs ou...donc ça veut dire renoncer à certaines choses et la culture elle est dedans aussi. (...) On va tenir compte de son origine, de sa culture, de sa religion autant que possible. Alors bien sûr il y a des menus sans porc chez nous, évidemment, déjà, c'est déjà pas mal. On va dire c'est normal et en même temps c'est déjà pas mal, je veux dire, c'est normal. Donc on fait attention à tout ça. (...)

Il me semble que parfois il utilise un ton condescendant pour parler des personnes aux références culturelles diverses.

Moi j'ai toujours ce mouvement d'aller vers ces cultures un petit peu, ces réfugiés, ces gens qui viennent etc. et puis de les comprendre, on essaie de leur apprendre des choses, la langue et puis notre culture, les intégrer...il faut employer ce mot, intégrer.

Il rapporte qu'il adapte son intervention en fonction de la personnalité, des besoins, du comportement de chaque usager, plutôt qu'en lien avec ses origines culturelles.

(...) Je dirais, on ne fait pas de différence dans le sens on est dans une maison où on ne fait pas trop de différence parce qu'on a des activités, on a un traitement tout le monde la même chose pour ne pas faire d'injustices ou des choses comme ça qui...chaque fois que tu commences à faire...Bien sûr que dans le suivi éducatif on fait un peu individualisé parce que certains ils ont besoins de plus de ci, plus de ça, plus d'attention, plus de...(...) Enfin on a des choses comme ça mais plus par rapport à la personnalité plutôt ou au caractère ou au comportement plutôt que par rapport à la culture, moi je dirais...

Par ailleurs, il utilise ses propres références culturelles comme outil pour mieux travailler avec les usagers.

Moi si j'ai un jeune musulman qui vient vers moi bien sûr que je vais m'approcher de lui par cette manière mais de manière inconsciente, de manière...je vais lui parler 2-3 petits mots, je vais lui envoyer des choses

comme ça, je vais lui dire attention, je vais faire des boutades, des choses comme ça, évidemment je vais me servir de ce que je suis pour m'approcher de lui avec ce qu'il est. Moi personnellement.

Le contenu de son entretien me laisse un peu perplexe, notamment en raison de ses origines ainsi que de son parcours de vie. Ces propos et son attitude reflètent une vision plutôt ethnocentrique et situent cette personne au stade de minimisation.

Entretien ES11

Cet éducateur social d'origine suisse âgé de 37 ans, accompagne des parents en difficultés dans l'éducation de leurs enfants (taux d'occupation : 80%). Il reconnaît et accepte que chaque individu ait ses propres références culturelles et visions du monde (éducation, famille, etc.). Par ailleurs, il se rend compte que dans son travail il est important de cerner son cadre de références personnel et professionnel ainsi que de découvrir le cadre de références de ses usagers, en sollicitant leur aide pour les comprendre.

Donc là on est nouveau dans des différences culturelles comme vraiment, j'ai dit au début, une autre culture, la langue...mais ça peut tout autant être avec des personnes qui vivent ici depuis toujours, comme moi et qui ont une vision très différente d'une même chose, d'un même événement dans la famille par exemple...avec tous les repères que chacun a, tous les repères par rapport à sa propre enfance, par rapport à son propre vécu. Donc intégrer la vision de l'autre, oui, dans ce sens-là. (...) Là aussi essayer de faire un pas vers l'autre, essayer de comprendre, oui, vraiment essayer de toujours se mettre là où sont les gens, de là où ils...essayer de voir les choses de leur point de vue, de là où les...de leur donner le plus possible l'occasion d'exprimer comment eux voient les choses...

Bon après c'est plus un mot mais c'est accepter...en sachant qu'on a qu'une connaissance partielle de la réalité que je vois donc c'est... c'est relativiser notre vision des choses. Et puis...du coup l'importance de donner le plus de place possible à la vision qu'ont les gens de leur propre réalité...

Pour lui, les différences de valeurs, représentations et modèles éducatifs entre les familles aux références culturelles diverses et la Suisse peuvent devenir sources de malentendus et incompréhensions réciproques pouvant aller jusqu'au conflit.

(...) c'est vrai que la donnée culturelle je pense elle joue quand même un grand rôle parce que l'institution scolaire comme on a ici en Suisse, ou en Europe, ce n'est pas quelque chose qui existe dans tous les pays et puis ça a pas forcément...cette même valeur, cette même logique qu'on connaît ici. Donc pour certaines familles, ce n'est pas...les liens avec l'école sont difficiles. Il y a de l'incompréhension entre la famille et l'école et puis finalement un conflit, et puis finalement, un élève, des élèves, qui sont pris entre deux mondes, le monde familial et le monde scolaire qui ne partagent pas grand-chose...

Il est conscient des difficultés que les familles aux références culturelles diverses peuvent rencontrer en Suisse à divers niveaux en raison de leurs origines ainsi que de la position particulière des enfants qui sont souvent pris entre deux cultures, celle d'origine et celle d'accueil.

Parfois, c'est un exercice impossible pour eux (les jeunes d'origine étrangère qui grandissent en Suisse) donc ils vont...soit ils sont loyaux par rapport à leurs parents, soit ils adhèrent à un système qui est différent et qui est mal accepté par les parents donc parfois c'est...(...) l'enfant, voilà, peut se mettre en porte-à-faux par rapport à la conception des parents et puis ça peut aussi mener à des ruptures, à des...voilà.

De même, il se rend compte des entraves et de ses propres limites dans l'adaptation de l'intervention socio-éducative, en particulier en lien avec le contexte professionnel (mandat institutionnel) et le contexte socio-politique suisse (statuts).

(...) Avec un suivi assuré par ORS qui est ce qui est. Voilà, ce n'est pas ORS qui a inventé le mandat qu'ils ont mais c'est un mandat minimaliste, c'est-à-dire une fois par mois une visite avec une remise de chèque et

le reste, voir s'il n'y pas trop de dégâts dans l'appartement et ça se limite à ça. Donc voilà là dans ce cadre-là, là où ça me pose question moi c'est que bon, l'AEMO ce n'était pas une AEMO parce qu'il n'y avait pas de moyen d'agir et d'activer les ressources de la maman, de la famille, il n'y en avait pas...dans le cas de la maman.

Et puis finalement moi je pense que ce qu'il y a, ce n'est pas admis de le dire, mais ce qu'il y a certainement c'est qu'il y a une manière très différente d'agir par rapport à une situation si on a des personnes qui sont avec un statut...suisse ou permis C ou alors réfugiés ou...des statuts précaires on intervient pas parce qu'on...ou moins ou différemment.

Il n'est pas forcément d'accord avec toutes les valeurs d'autrui, mais il accepte leur existence.

(...) quand il y a des, quand il y a des, quand il y a des visions du monde au niveau de la famille qui font que...la hiérarchie dans une famille est vraiment contraire à ce que moi je conçois, où il y a des inégalités, où...la femme est soumise et qu'on pense que c'est juste comme ça, que les filles n'ont pas les mêmes droits qu'un garçon, là je pense que oui...voilà je peux l'entendre et puis je vais permettre aux gens de le dire tout en disant que cette vision là des choses elle me pose à moi un problème, mais elle pose aussi un problème à tous les gens avec qui ils ont à faire dans les institutions scolaires etc. donc essayer d'amener les gens aussi à modifier leur vision, leur manière de voir les choses.

Il aimerait travailler en équipe interculturelle pour améliorer l'intervention auprès des familles, toute origine confondue. Par contre, il précise clairement qu'il n'aimerait pas créer une sorte de « ségrégation », où les éducateurs sociaux accompagnent uniquement les usagers ayant les mêmes origines culturelles.

Alors des fois je me dis que ça pourrait être bien justement d'avoir des gens dans l'équipe...qu'ils puissent un peu faire...qu'ils puissent un peu modifier cette perception là des gens...les étrangers. Ce n'est pas notre mission non plus [rires] mais des fois ça peut être bien. En tout cas une mixité au niveau de l'équipe soit justement pour que les gens soient confrontés à une vision que eux considèrent comme étant différente parce que d'une autre culture ou justement aussi des fois de pouvoir travailler avec des personnes qui ont une meilleure connaissance de la culture d'origine de ces personnes-là.

Je sais qu'en Allemagne, ils travaillent beaucoup avec des gens, des intervenants sociaux qui sont de...ils cherchent beaucoup de turques à Berlin par exemple, c'est bien mais pas que...parce que si non...peut être ça serait bien de travailler à deux dans une situation pour avoir les deux regards en même temps.

En conclusion, cet éducateur social fait preuve d'ouverture d'esprit et de tolérance et se situe au stade d'acceptation.

Entretien ES12

Cette femme suisse de 47 ans travaille en tant qu'éducatrice sociale dans deux endroits différents : un lieu d'accueil d'urgence et d'évaluation de situations pour enfants et adolescents en situation familiale et sociale difficile (50%) ainsi qu'un centre d'accueil pour adolescents et jeunes adultes (40%). Dans sa pratique professionnelle, la mixité culturelle de l'équipe amène une meilleure connaissance et une sensibilité plus importante au cadre de références d'autrui.

Ben déjà une connaissance...elle nous ouvre, nous, en tant qu'éducateurs, à une autre culture, ce qui est bénéfique pour appréhender, après, les jeunes qu'on accueille. Donc une meilleure connaissance, et puis des fois, ce qui me paraît évident, n'est pas évident pour juste mes collègues d'à côté, parce que pour lui, sa culture est différente et puis voilà après on peut être attentif à ce que vit le jeune ou à comment il perçoit certaines choses. Donc ça je trouve que c'est très important.

Elle affirme que dans la vie tout le monde doit être traité de la même façon, toute origine culturelle confondue.

Voilà à l'heure actuelle, on est dans cette position, l'étranger... On ose plus toucher à l'étranger parce que ce n'est pas moralement correct, politiquement correct, voilà! Donc on oublie certaines choses et puis il y a des mères, des femmes seules qui rament quoi. Travailler en usine...c'est la galère et sous prétexte qu'il y a beaucoup d'étrangers dans la restauration, là moi, je ne suis pas d'accord. Faut que ça soit juste pour tous et tout le monde...qu'importe d'où tu viens, qu'importe qui tu es...c'est pour ça que ça doit être un peu plus...mêlé, intégré, qu'importe qui tu es...t'as droit à certaines choses et pas sectoriser : « Tiens ça c'est des albanais, ça c'est des africains » mais on s'en fout en fait. Tout le monde a le droit de vivre correctement quoi.

Elle s'intéresse aux références culturelles des usagers, mais il ressort de son discours qu'elle essaie de proposer un même cadre éducatif et de travailler de la même manière avec tous les usagers quelle que soit leur origine. Dans ce cadre, elle parle des difficultés rencontrées dans l'intervention en lien avec le statut de la femme et les relations homme/femme et essaie d'une part d'avoir les mêmes exigences à l'égard des deux sexes, mais également d'adapter son attitude.

(...) c'est que il y avait énormément d'étrangers, plutôt des Balkans, et qui ont...une culture, une connaissance de la femme qui est un petit peu...différente de la nôtre [rires] et c'était des jeunes qui décrochaient et qui...violence, attaques, enfin dégradation, tout ce genre là et il a fallu m'imposer en tant que femme, en tant que responsable...voilà.

Non, non. Non, à part ce qu'on ne peut pas leur demander qui juste...voilà c'est le repas, ce qu'on mange...Si t'es de culture musulmane ben voilà...tu ne manges pas de porc, si t'as besoin d'aller à l'église, ils y vont. Non ça on s'adapte déjà à ce qu'ils vivent, à ce qu'ils ont besoin... voilà. Il n'y a pas de différence.

Selon son expérience, les contacts avec les familles se référant à d'autres cultures se passent différemment en raison des difficultés qu'elles vivent par rapport au décalage entre l'environnement culturel lié au pays d'origine et celui du pays d'accueil. Les familles migrantes doivent relever des défis spécifiques liés à leur situation migratoire et en même temps elles sont appelées à s'intégrer dans un nouveau système dont ils ne connaissent pas les règles du jeu, ce qui rend la collaboration entre l'éducatrice et la famille parfois compliquée.

Et y a aussi la notion que les parents, souvent, s'ils viennent d'une autre culture, ils n'ont peut-être même pas le même niveau scolaire que leurs enfants, donc souvent, ils sont déjà dépassés. Donc ils sont confrontés à plein de choses qu'ils n'arrivent absolument pas à maîtriser que ce soit le système, les connaissances, les connaissances qu'on pourrait appeler basiques, donc ça ils l'ont pas. Ensuite pour eux, la valeur c'est le travail mais c'est aussi quelque chose qui est en train de changer, donc ils sont aussi confrontés à ça. Ils ont... certaines cultures ont la violence comme quelque chose de naturel, oui on peut dire naturel et puis qu'on leur dise : « Non, chez nous on n'accepte pas ». Ils sont confrontés à pleins de choses et pour les amener à collaborer avec nous et pour essayer d'éviter que ça se poursuive...oui que ça se poursuive ou que ça casse et que ça parte dans un foyer, c'est...pas évident. Et puis là 3 mois...ce n'est pas beaucoup.

Les difficultés qu'elle rencontre au niveau des contacts avec les familles aux origines culturelles diverses sont liées au statut de la femme ainsi qu'à une vision différente de l'éducation de l'enfant par rapport à son genre.

La difficulté entre déjà d'avoir une fille ou d'avoir un garçon. Déjà là...Le garçon est plutôt roi, c'est viril de faire sa jeunesse, une fille elle aura nettement moins de marge de manœuvre...puis qu'on lui laisse...bon y a trop et trop peu, hein...Mais certaines elles sont vraiment enfermées, ont leur offre aucune possibilité. Donc il y a la différence du genre, mais après c'est quand même personnel, ceux qui se rendent compte de l'enjeu.

Elle pense qu'il ne faudrait pas donner trop d'importance à la culture dans la pratique socio-éducative car elle peut fausser le contenu de la relation et devenir une justification vide de sens pour les deux acteurs de l'interaction. Il faudrait plutôt renvoyer aux points communs entre les individus.

Les jeunes...« Multiculturalité » veut dire quand même racisme hein. Si t'es pas multiculturel, t'es raciste, et puis les jeunes ça ils le savent...donc dès que tu ne dis pas oui, t'es raciste et puis ça, il ne faut quand même

pas charrier quoi. Et ils se protègent aussi là-derrrière, dès que tu dis quelque chose « Oui mais t'es raciste ». Oui ben oui, moi je suis raciste. Par rapport à ça, oui, je n'accepte pas t'as pas à faire ça et puis c'est comme ça. Si ça te dis de te cacher derrière ton origine c'est ton problème. Mais c'est ça, c'est cette espèce d'ambigüité à... Soit on les accueille bras ouverts et puis qu'on dit plus rien ou soit on devient racistes.

Moi j'estime que si tu veux travailler dans le social, il faut déjà au moins que tu aies eu quelque, enfin, tu t'es penché au moins sur la question, qu'est-ce que te suscite l'autre, enfin voilà. Moi je ne crois pas à cette notion de culture, moi je ne la sens pas, je... je ne comprends pas pourquoi on en fait tout un plat quoi. Et puis je trouve que c'est tellement naturel à partir du moment où on accepte « Tout le monde est égaux » par exemple [rires] voilà, c'est fini, le sujet est clos. Et après tu t'intéresses et puis là tu peux découvrir pleins de choses.

Elle déclare que les procédures, les règles et les sanctions devraient être les mêmes pour tous les usagers, quelle que soit leur origine, à condition de leur donner le même bagage de connaissances (linguistiques, éducatives, civiques, etc.) afin que tout le monde ait les mêmes chances de s'en sortir, de s'accepter et de se faire accepter.

Ben c'est quelque chose à leur transmettre, oui mais...voilà, « t'es comme ça, tu as fais ça, il y a une acte qui est posé c'est ta responsabilité en fait. Si tu voles, ben t'es puni, mais je crois que ça n'a rien à voir avec ton origine... » « Oui, mais la peine elle est plus lourde parce que je suis black » « C'est peut-être parce qu'il y a 5 ans que tu fais des petits délits, et maintenant tu arrives à ta majorité et c'est, enfin, ça tombe plus sec ».

Moi je trouvais que toute personne qui arrive en Suisse, ce n'est pas dans l'esprit de ghetto, vraiment pas, mais c'est de leur donner un maximum de chance. C'est qu'ils arrivent en Suisse et que 6 mois ils vivent...dans un ghetto où on leur apprend nos coutumes et puis qu'ils aient la possibilité de découvrir notre histoire, notre langue un petit peu parce que combien de femmes étrangères ne parlent pas en 20 ans un mot de français. Mais ça c'est inacceptable, mais ça il y a personne qui...ça n'intéresse personne...elles sont sous la domination en plus et puis après c'est fini, voilà, au bout de 20 ans est...Donc juste donner à tout le monde les mêmes droits, expliquer les systèmes...mais il y en a qui sont propulsés dans un village et ils doivent se démerder...mais ce n'est juste pas...ce n'est pas social ni accueillant.

A la lumière de ses propos et attitudes, cette éducatrice sociale se situe dans la minimisation.

Entretien ES13

Cet éducateur social suisse, âgé de 30 ans, travaille à 90% dans un centre pédagogique avec des enfants en situation de handicap mental, de polyhandicap ou souffrant de troubles envahissants du développement et de troubles du spectre autistique. Il exerce simultanément les fonctions d'éducateur social et enseignant spécialisé. Dans le cadre de son travail, il dit être confronté à des familles aux références culturelles diverses qui ont des représentations du handicap et de la prise en charge très différentes des siennes. Il précise que ces visions sont parfois incompréhensibles pour lui.

Sans rentrer dans les détails, c'est une petite fille qui a des frères et sœurs ou demi-frères et sœurs où au niveau culturel, du fait qu'elle ait un handicap mental, elle est carrément reniée. (...) j'ai de la peine à croire que si j'avais une propre sœur qui était handicapée, que je puisse changer de trottoir quand je la vois un petit bout plus loin mais...

Parfois...moi, ce qui est difficile pour moi, c'est les parents...ils ont le sentiment aussi que leur enfant a tellement de besoins particuliers puis ciblés que, pour expliquer simplement, c'est comme si eux ils seront irremplaçables, ils ne peuvent faire confiance à personne. Donc on aura beau faire le mieux qu'on peut, ça sera jamais comme il faut, ça ne sera jamais assez bien, ça sera...

Lorsqu'il est invité à parler des différences culturelles, c'est souvent les difficultés, les incompréhensions qui sont mises en avant.

Oui, comme je dis, dans le quotidien, je pense qu'il y a plus de difficultés ou d'incompréhensions quand c'est vraiment...différent quoi. Je donnais l'exemple des repas mais il y a, enfin, c'est beaucoup plus large que ça, il y a la langue, les habitudes même de vie ou comme ça...

Alors moi j'ai un élève qui est italien mais la maman est ici je crois depuis une vingtaine d'année, elle est intégrée, donc il n'y a aucun souci.

Il considère la capacité d'intégration des personnes aux références culturelles diverses très importante. L'intégration de l'utilisateur et de sa famille influence l'intervention. En ce sens, il précise que le travail avec les personnes aux références culturelles diverses exige de sa part plus de patience et d'ajustements dans la pratique. De même, il se demande si ces personnes font les efforts nécessaires pour s'adapter à la culture d'accueil (suisse).

Donc c'est vrai que des fois c'est aussi la population avec laquelle on est qui demande pas mal de patience et tout et puis des fois on a de la peine à accepter. Moi-même je suis aussi vite à dire « Oh mais quand même, c'est quand même des gens qui sont mal intégrés parce qu'ils continuent de faire comme ils font chez eux quoi. » Alors c'est pour ça que je disais, des fois c'est spécial parce que je peux entre guillemets prêcher la tolérance, le respect et tout parce que j'ai l'impression que je suis comme ça mais je suis aussi très vite critique, comme là dans les petites choses quotidiennes à dire « Mais, enfin, elle nous emmerde avec ses trucs à réchauffer, enfin, on a rien, on est dans la campagne alors... ».

Il essaie de tenir compte de l'aspect culturel des usagers, notamment au niveau de la nourriture, tout en précisant qu'il n'a pas le choix en fonction des familles des usagers. Dans le discours général, il ressort qu'il n'adapte pas son intervention aux usagers aux références culturelles diverses de manière spontanée, mais uniquement lorsqu'il n'y a pas d'autres alternatives ou lorsque c'est explicitement demandé par les familles.

Alors oui, et bien déjà on essaie et puis justement, comme l'exemple que je donnais, on n'a pas le choix parce que, pour cet exemple du repas, la maman elle n'est pas allée acheter un sandwich à la Migros donc elle nous a donné comme d'habitude ce qu'elle donne et puis comme je disais on fait avec même si des fois on n'est pas très content mais voilà.

Mais justement après, ce qui n'est parfois pas évident c'est que certains, enfin, je respecte ça mais ils ont envie de garder leur culture et leurs habitudes puis, enfin, ils nous font comprendre qu'ils n'ont pas envie qu'on le change donc après c'est à nous de les rejoindre dans ce qu'ils ont envie de faire...

Il ne me semble pas qu'on fait d'adaptation particulière avec les enfants...c'est plus souvent avec les familles.

Il précise ensuite qu'il travaille de la même manière avec tous les usagers quelle que soit leur origine afin d'éviter de faire des différences.

Mais il me semble et puis en tout cas c'est ce qu'on s'efforce de faire, on n'essaie pas de faire de...différences. (...) Mais oui, vraiment, il n'y a pas à mon avis de différence de traitement de nos enfants au quotidien en rapport à leur culture différente.

Interrogé sur la nécessité de posséder des compétences spécifiques pour travailler avec des usagers aux références culturelles diverses, il affirme qu'un éducateur social ne peut pas être raciste, faute de quoi il ne peut pas travailler dans un contexte multiculturel. Il précise ensuite qu'il ne devrait pas y avoir des éducateurs sociaux racistes en raison du métier exercé ou d'au moins qu'il n'en connaît pas.

Pour moi, enfin...ce n'est pas une compétence mais c'est plutôt une manière d'être obligatoire. C'est que si on est quelqu'un de raciste ou de...pour qui ça pose vraiment problème, pour moi ce n'est pas possible, on ne peut pas travailler avec des personnes d'une autre culture.

Pour moi déjà on a un métier social donc je pense quand même que les gens ont une fibre un minimum social et puis un minimum de respect pour les autres et puis d'ouverture, justement. Donc, à mon avis déjà la

profession en elle-même elle trie un peu. Je ne vois pas tellement une personne qui serait...vraiment raciste faire un travail comme ça. Je n'en connais pas en tout cas.

Il dit que son regard sur la diversité culturelle a évolué en raison de certaines expériences choquantes qu'il a vécues lors de ses études.

Une fois je travaillais comme aide-soignant dans un EMS et puis il y a certaines personnes âgées qui ne voulaient pas avoir à faire par exemple à un noir qui travaillait dans le service et puis elles disaient « Moi je ne veux pas qu'un nègre s'occupe de moi », enfin il y avait des choses très fortes, qui m'impressionnaient.

Et bien quand même, oui, parce que...j'ai vécu justement des choses assez fortes dans les différences culturelles pendant la formation en faisant des stages par exemple.

Il relève également des côtés positifs dans le fait de travailler avec des personnes aux références culturelles diverses.

Elle a peut-être une autre vision des choses que moi et puis qui dans le cadre du travail de mémoire était, je trouve intéressant d'avoir quelqu'un qui a une autre éducation, d'autres valeurs...Et puis dans mon travail actuel aussi, il se trouve que je suis avec des gens qui me ressemblent pour travailler mais ça ne me dérangerait pas de...de travailler avec des personnes d'autres cultures. Je ne pense pas que ça serait un problème.

Dans son discours, il utilise souvent des stéréotypes, positifs ou négatifs, envers son propre groupe culturel et les autres.

(...) mais d'être un peu plus cool que vraiment les vrais suisses qui mangent à 12 heures, à 18 heures le soir, enfin...

Alors...parfois c'est presque plus convivial que notre manière suisse de faire où justement... enfin ça c'est ma vision des choses que je n'ai pas étudié, mais je pense que nous en tant que suisses on est plus à dire « Soit on se retrouve au travail comme je disais, ou bien en lieu neutre pour pas qu'on soit trop influencé », on est plutôt comme ça, nous, en tant que suisses.

Après je n'y suis jamais allé mais si je vais en vacances à Cuba, tout le monde fume le cigare parce que c'est culturel alors qu'ici on va dire soit c'est les bourgeois ou bien c'est les petits vieux qui ont leur truc à la bouche tout le temps.

Après je réfléchis parce qu'on va aussi régulièrement en vacance en Espagne, je réfléchis si c'est différent... Oui, il y a quand même des modes de vie un peu différents mais...ça reste semblable. Voilà, après on dit qu'ils font plus souvent la sieste mais c'est des petites choses pour moi.

Les propos et les modes de comportements de cet éducateur social sont assez caractéristiques d'une vision ethnocentrique des différences culturelles : il se trouve entre les stades de polarisation et de minimisation.

Entretien ES14

Cette éducatrice sociale de 30 ans et d'origine suisse travaille à 50% dans un foyer pour adultes en situation de handicap psychique. Elle explique qu'elle est devenue plus sensible à la différence culturelle en accompagnant un usager d'origine indienne.

Alors oui, oui. J'ai toujours ça en arrière-plan, notamment avec ce monsieur. Au début très peu, enfin, je pense que j'ai aussi appris à le connaître.

Après, je pense que j'accompagne, j'aurais de nouveau une personne d'une culture différente, je pense que je serai peut-être plus attentive dès le départ à ces aspects.

N'étant pas familière avec la culture indienne d'un usager, elle se pose la question du normal et du pathologique en termes comportementaux et se renseignant auprès de la famille de l'utilisateur d'origines

socioculturelles différentes pour différencier les aspects liés à sa maladie, de ceux liés à ses références culturelles.

Qu'est-ce qui est culturel et qu'est-ce qui est aussi de sa personnalité, de sa créativité, de son originalité ?

(...) Et heureusement on a pu avoir un bon contact avec le frère qui a aussi pu, lui, nous dire, nous donner certains repères.

Convaincue au premier abord qu'elle accompagne tous les usagers de la même manière quelle que soit leur origine, elle précise ensuite que chaque personne est unique et chaque usager a son cadre de référence et que chacun est à considérer de manière spécifique.

Oui (je travaille de la même manière avec tous les usagers quelle que soit leur origine culturelle), parce que je travaille avec des personnes en fait, je ne travaille pas avec leur culture. Et puis ce sera là en trame de fond mais ce n'est pas la priorité pour moi. La priorité c'est qui elle est, elle. Voilà.

Je construis un projet en fonction de la personne et sa culture en fait partie. Comme ça serait son âge, son genre, etc.

De la même manière, elle indique que les contacts avec les familles des usagers se passent de la même façon, toute origine confondue. Toutefois, ses propos montrent qu'elle fait attention à expliquer davantage la maladie et l'intervention socio-éducative aux familles aux références culturelles diverses, ce qui permet d'améliorer la collaboration et le partenariat.

Moi j'y vais de la même manière je dirais, j'y vais sans trop de filtres. Je me dis « J'y vais, j'apprends à les connaître comme eux doivent apprendre à me connaître ». Je suis peut-être plus attentive à expliquer qui on est, qu'est-ce qu'on fait, et aussi qu'est-ce qu'est la maladie. Je pense dans d'autres cultures il y a aussi d'autres manières d'appréhender cette maladie psychique, d'autres manières de la voir. (...) Donc là j'essaie peut-être de plus informer, de veiller à ce que ce soit bien compris, aussi que ce soit bien compris qu'on fait, enfin, quelle institution on est et puis comment on travaille. Peut-être je suis plus attentive avec une population d'une autre culture ou migrante.

Pour elle, le fait d'être une éducatrice femme joue un rôle dans la relation interculturelle, en raison de la vision négative de la femme et des relations femme/homme dans certaines cultures.

Et puis avec les personnes d'une autre culture...ça a eu été difficile avec certains résidents, un monsieur arabe en l'occurrence, qui avait une image des femmes très négative. Et là je ne me sentais pas crédible du tout parce qu'à chaque fois que je lui disais quelque chose, en arrière fond je me disais...je savais ce qu'il pensait parce qu'il me l'a eu dit, une femme c'est ça, une femme c'est...

Elle estime que la nécessité de compétences particulières pour travailler avec des personnes aux références culturelles diverses dépend du contexte professionnel. En raison du nombre réduit d'usagers se référant à d'autres cultures, elle n'a pas le sentiment d'avoir besoin de compétences spécifiques.

Je pense que ça dépend aussi du contexte dans lequel on est. Nous c'est quand même des rares cas, je ne saurais même pas compter. (...) Je pense que si je travaillais vraiment qu'avec cette population-là, certainement qu'il y aurait d'autres compétences à développer, certainement. C'est un peu difficile de me projeter comme ça. Dans mon contexte je n'ai pas le sentiment qu'il y a besoin de compétences spécifiques.

A partir de ses propos et comportements, j'opte pour situer cette éducatrice sociale entre le stade de minimisation et celui d'acceptation.

Entretien ES15

Il s'agit d'un éducateur social suisse de 35 ans qui travaille à 90% dans un centre de formation professionnelle et sociale pour jeunes apprenties. D'emblée, il indique que la relation avec des personnes aux références culturelles est une richesse. Il précise ensuite que la relation interculturelle

peut également être source de difficultés et d'incompréhensions et met l'accent sur la nécessité de négocier et de faire des compromis.

Ben, pour moi c'est déjà si je dois mettre des mots c'est plutôt une richesse...à première vue...après c'est aussi un lien à entretenir qui est parfois friable, qui est parfois élastique et puis ben c'est aussi la connaissance de l'autre et de soi, c'est la comparaison entre divers us et coutumes sans forcément être dans...le piège c'est aussi de dire mais chez nous c'est comme ça et puis voilà. Ça pourrait aussi être rivalité, ça pourrait être aussi amour haine parce que il y a certaines choses qu'il n'y a pas dans une culture et puis qu'il y a dans l'autre et puis qui est intéressant dans l'autre qui n'est pas dans la nôtre et puis...voilà. Après ben c'est des compromis, c'est de l'incompréhension, c'est de l'explication...

Au niveau de son identité personnelle, il dit aimer être dans la peau des personnes se référant à d'autres cultures et prendre les aspects positifs de chaque culture, exprimant ainsi un certain détachement de sa propre culture.

J'aime beaucoup voyager et puis même quand je ne suis pas en voyage je voyage quand même parce que j'aime beaucoup me...comment dire ça...me sentir dans la peau d'un autre, de quelqu'un qui est dans un autre pays en fait, voilà. (...) voilà, je suis quelqu'un qui aime bien prendre un peu de tout là où bon me semble pour pouvoir façonner quelque chose. Je me sens plus citoyen du monde que citoyen suisse en fait.

Il indique tenir compte des références culturelles des apprenties en questionnant leur culture et en leur demandant de partager certains us et coutumes de leur culture.

Alors, moi ça m'arrive très souvent d'aller questionner, de faire des allusions sur leur culture, leur rappeler de... « Ah, voilà, chez toi c'était comme ça intéressant. » Alors je voyage avec elles, souvent, on parle de l'alimentation...souvent j'encourage les jeunes femmes à tester, à nous faire goûter les plats de leur pays par exemple. Dernièrement il y a eu la coupe du monde de football et on a organisé avec quatre collègues un grand écran avec la possibilité de regarder les matchs, elles pouvaient travailler en tant que sommelières entre guillemets, avec l'enseignant on a créé aussi quelque chose qui va leur permettre de parler de leur pays, donc il y a tout un travail sur l'identité et puis voilà c'est intéressant. (...) C'est dans le quotidien, c'est entre deux portes, c'est dans les couloirs, c'est dans leurs chambres au moment du coucher par exemple et puis c'est très bien comme ça.

(...) dans le savoir j'aime bien être mis au courant par les filles elles-mêmes ou par leur famille parce que ça crée justement un lien plutôt que d'être...Des fois d'être dans cette ignorance qui est intéressante parce que elle permet le relationnel, tandis que si on est dans quelque chose où on sait tout, on croit tout savoir, là c'est moins constructif je trouve. Alors des fois je trouve que d'être dans cette ignorance ça permet de faire le pas, tandis que si on sait tout on campe sur nos positions et puis on est...

Pour lui, la relation socio-éducative avec des apprenties aux références culturelles diverses se passe différemment qu'avec des filles suisses en raison de leur caractère et de leur parcours personnel.

Sincèrement je dirais oui. (...) Par moments, elle peut être plus sensible...ça dépend après des caractères de chacune, mais...oui, elle peut être par moments plus explosive, plus instable...plus susceptible aussi...(...) Oui alors effectivement je pense qu'elle est différente, c'est ça qui fait la richesse...oui, tout à fait...par rapport à ce que la personne a vécu aussi...chaque personne a aussi un bagage qui est différent à ce niveau-là. Ce n'est pas que la culture, c'est aussi leurs expériences propres, de vie...si elles ont été à l'orphelinat, si elles ont été adoptées, si elles ont été battues, si elles ont été en manque d'affection, si...

Il dit que les contacts avec les familles des apprenties se passent de la même manière, toute origine confondue.

Non, je n'ai pas l'impression que ça se passe différemment. On peut avoir un entretien avec une famille suisse où la longueur d'onde n'est pas du tout la même et avoir un entretien avec une famille étrangère, avec une difficulté de compréhension de langage, mais où on est assez proches dans les idées, où les motivations sont les mêmes, où on est en accord avec le fait que l'important c'est que leur fille et puis la fille dont on suit l'évolution...ben c'est ça qui importe voilà.

Toutefois, il précise ensuite qu'il a déjà rencontré des difficultés particulières avec des familles aux références culturelles diverses, par exemple, une certaine fermeture au dialogue et au compromis entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Par ailleurs, il rapporte des situations professionnelles problématiques (Chapitre 8, point 2.3) qui renvoient à des différences de représentations de la famille, des rôles et des statuts des membres ainsi que de l'éducation de l'enfant avec les familles migrantes. Ces divergences ont parfois mené à une relation socio-éducative un peu dysfonctionnelle, l'éducateur ne collaborant pas de manière tout à fait sincère avec la famille pour le bien de l'apprentie, qui se trouvait confrontée à deux cultures différentes.

Alors ça peut être...je dirais une espèce de...de mise en garde en disant « Ecoutez c'est ma fille, dans notre culture c'est comme ça, il n'y a pas à discuter... », donc fermeture au dialogue, fermeture à des compromis...

Une jeune fille albanaise, mais plutôt du côté un peu tzigane même, albanais comme ça, donc habitude de fonctionner en clan qui voulait justement vivre à la suisse, à l'occidentale et puis c'était assez complexe et intéressant en même temps...on travaille beaucoup avec les familles et puis sur certains aspects il a fallu cacher certaines choses à la famille pour le bien, pour l'équilibre de l'apprentie et puis voilà après comment faire que cette apprentie elle puisse accepter le fait qu'elle soit dans cette culture-là avec certaines choses qu'elle a pu rejeter, des comportements familiaux, du père, de la mère, des frères qui sont installés des fois dans...ne serait-ce des fois dans la violence ou bien la privation de liberté alors qu'elle aspire à une liberté occidentale...

Il a l'impression que son regard sur la diversité culturelle change tout le temps en fonction des rencontres et des expériences vécues.

Oui, ça change, oui, ça change de cas en cas, d'expérience en expérience, de jour en jour, je crois qu'elle se...au gré des situations, elle change, elle évolue, elle se perfectionne ou bien tout à coup, non, au contraire, il y a un petit retour en arrière, des petites questions qui se posent, voilà ça s'amoncelle quoi, comme un ruisseau il y a toujours des pierres qui bougent, d'autres qui viennent se rajouter...je pense qu'elle est changeante, voilà.

D'après lui, les compétences à avoir dans le travail avec les personnes aux références culturelles diverses sont communes à celles qui sont utilisées avec tous les usagers, mais ne précise pas lesquelles. Par ailleurs, il pense disposer de suffisamment d'outils pour accompagner des jeunes se référant à d'autres cultures en raison de son ouverture aux différences culturelles.

D'un côté oui parce que je me sens ouvert et puis quand on est ouvert on dispose de...enfin je dispose de mes outils propres et personnels et puis ça c'est déjà la boîte à outils et puis comme elle est ouverte après je reçois les outils. Mais par contre effectivement il faut que je me dise « Ben, tiens je pourrais prendre cet outil-là, cet outil-ci. », donc en même temps, peut-être qu'il n'y a jamais assez d'outils...

Tout au long de l'entretien, j'ai eu l'impression que cet éducateur social me faisait du baratin afin de me convaincre qu'il était ouvert, tolérant, respectueux à l'égard des différences culturelles. Je me suis sentie un peu manipulée...D'après l'entretien et mon ressenti, je dirais qu'il se trouve au stade de minimisation.

Entretien ES16

Cette éducatrice sociale âgée de 30 ans, est binationale franco-suisse, tout en étant née et grandie en Suisse. Elle travaille à plein temps en tant qu'éducatrice sociale dans un foyer pour adultes en situation de handicap psychique. Elle est consciente que d'autres cultures existent autour d'elle et reconnaît les différences culturelles (vision du monde, représentations, comportements, façon d'être, coutumes, célébrations), sans afficher une attitude de supériorité. Cependant, elle pense que, sous la surface, les gens se rassemblent beaucoup, peu importe leur origine culturelle.

Je pense que les points de vue sont forcément différents. Déjà sur la carte du monde on n'est pas à la même place...je veux dire, si moi je suis en Europe, je vais regarder l'Amérique si je regarde la carte d'un côté et puis l'Asie de l'autre, et puis quelqu'un qui est en Amérique il va regarder...enfin voilà. Donc forcément c'est un point de vue différent, des manières d'être et manières de faire différentes, des rites différents et puis des règles différentes. Mais après, derrière ça, on est des êtres humains, on peut se retrouver. Je veux dire, intrinsèquement on est les mêmes. Mais je dirais, peut-être le premier abord serait plus facilement différent, par contre...comme ça j'aurais l'impression que plus on va vers le fond, plus on va se retrouver. Voilà.

Elle se pose des questions sur l'aspect culturel de la maladie psychique : les comportements et croyances des usagers aux références culturelles diverses font-ils partie des symptômes du trouble mental ou sont-ils l'expression propre à leur culture ? A son avis, cette question influence l'évaluation de la gravité du trouble, sa médication ainsi que l'accompagnement des usagers aux références culturelles diverses souffrant de troubles psychiques.

(...) le risque avec les troubles psychiques en tout cas c'est qu'on associe quelque chose qui serait de l'ordre du culturel à quelque chose de pathologique. Et puis du coup on irait chez le médecin et puis on dirait, voilà, il est comme ci, comme ça et puis le médecin je pense très vite pourrait lui donner un médicament juste parce qu'il est de culture différente. C'est ça qui est terrible. (...) Et je trouve que c'est dur parce que si on commence à donner des médicaments parce qu'il ne vient pas de la même culture, c'est waouh...

Mise à part une attention particulière à l'aspect culturel du trouble psychique, elle dit avoir l'impression de travailler de la même façon avec tous les usagers, toute origine confondue.

Il m'est difficile de comprendre la place qu'elle donne personnellement à la dimension interculturelle dans sa pratique professionnelle, car elle s'exprime plutôt au niveau institutionnel. Toutefois, il me semble que l'aspect culturel n'est pas prioritaire au niveau de l'intervention au quotidien.

Ça nous arrive de poser des questions, enfin nous, enfin moi, oui, je pense plusieurs, ça nous arrive de poser des questions comme ça. (...) Mais je dirais honnêtement parlant, ce n'est pas un des aspects prioritaires dans l'accompagnement avec ces personnes. Même si on le garde dans la tête.

Je pense que ça fait du bien...de faire quelque chose comme ça parce que ça (entretien abordant la thématique interculturelle dans la pratique professionnelle) remet justement la question de la migration, peut-être qu'elle est oubliée, souvent.

Elle rencontre des difficultés spécifiques dans la collaboration avec certaines familles aux références culturelles diverses, tout en n'arrivant pas à en préciser les raisons. Ces difficultés sont-elles dues à la personnalité du frère, à ses références culturelles ou à des difficultés linguistiques ?

Alors je dirais, oui justement, avec le 2ème oui, mais je ne sais pas si ça se passe différemment parce qu'il y a...la barrière de la culture ou si c'est parce que c'est une personnalité...(...) Et puis du coup on ne sait pas si c'est la culture ou la langue qu'il ne connaît pas bien ou si c'est sa personnalité parce que c'est quelqu'un de timide.

A partir des propos et des modes de comportement décrits dans l'entretien, je pense que cette éducatrice sociale se trouve au stade de minimisation.

Entretien ES17

Cet éducateur social suisse de 41 ans travaille à 80% dans une structure bilingue pour adultes avec des problèmes psychosociaux. La distinction entre son rapport à la différence culturelle et l'interculturalisation de l'institution dans laquelle il travaille s'est avérée parfois difficile à établir.

Il semble clairement accepter que les personnes aux références culturelles diverses aient d'autres perceptions, attitudes et comportements et paraît intéressé à découvrir l'autre.

Il faut essayer de comprendre aussi ce qui se passe et la façon aussi que eux ont d'appréhender les choses, leur histoire dans les grandes lignes, essayer de comprendre aussi comment ils fonctionnent et d'aller, voilà, de savoir comment on peut les accompagner au meilleur de ça, en sachant ça.

Une grande qualité je pense c'est d'accepter que la personne est différente, je pense que c'est énorme si on arrive à accepter que la personne en face est, peut être différente, mais ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas discuter, je pense que c'est déjà beaucoup.

Il rencontre des difficultés à distinguer clairement l'aspect individuel de l'aspect culturel des comportements de la personne, mais il accepte tout le monde et essaie d'adapter son approche en fonction des usagers avec lesquels il travaille, toute culture confondue.

Culturel, individualités, c'est aussi pénible parce que, oui, c'est difficile à dire.

Normalement moi je ne vais pas, en tant qu'homme, toquer dans l'étage ou dans les chambres où il y a les femmes, je ne vais pas toquer et je rentre, bien sûr, mais chez 2-3 personnes, chez 2-3 femmes, je peux le faire, c'est des personnes qui sont là depuis longtemps et puis il n'y a pas de soucis.

L'expérience de la différence culturelle n'est pas vécue comme une menace, mais comme une source d'apprentissage et de remise en question personnelle.

Je pense que ça m'a appris pas mal de choses, de moi aussi justement, de ma personne, ma façon de fonctionner, mes limites, ma façon de réagir dans certaines situations, oui, je pense que j'ai appris beaucoup.

Bon, j'ai appris certaines choses aussi par le biais, grâce au travail, où je travaillais avant, là, il y avait beaucoup d'entretiens de réseau, entretiens de famille. Là on travaillait beaucoup avec la famille, systémique et tout ça et là, notamment des personnes de pays, avec des traditions, des choses bien différentes, je pense notamment au niveau religion, il y avait aussi marabout, toutes ces choses, et là j'ai appris des choses.

A partir des éléments issus de l'entretien, je pense que cet éducateur social se situe dans l'acceptation. Toutefois, cette évaluation doit être interprétée avec prudence en raison de la confusion entre ses propos face à la différence culturelle et le positionnement de l'institution dans laquelle il exerce.

Entretien ES18

Il s'agit d'une femme d'origine monténégrine âgée de 35 ans, résidente en Suisse depuis dix ans et mariée avec un franco-suisse avec qui elle a un enfant. Elle travaille en tant qu'éducatrice sociale à 60% auprès de personnes adultes en situation de handicap mental. Lors de l'entretien, elle fait preuve de reconnaissance et de respect des différences culturelles au niveau des valeurs, visions du monde et comportements aussi bien dans la vie quotidienne que dans le cadre de son travail.

J'ai l'impression qu'il y a déjà une interculturalité au sein de la Suisse donc selon la manière de penser et d'agir, les codes qui réagissent, leur manière de fonctionner.

Je trouve qu'une relation interculturelle même dans la vie quotidienne c'est une ressource. On n'arrête pas d'apprendre, d'apprendre sur l'autre, d'apprendre sur la manière d'agir, d'autant plus dans le travail (...) dans le travail dans lequel on est tout le temps en train de travailler en relation je trouve que c'est énorme.

Je trouve que c'est bien, à ce moment-là, si c'est reconnu que c'est quelqu'un avec une autre culture. Je trouve que c'est un peu grave si c'est dit, c'est juste une collègue ou bien c'est juste un usager...si on ne met pas dans le contexte aussi la culture, on le destitue de tout ce qui le porte.

Elle est consciente que les différences culturelles peuvent être sources de malentendus et d'incompréhensions qui interfèrent dans la communication et la relation entre collègues et avec les usagers et leurs familles.

J'avais beaucoup de collègues qui venaient de différentes cultures. Et puis je voyais aussi que ça causait aussi des problèmes juste au niveau de la compréhension mais juste sur un sujet anodin, ça peut exploser et puis ça fait... ça provoque quand même des disputes, des conflits, après des clans qui se créent mais juste à cause d'incompréhensions et de différences culturelles, c'est tout.

Ce résident (qui vient d'un pays de l'Est) pose le plus de problèmes quant à la compréhension, au niveau relationnel quant avec sa famille et aussi avec les éducateurs.

Elle part de ses références culturelles et de son expérience de migrante pour fournir des informations, clarifier des malentendus, éclaircir des prises de position afin que les collègues et une famille aux références culturelles diverses (avec ses mêmes origines) se comprennent mieux.

Je ne sais pas si c'est culturel ou c'est juste un avis professionnel ou c'est moi...ou peut-être aussi parce que toujours une personne d'autre culture me renvoie à moi-même, je suis placée dans une autre culture, dans un autre contexte...

Je connais un tout petit peu la tradition de son pays et je connais un peu la culture et parfois je suis la personne qui traduit les réactions de sa famille ou sa propre réaction, ou bien ses attentes ou ses besoins.

Il faut prendre une personne vraiment dans son intégrité, qu'une personne vient avec sa propre culture et puis qu'elle est régit par sa propre culture, qu'on doit prendre en considération sa culture pour pouvoir justement comprendre cette personne-là dans un contexte donné, dans un environnement donné, dans une situation donnée...

Elle est consciente que ses références culturelles jouent un rôle sur les représentations dont elle est porteuse aussi bien en termes de normes que de modèles de pratique, ainsi que sur la pratique qu'elle met en œuvre lorsqu'elle accompagne les usagers ou elle collabore avec ses collègues.

Je crois que la culture a un impact sur ma manière de penser. Quand il faut prendre en considération une situation familiale, je vois déjà comment la culture a régi les liens de ma famille, des gens de mon pays et puis du coup ça m'arrive aussi de la transposer ici.

Je me suis juste un peu posée la question de comment faire pour arriver à collaborer avec ces gens-là, comment gagner leur confiance, comment leur faire dire, même si je suis étrangère avec une autre culture, que ça ne veut pas dire que je ne vais pas comprendre la souffrance de quelqu'un d'autre, les besoins de l'autre, tout ça.

Elle a l'impression que sa sensibilité interculturelle dépend de la population avec laquelle elle travaille : elle adapte davantage ses modes de communication et sa pratique lorsqu'elle travaille avec des usagers en situation de handicap, comparativement à l'intervention auprès des jeunes en difficulté.

Mais je pense aussi que je m'adapte suivant les usagers. Quand je travaillais avec les préados, je n'essayais pas trop d'adoucir ma culture, j'avais l'impression parfois dans mes propos, dans ma manière d'être et de faire il y avait beaucoup...Monténégro qui sortait. Je sentais beaucoup ma manière de voir la famille, ma manière de voir les enfants, travailler avec les enfants, ça ressortait beaucoup plus. (...) tandis que quand je travaille avec les personnes handicapées physiques d'un certain âge, là j'ai l'impression que je m'adapte peut-être plus à leur culture. (...)

Au niveau identitaire, elle semble concilier de manière harmonieuse ses diverses appartenances culturelles et être à l'aise avec son identité multiculturelle.

Je me suis posée souvent la question, moi, ça fait longtemps que je suis en Suisse, je ne compte plus les années et puis à un moment donné, maintenant, je ne sais plus, à tel point j'ai su réussir aussi de m'adapter à la culture suisse, de la comprendre pour mieux m'intégrer. Et puis parfois je me pose la question : « Où s'arrête ma culture et où commence la culture de l'autre ? » Moi c'est clair que je suis Monténégrine, j'ai ma culture, j'ai ma propre langue, mes propres croyances, mes propres codes qui vont régir ma façon d'être et de penser.

« Tiens, c'est la monténégrine qui parle ou bien, tiens... » Ça arrive aussi que je vais au Monténégro et que les gens me disent : « Tiens, c'est une suisse qui parle. Là tu agis comme une suisse, tu es là... »

D'après le contenu de l'entretien, cette éducatrice sociale se trouve dans l'acceptation.

Entretien ES19

Cette éducatrice sociale suisse de 30 ans travaille à 70% auprès d'enfants ayant un handicap léger. Elle est en mesure de comprendre le cadre de référence de l'autre et d'adopter sa perspective et sa manière de voir les choses.

Je crois qu'il faut surtout avoir de l'ouverture d'esprit en fait. Je crois que c'est important de se dire qu'il y a d'autres manières de voir les choses, d'autres manières de faire, que notre manière n'est pas forcément la meilleure et l'unique et puis de se questionner par rapport...

(...) aller un peu plus loin, se poser un peu plus de questions, s'ouvrir un peu, voilà, se dire qu'on n'est pas les seuls et uniques à penser et à avoir des manières de faire et puis que nos manières de faire ne sont peut-être pas toujours les meilleurs, les seules.

Pour moi l'interculturalité ça s'enracine dans le quotidien, dans des toutes petites choses, des tous petits détails, et puis après pour remonter à la valeur, pour remonter à des choses...c'est très difficile, c'est un travail très long, enfin, en tout cas, je me rends compte de ça.

Elle est mariée depuis quelques années avec un homme d'origine sud-américaine. Cette relation lui a permis de s'intéresser davantage aux diverses cultures et de prendre plus en considération les différences culturelles dans sa pratique professionnelle.

Depuis que je suis avec cette personne, il y a des questionnements qui me viennent plus facilement (...) du genre d'où ce comportement vient ou comment ça s'explique.

Ce qui m'a beaucoup aidé à changer au niveau de mon regard sur l'interculturalité c'est ce que j'ai vécu après dans ma vie privée qui m'a ouvert à ces réflexions, à me poser la question.

Elle analyse la situation des usagers en fonction de leurs origines culturelles, mais également par rapport à leur histoire et trajectoire migratoire.

Il était certainement le dimanche en Afrique avec des habitudes, avec...mais même, je ne sais pas, enfin même visuellement avec des personnes d'une certaine couleur, etc. et puis tout d'un coup il se retrouve parachuté le lundi avec des gens qui ont tous une autre couleur avec...voilà, j'imagine qu'en Afrique il faisait très chaud, il est arrivé au milieu de l'hiver il faisait très froid. Je ne sais pas, il avait peut-être l'habitude d'évoluer dans une maison, enfin, dans une maison d'un certain type, il arrive ici dans une maison d'un autre type, enfin, j'imagine qu'il y a tout qui a dû être très remuant pour lui.

Elle tient compte de la dimension interculturelle dans la collaboration avec les familles des usagers en adaptant le mode de communication et en les sollicitant pour mieux comprendre la situation des usagers.

Si les parents nous demandaient certaines choses liées à la nourriture, on entrerait tout à fait là-dedans. Enfin moi, personnellement, je comprends.

Je sais par exemple que, dans ce type de famille comme la jeune fille kosovare avec laquelle je travaille, c'est des parents avec qui j'aime bien tout pouvoir leur dire face à face, parce que je sais que c'est des personnes qui vont beaucoup mieux fonctionner, soit si je les vois en face que je leur demande personnellement, voire même parfois, vu qu'ils ont des difficultés, d'une part pour le français, mais après c'est peut-être aussi leur fonctionnement un peu d'oublier des choses, je leur écris assez facilement si j'ai besoin de choses ou comme ça et puis comme ça j'ai réussi à trouver une manière qui fonctionne assez bien.

J'accompagne cette famille kosovare d'une manière totalement différente que j'accompagne d'autres familles. (...) J'accompagne cette maman assez régulièrement aux rendez-vous médicaux de sa fille (...) c'est vraiment une aide pour elle et puis à aucun moment elle s'est montrée réticente à ce que je l'accompagne, au contraire (...) pour moi c'est toujours de rester à ma juste place, de ne pas prendre sa place, mais je vois qu'au moment où elle en a besoin ou elle me fait un coup d'œil ou comme ça ou moi je prends la parole, enfin, je ne sais pas, c'est difficile à expliquer mais...pourtant cette maman elle parle difficilement le français, mais j'arrive plus ou moins quand même à la comprendre, peut-être plus qu'une personne qui ne l'aurait jamais rencontrée, etc. donc je vais essayer de traduire ce qu'elle est en train d'essayer de dire ou des choses comme ça et puis je vois...que c'est une grande aide pour elle...

D'après les propos et modes de comportement rapportés dans l'entretien, cette éducatrice sociale se situe dans l'adaptation.

Entretien ES20

Cet éducateur social suisse âgé de 29 ans, travaille au moment de l'enquête par entretien depuis trois mois dans un foyer éducatif pour enfants et adolescents avec des difficultés familiales et sociales (taux d'occupation : 80%). D'emblée les différences culturelles (valeurs, représentations, comportements) semblent être sources d'incompréhensions et de malentendus.

Et bien, je comprends des...des usages...des usages et des compréhensions différents de...de situations...enfin tous les...disons tous les codes qui sont, voilà, qui sont dans notre société qui peuvent être compris et interprétés différemment et inversement, les usages ou les comportements des personnes qui viendraient d'ailleurs, qui sont compris aussi par nous et interprétés, pas forcément de la bonne manière ou avec peut-être des nuances qu'on saisit pas complètement.

Il dit tenir compte des références culturelles des usagers dans l'intervention au quotidien. Il essaie de prendre de la distance par rapport à son propre cadre de références et reconnaît l'existence d'autres visions du monde qu'il estime ne pas connaître ou maîtriser forcément.

L'autre jour justement y avait une situation avec une jeune qui est originaire des Balkans et y a plein de difficultés dans cette situation puis je me disais beh nous on regarde avec notre esprit très...enfin voilà, on a certains critères, certains objectifs, mais c'est par rapport voilà, à notre modèle de société et nos critères, ici, en Suisse, on veut que ce soit comme ça mais je me disais essayons juste de...alors, moi je ne les connais pas, enfin je n'ai pas forcément la lunette juste pour regarder par rapport à l'autre culture mais je me dis juste...essayons de se dire qu'il y a peut-être autre chose, c'est peut-être pas à voir seulement selon nos lunettes.

Il essaie de découvrir le cadre de références d'autrui en s'informant auprès des usagers eux-mêmes.

En fait je demande... Moi je me dis que des fois quand on est éducateur on parle trop. On est un petit peu, voilà, ceux qui, entre-guillemets qui savent, en tout cas on a un certain pouvoir par rapport à ça et je me dis juste, mais peut-être il faut simplement aussi poser des questions et se dire ben voilà...

C'est important de laisser une place à l'autre.

(...) puis d'avoir la présence d'esprit de déjà pas se dire que...que nous on sait, mais essayer de...voilà, de questionner l'autre, de voir où il est, de prendre l'autre où il en est mais où il en est par rapport à lui...oui, dans son état intérieur mais aussi tout ce qui fait qu'il est lui, donc qu'il vient d'ailleurs, qu'il a, je ne sais pas,... une famille qui est comme ci, comme ça, et c'est ça qui est intéressant.

Selon lui, les entretiens avec les familles d'usagers se référant à d'autres cultures se passent différemment, notamment au niveau de la langue, des cadres de référence (représentations de l'éducation, de la prise en charge, etc.) ainsi que des manières d'agir.

Oui, je pense qu'il faut dire que ça se passe différemment parce que...il n'y a...pas...oui, comment dire...je pense que ça se passe différemment parce qu'il y a beaucoup de problèmes de compréhension dus à la langue ou (...) je pense que c'est plus long que...qu'on s'ajuste avec les différents codes, et pourquoi ça se passe comme ça chez vous ?...Y en a pleins qui nous disent "Mais c'est une prison" alors que non et ça c'est vrai que ça vient plus de...ils ne comprennent pas tout ce système que voilà, l'état prend en charge, enfin, retire l'enfant... Souvent dans les familles de cultures différentes mais vraiment géographiquement différentes, ce n'est pas facile à accepter que le... Peut-être parce que là-bas ça se passe pas de la même manière...

On peut constater que son attitude face à la différence culturelle est caractérisée par l'ouverture, mais il est difficile de comprendre sa traduction dans la pratique car il occupe ce poste de travail uniquement depuis trois mois. Ici, il parle plutôt des pratiques institutionnelles.

Peut-être qu'il y en a (des difficultés particulières au niveau des contacts avec les familles) mais moi je n'ai pas encore pu les relever, les identifier parce que je n'ai pas assez d'expérience je dirais. Je n'ai pas assez d'usage là-dedans.

Il tient compte des références culturelles de tout usager qu'il accompagne.

Finalement moi je vois l'enfant...finalement chaque enfant a ses propres codes et tout après c'est...chaque enfant représente une propre culture, même si il est suisse, comme je disais, s'il vient d'un village ou d'un autre, dans le milieu dans lequel il a été élevé, ça sera différent. Dans le fond, moi je réfléchis plutôt comme ça et pas forcément en termes de culture.

Il pense que son regard sur la diversité culturelle a évolué allant d'une vision plutôt ethnocentrique du monde à une vision moins polarisée et plus ouverte et tolérante et ce, grâce aux nombreux voyages qu'il a fait à l'étranger. Ces multiples expériences interculturelles vécues lui ont permis de comprendre que sa culture n'était pas le point central et de reconnaître et apprécier les autres cultures.

Ben que avant j'étais très...oui on peut dire ethnocentrique...je regardais un petit peu les choses...enfin j'étais plus ethnocentrique que maintenant en me disant beh voilà, on est en Suisse, il y a ces codes-là qui s'appliquent, ces usages et beh...voilà, lui visiblement, il ne fait pas comme ça...entre guillemets c'est pas bien...déjà bien ou mal, je ne sais pas...

Oui, et puis tout ça et puis on se dit mais voilà, finalement...on fonctionne d'une manière et puis là-bas ils fonctionnent différemment mais ça marche bien...dans les deux milieux on fonctionne et puis nous on se trouve...et c'est là que c'est intéressant quand on voyage et puis qu'on ne fait pas que des voyages organisés, quand on sort un petit peu...

(...) en laissant plus de place à l'autre, dans ce qu'il est, alors qu'avant peut-être j'avais plus tendance à... « C'est moi qui sait, alors c'est moi qui t'explique comment ça marche ». Et maintenant je pense que c'est....oui, je suis plus ouvert à dire : « Toi comment tu fonctionnes ? Pourquoi tu fonctionnes comme ça ? » Et puis ensuite que ce soit plus un échange et on construit quelque chose avec les deux manières de...les deux manières d'être. Alors qu'avant j'étais plus dirigiste comme ça, sans tenir forcément compte de l'autre où il est.

Les propos et modes de comportements rapportés dans l'entretien indiquent que la sensibilité interculturelle de cet éducateur social évolue vers l'ethnorelativisme et qu'il se trouve au début du stade d'acceptation.

Entretien ES21

Cette éducatrice sociale de 29 ans est binationale franco-suisse de naissance, mais est née et grandie en Suisse. Elle travaille à 30% en tant qu'animatrice socioculturelle dans un centre d'animation pour la jeunesse. Son lieu de travail se trouvant dans une région où la population présente peu de diversité culturelle, elle explique qu'elle travaille plus avec la population autochtone pour les sensibiliser à la diversité culturelle, que de manière spécifique avec des usagers aux références culturelles diverses.

(...) Il n'y a déjà pas énormément de diversité culturelle dans la population, donc on est peu confronté à ça. Par contre, on peut être confronté à des problèmes de rejet par rapport à certains (...) On fait plus de la sensibilisation à ceux qui ne sont pas étrangers on va dire que du travail spécifique avec ceux qui sont étrangers.

Elle pense que, tout en étant différentes les unes des autres, les personnes partagent et se réfèrent à un cadre de référence similaire.

(...) alors tout le monde n'est pas identique mais on sait qu'il y a des similitudes dans la manière d'appréhender le monde ou les gens, après, ça se décline...

C'est la question du rapport femme/homme dans la relation socio-éducative avec les jeunes qui semble avant tout la préoccuper. Toutefois, elle accepte et respecte les différences culturelles dans le comportement et le mode de communication utilisé par les jeunes aux références culturelles diverses. Elle espère que cette tolérance permettra une amélioration des échanges et de la relation.

Après, la culture, comme je le disais, par exemple, je vois que certains vont s'adresser à mon collègue et pas à moi. Alors il y a d'autres jeunes, enfin, des jeunes du coin qui le font, mais parfois quand c'est typiquement lié à la culture aussi, je vois, peut-être la différence, du fait que je suis une femme. Donc dans certaines discussions, je vais rester aussi des fois en retrait, je vais respecter un bout ça parce qu'on n'est pas là pour faire du forcing. Donc je sens que...je vais retravailler derrière quand même pour dire « Moi aussi j'ai un avis, moi aussi je suis là », mais sur le moment je ne vais pas l'imposer parce que je sens que c'est culturel.

Je pense que ce qui me pose le plus question, mais c'est plutôt par rapport à moi, qu'est-ce que je peux faire, c'est effectivement ce rapport d'être une femme et puis d'entrer en relation. (...)

Dans son travail, elle travaille de la même manière avec tous les usagers quelle que soit leur origine. Toutefois, on constate qu'en réalité elle accompagne de manière individualisée des jeunes, l'origine culturelle des usagers étant prise en compte comme un facteur parmi d'autres.

En fait on fait de l'accompagnement individualisé donc peu importe la culture finalement. (...) comme on fait de l'individuel, ça va être un facteur parmi les autres qu'on prendra en compte en tant que tel (...) Ça, ça va nous permettre de mieux comprendre la situation, mais on va s'arrêter là, comme on va analyser la situation d'autres facteurs donc vraiment, ça ne change pas grand-chose.

On travaille de la même manière, ça ne change pas...

Elle estime que les compétences à posséder dans le travail avec des personnes d'origine culturelle diverse sont communes à celles qui sont utilisées avec tous les usagers : l'ouverture et la compréhension.

Et bien dans l'absolu pas, en fait, puisque justement c'est pris en compte comme un autre facteur, c'est juste dans l'ouverture, dans la compréhension, donc voilà. (...) Nous pas, parce qu'on est ouvert vraiment, sinon, si on devait se spécialiser dans tout on devrait tout faire, mais effectivement selon le lieu, oui.

Elle précise que son regard sur la diversité culturelle a évolué dans ces dernières années, en passant d'une vision plus stigmatisée et « menaçante » des différences culturelles à l'intégration de la culture comme faisant partie, parmi d'autres facteurs, de la personne. Cette évolution est fruit de l'expérience de chocs culturels vécus au contact avec des personnes aux références culturelles diverses.

(...) j'ai déjà eu le choc culturel, bon, pas comme les gens qui vivent ici après, mais de voyager et puis de dire : « Ouh, là effectivement ça change des choses, il y a tout qui bouge, je suis perdue » [rires] donc ça, ça me...donc effectivement c'est quelque chose que j'avais déjà vécu donc qui aide à comprendre et je crois que d'autant plus, je suis même, je dirais, plus à l'aise avec ça quand même. Même si je n'avais pas l'impression d'être mal à l'aise, il y a quand même eu une évolution.

Les propos et comportements décrits dans l'entretien me permettent de situer cette éducatrice sociale au stade de minimisation.

Entretien ES22

Il s'agit d'une éducatrice sociale de 27 ans, d'origine suisse, qui travaille à 80% dans un foyer pour enfants présentant une carence, voire une absence du milieu familial. Pour elle, le travail avec des collègues aux références culturelles diverses peut être enrichissant, mais peut également être source de malentendus.

Souvent une autre vision, un autre point de vue sur une situation dont nous on se questionnerait. Oui, déjà il y a le vécu de la personne et souvent le vécu peut...s'il est né à l'étranger, les valeurs sont différentes, les points de vue, c'est une autre compréhension, une autre porte d'entrée pour résoudre un différent et puis aussi parfois quelques incompréhensions aussi, je dirais, dans l'équipe. (...) Peut-être qu'elle tolérera avec un enfant, quelque chose que nous on ne tolérera pas, ou vice-versa. Peut-être qu'on sera plus souples avec certaines choses et elle pas ou l'inverse. Et puis après dans les prises de position aussi.

Elle pense qu'il est très important de prendre conscience de son propre cadre de références, un cadre constitué de variables personnelles, culturelles et professionnelles, de même que de percevoir et comprendre le cadre de référence de l'autre.

(...) une compréhension des relations humaines donc une compétence relationnelle, une compétence de remise en question, d'ouverture à l'autre, et puis une compétence aussi de savoir distinguer ses propres valeurs, ses propres habitudes, son propre fonctionnement, les valeurs de l'usager, les valeurs de l'équipe, des parents de l'usager, là, en l'occurrence. Et un peu un va et vient aussi entre ce qu'on a appris.

Elle accepte que les familles d'origine étrangère puissent avoir d'autres valeurs ou représentations de l'éducation, même si elle ne les comprend pas toujours.

Après il y a la prise en compte par exemple des parents, on a plusieurs parents africains où ils ressentent que c'est une fierté finalement que leurs enfants soient éduqués par une institution alors ils ne saisissent pas vraiment...oui, parce que mon enfant...ils ont un peu cette vision, mon enfant ce n'est pas moi qui l'éduque mais c'est des gens, des spécialistes finalement...ils ont un peu cette vision, ils éduquent mon enfant donc bon, mais ils ne saisissent pas tout le fait que beh...toutes les implications que ça a mais c'est vrai qu'ils sont, du coup, relativement fiers de, voilà...c'est comme si quelque part leur enfant avait un plus par rapport aux autres parce que c'est des professionnels qui l'éduquent ou il dort chez des professionnels. C'est vrai que ça, c'est assez spécial mais on est obligé d'en tenir compte, de respecter cette vision là, tout en essayant quand même de leur faire comprendre qu'ici, c'est quand même le parent qui est censé prendre soin de son enfant.

Elle essaie de tenir compte des références culturelles des familles des usagers, ces derniers étant des enfants de 0 à 6 ans ne comprenant pas forcément les valeurs culturelles, religieuses et familiales. Toutefois, s'agit-il de ses adaptations ou plutôt de celles de l'institution dans laquelle elle travaille ?

Après, il y a les enfants qui sont de religion musulmane et qui devraient, qui ne doivent pas manger de porc, donc c'est vrai que là on fait le menu en conséquence. (...) Après il y avait une enfant c'est que beh elle avait...tamoule justement...elle avait un cordon autour du ventre, une cordelette, qui était, je ne sais plus exactement, mais synonyme de protection, un enfant doit porter ça selon leurs croyances donc on laisse le cordon, on respecte le cordon, aussi dans le langage, quand on parle à l'enfant, on en prend soin aussi du cordon de l'enfant.

Même on a eu un enfant qui ne mangeait que de la viande cascher donc il ne pouvait pas du tout manger de viande donc là ça demandait une adaptation encore plus grande que quand c'est seulement le porc qui n'est pas accepté. Donc nous on ne faisait pas de viande cascher mais on faisait un autre met à base d'œufs, de tofu, de Quorn, fromage...pour l'enfant.

Elle n'accepte pas la pratique de la maltraitance, selon elle plutôt présente dans certaines cultures.

Oui, alors, par exemple, la maltraitance. C'est vrai que peut-être dans certains pays c'est normal de donner des gifles, de...de faire marcher à la baguette un peu son enfant, et bien là, non, ici, ce n'est pas comme ça, c'est...On est en Suisse et là...voilà quoi l'enfant...on ne frappe pas les enfants en Suisse. Et là je crois qu'ils pourront nous expliquer tout ce qu'ils veulent de leur culture, je pense que là on n'arrivera pas à accepter ça.

Elle relève la proxémie physique (i.e. distance physique plus ou moins courte dans les interactions) et linguistique (i.e. tutoiement vs. vouvoiement) comme étant des sources potentielles de difficultés dans la relation avec les usagers aux références culturelles diverses.

(...) je suis différente dans mon aide parce que je n'ai pas l'habitude, voilà, d'être...du contact physique et puis par contre, voilà, je...je l'accepte, mais tout en gardant quand même que ce soit acceptable aussi pour moi, que ce ne soit pas trop...Après il y a le tutoiement, c'est vrai qu'avec... mais nous on continuera à les vousoyez parce qu'on vouvoie tous les parents mais ma foi, certains parents nous tutoierons parce que chez eux tout le monde tutoie tout le monde et...ça on accepte mais après c'est vrai que...

Elle essaie d'adapter sa façon de communiquer et intervenir en fonction de la personnalité et de l'histoire de vie des usagers, plutôt qu'en fonction de leurs références culturelles renvoyant aux points communs entre les êtres humains (universalisme).

Mais après je crois qu'au-delà de la culture, je ne suis pas sûre que...oui, c'est plus la personnalité et l'histoire de vie qui me fait agir différemment.

Pour elle, la culture est un des aspects qui structurent l'utilisateur et dont il faut en tenir compte dans l'intervention.

Vraiment, moi ce que je résumerai c'est qu'il y a finalement peu d'aspects qui sont vraiment que culturels, qui entrent en compte, qui sont à prendre en compte ou qui influencent mon travail que ce soit au niveau des collègues, que ce soit au niveau des usagers, de leurs parents, c'est...

Donc au-delà de la culture, c'est vraiment l'individualité de la personne.

Elle projette ses normes éducatives et ses modèles de pratique (occidentales) sur les familles aux références culturelles diverses en pensant qu'elles sont justes et bonnes pour le développement de tout enfant.

(...) et bien un enfant va se coucher tous les jours un peu à la même heure, ce n'est pas un soir parce qu'il y a une fête à 11 heures...ça c'est vrai que je pense que certains parents d'autres cultures...on va chez l'autre, on se retrouve en communauté, tout le monde va chez tout le monde, on dort peut-être un jour c'est tel et tel qui garde mon enfant, le lendemain c'est une autre copine, le lendemain c'est la cousine, le surlendemain...Donc ça, nous, on essaie vraiment de dire à quel point l'enfant, ici en tout cas, a besoin de choses sûres pour pouvoir se développer. Le petit enfant surtout parce qu'il est sans cesse en train de se développer et si il doit se réadapter toujours à un lieu de vie, à une personne qui le garde différente, à un lit différent, à une pièce différente, il n'a pas le temps de se développer quoi. Il doit d'abord gérer ce stress là avant de pouvoir en plus faire ses découvertes, grandir.

Les propos et modes de comportement de cette éducatrice sociale indiquent qu'elle se trouve au même moment aux stades de minimisation et d'acceptation.

Entretien ES23

Cette éducatrice sociale 2248 suisse de 33 ans accompagne des personnes avec des problèmes de dépendance (taux d'occupation : 80%). Elle semble reconnaître et apprécier les différences culturelles d'autrui, sans jugement de valeur, tout en constatant que ces différences peuvent être source de malentendus.

Une personne d'une autre culture c'est une personne qui va m'amener d'autres valeurs, d'autres normes, une autre histoire, une autre façon de vivre. (...) Beaucoup d'échanges, beaucoup de...ça peut être des incompréhensions aussi certaines fois donc ça va être beaucoup de discussions aussi sur ces choses-là parce que c'est vrai qu'à partir du moment où on a deux valeurs différentes, ça peut être compliqué parfois.

C'est vrai on a tous notre culture différente en fonction du pays d'où on vient, notre éducation qui est différente et puis...je me dis, c'est tellement vaste que des fois ce n'est pas évident.

Pour elle, l'expérience de la différence culturelle ne va pas de soi, mais demande une capacité et une volonté à se décentrer ainsi qu'un intérêt pour rencontrer et découvrir le cadre de référence de l'autre.

Moi je pense que c'est d'entendre que « Oui, il y a d'autres valeurs, on n'est pas les seuls sur la Terre ». Mais je pense que oui, ça réveille des trucs, ça c'est sûr. Ça bouscule notre petit quotidien, nos petites valeurs, nos petites normes...ça c'est sûr, ça peut sacrément bousculer je crois, ça c'est sûr. Après je pense que pourquoi ? Ça c'est tout un travail aussi parce que voilà...je pense qu'on a des choses qui sont ancrés en nous et puis de se faire bousculer, ce n'est jamais tellement agréable. Mais ça fait du bien aussi en même temps...quand on prend un petit peu de recul par rapport à tout ça on se dit : « C'est vrai, c'est con, j'ai réagis comme ça ».

Ça évolue, j'apprends, j'apprends pleins de choses parce que plus on rencontre des gens qui viennent d'une culture différente, plus on va apprendre.

Dans sa pratique avec les usagers, elle essaie de tenir compte de leur histoire de vie ainsi que de leurs valeurs, indépendamment de leurs origines culturelles.

Je pense notamment à une personne qui travaille chez nous, qui vient d'Afrique, qui a vécu les massacres au Rwanda et puis voilà, elle a vu sa famille se faire décimer devant elle, enfin je veux dire, quand elle vient et qu'elle vient nous parler on ne peut pas ne pas prendre en considération tout ce qu'elle a vécu, tout son contexte de vie qui est totalement différent de chez nous. (...) On va devoir aborder un peu aussi le fait qu'il y a toutes ces choses qui se sont passées dans sa vie aussi et puis que c'est aussi pour ça parfois qu'elle réagit de telle ou telle manière quoi.

Il y a certains points où ce sera vraiment plus difficile de communiquer parce que la personne a des valeurs tellement différentes des nôtres qu'il va falloir d'abord essayer de comprendre ces valeurs pour pouvoir peut-être mieux travailler avec la personne.

Pour moi la personne c'est une personne avant tout, c'est un être humain avant tout et puis après il y a tout un contexte, il y a des valeurs, etc. etc.

Elle dit ne pas toujours comprendre ou être d'accord avec les valeurs de certaines cultures.

Et puis des fois de sentir...oui je pense aussi à certains trucs où des fois je...mais c'est de nouveau je pense par rapport aux valeurs...des fois où je suis un peu en colère par rapport à certains trucs parce que je me dis « Mais comment ils peuvent penser des trucs pareils ? »

Même si des fois je ne suis pas d'accord avec certaines pratiques et autres.

Tout en exprimant des propos caractéristiques de l'acceptation, elle tient également des propos sur l'universalité de l'être humain plutôt typiques de la minimisation.

Mais on est avant tout des êtres humains et puis...et puis si on arrivait un petit peu mieux à s'écouter, on arriverait peut-être mieux à avancer aussi ensemble.

D'après le contenu de l'entretien, cette éducatrice sociale se trouve en même temps dans la minimisation et l'acceptation.

Entretien ES24

Cette femme suisse de 29 ans, tout en ayant obtenu un diplôme en éducation sociale, travaille comme enseignante spécialisée. Elle reconnaît que les croyances et les valeurs des personnes ne peuvent pas être séparées de leurs origines culturelles, tout en se questionnant sur les attitudes et les comportements à adopter pour respecter cette diversité.

En tout cas dans le domaine du handicap, ce qui est important c'est déjà tout ce qui est de la vision...de la maladie, du handicap, de la psychologie qui est différente. Après l'école, moi je pense qu'il y a vraiment une différence aussi, suivant quel pays, comment on voit l'école. Donc comment on voit la médecine peut-être aussi. Donc je pense que tout ça c'est des choses à tenir en compte et puis peut-être à essayer de poser des questions aux familles, comment eux ils voient...

Elle n'exprime pas beaucoup d'intérêt pour la question interculturelle. Toutefois, elle reconnaît et s'intéresse aux usagers, toute origine culturelle confondue, ainsi qu'à leur famille dans ce qu'ils ont d'unique, la culture étant un aspect parmi d'autres. Elle accorde plus d'importance aux références culturelles de la famille qu'à celles des usagers car ces derniers sont en situation de handicap mental et physique et ne peuvent donc pas exprimer leurs valeurs et visions du monde.

En fait, comme les situations de chaque élève sont tellement différentes, j'ai l'impression que la culture ça fait partie d'un tout, en plus du reste.

C'est son contexte de vie qui est important dans la relation pour moi en fait, comme le contexte de vie de mes autres élèves qui sont suisses parce qu'ils ont aussi un contexte de vie qui est particulier mais voilà.

C'est vraiment chaque famille qui a sa façon de communiquer avec nous, que...oui, moi je sais très bien voilà que si les personnes ne lisent pas très bien ça ne sert à rien de leur écrire mais sinon...

C'est important de tenir compte d'où la personne elle vient, de ses références, de sa façon de penser qui découle de certaines références, ou pas. (...) Pour moi ça fait partie de l'identité en fait.

Elle tient compte des compétences linguistiques des parents des usagers aux références culturelles diverses et adapte son langage pour faciliter la communication et l'échange.

J'ai un élève par exemple qui vient d'Albanie, sa maman et son papa parlent très bien le français mais ils ne l'écrivent pas très bien, donc je communique plutôt par oral que par écrit alors qu'à la base le système il est fait pour que l'on communique par écrit dans les carnets, mais moi je téléphone...

Elle reconnaît qu'on pourrait faire plus pour favoriser la communication entre les familles migrantes et les professionnels qui les accompagnent.

D'après ses propos et ses comportements face aux usagers se référant à d'autres cultures, en particulier aux familles, cette éducatrice sociale se trouve entre la minimisation et l'acceptation.

Annexe 15 : L'expérience professionnelle des éducateurs sociaux

L'expérience professionnelle	Expérience professionnelle interculturelle
<p>Sensations : « c'est vraiment ce qui touche le plus les résidents dont je m'occupe, c'est beaucoup par...je dis sensations ça peut-être tout ce qui touche vraiment tous les sens, donc...Etant donné justement qu'ils n'ont pas, qu'ils ne peuvent pas vraiment s'exprimer d'une manière verbale, je trouve c'est important qu'il y ait d'autres contacts, que eux puissent s'exprimer différemment, qu'ils puissent ressentir pleins de choses avec leur corps... », émotion : « c'est ce qu'il y a de plus important. C'est tout ce qui passe par le cœur en fait » et attachement : « Je pense que quand on s'occupe de personnes, qu'on a des contacts avec d'autres personnes, il y a forcément des liens, il y a forcément de l'attachement qui se crée. » (ES1)</p>	<p>Sensations, émotion, attachement et <u>respect de leur culture</u> : « (...) peut-être je dirais le respect justement de leur culture. Je pense que c'est important s'ils en ont besoin, s'ils arrivent à l'exprimer ou que la famille arrive à l'exprimer pour eux. Je pense que c'est très important de respecter ça. » (ES1)</p>
<p>Lien : « (...) le lien avec le jeune c'est la base, sans cette base-là, on ne peut pas arriver à grand-chose. Donc il faut, voilà, il faut rester authentique, il ne faut pas absolument faire du lien pour faire du lien. Il faut arriver à faire accepter sa personnalité. Alors sentir qu'avec certains ça croche et avec d'autres pas (...). », écoute : « (...) l'ado il a pleins de choses à dire et puis il a souvent de la difficulté à exprimer, ou il le montre soit par les attitudes, par les comportements et puis il y a cette écoute-là à avoir vis-à-vis de lui (...). » et respect : « des fois c'est lourd au quotidien d'entendre souvent des formes de non-respect envers eux, entre eux ou envers moi ou envers mes collègues. Ça c'est quelque chose quand même qui est assez...usant et récurrent quoi. » (ES2)</p>	<p>Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue.</p>
<p>Respect : « Voilà, être à l'écoute de la personne je pense que c'est aussi important pour pouvoir réagir ou faire en fonction. », écoute et accompagnement (ES3)</p>	<p>Dans l'entretien, la personne précise que le respect, l'écoute et l'accompagnement « c'est la base » du travail avec chaque usager, peu importe ses origines culturelles.</p>
<p>Confiance : « (...) il y a des résidents que ça fait cinq ans que je les connais, avec les années il y a une confiance qui s'est installée entre...moi en eux, eux en moi, enfin eux en l'équipe éducative et puis je trouve que c'est quelque chose d'hyper important quoi. Oui, quand il y a une confiance, on peut travailler ensemble et puis justement tirer à la même corde et puis ils peuvent se confier, parler de leur angoisse, parler de leur souci, parler de leur voix, parler de... », partenariat : « (...) je trouve qu'on est partenaires avec les personnes accueillies pour qu'ils vivent mieux, pour qu'ils se sentent mieux, pour qu'ils aillent mieux dans diverses situations de la vie. On est partenaires avec leur famille, avec leur tuteur, avec leur médecin, avec... » et humour : « (...) l'humour ça dédramatise beaucoup, ça désangoisse beaucoup, ça permet de...quand elle a une idée obsessionnelle ça permet de passer à autre chose, ça l'aide quoi. » (ES4)</p>	<p>Je ne lui ai pas demandé de résumer son expérience professionnelle auprès des usagers aux références culturelles diverses.</p>

L'expérience professionnelle	Expérience professionnelle interculturelle
<p>Ouverture : « <i>Mais d'être, de rester, de ne pas se figer dans quelque chose, tout en étant conscient d'où on vient mais en étant ouvert à se dire, peut-être quelque chose à remettre en question, quelque chose à re-questionner</i> », découverte et multiplicité : « <i>J'aime bien voir un petit africain arriver comme ça et puis un albanais plus grand à coté et puis qu'ils jouent au ping-pong ensemble. J'aime ça, je trouve que c'est sympa parce que finalement ça brise certaines barrières. J'aime bien briser les barrières.</i> » (ES5)</p>	<p>Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue : « (...) cette ouverture...dans tous les domaines, dans tous les sens que le mot culture peut avoir, c'est-à-dire, même une personne âgée, je ne sais pas. De ne pas s'arrêter aux aprioris, aux schémas et puis de cultiver aussi soit même, cultiver les choses qu'on a. »</p>
<p>Rebondissant : « (...) c'est un métier qui n'est jamais pareil, chaque jour c'est différent. », riche : « c'est toujours différent, c'est travailler avec des individus en croissance donc c'est beau de les voir grandir, c'est beau de les voir faire un petit pas quand ils découvrent qu'ils ont un rêve » et confrontant (ES6)</p>	<p><u>Complexe</u>, riche et ... : « <i>Je dirais complexe, quand même, mais riche aussi, peut-être encore plus. Euh... [10 secondes de silence] Oui, je dirais en lien avec la relation avec les familles aussi qui est peut-être plus difficile. Oui, oui, oui. Et puis compréhension d'un cadre pénal qui est peut-être différemment...plus difficile pour eux, enfin plus difficile je ne peux pas en juger en fait, mais c'est différent. Ce n'est pas plus difficile. Je pense que pour tous les parents c'est difficile mais il y a peut-être plus d'incompréhensions.</i> »</p>
<p>Persévérance : « (...) je pense qu'il ne faut jamais lâcher, qu'il faut toujours garder son objectif en vue, par n'importe quel chemin où on passe on y arrivera je pense. », respect / empathie : « (...) je pense qu'il faut faire preuve d'humilité envers eux aussi, pas arriver avec nos grands sabots et voilà, moi je vais tout faire pour que ça fonctionne, enfin montrer qu'on s'intéresse à eux et que cette personne est unique, a son histoire aussi, et qu'on va travailler avec ça. » et originalité : « (...) il faut toujours réfléchir, enfin oui, la remise en question, enfin trouver différents chemins pour arriver où on veut aller...il faut être parfois très original pour y arriver. » (ES7)</p>	<p><u>Compréhension</u> : « <i>Peut-être que je mettrais compréhension ou...ou intérêt différent, je ne sais pas. Dans le sens d'essayer de comprendre d'une autre manière, enfin, de mettre notre esprit sur une autre culture pour comprendre pourquoi cette personne elle fait comme ça.</i> »</p>
<p>Valeurs, découverte et recherche de compréhension (ES8)</p>	<p>A propos de la découverte et des valeurs : « (...) découverte pour découvrir déjà, pour prendre acte de comment ça se passe, prendre connaissance de comment ça se passe dans les autres cultures si on est confronté à des problématiques, avant de mettre ça sur des problématiques mettre ça aussi peut-être sur des aspects culturels. » « valeurs pour en venir à rassembler ça à des valeurs communes, pour en faire une base commune avec qui que ce soit qu'on travaille pour aller de l'avant ensuite à partir de ces éléments-là. »</p>
<p>Clarté : « (...) avec n'importe quel jeune au fond qu'on travaille, on doit être excessivement clair pour créer une relation avec, et puis ça c'est ce que mon expérience m'apprend...mettre du sens derrière les choses. », intégrité : « (...) j'estime qu'ils doivent garder la leur et moi la mienne et puis c'est des choses importantes parce qu'on peut aussi faire passer des messages en étant rien</p>	<p>Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue.</p>

L'expérience professionnelle	Expérience professionnelle interculturelle
<i>que soi-même intègre et puis ça les aide à garder la leur d'intégrité, d'avoir quelqu'un d'intègre en face. » et confiance : « (...) dans une expérience avec un jeune, la base c'est de créer un minimum de relation de confiance...alors pas confiance dans le sens où il va venir tout me déballer mais où il sait qu'il peut me dire certaines choses sans être jugé, etc. » (ES9)</i>	
Patience : « <i>Patience, parce qu'il en faut mais même par rapport à la formation, je ne parle pas seulement par rapport au travail avec les jeunes, mais par rapport à sa propre formation.</i> », conviction : « <i>convaincu dans ce qu'on fait au quotidien plutôt, dans une vision en direct, dans une vision qui nous occupe, dans une vision, parce que c'est ici que ça se passe</i> » et motivation (ES10)	Je ne lui ai pas demandé de résumer son expérience professionnelle auprès des usagers aux références culturelles diverses.
Complexe, accepter : « <i>...en sachant qu'on a qu'une connaissance partielle de la réalité que je vois donc c'est... c'est relativiser notre vision des choses.</i> », et donner le plus de place possible à la vision qu'ont les gens de leur propre réalité (ES11)	Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue : « (...) <i>et parfois un peu plus quand c'est d'autres cultures, mais...pas forcément.</i> »
Sens, cohérence et adéquation (ES12)	Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue.
Ouverture : « (...) <i>pour moi il faut l'être, enfin, c'est indispensable et puis sinon je ne ferais sûrement pas ce travail.</i> », réciprocité : « (...) <i>parce que la personne qui m'est étrangère, je suis aussi un étranger pour elle, donc ça va dans les deux sens pour moi c'est important...ce n'est pas forcément à moi d'imposer ce que je pense, enfin, il doit y avoir un échange (...)</i> » et naturel : « <i>que ça soit avec des usagers ou des collègues, pour moi on ne peut pas feindre les choses.</i> » (ES13)	Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue.
Co-construction : « <i>Co-construction c'est dans le sens collaboration, construire ensemble, aller ensemble vers, construire un projet aussi ensemble.</i> », adaptation : « (...) <i>dans ce métier là il faut toujours se réadapter, se renseigner. Au quotidien il faut s'adapter aux situations. A tout moment il faut s'adapter.</i> » et relation de confiance : « (...) <i>si je sens qu'il n'y a pas une relation de confiance avec le résident je me sens vraiment entravée dans mon travail, ça me met des barrières et je trouve que ce n'est pas possible. Il y a des fois où il faut, j'en suis bien consciente, mais pour moi j'ai besoin de sentir que le résident me fait confiance et que moi je peux lui faire confiance.</i> » (ES14)	Co-construction, adaptation, relation de confiance et <u>individualité</u> : « <i>Je garderai les mêmes [10 secondes de silence] et puis je rajouterai juste individualité parce que pour moi c'est ce que je vous ai dit plusieurs fois, pour moi, voilà...ça fait partie aussi de la co-construction, on construit un projet en fonction de la personne et sa culture en fait partie. Comme ça serait son âge, son genre, etc.</i> »
Excitant : « (...) <i>ça crée des remous, c'est quand-même des femmes qui sont...qui n'ont pas la langue dans leur poche, qui sont authentiques, qui bousculent, qui sont bousculées...</i> », motivant : « (...) <i>chaque jour est une</i>	<u>Touchant, enrichissant et complexe</u> : « <i>Touchant parce qu'il y a des situations qui sont difficilement imaginables et puis qui créent quand même une certaine émotion. Enrichissant parce</i>

L'expérience professionnelle	Expérience professionnelle interculturelle
<i>autre journée et puis c'est varié et puis il y a des défis non seulement pour les filles, mais aussi pour nous. » et inattendu (ES15)</i>	<i>que ça crée pour moi-même des questionnements, des remises en questions, des savoirs-être que je ne connaissais peut-être pas en moi. Et puis complexe parce que ce n'est jamais simple de comprendre toutes les choses qui se passent derrière une culture, d'autant plus une culture qui évolue dans une autre culture. »</i>
<i>Présence : « (...) il faut être très présent à soi pour être présent à l'autre. », diversité : « Diversité parce que ça change tout le temps. (...) ce n'est pas parce que quelqu'un a un diagnostic qui va être le même...heureusement d'ailleurs. Et puis diversité dans les pratiques (...) » et positionnement : « (...) je pense qu'autant envers l'équipe, envers l'institution, envers le réseau, envers les résidents, il faut sans cesse se dire, dire qui on est, dire où est-ce qu'on se place. » (ES16)</i>	<i>Présence, diversité, positionnement et <u>ouverture</u> : « Peut-être je rajouterais quand même le mot que j'ai déjà dit mais quand même ouverture. C'est-à-dire que oui, garder cet espace de...en plus...quand on regarde la situation. »</i>
<i>Richesse : « Ça m'apporte, ça m'apprend pleins de trucs, mais plein sur plein d'aspects différents et puis je pense que parfois j'amène aussi, assez, c'est assez, à ces personnes aussi quelque chose. », différence : « (...) différent à tous les niveaux, culturel, oui aussi, d'origine sociale, de...enfin toutes les différences qu'il y a. Et puis ça, en même temps c'est la richesse justement je pense. » et communication (ES17)</i>	<i>Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue.</i>
<i>Patience : « je pense qu'il faut énormément de patience avec...d'une part avec les enfants avec lesquels on travaille mais aussi avec les familles (...) le travail avec les enfants c'est une chose mais il y a ce travail avec les familles qui prend une place énorme et puis qui souvent pose passablement de problèmes. », autonomie : « c'est quand même la base de notre travail...c'est quand même de leur apprendre des choses assez basiques, au niveau de l'autonomie (...) et acceptation du handicap : « c'est aussi une question qui m'occupe passablement et puis pour laquelle je me suis trouvée parfois à me dire « attends là... », enfin qui m'a beaucoup questionné quoi. Est-ce que ça dépend du handicap ? Est-ce que ça dépend de sa volonté personnelle ? Est-ce que ça dépend de... ». (ES19)</i>	<i>Patience, acceptation et <u>questionnement</u> : « patience et acceptation je les garderai et puis j'utiliserais peut-être...enfin d'être toujours dans une forme de questionnement en fait, je dirais. »</i>
<i>Je ne lui ai pas demandé de résumer son expérience professionnelle auprès des usagers aux références culturelles diverses. (ES20)</i>	<i><u>Ouverture, incompréhension, tolérance et jugement</u> : à propos de l'ouverture : « (...) comme j'ai dit tout à l'heure on se dit ouvert, on se veut ouvert parce que ça fait partie un peu de la trousse de l'éducateur, bon ben voilà c'est une chose, mais en même temps on bute sur énormément d'incompréhensions et c'est là où il faut se dire, oui je sais, mais si on peut juste se dire je crois savoir... », de la tolérance : « Ça c'est « Ah le grand mot, il faut être tolérant ». Oui, d'accord mais...mais finalement qu'est-ce que ça veut dire la tolérance et puis moi je pense que (...) au nom de la tolérance, on peut être</i>

L'expérience professionnelle	Expérience professionnelle interculturelle
	<p><i>extrêmement...comment dire...je pense que la tolérance à tout prix ça peut être assez grave (...) parce que, quand on est face à des mœurs qui sont complètement autres et puis on se dit : « Non mais voilà, c'est différent, ils ont leurs raisons de le faire » c'est...moi je fais différemment, mais eux, voilà, ils sont libres. Ah ouais très bien ! Mais après, jusqu'où ça va ? Y a des choses...Je ne peux pas, voilà, je ne peux pas tout accepter, et finalement... c'est là qu'un moment donné, enfin je pense...je pense qu'on ne peut pas être tolérant à tout prix sinon...enfin je pense que le jugement intervient automatiquement et que juger de manière trop directe, je pense que ce n'est pas positif, mais le non-jugement, total, qui serait...une tolérance illimitée, ce n'est pas...je pense c'est compliqué, enfin ce n'est pas que compliqué mais je pense que ça peut faire des dégâts... »</i></p>
<p>Remise en question : « (...) avec les jeunes on est toujours obligé de le faire », spontanéité et avenir : « (...) peut-être avenir quand même, ça reste assez large mais les jeunes sont souvent confrontés à leur avenir. C'est vrai l'avenir est grand quand on est jeune et ça prend beaucoup d'importance pour eux en tout cas dans le travail (...) » (ES21)</p>	<p>Remise en question, avenir et curiosité/découverte : « Oui, les mêmes mots vont aussi, mais c'est vrai que du coup je serais plus sensible à justement des différences que je peux apprendre en fait...je parlerais peut-être plus de...de curiosité. (...) il y a un peu une forme de curiosité pour se dire : « Mais tiens, il y a quelque chose d'inconnu » pour moi en tout cas un peu plus que sur une autre personne et qui donne plutôt envie de découvrir comment ça fonctionne et voilà. Donc ça ajoute une différence à ce niveau-là. Du coup, effectivement...mais je l'articulerai plutôt en termes de...de découverte par rapport à ça... »</p>
<p>Individuallité : « c'est un métier où on ne travaille pas avec des généralités, on fait vraiment, on est face à pleins d'individualités, individualités des collègues, individualité des enfants, individualités de leurs parents, du réseau et que finalement c'est prendre en compte, tenir compte de ces individualités et mon individualité aussi permet finalement de faire notre travail. », travail en équipe : « on est tellement dans le quotidien et puis on travaille à plusieurs, que je trouve que ça a une place finalement prépondérante (...) je crois que si on ne sait pas travailler en équipe, travailler un peu tous dans la même direction et ne pas proposer 18 modèles différents à l'enfant, on est quand même obligé de s'entendre, de se remettre en question l'un et l'autre, de communiquer » et réajustements éternels de sa pratique (ES22)</p>	<p>Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue : « parce que finalement pour moi, la culture fera partie de son individualité avec les particularités de cette personne, de cet enfant. Et puis comme on l'a vu, souvent, ce n'est pas forcément sa culture qui fait qu'il est comme ça. »</p>
<p>Richesse, partage, relation : « (...) je trouve que c'est ça qui est génial dans ce métier, c'est tout ce travail sur la relation. Je trouve vraiment que c'est passionnant. Je dirais...la relation, le partage et la richesse. » (ES23)</p>	<p>Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue : « Au final je ne pense pas que je fais énormément de différences entre ceux qui viennent d'ailleurs et puis ceux qui sont d'ici. C'est...pour moi, je vais,</p>

L'expérience professionnelle	Expérience professionnelle interculturelle
	voilà, je vais travailler la même chose finalement, enfin la même chose, non, pour chaque personnes ça sera différent mais je vais dire, je vais garder ma ligne de conduite à moi, je ne vais pas séparer les deux choses. Pour moi la personne c'est une personne avant tout, c'est un être humain avant tout et puis après il y a tout un contexte, il y a des valeurs, etc. »
<p>Juste : « (...) je trouve que c'est juste qu'ils aient le droit à cette école et puis moi j'ai l'impression que ça leur fait du bien quand on reconnaît tous les progrès qu'ils font », lien et enseignant/éducateur : « Je suis toujours autant dans une relation très proche...oui, presque, et bien, c'est comme font les éducateurs des soins et tout ça et puis en même temps j'ai un regard qui est aussi d'apprentissage et puis je suis toujours entre les deux. (...) J'ai l'impression d'avoir deux positions et puis je dois toujours jongler entre l'une et l'autre. » (ES24)</p>	<p>Dans l'entretien, la personne précise que les mots-clés qu'elle a choisis pour résumer son expérience professionnelle sont valables pour tous les usagers, toute culture confondue : « parce que c'est dans le lien que certaines choses sont différentes...oui, dans la relation que j'ai avec eux, parfois. »</p>

Annexe 16 : Les situations professionnelles significatives

Situation 1 (entretien ES18)

Description de la situation : Peu après son engagement, cette professionnelle d'origine serbe reprend la référence d'une jeune fille d'origine suisse. Lors du premier entretien avec les parents de la jeune fille, les parents lui disent clairement qu'ils ne sont pas d'accord avec la mise en place de cette référence en raison du fait que l'éducatrice sociale est étrangère. Ils lui demandent si elle va arriver à comprendre leur fille « *Une fille suisse et en plus malade* » ainsi que leur besoins.

Contexte professionnel : Elle travaille dans une institution qui accueille des personnes en situation de handicap mental.

Cadre de la situation : Au foyer, lors du premier entretien avec la famille en présence des parents de la jeune fille, de l'éducatrice sociale et du directeur de l'institution.

Réactions « à chaud » : La réaction des parents la surprend un peu, mais elle ne se fâche pas. Elle dit même qu'elle s'attendait à avoir ce genre de réaction de « peur ». Avant qu'elle puisse s'exprimer sur la question, le directeur de l'institution réagit à la demande des parents en précisant que c'est l'institution qui décide la référence éducative et non pas les parents.

Réactions « à froid » : Elle se questionne sur la façon de collaborer avec les parents, de gagner leur confiance et de se faire accepter comme elle est.

Tentatives d'intervention : Elle rencontre à plusieurs reprises les parents dans un endroit neutre afin de les connaître et elle arrive à gagner leur confiance et instaurer avec eux une relation qu'elle qualifiée de « *plutôt bonne* ».

Situation 2 (entretien ES23)

Description de la situation : N'arrivant pas à identifier une situation significative particulière, cette éducatrice sociale décrit une situation professionnelle récurrente, à savoir la confrontation en tant que témoin à des situations conflictuelles entre des usagers liées aux origines socioculturelles respectives (par exemple, guerre interethnique).

Contexte professionnel : Elle travaille dans un service ambulatoire pour personnes avec des problèmes de dépendance.

Cadre de la situation : Dans le centre ambulatoire, en présence des usagers, de l'éducatrice sociale et de ses collègues.

Réactions « à chaud » : Dans ces situations, elle ressent parfois de l'impuissance (« *Comment réagir face à ces situations ?* ») et parfois de l'incompréhension et de la colère vis-à-vis des usagers (« *Comment ils peuvent penser des trucs pareils ?* »). Lorsque ces conflits surgissent, elle ne sait pas comment réagir pour calmer le jeu et éviter que la situation conduise à la violence.

Réactions à froid : Elle estime que la cohabitation entre personnes aux références culturelles diverses est parfois difficile en raison des valeurs, de l'histoire personnelle et du parcours de chacun. La confrontation avec une autre personne peut parfois réveiller des « *trucs* », des réactions et des incompréhensions.

Tentatives d'intervention : Elle ne voit pas vraiment d'issues possibles, mise à part essayer de « raisonner » les personnes et les calmer. Toutefois, elle se trouve parfois inadéquate dans ses propos et ses comportements de résolution du conflit.

Situation 3 (entretien ES24)

Description de la situation : L'intervenante accueille dans sa classe un jeune de 14 ans d'origine serbe qui se masturbe beaucoup. Elle et ses collègues essaient à maintes reprises d'en discuter avec la famille qui ne veut pas entrer une matière pour une médication de l'enfant et refuse de venir à l'école.

Contexte professionnel : Elle travaille en tant qu'enseignante spécialisée dans une école pour enfants et adolescents en situation de handicap mental.

Cadre de la situation : En classe en présence du jeune, de l'enseignante et des autres élèves.

Réactions « à chaud » : Elle ne s'exprime pas sur les émotions suscitées par la situation.

Réactions « à froid » : Elle se questionne si la raison du comportement des parents est liée à la douleur d'avoir deux enfants en situation de handicap. Elle se pose également la question sur une éventuelle perception différenciée de l'école spécialisée et du travail qui s'y fait, de l'éducation des enfants, de la sexualité ainsi que des relations entre hommes et femmes de la part des parents.

Tentatives d'intervention : Avec ses collègues, elle discute de la situation en supervision et suit les conseils d'une sexo-pédagogue sur le comportement à suivre avec le jeune.

Situation 4 (entretien ES21)

Description de la situation : N'arrivant pas à identifier une situation significative particulière, la professionnelle relate une situation récurrente qu'elle rencontre sur son lieu de travail : les usagers de sexe masculin, notamment ceux ayant des origines socioculturelles diverses, s'adressent généralement à son collègue homme, alors qu'ils se montrent distants avec elle et lui disent à peine bonjour.

Contexte professionnel : Elle travaille en tant qu'animatrice socioculturelle dans un centre d'animation pour la jeunesse.

Cadre de la situation : Dans le centre pour la jeunesse, en présence de l'animatrice, des usagers et de son collègue homme.

Réactions « à chaud » : Elle trouve ces situations de mise à distance assez difficiles et désagréables à vivre. Il s'agit de situations qu'elle n'aime pas vivre. Elle ressent également de la frustration. Elle reste en retrait, ne s'impose pas et respecte un bout leur attitude.

Réactions « à froid » : Elle se pose des questions par rapport à elle-même, sur ce qu'elle peut faire pour entrer en relation avec ces jeunes, sur sa place en tant que femme et professionnelle dans le centre.

Tentatives d'intervention : Elle s'approche d'eux à un autre moment pour qu'ils apprennent à se connaître « *malgré que je sois une femme* ».

Situation 5 (entretien ES19)

Description de la situation : Dans le courant de l'année, elle reçoit dans son groupe un stagiaire africain, dont les parents habitent la Suisse, mais qui était placé dans une institution dans son pays d'origine en raison des méthodes pédagogiques utilisées. L'enfant arrive en Suisse le dimanche et fait son stage au foyer dès le lendemain : elle se retrouve « *face à un petit enfant sauvage* ».

Contexte professionnel : Elle travaille dans un foyer pour enfants et adolescents en situation de handicap mental léger.

Cadre de la situation : Dans le foyer, en présence du jeune, des autres usagers et des éducatrices sociales.

Réactions « à chaud » : Elle ne s'exprime ni sur les émotions suscitées par la situation, ni sur le comportement adopté.

Réactions « à froid » : Elle se questionne sur les raisons du comportement du jeune et se demande si son comportement inapproprié est lié à des différences culturelles ou plutôt aux aspects liés à son histoire migratoire (déménagement de l'Afrique à la Suisse).

Tentatives d'intervention : Elle observe l'enfant et constate que l'enfant en prenant ses marques se calme. Elle aurait voulu que la période de stage soit prolongée, mais malheureusement cela n'a pas été possible.

Situation 6 (entretien ES14)

Description de la situation : Après la diminution de la dose du médicament qui lui est prescrit par le médecin, un usager d'origine indienne commence à avoir des comportements qualifiés de bizarres.

Contexte professionnel : L'éducatrice sociale travaille dans un foyer pour personnes adultes souffrant de troubles psychiques.

Cadre de la situation : Dans le foyer, en présence de l'homme, des autres usagers et des éducateurs sociaux.

Réactions « à chaud » : Elle est très étonnée par l'apparition de ces comportements. Elle est également très agacée par ces comportements répétés qui deviennent de plus en plus nombreux et variés et face auxquels elle ne sait pas de quelle manière réagir (sentiment d'incertitude).

Réactions « à froid » : Elle se questionne sur les comportements de l'usager et ne sait pas comment les expliquer (maladie ou culture ?). Elle arrive même à se questionner sur ce que ses collègues pensent de son intervention.

Tentatives d'intervention : Elle discute de la situation avec ses collègues et ensemble ils décident de se donner le « *mandat d'être ambassadeur de ce qui existait dans le contexte dans lequel on vit* ». Le fait d'avoir posé les choses en équipe a rendus les comportements de l'usager moins pesant pour tous.

Situation 6 (entretien ES16)

Cette situation a été présentée également par une autre éducatrice sociale qui travaille dans ce même foyer pour personnes adultes souffrant de troubles psychiques. Comme on peut le constater la description et la

vision de ce qui se passe est quelque peu différente, c'est pourquoi j'ai décidé de la rédiger dans sa totalité à partir du récit de cette éducatrice sociale.

Description de la situation : A cause d'une décompensation, le médecin interrompt la prise de médicaments d'un usager d'origine indienne. Après trois mois, il commence à avoir des conflits avec l'équipe éducative et les autres usagers ainsi qu'à avoir des comportements qualifiés de bizarres.

Contexte professionnel : L'éducatrice sociale travaille dans un foyer pour personnes adultes souffrant de troubles psychiques.

Cadre de la situation : Situation récurrente qui a lieu au foyer, en présence du jeune homme, de l'éducatrice qui est sa référente ainsi que du personnel et des autres usagers.

Réactions « à chaud » : Elle est très étonnée par l'apparition de ces comportements.

Réactions « à froid » : Elle se questionne sur la nature des comportements de l'usager (maladie, culture ou personnalité ?).

Tentatives d'intervention : Suite à l'empirement de la situation, il a été décidé de rétablir un traitement médical pour l'usager.

Situation 7 (entretien ES13)

Description de la situation : L'éducateur social intervient auprès d'une petite fille d'origine congolaise. La mère s'occupe seule au quotidien de sa fille car les demi-frères ne veulent pas s'en occuper, arrivant même à changer de trottoir lorsqu'ils la croisent. Sollicitée sur les raisons du comportement des demi-frères, la mère lui explique qu'ils pensent que le handicap est une malédiction.

Contexte professionnel : Il travaille dans une structure de jour pour enfants et adolescents en situation de polyhandicap.

Cadre de la situation : A l'entrée du foyer, en présence de la mère et de l'éducateur social.

Réactions « à chaud » : Il est très choqué les croyances de la famille de l'usagère qui lui posent beaucoup de questions et qu'il a de la peine à comprendre.

Réactions « à froid » : Il s'interroge sur l'attitude à adopter face à des perceptions différentes du handicap. Cette situation lui permet de mieux comprendre ce que petite fille vit à la maison et les attitudes qu'elle peut avoir envers les éducateurs sociaux.

Tentatives d'intervention : aucune intervention n'est réalisée auprès de la famille.

Situation 8 (entretien ES1)

Description de la situation : Contrairement aux consignes, l'éducatrice sociale rapporte la relation avec son directeur « d'une autre culture ». Face à lui elle ressent qu'elle n'a pas sa place dans certaines discussions. Elle l'a même entendu dire à une de ses collègues : « *Ecoutez, t'es une femme donc...là, entre guillemets tu te tais quoi* ».

Contexte professionnel : Elle travaille dans un foyer pour personnes adultes en situation de polyhandicap.

Cadre de la situation : Situation récurrente qui a lieu au foyer dans des discussions entre la direction et ses employé de sexe féminin.

Réactions « à chaud » : Elle est contrariée et cette relation est pour elle difficile à gérer, d'autant plus en lien avec la position hiérarchique. Elle se sente frustrée et en colère et se dit que « Ici [en Suisse] *ce n'est pas comme ça que ça se passe* ». Le comportement du directeur la dérange.

Réactions « à froid » : Elle se questionne sur perception que le directeur a du statut et du rôle de la femme.

Tentatives d'intervention : Elle continue à s'exprimer et à donner son avis, même si des fois cela pose problème. Toutefois, elle n'ose pas en parler avec le directeur en raison du rapport hiérarchique existant.

Situation 9 (entretien ES22)

Description de la situation : Une famille de confession musulmane déclare manger uniquement de la viande casher et demande à l'éducatrice sociale de respecter croyance par rapport à leur enfant qui est placé en foyer. La situation significative survient réellement lors d'une fête où toutes les familles ayant des enfants placés en foyer sont conviées : l'éducatrice sociale surprend les parents de l'enfant en train de manger des mets à base de viande pas casher.

Contexte professionnel : Elle travaille dans un foyer pour enfants en situation familiale et/ou sociale difficile.

Cadre de la situation : Lors d'une fête du foyer, en présence de toutes les familles des usagers et du personnel de l'institution.

Réactions « à chaud » : La situation l'embête, la « titille » et l'énerve car elle se sent manipulée par la famille.

Réactions « à froid » : Elle se questionne sur les raisons du comportement de la famille et se demande si leur comportement n'est pas lié à une question de pouvoir : avec cette histoire de viande casher, les parents imposent au foyer au moins une règle pour l'éducation de leur enfant, éducation qui leur échappe totalement l'enfant étant placé.

Tentatives d'intervention : Elle continue à respecter la demande des parents concernant la nourriture de leur enfant en leur laissant ce point de pouvoir qui leur appartient, sans leur en parler.

Situation 10 (entretien ES5)

Description de la situation : Le professionnel choisit de présenter une situation dans laquelle ses stéréotypes vis-à-vis des albanais ont été « *extrêmement remis en question* » grâce au fait de travailler avec eux tous les jours.

Contexte professionnel : Il travaille en tant qu'animateur socioculturel dans un centre de jeunesse dont il est également le responsable.

Cadre de la situation : Il s'agit de la rencontre régulière du responsable du centre avec les jeunes albanais qui le fréquentent.

Réactions « à chaud » : Il a pas mal de stéréotypes sur les albanais, des « *gens un peu impulsifs (...) un peu vite violents* ».

Réactions « à froid » : Le contact récurrent avec des jeunes albanais dans le cadre de son travail lui a permis de remettre en question ses propres stéréotypes et à priori sur la population albanaise.

Tentatives d'intervention : Il dit avoir été un peu plus loin que « *juste lire les journaux* ».

Situation 11 (entretien ES9)

Description de la situation : A une période où cette éducatrice sociale intervient auprès de plusieurs jeunes filles musulmanes placées dans un foyer pour des problèmes familiaux, tels que la maltraitance ou un éventuel mariage arrangé, elle découvre que la situation d'une d'entre elles a totalement dégénéré au niveau des relations affectives (« *maintenant mes parents vont me dire t'es une pute* ») et a risqué le rejet de la part de ses parents.

Contexte professionnel : Elle travaille dans un centre de dépannage et d'évaluation pour enfants et adolescents en situation familiale et/ou sociale difficile.

Cadre de la situation : Cette situation a eu lieu au début de sa carrière professionnelle et impliquait plusieurs jeunes usagères ainsi que l'institution.

Réactions « à chaud » : La situation vécue par la jeune fille l'a profondément bouleversée (« *c'était vraiment impressionnant pour moi* » « *c'était de la folie* »).

Réactions « à froid » : A l'époque des faits, elle s'est beaucoup questionnée sur les raisons du comportement de la jeune fille. Elle s'est remise beaucoup en question au niveau de la justesse de son intervention professionnelle ainsi que sur la gestion de la situation par l'institution : « *Mais mince quoi, on est capable d'adapter nos repas, alors ça oui, ça c'est facile, ça on fait. On est capable d'adapter certaines choses mais il ne faut surtout pas trop en demander et il ne faut surtout pas trop revoir nos règles finalement.* » *Moi ça me donnais un peu cette impression. Voilà, nous on a établi que la norme c'est ça, alors la norme c'est ça, mais non, la norme ce n'est pas ça partout. Et puis si le fait que nous on impose nos normes, ça cause des difficultés dans une famille, pour moi, je n'étais absolument pas à l'aise.* ».

Tentatives d'intervention : Elle a discuté de la situation avec ses responsables. Ensuite, elle a demandé le soutien de la direction afin de mettre en place des mesures spécifiques pour une autre jeune fille musulmane dont elle était référente et a également discuté avec l'assistante sociale pour organiser rapidement une rencontre avec sa famille.

A partir de ce moment, elle a commencé à consulter les familles en sollicitant leur aide pour comprendre la situation familiale ainsi que leurs valeurs et représentations de l'éducation de l'enfant. De même, elle a commencé à négocier des nouvelles règles tenant compte du cadre de référence des familles et de l'institution pour finalement trouver un terrain d'entente qui convienne aux deux parties.

Situation 12 (entretien ES6)

Description de la situation : Un jeune de confession musulmane joue souvent le rôle de victime en raison de sa nationalité étrangère et de sa religion. L'éducatrice sociale entretient une relation très difficile avec lui : il se met en colère à chaque fois qu'il est contrarié (violence verbale et physique) et l'accuse d'être raciste.

Contexte professionnel : Elle travaille dans un foyer pour adolescents en situation familiale et/ou sociale difficile.

Cadre de la situation : Il s'agit d'une situation récurrente avec un jeune dont elle a la référence éducative.

Réactions « à chaud » : Elle se sent souvent mal à l'aise avec ce jeune et a l'impression de « *marcher sur des œufs* » chaque fois qu'elle doit se confronter à lui.

Réactions « à froid » : Elle se sent impuissante et remet en discussion ses compétences professionnelles. De même, elle se pose la question si le fait d'être une femme joue un rôle par rapport à cette relation difficile ou si c'est uniquement lié à l'autorité.

Tentatives d'intervention : Elle continue à essayer plusieurs pistes pour approcher et accompagner ce jeune, mais elle a l'impression d'être face à un mur.

Situation 13 (entretien ES7)

Description de la situation : Un jeune usager d'origine serbe traite régulièrement les femmes (éducatrices sociales) de manière dénigrante, en essayant de les séduire et en faisant des réflexions assez osées sur elles. Un jour, le jeune homme menace une stagiaire de viol.

Contexte professionnel : Cette éducatrice sociale travaille dans un foyer pour enfants et adolescents en situation familiale et sociale difficile.

Cadre de la situation : Il s'agit d'une situation qui a eu lieu dans le passé en présence du jeune, de l'éducatrice sociale et de la stagiaire. Le jeune, dont elle avait la référence éducative à l'époque, ne se trouve plus au foyer.

Réactions « à chaud » : Elle a été choquée par les propos du jeune concernant le viol et a demandé à la direction d'intervenir pour stopper l'escalade.

Réactions « à froid » : Elle remet en question son attitude professionnelle en se demandant si ce n'est pas sa faute et si elle n'a pas involontairement envoyé des messages équivoques à ce jeune (signes d'affection, etc.) durant sa période de référence.

Tentatives d'intervention : Suite à des réunions avec la direction et les collègues, il a été décidé de changer la référence éducative et d'imposer au jeune la référence d'un homme afin de travailler cette relation ambivalente avec les femmes. Des réunions avec la famille ont également été organisées pour clarifier la situation du jeune et adapter l'intervention.

Situation 14 (entretien ES17)

Description de la situation : L'éducateur social est confronté, dans le cadre de son travail, à un homme d'origine somalienne qui passe son temps à se débrouiller par tous les moyens pour obtenir auprès de lui de la nourriture, de l'argent, des services, etc.

Contexte professionnel : Il travaille dans un foyer pour des hommes et des femmes présentant des difficultés psychosociales.

Cadre de la situation : Il s'agit de la relation quasi-habituelle entre l'utilisateur en question et son éducateur de référence.

Réactions « à chaud » : Le comportement de l'utilisateur devient parfois insupportable et très usant, car c'est continu et de mauvaise foi. Il pense que l'utilisateur est une personne très touchante et énervante en même temps.

Réactions « à froid » : Il s'interroge sur la nature du comportement de l'utilisateur : s'agit-il d'un comportement culturel ou individuel lié à la personnalité de l'homme ? Il se demande si le fait de penser que cela soit un comportement culturel n'est pas raciste. L'éducateur social précise qu'il n'a pas réfléchi au caractère positif ou négatif de la situation.

Tentatives d'intervention : Il ne reste au professionnel qu'à prendre son mal en patience.

Situation 15 (entretien ES15)

Description de la situation : L'éducateur social accompagne une jeune femme d'origine kurde qui ne veut pas rentrer en weekend chez ses parents et puis qui parfois rentre du weekend avec des douleurs et des écorchures. La jeune femme dit que son père la bat et qu'il lui a lancé la télécommande sur la tête.

Contexte professionnel : Il travaille dans un foyer pour adolescents et jeunes adultes présentant des difficultés psychosociales (sous le régime de l'AI).

Cadre de la situation : Au foyer, à la rentrée d'un weekend chez les parents en présence de la jeune fille et de l'éducateur social.

Réactions « à chaud » : Il est très touché par la situation de violence que vit la jeune fille à la maison.

Réactions « à froid » : Il se demande qu'il faut dénoncer ou pas le père d'abus et de violence tout en connaissant les conséquences possibles (par exemple, le père retire sa fille du foyer et la garde à la maison dans une privation de liberté plus importante).

Tentatives d'intervention : Suite à plusieurs réunions avec les responsables et les collègues, la décision est prise de ne pas dénoncer la situation. A la rentrée scolaire, l'éducateur de référence essaiera de suivre la situation de plus près.

Situation 16 (entretien ES20)

Description de la situation : Parallèlement à son activité professionnelle, l'éducateur social encadre un groupe de jeunes en difficulté durant un séjour en voilier en été. L'incident est survenu lors d'une

discussion avec le capitaine : un jeune d'origine marocaine, le seul d'origine étrangère sur le bateau, accuse le capitaine d'avoir eu des propos raciste à son encontre et le ton entre les deux monte.

Contexte professionnel : Il travaille dans un foyer pour enfants et adolescents en situation familiale et/ou sociale difficile.

Cadre de la situation : Sur un bateau en présence du capitaine, des jeunes et des éducateurs sociaux qui les accompagnaient.

Réactions « à chaud » : Il ne réagit pas sur le moment et laisse la situation se calmer.

Réactions « à froid » : cette situation n'a pas suscité des questionnements particuliers au niveau de la pratique professionnelle de l'éducateur social.

Tentatives d'intervention : Il reprend la situation avec le jeune qui est complètement remonté et à cran : le capitaine lui aurait dit "Si t'es pas content, retourne chez toi". Il demande au jeune de se mettre à la place du capitaine et puis d'aller discuter à froid avec lui, ce qu'il fait. Durant la discussion, le jeune et le capitaine se rendent compte que la phrase a été interprétée de manière différente entre les deux parties en cause : d'une part, le jeune comprend qu'il doit rentrer chez lui, dans son pays arabe alors que le capitaine lui dit de rentrer chez lui s'il n'arrive pas à s'adapter à la vie en communauté sur le bateau. La situation entre le jeune et le capitaine finit par s'apaiser.

Situation 17 (entretien ES12)

Description de la situation : Contrairement aux consignes qui lui ont été données, cette éducatrice sociale relate plusieurs situations significatives, mais qui ne sont pas liées aux références culturelles des personnes concernées.

Contexte professionnel : Elle travaille dans un centre de dépannage et d'évaluation (durée du séjour max. 3 mois) pour enfants et adolescents en situation familiale et/ou sociale difficile ainsi qu'en milieu ouvert auprès des adolescents (en situation familiale et/ou sociale difficile).

Cadre de la situation : Le récit ne permet pas de le préciser, s'agissant de plusieurs lieux et de plusieurs acteurs en présence.

Réactions « à chaud » : Souvent confrontée à des situations de violence où « *elle se fait cogner, insulter en pleine ville* », elle ne réagit pas immédiatement et ne se fait pas toucher par ces situations qui ne lui posent « *aucun problème* ».

Réactions « à froid » : Elle s'interroge sur le comportement et l'image problématique que des jeunes hommes ont à l'encontre de la femme : « *L'image de la femme, à quoi il l'associe pour moi c'est tout de suite une question, ce n'est pas...il ne me vise pas et puis toute façon ça me touche pas parce que je sais qui je suis donc...les insultes ça me heurte pas, si je me fais empoignée souvent c'est...soit je me suis trop approchée...mais pour le moment ça a jamais été ça, c'est mais on crise parce qu'il souffre et puis il se débat, et puis voilà.* ». Elle estime qu'en travaillant avec des jeunes en crise, l'éducateur social doit en tant que professionnel « *être éveillé et puis constamment...sur les gardes, donc. Et surtout ne pas réagir, ça je refuse de réagir...* ».

Tentatives d'intervention : Elle évoque une attention constante qu'elle doit porter aux jeunes qu'elle accompagne dans son travail ainsi qu'un refus de s'occuper des réactions parfois déplacées de ses collègues dans des situations problématiques rencontrées avec les jeunes usagers.

Situation 18 (entretien ES8)

Description de la situation : Des jeunes africains font partie avec leur mère d'une communauté religieuse chrétienne. Un jour, les enfants en revenant au foyer après avoir assisté à une cérémonie religieuse, tous ravis racontent à l'éducateur social qu'ils ont assisté à un sketch joué par les animateurs religieux où ils ont mis en scène un enfant qui ne priait pas le Seigneur et qui avait des mauvaises notes à l'école et un autre enfant qui priait le Seigneur et il avait des bonnes notes.

Contexte professionnel : Il travaille dans un foyer pour enfants et adolescents en situation familiale et/ou sociale difficile.

Cadre de la situation : Au foyer, en présence des enfants et de l'éducateur social.

Réactions « à chaud » : L'éducateur social est surpris par les valeurs transmises par la mise en scène : « *si on prie on fait des bonnes notes et si on ne prie pas on ne fait pas de bonnes notes* », mais sur le moment ne réagit pas.

Réactions « à froid » : Il s'interroge sur les « *solutions de facilité* » transmises par la communauté religieuse.

Tentatives d'intervention : Etant conscient des enjeux qu'un tel message peut avoir, il décide de parler aux jeunes et de leur faire comprendre que c'est en travaillant à l'école et en priant le Seigneur qu'on a des bonnes notes. Il décide de soutenir partiellement le message de la communauté religieuse afin de ne pas heurter les valeurs et les croyances de ces jeunes africains et de ne pas créer des conflits de loyauté, tout en essayant de leur transmettre l'importance du travail pour réussir à l'école.

Situation 19 (entretien ES11)

Description de la situation : Dans le cadre d'une prestation, l'éducateur social est appelé à soutenir en urgence un enfant et sa mère d'origine kosovare suite au signalement de l'école primaire dans laquelle est scolarisé l'enfant. L'école signale l'enfant en raison de ses retards fréquents, des oublis à répétition des devoirs ainsi que de son comportement inadéquat avec l'enseignant et les pairs, tout en « accusant » la mère de ne pas le suivre de manière adéquate et de ne pas comprendre ce que l'école. Il rencontre le plus vite possible la mère en question et son enfant. Lors de cette première rencontre avec la mère de l'enfant, l'éducateur social se rend compte qu'elle est confrontée à de nombreuses difficultés personnelles (problèmes psychiques, tentative de suicide), administratives (statut de requérante d'asile) et éducatives (illettrisme, ne parle pas le français) et qu'en lien avec son statut, la maman et l'enfant sont souvent déplacés d'un contexte de vie à un autre avec des déménagements fréquents d'appartement et d'écoles, ce qui ne leur permet pas de construire ni une certaine stabilité, ni un réseau.

Contexte professionnel : Il travaille dans un service d'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO).

Cadre de la situation : Il s'agit d'une visite à domicile que l'éducateur social rend à la maman.

Réactions « à chaud » : Il se sent impuissant et utilisé car les instances mettent en place la mesure la moins coûteuse en disant qu'on a fait ce qu'il fallait.

Réactions « à froid » : Il se questionne sur la pertinence de son intervention dans une situation où il est impossible d'agir et de mettre en place des mesures adéquates. De même, il se pose des questions sur l'équité du traitement des situations : il estime qu'une personne migrante avec un statut précaire (permis C ou statut de réfugié) ne reçoit pas la même qualité et quantité de traitement qu'une femme suisse.

Tentatives d'intervention : Avec le responsable de l'AEMO, il décide d'écrire un courrier (« *très mal perçu* ») et de « dénoncer » la situation précaire de la famille afin de trouver des mesures d'aides plus adéquates.

Situation 20 (entretien ES2)

Description de la situation : Lors de l'entretien d'admission d'un adolescent d'origine kosovare, la mère se fait traiter comme « *une moins que rien* » par son fils et sa fille (le père refuse d'être présent) et l'équipe éducative décide d'interrompre prématurément l'entretien d'admission en raison de l'animosité et de la violence verbale des enfants envers la maman qui est effondrée. La situation significative survient à la sortie de la réunion lorsque le jeune homme s'adresse à sa mère de manière violente.

Contexte professionnel : Il travaille dans un foyer pour enfant et adolescents en situation familiale et/ou sociale difficile.

Cadre de la situation : Dans l'enceinte du foyer en présence du jeune, de sa mère, de sa sœur, de l'éducateur social et de l'assistant social.

Réactions « à chaud » : L'éducateur, choqué, empêche le jeune de frapper sa mère, en se plaçant entre le fils et sa maman, et lui dit de partir un moment se calmer. Cette situation l'a beaucoup remué et a heurté ses valeurs concernant la famille, la relation entre parent et enfant et la violence.

Réactions « à froid » : Il s'interroge sur les représentations différenciées de la famille, des rôles et des statuts de ses membres ainsi que des genres.

Tentatives d'intervention : Lors du retour du jeune, la famille est repartie avec l'assistant social. Le foyer a demandé au jeune de rédiger une lettre de motivation et le jeune a été finalement placé au foyer. L'éducateur social n'a aucune relation avec lui, travaillant dans une autre structure de l'établissement.

Situation 21 (entretien ES3)

Description de la situation : L'éducatrice sociale accompagne un résident d'origine érythréenne à un culte érythréen. Pendant la cérémonie, des assistants religieux imposent des mains sur le résident.

Contexte professionnel : Elle travaille dans un foyer pour personnes en situation de polyhandicap.

Cadre de la situation : Durant une cérémonie religieuse érythréenne, en présence de l'usager, de l'éducatrice sociale, des assistants religieux ainsi que des autres assistants à la cérémonie.

Réactions « à chaud » : Elle est assez surprise par la cérémonie et le comportement des assistants religieux vis-à-vis de son résident, se sent mal à l'aise et ne sent dans une certaine ambiguïté entre l'envie de réagir

et rester à l'écart lorsqu'elle voit que le résident est lui-même assez surpris. Elle décide de laisser faire pour ne pas choquer ou vexer les assistants religieux, tout en se comportant de manière rassurante envers le résident.

Réactions « à froid » : Elle se questionne sur les diverses croyances religieuses.

Tentatives d'intervention : L'éducatrice propose un entretien avec le résident, un assistant religieux et un traducteur afin qu'on leur explique mieux le contenu et le sens de la cérémonie. Cependant, le résident décide par lui-même de ne plus assister aux cérémonies religieuses.

Situation 22 (entretien ES10)

Description de la situation : Durant un camp en Normandie organisé par l'institution dans laquelle il travaille, les usagers et les éducateurs sociaux vont visiter le cimetière allemand de la Seconde guerre mondiale. Lors de la visite, un jeune usager d'origine suisse profère des propos racistes contre les allemands.

Contexte professionnel : Il travaille dans un foyer pour enfant et adolescents en situation familiale et/ou sociale difficile.

Cadre de la situation : Durant un camp de vacances en Normandie, en présence de tous les usagers et des éducateurs sociaux qui les accompagnent

Réactions « à chaud » : Il a été surpris par les propos racistes et la réaction violente du jeune qui généralement est « *super gentil, super doux* ». Les éducateurs sociaux ont vite remis les choses à leur place en expliquant la situation politique dans laquelle vivaient les jeunes allemands nazis durant la Seconde guerre mondiale, en lien avec leur compréhension de la situation, leurs croyances de l'époque, le libre arbitre de participer à la guerre, etc. afin de leur faire comprendre le cadre de références de l'époque. Un collègue a filmé la situation en cachette.

Réactions « à froid » : Les éducateurs sociaux ont repris l'incident avec le jeune pour discuter avec lui de ce qui s'était passé.