



CARNET D'INTRODUCTION

CONVICTIONS RELIGIEUSES ET PHILOSOPHIQUES A L'ECOLE

Comprendre les conflits et agir





INTRODUCTION

Aujourd'hui, dans les écoles, on trouve une population (directions, enseignants, élèves et parents d'élèves) aux convictions religieuses ou philosophiques très diversifiées... à l'image de ce qui se vit dans notre société, l'École est multiculturelle. Dans l'optique de développer les compétences citoyennes des jeunes, l'expression des diverses convictions peut être une source de développement de leur esprit critique, d'émancipation collective et d'enrichissement réciproque des cultures.

Néanmoins, un tel mélange de points de vue entraîne également des situations interculturelles parfois complexes, des conflits autour des valeurs existentielles, des pratiques, des prescrits religieux ou de principes de vie inspirés de la laïcité. Il peut s'agir de questions de vêtements, de fêtes, d'alimentation, de mixité,... Ces problématiques sont d'autant plus complexes qu'elles sont souvent le paravent de questions plus profondes, qu'elles soient économiques, sociales, organisationnelles ou psychologiques.

Par leur caractère déconcertant, ces conflits peuvent déstabiliser les directeurs et enseignants. Les questions particulières que ces situations interculturelles amènent n'ont souvent aucune réponse fixée à l'avance ni par la loi, ni par un consensus collectif. Les professionnels de l'éducation se retrouvent souvent démunis et seuls pour réagir.

Par exemple, il peut être surprenant de constater que des jeunes présentent des points de vue inspirés tantôt des normes de la société sécularisée, tantôt de traditions religieuses. Si, spontanément, on pense plutôt aux élèves de confession musulmane, le «retour du religieux» concerne tout autant des jeunes catholiques ou protestants, issus d'immigrations plus récentes.

Pour leur part, les enseignants, prioritairement investis de la mission d'enseigner selon le programme scolaire, sont eux-mêmes porteurs de convictions. Celles-ci imprègnent leur manière de réagir aux situations ou discussions inattendues touchant aux convictions de leurs élèves, des parents d'élèves et parfois aussi, de leurs collègues.

Plus d'une fois, les jeunes vivent de véritables conflits de loyauté. Les pousser à choisir radicalement entre une identité et une autre, c'est prendre le risque de choquer, de ne pas se comprendre, voire même parfois de les perdre. De leur côté, l'école et l'équipe éducative ne peuvent changer totalement leur pédagogie, même avec le louable objectif de ne brusquer aucune sensibilité religieuse ou philosophique. C'est pourquoi il serait bon que l'école puisse mettre en place des projets pédagogiques qui reconnaissent la diversité culturelle des élèves tout en restant le lieu de construction d'une culture partagée, un lieu d'exigences et d'apprentissage. Comment trouver un terrain d'entente ?

Pour prévenir et gérer les conflits autour des convictions à l'école, ce dossier propose de mettre en place l'approche interculturelle de la psychosociologue Margalit Cohen-Emerique, et un outil spécifique, la méthode d'analyse dite des «chocs culturels». Cette approche invite les professionnels en contact avec d'autres cultures à premièrement identifier leurs propres références culturelles, à s'intéresser ensuite à celles de l'Autre avec qui ils travaillent, pour enfin amorcer un dialogue ou une négociation.

Si l'on souhaite que cette démarche soit porteuse «d'un mieux vivre ensemble», soulignons enfin que l'École et les pouvoirs publics devront la soutenir, notamment par des moyens tels que la formation et la supervision des enseignants et par la création de lieux d'échanges.

■ PUBLIC-CIBLE

Ce dossier s'adresse prioritairement aux formateurs de professeurs de l'enseignement secondaire comme aux enseignants eux-mêmes. Il vise particulièrement les enseignants qui peuvent ménager des moments d'analyse et de discussion avec leurs élèves. Les professeurs de religion et de morale, comme les enseignants du (futur) cours de citoyenneté, sont les premiers visés. Il reste évident que tout autre enseignant peut se sentir concerné, d'après ce qu'il vit dans sa classe ou son école.

La démarche et les exercices proposés pourront être appliqués d'une part, lors de formations d'enseignants, et d'autre part, en classe par les enseignants eux-mêmes avec leurs élèves.

■ OBJECTIFS

Savoir

- Acquérir quelques concepts-clés de l'approche interculturelle (culture, identité, valeurs,...).

Savoir-être

- Identifier ses propres références culturelles.
- Encourager l'empathie, la curiosité et la réactivité lors de situations interculturelles afin de découvrir le cadre de référence de l'Autre.
- Permettre la rencontre et promouvoir la connaissance réciproque

■ CONTENU DU DOSSIER ET ARTICULATIONS

Une grande partie du contenu de ce dossier s'appuie sur le livre de Margalit Cohen-Emerique, «Pour une approche interculturelle en travail social – Théorie et pratiques», publié en 2011. Le dossier résume et reformule les concepts et la démarche présentés dans ce livre, tout en l'enrichissant de nombreuses autres sources et en ciblant plus précisément les problématiques liées aux convictions religieuses et philosophiques en milieu scolaire.

Dans les pages qui suivent, nous nous proposons d'aborder successivement le contenu de ces diverses notions en veillant à leur articulation continue. Nous travaillerons donc :

- **Concepts fondamentaux et Droit.** Les concepts présentés ici sont au croisement entre plusieurs disci-

Savoir-faire

- Utiliser des outils pour analyser de situations interculturelles liées aux convictions religieuses et philosophiques.
- Distinguer les éléments pertinents qui participent au conflit : culturels, convictionnels, ou tout autre (contextes socio-économique, politique,...). Emettre des hypothèses et les vérifier.
- Echafauder des pistes d'actions pour développer le dialogue interculturel et interconvictionnel.



légende

plines des sciences sociales : sociologie, anthropologie, psychologie. La section consacrée au Droit rappelle les articles de la Convention internationale des Droits de l'Homme, de la Constitution belge, des décrets et règlement, liés au contexte scolaire, relatifs à la liberté de conscience et de religion et à son expression. Ces définitions et rappels préliminaires aideront à appréhender l'approche interculturelle et son utilité.

■ **L'approche interculturelle** propose trois démarches complémentaires. Cette section est une **présentation succincte de l'approche interculturelle de Margalit Cohen-Emerique**. Les élèves sont d'une grande diversité : religions, ethnies, régions d'origine, classes sociales diverses. Compte tenu de cette multitude de variables, les enseignants ne peuvent acquérir un savoir encyclopédique sur chaque conviction religieuse ou philosophique. Le dossier ne porte donc pas sur les caractéristiques des différentes convictions et cultures. Il propose plutôt cette approche globale de rencontre de soi-même et de l'Autre dans la perspective de la construction d'une culture commune.

■ **Les Fiches de 1 à 6 abordent la méthode des «chocs culturels» de Cohen-Emerique, thème par thème, selon l'enchaînement des questions issues de la méthode.** Chaque fiche développe un thème en relation avec les questions posées dans la méthode des chocs culturels. Elle comprend à chaque fois des repères théoriques issus de diverses sources articulées à une animation pédagogique. Les fiches 1 à 6 permettent de balayer tous les thèmes qui seront utiles à la compréhension et à l'application de la fiche 7.

■ **La fiche 7 présente la méthode des «chocs culturels»,** laquelle peut être appliquée aux conflits qui touchent aux convictions. Elle synthétise tous les thèmes vus et expérimentés dans les fiches 1 à 6. Sur base du récit d'un choc culturel, une suite de questions aide à analyser ce choc et à élaborer des pistes de dialogue ou de négociation. Cette méthode pousse à identifier les multiples facteurs d'un choc culturel et leur complexité : identité, contexte, cadre de référence, représentations.

■ **La Fiche 8 offre un exemple d'analyse d'une situation concrète de conflit interculturel.**

Comment amorcer cette démarche interculturelle ? Comment vivre et expérimenter soi-même ces trois démarches ? La psychosociologue Margalit Cohen-Emerique a mis au point **une méthode d'analyse des chocs culturels sous forme d'une grille de questions** que l'on peut appliquer aux conflits autour des convictions religieuses et philosophiques à l'école. Cette méthode est un des moyens qui peut être utilisé pour se décentrer, comprendre l'Autre et échafauder des pistes de solutions.

Avant de proposer l'application concrète de cette grille par l'analyse d'un choc culturel, nous vous proposons d'en découvrir pas à pas les thèmes principaux, à l'aide de fiches qui reprennent chacune successivement :

- les questions d'analyse de la grille de Margalit Cohen-Emerique
- les repères théoriques relatifs aux questions posées
- un outil d'animation

Les thèmes des fiches proposent dès lors de travailler (fiche 1 à 6) :

- 1) Identités et groupes d'appartenance
- 2) Contextes
- 3) Réaction de choc culturel
- 4) Cadre de référence
- 5) Image des protagonistes
- 6) Dialogue et négociation

Enfin, nous terminerons la démarche entreprise par la présentation de la méthode d'analyse des chocs culturels tout en veillant à l'appliquer dans un cas précis (fiches 7 et 8)

La grille de questions originale de Margalit Cohen-Emerique

Cette proposition d'organisation par fiches rejoint et explore chaque question posée par l'auteure pour asseoir le dialogue interculturel. Avant d'aller plus loin, il nous semble important de vous proposer la grille complète de ces questions.

Cela permet aussi d'avoir un vue globale de la méthode afin de pratiquer cette dynamique dans sa cohérence globale. Ainsi, quelque soit la fiche que nous choisissons comme porte d'entrée, nous avons en tête l'ensemble de la démarche, ce qui nous permet à chaque fois de nous situer dans notre action pédagogique.

Il peut être intéressant de remettre cette grille aux élèves (voire à leurs parents si on travaille avec eux) pour se donner l'occasion de commencer à présenter la démarche dans laquelle nous nous inscrivons.

RECOMMANDATIONS ET LIMITES

Ne pas survaloriser ou minimiser la dimension religieuse ou philosophique

Il est impératif de ne pas réduire tout conflit ou malentendu à un problème de convictions religieuses ou philosophiques, ou à un problème culturel en général. Ne serait-ce pas un peu simpliste ? De nombreux conflits sont souvent décrits comme de nature uniquement religieuse ou culturelle bien que leurs causes soient variées, soit économiques, politiques ou autres. On fera donc particulièrement attention à chercher les véritables causes sous-jacentes au malentendu en décortiquant les identités, le contexte, et en prenant en compte les trajectoires individuelles, les perceptions réciproques, etc.

1. Qui sont les acteurs en présence dans la situation interculturelle, leurs identités (âge, sexe, origine, profession, etc.) ? Leurs types de rapports et les rapports entre les groupes d'appartenance ? En quoi sont-ils proches et en quoi sont-ils éloignés ?
2. La situation dans laquelle se déroule la scène (contexte physique, social, professionnel, psychologique, etc.)
3. La réaction de choc : sentiments vécus et éventuellement les comportements qu'elle a suscités.
4. Les représentations, les valeurs, les normes, les conceptions, les préjugés... tout ce qui constitue le cadre de références de la personne qui a vécu le choc.
5. Quelle image se dégage de l'analyse du point 4 concernant la ou les personnes qui ont déclenché le choc (neutre, légèrement négative, légèrement ridicule, négative, très négative, «stigmatisation», positive, très positive, réelle, irréaliste...)?
6. Les représentations, les valeurs, les normes, les préjugés... tout ce qui constitue le cadre de référence de la personne ou du groupe qui est à l'origine du choc ayant provoqué le choc chez le narrateur.
7. L'incident critique pose-t-il un problème de fond concernant soit la pratique professionnelle, soit de façon générale le respect des différences en situation interculturelle ? Peut-on faire quelques propositions pour résoudre cette situation ?

A l'inverse, on évitera de considérer que nous sommes tous semblables et que nos convictions religieuses ou philosophiques n'interviennent pas dans nos pensées, comportements, décisions et dans nos conflits. Si on considère que nous sommes tous «pareils» quelques soient nos convictions, cela ne peut offrir des clés de compréhension suffisantes pour dépasser incompréhensions et conflits. En fait, la minimisation de la différence de culture et de conviction nie la complexité des identités, alors que c'est en regardant la réalité en face, dans toute sa complexité qu'on se donne réellement l'occasion d'avancer.

Élèves et parents musulmans davantage concernés ?

Au cours de formations, conférences et échanges divers avec les enseignants, il ressort que de nombreuses questions ou récits de situations interculturelles complexes concernent prioritairement les élèves ou parents d'élèves de confessions musulmanes. Pourquoi parle-t-on moins de malentendus incluant des athées, des catholiques ou des juifs ? A quoi cela est-il dû ? Un détour par l'histoire récente de la question telle qu'elle se pose chez nous est éclairant.

Globalement, en Belgique, nous avons construit un certain «équilibre» et des modalités de cohabitation entre tendances religieuses et philosophiques grâce notamment à la pilierisation de la société belge (piliers socialiste, social-chrétien et libéral). En miroir, l'enseignement, a connu pareilles péripéties, notamment au travers des «guerres scolaires» qui aboutirent au pacte scolaire, voté en 1959. Institutionnellement, cela donna naissance à deux réseaux majoritaires : l'enseignement officiel non confessionnel et l'enseignement libre confessionnel que l'on connaît aujourd'hui.

Les citoyens en général, les professionnels de l'éducation ainsi que les élèves et parents d'élèves en particulier, se sont habitués à la cohabi-



légende

tation de ces différentes tendances religieuses et philosophiques et chacun a fait son choix. En cas d'incohérence, de malentendus, et selon les évolutions de la société, des solutions plus ou moins adaptées ont été construites concrètement ou mentalement.

Dans l'enseignement officiel par exemple, on peut suivre des cours de religion ou de morale ; dans l'enseignement libre confessionnel, le cours de religion catholique n'hésite pas aujourd'hui à aborder des questions de société, telle l'euthanasie ou l'avortement ; les élèves athées, agnostiques ou le plus souvent, indifférents à la religion, s'accommodent d'une croix chrétienne accrochée dans une classe ou d'une retraite scolaire. Si ces arrangements ont certes pris du temps à se mettre en place, nous sommes arrivés à une certaine pacification des débats autour des convictions et de l'école. Bien que les discussions ont vivement repris en 2015 sur la possibilité de supprimer les cours de religion et de morale dans l'enseignement officiel depuis l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 12 mars 2015 (34 /2015). La cour a conclu que dans l'enseignement officiel «Les élèves doivent pouvoir être

dispensés de l'assistance au cours de religion ou de morale» .

Notons que ce qui a fait (presque) disparaître la passion des débats de jadis autour des convictions et de l'École, c'est par-dessus tout la sécularisation massive de la société belge. La déchristianisation des belges s'est progressivement traduite par une indifférence croissante des élèves, des parents et des enseignants pour les questions de convictions religieuses. Cette indifférence est très vite devenue la norme, même aux yeux de la génération restée croyante et pratiquante.

Aujourd'hui, on constate qu'une importante partie des musulmans de Belgique n'expérimentent pas ce phénomène de détournement de la religion et des pratiques religieuses de la même manière. Les jeunes musulmans ne sont pas indifférents à la religion, elle garde une place importante dans leur vie. C'est pourquoi ils l'expriment assez facilement dans leur environnement direct, ce qui rejaillit globalement sur l'école.

Cette expression déstabilise l'équilibre des piliers et l'indifférence individuelle à l'égard de la religion. On a l'impression de vivre un «retour

1. Selon l'article 6 du décret Missions de 1997, l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire visent à «préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures» .
2. Bonnefond Annick (dir.). 2013. *Melting Classes : Voyages à l'école de l'Interculturalité*. Coll. «L'école au quotidien». Bruxelles : CGÉ - Couleur livres, 192p.
3. Cohen-Emerique Margalit. 2011. *Pour une approche interculturelle en travail social : Théorie et pratiques*, coll. «Politiques et interventions sociales», Rennes : Presses de l'EHESP, 474 p.



CONCEPTS FONDAMENTAUX ET DROIT

du religieux», alors que l'on croyait cette question définitivement réglée ! C'est en outre pour ces raisons que beaucoup d'interrogations des enseignants ou directions d'école tournent autour de l'islam. L'on aurait tendance à y voir un « gros problème ».

La démarche interculturelle que nous proposons doit aider à relativiser la situation et à dépassionner les échanges.

Par ailleurs, on constate que, hors Europe occidentale, la majorité des peuples de la planète sont religieux. Les nouvelles migrations que la Belgique connaît et va connaître apporteront d'autres questions autour des convictions religieuses et philosophiques dans les écoles.

Face à la mondialisation, au lieu de considérer les questions autour de l'islam comme négatives ou uniquement déstabilisatrices, on peut changer de regard. Cette confrontation et ces pratiques nouvelles offrent à l'École une belle opportunité d'être créative, bien qu'il faille reconnaître que cela demande des efforts et que le chemin est semé d'embûches.

Nous choisissons donc de ne pas nous focaliser sur l'islam comme un souci de l'école. Nous préférons plutôt aborder les différences culturelles et religieuses comme une possibilité de créer les bases d'une école pluraliste, dont le cadre bien défini permet au plus grand nombre de s'exprimer dans le respect des différences de chacun. **Les questions posées aujourd'hui par les élèves ou parents de confessions musulmanes et par les enseignants et directions d'école pourront alors déboucher sur des réponses qui bénéficieront à tous demain, qu'ils soient indifférents à la spiritualité, athées, protestants, catholiques, hindous...**

Limites de la démarche interculturelle

La démarche interculturelle proposée ne peut être la panacée à toute problématique touchant les convictions religieuses et philosophiques à l'école. Elle peut trouver ses limites à divers niveaux : conceptuel, juridique, personnel, institutionnel et politique.

Au niveau conceptuel, on pourrait à première vue qualifier cette approche de « culturaliste », réduisant tout conflit à un problème de différence culturelle, sans prendre en compte les problèmes sociaux, économiques, organisationnels, à l'origine de certaines difficultés. C'est pourquoi il faut se garder de focaliser toute l'attention sur la culture des protagonistes d'un conflit. Cette approche n'y est pas étrangère, que du contraire. Elle nous y invite.

Par ailleurs, signalons que la communication interculturelle ne peut être valorisée à l'excès. Certains antagonismes sont insolubles malgré toutes les démarches, notamment lorsqu'il y a atteinte aux droits de l'Homme.

Au niveau plus personnel, si le conflit déstabilise très profondément l'enseignant ou le directeur, la communication peut être difficile malgré de bonnes connaissances de l'autre, de bons outils et une sincère volonté d'interagir. La compréhension de codes culturels très éloignés des siens peut apparaître impossible à atteindre, surtout lors d'un conflit. En outre, l'histoire individuelle et la personnalité de chacun jouent également un rôle : certains professionnels seront plus ou moins ouverts à la diversité.

Notons encore qu'au niveau institutionnel, la démarche peut rencontrer les résistances des collègues, de la direction ou du pouvoir organisateur. Il est nécessaire d'en être conscient. Il faudra alors adapter la démarche aux différentes écoles, aux diverses classes, le tout en fonction des enseignants, des élèves, du contexte et des situations particulières.

Enfin, last but not least, le manque de moyens humains et financiers apportés par les pouvoirs publics est un frein à la mise en place de ce type de processus dans les écoles.

FREINS AU DIALOGUE OU À LA NÉGOCIATION

- Rappeler la loi sans accompagner ce rappel d'un dialogue fera plus de tort que de bien. En effet, la loi applique une uniformité de traitement, ce qui en soi est positif. Mais elle ignore les subtilités des cas de terrain.
- Respecter inconditionnellement toutes les normes et les valeurs culturelles sous le couvert du relativisme culturel n'est pas opter pour un réel respect, que du contraire. Cette posture risquerait d'éluder les comportements contraires à la loi et l'importance pour les jeunes de construire des identités plurielles.
- Refuser le dialogue par crainte de perdre tous ses principes et ses valeurs (l'identité des sexes, l'autonomie, ...).
- On ne peut invoquer systématiquement les cas extrêmes comme l'excision ou les mariages d'enfants pour refuser le dialogue interculturel.
- Imposer ses conceptions ou faire semblant de négocier pour persuader l'autre a peu de chances d'être crédible, que du contraire. Qui s'engagera réellement dans un « semblant de dialogue » ?

4. Cohen-Emerique Margalit, 2011. Pour une approche interculturelle en travail social : Théorie et pratiques, coll. « Politiques et interventions sociales », Rennes : Presses de l'EHESP, 474 p.

5. Sägesser Caroline, 2015. Belgique : vers la fin des cours de religion et de morale dans l'enseignement officiel ?

Avant d'aller plus avant dans la démarche pédagogique, il est nécessaire de préciser et définir plus précisément de quoi on parle. Ce (petit) détour évitera par la suite bien des malentendus.

■ CULTURE

Nous proposons d'utiliser une approche « interculturelle » pour aborder les conflits autour des convictions religieuses et philosophiques. Pour permettre la rencontre, avant de voir comment les cultures peuvent dialoguer entre elles, il faudrait savoir ce que l'on entend par « culture ».

Un ensemble de solutions partagées par un groupe d'individus

Dans ce dossier, la culture n'est pas entendue comme la « culture générale » ou comme la connaissance des arts (littérature, architecture,...), on pourrait dire la « culture cultivée ». Ici, elle est envisagée d'un point de vue anthropologique, en tant qu'ensemble **modes de vie, de systèmes de valeurs, de traditions, de croyances**. Cohen-Emerique (2011) en présente plusieurs définitions dont celle-ci :

La culture est un « **système intégré de réponses à l'environnement - physique, climatique, technologie et social. Partagé par un certain nombre d'individus, ce système les constitue en un groupe se définissant par une identité culturelle commune et les différencie d'autres groupes, producteurs d'autres systèmes.** » La culture est donc un ensemble de solutions partagées par un groupe humain afin de répondre aux questions que lui pose son environnement.

Elle se transmet de génération en génération sans pour autant être figée. Chaque génération y apporte ses modifications en fonction de son environnement, des évolutions technologiques, du contexte économique, social, politique.

Les individus qui partagent une même culture présentent des manières de faire et de penser similaires, mais il faut rajouter que chaque personne les vit selon son interprétation personnelle et son contexte. Chacun façonne cette culture à son tour. **La culture est donc changeante, en constante évolution.**

Les manifestations des convictions, partie intégrante de la culture

Ces solutions et caractéristiques communes se traduisent en modes de vie, en représentations, en symboles, en traditions, comme elles se déclinent aussi en **convictions religieuses ou philosophiques**. Dans ce dossier, nous considérons donc les convictions religieuses et philosophiques comme **parties intégrantes des façons de penser et de faire au quotidien** et non pas sous l'angle du sacré ou comme des principes immuables et intouchables. Il n'est pas évident, notamment pour une religion, d'être assimilée au statut de manifestation de la culture, et non plus comme la seule, voire l'unique productrice originelle du sens. Elle doit accepter de passer par une transformation, au cours de laquelle elle jette un regard critique sur ce qui est pour elle sacré.

Dans cette démarche, ce qui nous importe avant tout c'est donc la manière dont les individus expriment leurs convictions, les vivent au jour le jour ! Nous ne visons donc pas prioritairement le contenu des textes sacrés tels que la Thora, la Bible chrétienne ou le Coran, pas plus que les préceptes des textes des Lumières ou de la laïcité organisée.



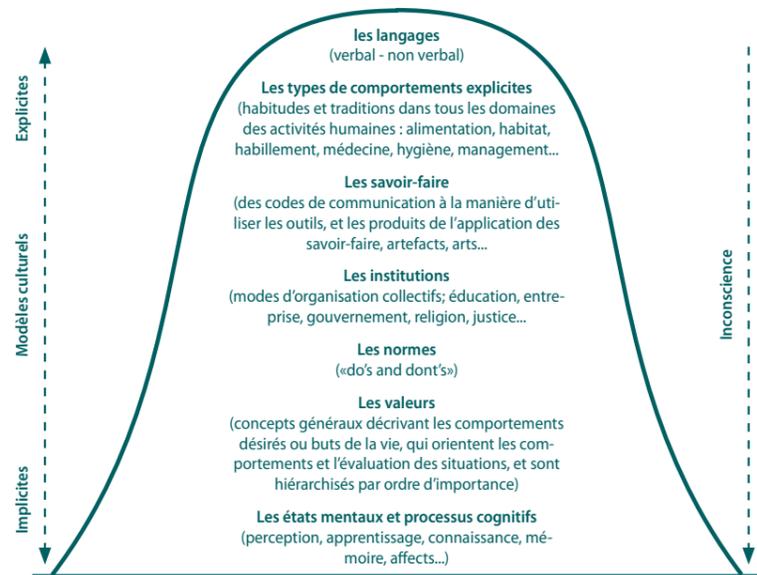
La culture : partie émergée et immergée

À la suite des travaux des anthropologues Kluckhohn et Murray et du schéma de Kohls, la culture peut être présentée sous forme d'un iceberg. **Les expressions visibles de la culture constituent la partie émergée de l'iceberg**. Il s'agit de ce que l'on montre spontanément, ce dont on a conscience et que les autres peuvent observer de l'extérieur : la langue, l'habillement, la façon d'éduquer un enfant, la manière de construire son habitat, les rituels religieux,... Cette partie émergée est ce dont on peut parler aisément même si on n'en connaît pas les origines ou la signification profonde.

6. Delruelle Edouard, s.d., « Morale laïque et éthique philosophique ». En ligne. 9p.

En contraste, la partie immergée de l'iceberg, c'est ce que l'on ne manifeste pas de manière visible, ce sont les valeurs, représentations, normes communes, que l'on a intériorisées et dont nous n'avons pas toujours conscience. Souvent, on ne les voit pas, elles sont plutôt enfouies en nous. Les convictions religieuses et philosophiques imprègnent tant la culture visible que la culture invisible.

Kohls nous présente ces différences et articulations sous forme d'un schéma :



Culture à de multiples niveaux

La culture, en ce compris les convictions, est différente selon les régions, les ethnies, les classes sociales. Cohen-Emerique (2011), s'inspire de l'analyse de Preiswerk, et présente la culture selon plusieurs niveaux : national, régional, microculture, macroculture.

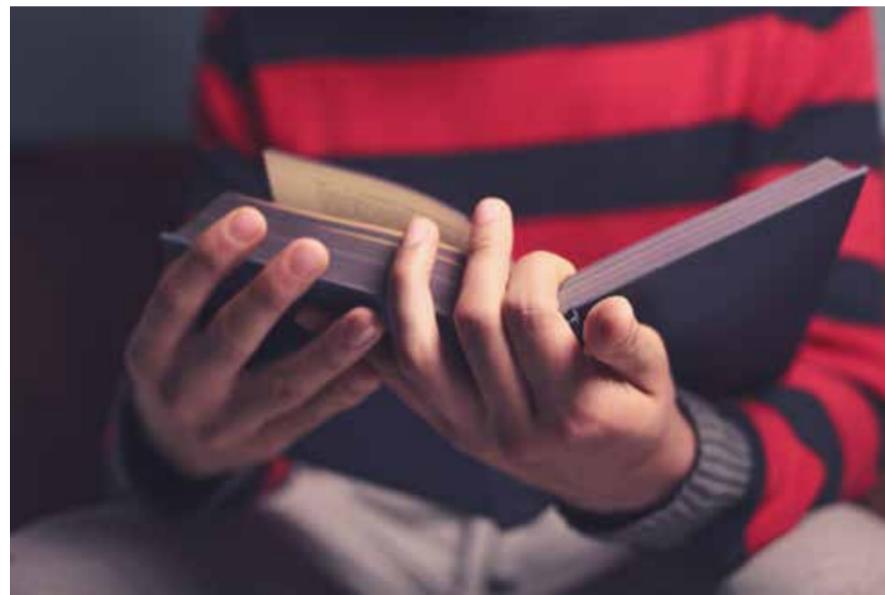
On peut parler d'une culture «nationale» qui s'exprimera concrètement notamment par une langue ou par des institutions communes. Elle se différencie d'une culture «régionale» qui concerne plutôt un espace géographique et économique au sein d'un pays ou d'une large zone géographique de la Terre.

Par ailleurs, on parlera de «microculture», un sous-groupe qui partage un certain nombre de caractéristiques communes : **règles, langages, pratiques, etc.** La microculture désigne notamment les ethnies ou peuples comme les catégories sociales. En ce qui concerne les peuples, on peut citer les Catalans, les Wallons, les Arabes, les Berbères, les Hmongs, qui partagent une histoire, des traditions, une langue communes. Les catégories sociales forment elles aussi des microcultures. On différencie par exemple la culture des classes moyennes de celle des cadres-supérieurs. On peut aussi identifier une culture d'entreprise ou familiale. **Soulignons que l'on peut également parler d'une «culture de profs» et d'une «culture d'élèves»,**

comme d'une «culture d'école», parfois plus déterminantes dans les relations à l'école que tout autre niveaux de culture.

La «macroculture» quant à elle recouvre les 3 niveaux précédents. Elle concerne surtout la religion et les grandes idéologies porteuses de sens. À ce niveau, les convictions religieuses forment des niveaux importants de la culture, elles qui sont à la base de nombreuses valeurs et comportements. Elles forment un ensemble de croyances, de rites, de dogmes et de principes alliant les

relations des êtres humains avec la dimension spirituelle, avec les autres et avec la nature. Les convictions influencent toute la vie quotidienne. En parallèle, les grandes idéologies, parfois totalitaires, peuvent impacter des peuples entiers, leurs manières de vivre et de penser.



7. Centre Interfédéral pour l'égalité des chances. Convictions religieuses ou philosophiques. En ligne. <http://www.diversite.be/convictions-religieuses-ou-philosophiques>. Consulté le 21/11/2014.



CONVICTIONS RELIGIEUSES OU PHILOSOPHIQUES

Dans ce dossier, pour délimiter ce que l'on considère être les **convictions religieuses et philosophiques**, on se réfère à la définition donnée par le Centre Interfédéral pour l'Égalité des chances : *«il s'agit des convictions qui concernent l'existence ou non d'un dieu ou de divinités. Sont donc également visées les convictions philosophiques telles que l'athéisme, l'agnosticisme ou la laïcité»*. Dans la démarche présentée, on s'intéresse aux conflits interpersonnels qui touchent à ces convictions et à leurs expressions.

Les convictions sont des certitudes, des opinions, des idées qui semblent vraies ou rationnelles aux yeux de celui qui les porte. La conviction est donc le fruit d'un raisonnement ou d'une certitude qui suscite l'adhésion d'un ensemble de personnes, non d'une seule (dans ce cas on parlerait davantage de persuasion sur un thème particulier). En ce sens, les convictions rejoignent des domaines larges et des principes fondamentaux de la vie spirituelle et sociale. Par conséquent, les convictions, qu'elles soient humanistes, athées ou religieuses, sont des zones sensibles pour les personnes qui les portent, car elles guident, à hauteur variable, l'existence de chacun.

En Belgique, les cultes reconnus actuellement sont les cultes catholique, protestant, israélite, anglican, islamique et orthodoxe. Le Conseil central laïque est l'unique organe représentatif de la communauté non confessionnelle de Belgique reconnu par l'État, dont le Centre d'Action Laïque pour la partie francophone.

Grands principes liés aux convictions religieuses ou philosophiques

Selon les religions, les principes de vie viennent du / des dieu(x) auquel(s) les croyants vouent un culte, comme de ses (leurs) divers représentants sur terre, ainsi que des textes sacrés dont ils s'inspirent. **La religion est alors le référent des valeurs et de l'existence.** Le référent n'est donc pas lié à la personne en elle-même, mais s'impose de l'extérieur. Selon les époques et les lieux, l'éthique tout comme la politique se sont fondées sur ces principes divins. Depuis la sécularisation, ce n'est plus vraiment le cas, notamment en Belgique. Selon E. Delruelle, les religions ne prétendent plus à l'autorité, mais sont davantage des communautés qui explorent le sens de la vie et permettent à leurs membres de s'interroger et de se définir.

Selon les convictions laïques, les principes de vie, les lois, l'éthique et la politique se fondent sur le libre-arbitre, la recherche, le dialogue et la critique. Il s'agit d'une valorisation de l'autonomie des êtres humains qui décident par eux-mêmes des meilleures lois pour guider le collectif et qui construisent eux-mêmes un sens à leur vie. C'est ce que l'on appelle «humanisme». Poussé à l'extrême, l'humanisme prend parfois les allures d'une religion qu'on ne peut remettre en question...

Ces caractéristiques doivent être nuancées. Elles offrent une base de réflexion, un modèle conceptuel qui demande à être contextualisé. Il ne constitue donc pas la règle absolue, mais plutôt une référence. Chacun décline ce modèle selon sa religion ou ses convictions philosophiques,

selon les situations de la vie réelle, selon son histoire familiale et individuelle... Dans cette dynamique, il demeure donc une place pour la liberté et l'initiative personnelle.

CONFLIT

Dans ce dossier, **conflit n'est pas synonyme de violence**, loin de là. Le conflit est une opposition autour d'un point de discorde entre des individus, des groupes de personnes ou des entités.

Pour l'organisation Pax Christi International, notamment dans son manuel «Conflits et actions non-violentes», l'opposition n'est pas mauvaise en elle-même, vu qu'elle permet de révéler les incompréhensions, les souffrances, la colère, les besoins divergents mis en présence. En ce sens, le conflit est une étape qui permet de mettre au jour les problèmes pour ensuite tenter de les résoudre. **C'est la manière de traiter le conflit qui amènera soit à la violence, soit à l'apaisement.**

En effet, même s'il n'est pas en soi «violence», le conflit s'accompagne souvent de pressions et de rapports de force entre les parties prenantes. Aussi, par leurs comportements, les protagonistes du conflit vont le faire évoluer. Soit ils vont l'envenimer, suivant une logique d'escalade, laquelle débouchera sur un gagnant et un perdant, dans une dynamique empreinte de violence. Mais, lorsqu'ils choisissent de le résoudre, les adversaires peuvent choisir de passer par le dialogue ou par la négociation afin de trouver un compromis ou une solution.

Les points de discordance sont nombreux : biens matériels, sentiments, opinions, intérêts. Les convictions tant religieuses que philosophiques sont un point de discordance majeur puisque celles-ci sont intériorisées par les individus comme étant la vérité et les justes principes à suivre. De plus, la culture et les convictions de chacun vont donner des sens différents aux concepts et aux mots utilisés, ce qui ne peut qu'aggraver le conflit. Dans une situation interculturelle, ce qui peut provoquer le conflit est alors l'incapacité pour une personne à se représenter les vérités et principes de l'autre comme sensés à ses yeux. Cette incapacité glisse rapidement vers un besoin de hiérarchisation. Avec le risque de vouloir imposer sa lecture et ses pratiques à l'autre, vu que «mon» point de vue est (presque nécessairement) perçu comme supérieur.

■ INTERCULTURALITE

Selon Cohen-Emerique (2011), la notion d'interculturalité peut être comprise à différents niveaux : comme un processus, comme une relation interpersonnelle ou encore en tant que conception sociopolitique.

L'interculturalité comme processus : reconnaissance de la diversité et construction d'une culture partagée

L'interculturalité est l'ensemble des interactions entre des cultures différentes qui cherche à dialoguer sur et au départ des différences entre les cultures.

Au cours d'un processus interculturel, le respect à l'égard des individus et des groupes de diverses cultures existe et se développe grâce à la rencontre et par une meilleure connaissance mutuelle. En ce sens, l'interculturalité implique d'aller au-delà de la tolérance car elle demande une démarche volontariste de rencontre et d'échange réciproque sans occulter ce qui sépare. Elle exige donc la prudence, la nuance, elle demande de multiplier les hypothèses et les points de vue.

Si la démarche interculturelle souhaite reconnaître les différences de cultures, elle promeut tout autant la collaboration afin de trouver les valeurs humaines partagées sur lesquelles construire un terrain d'entente. Il s'agit réellement de **construire des conceptions, des valeurs et des pratiques partagées**.

Pour nous, dans cette approche, l'école est un lieu fabuleux pour développer ce type d'échanges puisque une multitude de personnes aux appartenances culturelles diverses sont mises en présence dans un contexte d'apprentissage.

Une relation interpersonnelle...

Dans une relation interculturelle, on reconnaît qu'il y a **deux protagonistes (voire plus) en interaction et non une seule personne (l'Autre, l'étranger) en cause par sa différence**. Il s'agit bien d'une relation entre deux (ou plusieurs) porteurs de cultures. En ce sens, proposer une démarche interculturelle à l'école suppose donc de reconnaître que l'élève ou le parent d'élève n'est pas le seul porteur de «culture», mais il faut souligner que l'enseignant l'est



tout autant. Les enseignants ne sont donc jamais culturellement neutres, ni extérieurs à ce qui se joue dans la rencontre interculturelle. C'est pourquoi, si l'on recherche le dialogue, il faut comprendre la signification des comportements et des idées en tenant compte du point de vue des deux parties en présence.

... par rapport à un contexte historique et actuel

Les échanges interculturels se déroulent en fonction de **représentations mutuelles**. Même si les personnes en interaction n'ont pas été actrices de **problématiques situées loin dans le temps et dans l'espace**, comme peuvent l'être la colonisation du Congo par la Belgique ou l'immigration turque et marocaine dans les années 60, celles-ci ont laissé des traces dans les mémoires individuelles et collectives. Ces traces sont souvent sources d'a priori négatifs ou de stéréotypes qui ne favorisent ni

la rencontre, ni le dialogue. Ces interactions entre peuples continuent d'influencer les stéréotypes : il y a des cultures considérées comme supérieures face à des cultures estimées inférieures, un pays dit développé face à un pays qualifié de sous-développé, un civilisé et l'autre prétendu primitif. Par ailleurs, selon les protagonistes en présence, ces stéréotypes peuvent être interchangeables...

Dès lors, les contacts interculturels sont difficiles parce qu'ils réveillent souvent d'anciennes et d'actuelles oppositions ou blessures. La rencontre entre personnes de cultures différentes est et restera toujours une dynamique sur un fond identitaire où se jouent des rapports de force historiques, asymétriques, des affects profonds et les échos de l'actualité. On mesure mieux ainsi combien la rencontre interculturelle et interconvictionnelle, même lorsque les acteurs sont tous de bonne volonté,

se joue toujours quelque part sur un terrain miné...

Une conception sociopolitique

L'«interculturalité» est encore **une manière de gérer la diversité culturelle au sein d'une même société**. En ce sens, elle consiste à soutenir (ou pas) politiquement les projets d'échanges culturels dans le respect de la loi et des droits de l'Homme. Pour y parvenir, il est nécessaire de créer des espaces de dialogue qui permettent le respect et la reconnaissance d'individus ou de minorités ethnoculturelles. L'objectif d'une telle démarche est de construire ensemble de nouvelles conceptions, valeurs et pratiques partagées par tous. Selon ce cadre, la majorité accepte d'organiser la vie sociale

avec les minorités. Ceci implique que l'interculturalité ne se vive pas à sens unique. Elle suppose que le mode de pensée occidental ne soit pas considéré comme supérieur et qu'il s'enrichisse de la diversité. Sans quoi, on n'avance pas.

En cela, l'interculturalité se distingue de l'assimilation, de l'intégration ou de la multiculturalité. Les objectifs et les buts poursuivis sont bien différents et peu conciliables. En effet, une politique d'assimilation implique que les personnes de cultures différentes de la culture majoritaire s'identifient totalement à cette dernière et perdent tout leur héritage culturel, y compris religieux

et philosophique. Les mesures d'intégration demandent aux personnes qui présentent une facette culturelle minoritaire d'adhérer aux valeurs de la culture majoritaire, tout en conservant certaines de leurs particularités. Si on incite ces personnes à participer à la vie sociale, elles ne peuvent cependant pas manifester leurs particularismes culturels en public : ceux-ci ne sont autorisés qu'en privé. La multiculturalité est un modèle selon lequel les communautés culturelles différentes sont libres de maintenir leur culture et cohabitent sans se rencontrer et échanger.

Il faut garder ces distinctions à l'esprit pour saisir et travailler cet outil pédagogique dans le sens que nous proposons, l'interculturalité.

■ CE QUE DIT LE DROIT BELGE

Les questions liées aux convictions religieuses et philosophiques suscitent aujourd'hui de vifs débats. Par leur nature même, ces questions dépassent une approche strictement juridique. Pourtant, afin de faire face à l'émotion que peuvent susciter les conflits autour des convictions religieuses et philosophiques, il peut être utile de se remettre en mémoire certains principes juridiques fondamentaux.

Nous avons expressément choisi de voir le rapport entre ces principes et la question du voile islamique. En effet, les débats autour du foulard monopolisent souvent l'attention au détriment du dialogue interculturel, notamment à l'école. Il est donc utile de se confronter à cette question et de connaître les arguments du débat, issus du droit, du monde scolaire et de la société civile.

8. Delruelle Edouard. s.d. *Morale laïque et éthique philosophique*. En ligne < http://www.philopol.ulg.ac.be/telecharger/textes/ed_morale_l_et_ethique_ph.pdf >. Consulté le 10/04/2015. 9p.

9. Andersen S., Barwick M., Eslava Benjumea A., Bouboutou R-M., Braun M., 2004. *Conflits et actions non-violentes*. Bruxelles : Pax Christi International. 94p.

Convention européenne des Droits de l'Homme

Le principe primordial édicté par la Convention européenne des Droits de l'Homme est celui de la liberté de pensée, de conscience et de religion : «*Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.*»

Un arrêt de la Cour européenne des Droits de l'Homme a étendu cette liberté aux propos qui «*blesent, qui choquent et qui inquiètent*». Un autre arrêt précise que «*chacun est libre d'avoir une conception personnelle ou subjective de la liberté de religion*». Aussi, par exemple, le port du foulard islamique est généralement reconnu comme relevant de l'expression d'une conviction religieuse, même si certains mettent en doute qu'il s'agit à proprement parlé d'un prescrit coranique. Bien que le voile islamique soit jugé inquiétant par certains, il s'agit donc d'une liberté qui ne peut être contestée dans son principe.

Des limitations peuvent être apportées à cette loi fondamentale, mais celles-ci doivent répondre à des conditions précises, notamment celle de poursuivre un but légitime pour la sauvegarde de la démocratie ; ces limitations doivent être proportionnées et être fixées par la loi.

En d'autres termes, cela veut dire que, dans la plupart des situations, selon la Convention européenne des Droits de l'Homme, la liberté d'exprimer sa religion et notamment de porter des signes convictionnels ne peut être contestée, tant dans l'espace privé que dans l'espace public. Néanmoins, en Belgique, il existe des débats qui restent critiques, y compris dans le secteur de l'enseignement où le port du voile reste problématique. Mais que dit précisément notre Constitution à ce sujet ?

Constitution belge

L'article 19 de la Constitution belge précise que «*La liberté des cultes, celle de leur exercice public, ainsi que la liberté de manifester ses opinions en toute matière, sont garanties, sauf la répression des délits commis à l'occasion de l'usage de ces libertés.*»

Concernant l'enseignement en particulier, l'article 24 précise encore «*La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves. Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.*»

Selon la Constitution, ceci implique que seul l'enseignement officiel se doit d'être «*neutre*». L'enseignement libre n'est pas concerné par l'obligation d'être «*neutre*» vu qu'il est organisé par une fédération religieusement située au cœur du catholicisme. Néanmoins, sur le terrain, dans l'enseignement catholique, il existe très souvent une attente de neutralité.

Décret Missions

L'article 6 du décret Missions de 1997 vise à «*préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.*»

Le même décret, dans son article 11 demande à tous les réseaux subventionnés de prendre en compte «*les origines sociales et culturelles des élèves afin d'assurer à chacun des chances égales d'insertion sociale, professionnelles et culturelles.*»

On le voit, dans l'enseignement, les deux dimensions sont en tension: la prise en compte de l'origine culturelle et de la liberté religieuse est contrebalancée par une autre valeur, celle de la mission éducatrice et émancipatrice de l'école. Jusqu'ici, de nombreux débats se sont concentrés sur la question du voile islamique,

alors que d'autres questions existent. Le politique n'ayant pu s'arrêter sur un accord, chaque école, tout réseau confondu, autorise ou interdit le voile par le biais de son règlement d'ordre intérieur.

Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné

Par ailleurs, le législateur a voulu impulser une dynamique d'ouverture et de respect de tous et de chacun.

Concernant les élèves :

Art. 3 : «*L'école de la Communauté garantit à l'élève ou à l'étudiant, eu égard à son degré de maturité, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant, à la seule condition que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé et la moralité publiques, et que soit respecté le règlement d'ordre intérieur de l'établissement.*»

La liberté de manifester sa religion ou ses convictions et la liberté d'association et de réunion sont soumises aux mêmes conditions.»

Concernant les enseignants :

Art. 4 : «*Sans préjudice de l'application des dispositions de l'article 2, le personnel de l'enseignement forme les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain. En ce sens, il fournit*

aux élèves les éléments d'information qui contribuent au développement libre et graduel de leur personnalité et qui leur permettent de comprendre les options différentes ou divergentes qui constituent l'opinion.

Il traite les justifications politiques, philosophiques et doctrinales des faits, en exposant la diversité des motivations. Il traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves.

Devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique ; de même, il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique, quel qu'il soit et, en dehors des cours visés à l'article 5, il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux. De la même manière, il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves.»

Le R.O.I. des établissements scolaires et la question spécifique du voile islamique

Depuis 1994, les règlements d'ordre intérieur (R.O.I.) des établissements scolaires ont amené des interprétations plus restreintes de la neutralité. Selon la Convention européenne des Droits de l'homme, la restriction d'une liberté fondamentale telle que l'interdiction du port du voile

devrait faire l'objet d'une loi. Cette position est clairement soutenue par le Centre interfédéral pour l'Egalité des Chances qui considère que l'interdiction ou l'autorisation du port du voile ne devrait pas être réglée par les R.O.I. des écoles.

Le Secrétariat général de l'enseignement catholique soutient une autre position, celle de l'interdiction, via les règlements d'ordre intérieur et non via la législation. Son argument : il n'est pas souhaitable de stigmatiser la communauté musulmane en votant une loi interdisant le port du voile à l'école. Par contre, Le SeGEC recommande aux écoles d'introduire dans leur R.O.I. l'interdiction du port de tout couvre-chef, afin notamment de préserver les jeunes filles qui ne souhaitent pas le porter de la pression morale ou sociale que pourraient exercer un groupe de filles ayant décidé le porter.

Vie féminine, asbl d'éducation permanente, présente le débat en d'autres termes : «*sur le principe, respecter l'autonomie des femmes et donc en pratique, refuser l'interdiction légalisée ou non de porter le voile à l'école*». Interdire de porter le voile à l'école, c'est risquer de couper les jeunes filles voilées de l'instruction et corrélativement de l'accès à l'autonomie. C'est également limiter le choix délibéré des femmes de se vêtir comme elles l'entendent et d'exprimer librement leur religion.

Néanmoins, Vie féminine constate sur le terrain que la pression sociale est déterminante dans le choix de porter ou pas le foulard. Ce contrôle social relève d'un sexisme réurgent qui indique aux femmes que, si elles souhaitent se déplacer en rue, elles ne peuvent le faire qu'en se pliant à un code vestimentaire. En conclusion, il faut lutter pour le droit des femmes à exprimer leur religion comme elles l'entendent, en portant ou en ne portant pas le voile islamique. Cette liberté doit être en leur seul pouvoir, sans pression aucune. Il faut donc mettre en place une éducation non-sexiste, dans tous les milieux, au-delà des questions multiculturelles.

10. Bullman Céline. 2008. Gérer la diversité culturelle pour fonder un projet de société commun. En ligne. < <http://paxchristiwb.be/publications/analyses/societe-diversite-culturelle,0000124.html> >, consulté le 20/11/2014
11. C'est-à-dire l'enseignement organisé et financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'enseignement organisé par les provinces, les villes, les communes et la COCOF, subventionnée par la FWB.
12. Derbaix Bruno. 2011. Neutralité, Islam et vie à l'école. En ligne < <http://isfconcit.jimdo.com/app/download/5208549509/Neutralite%3%A9+et+religions310311.pdf?it=1310422826> > Consulté le 03/04/2015. 21p.
13. Communauté française. 24.07.1997. Décret Missions. En ligne. < http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=101 >. Consulté le 21/04/2015
14. Communauté française. (31.03.1994 – modifications 17.12.2003). Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté. En ligne < http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/18312_000.pdf > Consulté le 21/04/2015
15. Benayad Maryam, 2013. La neutralité : un concept mis à toutes les sauces. En ligne. < <http://paxchristiwb.be/publications/analyses/la-neutralite-un-concept-insipide-incolore-inodore,0000476.html> >, consulté le 23/11/2014.
16. D'Otreppe Bosco. 2015. Le voile a disparu des écoles. En ligne. < <http://www.lalibre.be/actu/belgique/le-voile-a-disparu-des-ecoles-54da4f2735701001a1a80276> >. Consulté le 12/02/2015.
17. Gutierrez Ricardo. 2010. Foulard à l'école : le patron du libre ne veut pas d'une loi. En ligne. < <http://archives.lesoir.be/foulard-a-l-8217-ecole-le-patron-du-libre-ne-veut-pas-d-t-20100402-00V4FD.html> >, consulté le 12/02/2015.
18. De Wandeler Cécile. 2010. A propos du port du Voile à l'école : Enjeux et arguments. En ligne. < http://www.viefeminine.be/IMG/pdf/Port_du_voile_analyse_pour_audition_Commission_PS.pdf >. Consulté le 13/02/2015. 7p.
19. Bachir H., Lootvoet V., Weckx C., 2005. Le voile islamique : une question de choix ? En ligne. < http://www.viefeminine.be/IMG/pdf/VF2005_voile_islamique_une_question_de_choix.pdf >. Consulté le 13/02/2015. 16p.





TROIS DEMARCHES POUR TRAVAILLER L'APPROCHE INTERCULTURELLE SELON MARGALIT COHEN-EMERIQUE

On le voit à travers l'exemple des débats autour du foulard islamique, les questions qui touchent aux convictions religieuses et philosophiques sont complexes. Elles impliquent les conceptions des rapports humains et sociaux les plus fondamentaux ainsi que différentes valeurs parfois antagonistes. À se demander qui et comment juger laquelle serait la primordiale : **respect des convictions, respect des missions de l'école, respect des acquis des diverses luttes sociales ?**

Dans l'enseignement, la plupart du temps, on l'a vu, il faut combiner voire substituer à l'approche juridique une approche de terrain, qui s'intéresse aux données de chaque conflit ou choc culturel, afin de trouver une réponse appropriée, non seulement conforme à la loi mais également en accord avec les acteurs concernés et le contexte.

L'approche proposée par Margalit Cohen-Emerique dans son livre «*Pour une approche interculturelle en travail social : Théorie et pratiques*», permet d'analyser avec pragmatisme la complexité des relations interpersonnelles dans un contexte interculturel et invite à être créatif. L'approche comprend trois «démarches» : la décentration, la découverte du cadre de référence de l'Autre, le dialogue et/ou la négociation.

La décentration

Se décentrer, c'est se donner l'occasion de prendre du **recul par rapport à soi-même**, par rapport à son centre, par rapport à sa «culture», par rapport son histoire personnelle et au contexte dans lequel on évolue. Il s'agit donc de **cerner ses propres valeurs, ses normes personnelles, de reconnaître son identité**. C'est donc également identifier ses propres convictions religieuses ou philosophiques et son rapport personnel à celles-ci.

Par la décentration, on rend ses valeurs et ses normes explicites, non pour les pointer comme erronées ou les effacer, mais simplement pour en prendre conscience. On peut alors comprendre que le choc culturel est le résultat d'une interaction entre deux acteurs, chacun porteur d'un «cadre de référence» personnel et situé.

Par ailleurs, dans ce cadre, on le perçoit aisément, les valeurs, normes, convictions, préjugés et stéréotypes sont comme des lunettes de références au travers desquelles celui qui vit un choc culturel perçoit l'Autre, qu'il soit l'élève ou le parent d'élève. On ne peut y échapper. C'est au travers de ces références que l'enseignant décode les comportements, les réactions, les demandes des élèves comme de ses parents.

Notons encore que si on pratique cette phase de décentration honnêtement, on cerne également ses propres «zones sensibles», à savoir les thèmes sur lesquels les réactions sont

les plus vives en soi, tout comme celles de son milieu et de son école.

Dans un troisième temps, cette analyse permettra de déceler sur quels éléments s'appuyer ou agir pour trouver un terrain d'entente.

Action à envisager : cette démarche de réflexivité peut être vécue par exemple en utilisant «la méthode des chocs culturels» que nous verrons en détail dans la suite de ce document (fiches 7 et 8).

Découverte du cadre de référence de l'autre

Pour entrer en dialogue, il s'agit de **chercher à avoir une meilleure connaissance de l'Autre**. Cela signifie vouloir comprendre qui il est, quelle est sa vision du monde, quel est son cadre de référence à savoir ses valeurs, ses normes, ses préjugés, et d'autres références telle son histoire personnelle, son environnement social, politique. Connaître et reconnaître les différences chez l'Autre permet à la fois de les relativiser et de les respecter.

Pour comprendre le système de référence de l'Autre, que l'on nomme ici cadre de référence, il faut d'abord le considérer comme un être rationnel tout autant que nous-mêmes, c'est-à-dire doté d'un système de pensées raisonnées et tout autant respectables. On ne lui est pas supérieur. En agissant de la sorte, on reconnaît que l'Autre est à la fois semblable et différent, sans le juger ou le pousser à changer.

Cela ne veut pas dire pour autant prôner un respect inconditionnel de la culture de l'Autre au risque d'ainsi tomber dans le relativisme culturel.

Cela ne veut non plus dire accepter et faire siennes les raisons de l'autre. Un tel travail nécessite d'adopter une attitude d'ouverture et d'écoute, et ce même si son mode de vie nous bouscule, voire nous choque (sauf bien entendu si ce mode de vie est contraire à la loi !).

Tenter de voir le choc du point de vue de l'Autre permet de faciliter le dialogue et la négociation, en identifiant les éléments effectivement culturels ou autres (contextuels, de l'histoire personnelle, ...) sur lesquels agir pour trouver un terrain d'entente.

Actions à envisager : Observer, discuter, écouter l'Autre avec attention pour le comprendre. Cela peut paraître une évidence dans le cadre d'une relation interculturelle. Et pourtant, de nombreux chocs culturels prennent souvent une tournure problématique car on n'est pas réellement parvenu à parler avec l'Autre, parce qu'on n'a pas pris le temps de réellement comprendre sa perception de la situation.

On peut encore approfondir sa connaissance du cadre de référence de l'Autre en se renseignant par soi-même via des lectures, des expositions, des conférences, des documentaires, des voyages. On peut particulièrement en apprendre sur les convictions religieuses et philosophiques en visitant les divers lieux de



cultes (église, mosquée, synagogue), accompagné d'un guide ou en visitant une association laïque, ou en participant à une fête.

Dialogue et négociation

C'est par cette troisième démarche que l'on **construit ensemble de nouvelles manières de faire, de penser et d'interagir** en vue de vivre des actions communes posant des jalons d'une culture commune. À ce moment là, l'Autre est un partenaire à part entière dans la recherche de pistes d'actions.

Le dialogue est donc une démarche réciproque d'expression et d'écoute profonde et sincère. Par contre, la négociation demande à chacun de faire des aménagements pour trouver des pistes d'action communes. Dans la promotion et la rencontre interculturelle, l'objectif final de la négociation doit être d'arriver à des solutions collectives.

Dans le cadre scolaire, il ne faut surtout pas oublier que la négociation n'implique pas de renoncer au fait que l'enseignant est là pour transmettre des savoirs. Même s'il peut dans certains cas entraîner un rejet culturel ou religieux, on ne négocie pas sur le créationnisme par exemple. À ce niveau, même s'il peut entraîner des conflits de loyauté pour certains, nous sommes clairement dans une question scientifique ! Ce n'est donc pas une question de culture ! Pour l'aborder sereinement, y compris dans sa dimension culturelle ou religieuse, on peut par exemple aller voir ensemble une exposition sur l'évolution des espèces et en discuter, sur base d'éléments concrets. On peut aussi faire un partenariat avec d'autres professeurs pour aborder une telle thématique...

Actions à envisager : Pour construire des solutions communes à l'école, on peut par exemple imaginer d'organiser des fêtes interculturelles, de mener des projets de représentations démocratiques des élèves, de construire avec les élèves la «loi» de l'école.





LA METHODE D'ANALYSE DES CHOCS CULTURELS thème par thème

Pour comprendre les conflits autour des convictions à l'école et agir, ce dossier propose d'appliquer la méthode des «chocs culturels» de Cohen-Emerique.

Cette méthode d'analyse des chocs culturels se présente sous forme d'une grille de questions que l'on peut appliquer aux conflits autour des convictions religieuses et philosophiques à l'école. Cette méthode est un des moyens qui peut être utilisé pour se décentrer, comprendre l'Autre et élaborer des pistes d'action, c'est-à-dire pour expérimenter l'approche interculturelle (cf « carnet d'introduction »).

Les questions de la grille emploient des termes qui peuvent être méconnus : «identité», «choc culturel» ou encore «cadre de référence»... Aussi, avant de proposer l'application concrète de cette grille par l'analyse d'un conflit, nous vous proposons d'en découvrir pas à pas les thèmes principaux, à l'aide des fiches 1 à 6.

■ **Fiche 1** : Identités et groupes d'appartenance

■ **Fiche 2** : Contextes

■ **Fiche 3** : Réaction de choc culturel

■ **Fiche 4** : Cadre de référence

■ **Fiche 5** : Image des protagonistes

■ **Fiche 6** : Dialogue et négociation

Contenu des fiches :

- les questions d'analyse (adaptées pour notre dossier)
- les repères théoriques relatifs aux questions posées
- un outil d'animation qui permet de mieux comprendre les concepts grâce à l'expérimentation

■ **Fiche 7** : la méthode des «chocs culturels» dans son ensemble

La fiche 7 synthétise toutes les questions approfondies dans les fiches 1 à 6.

■ **Fiche 8** : exemple d'analyse d'un conflit vécu par un enseignant : «La création du monde»

La grille de questions originale de Margalit Cohen-Emerique²⁰

Voici la grille de questions dans son ensemble. Cela permet d'avoir une vue globale de la méthode afin de pratiquer cette dynamique dans sa cohérence globale. Quelle que soit la fiche que nous choisissons comme porte d'entrée, nous avons en tête l'ensemble de la démarche, ce qui nous permet à chaque fois de nous situer dans notre action pédagogique.

1. Qui sont les acteurs en présence dans cette situation interculturelle, leurs identités (âge, sexe, origine, profession, etc.) ? Leurs types de rapports et les rapports entre les groupes d'appartenance ? En quoi sont-ils proches et en quoi sont-ils éloignés ?

2. La situation dans laquelle se déroule la scène (contexte physique, social, professionnel, psychologique, etc.)

3. La réaction de choc : sentiments vécus et éventuellement les comportements qu'elle a suscités.

4. Les représentations, les valeurs, les normes, les conceptions, les préjugés... tout ce qui constitue le cadre de références de la personne qui a vécu le choc.

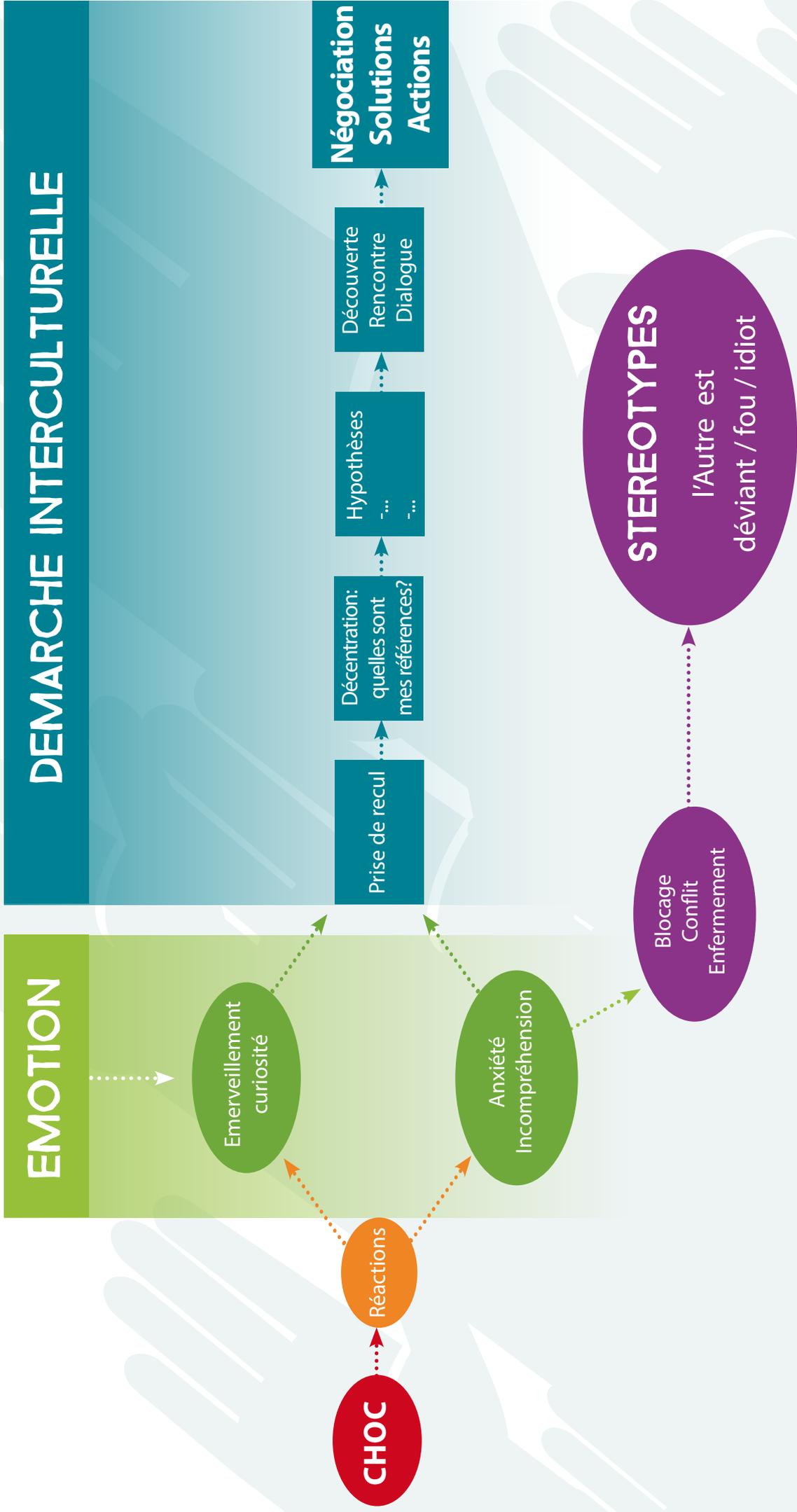
5. Quelle image se dégage de l'analyse du point 4 concernant la ou les personnes qui ont déclenché le choc (neutre, légèrement négative, légèrement ridicule, négative, très négative, «stigmatisation», positive, très positive, réelle, irréaliste...)?

6. Les représentations, les valeurs, les normes, les préjugés... tout ce qui constitue le cadre de références de la personne ou du groupe qui est à l'origine du choc ayant provoqué le choc chez le narrateur.

7. Cet incident critique pose-t-il un problème de fond concernant soit la pratique professionnelle, soit de façon générale le respect des différences en situation interculturelle ? Peut-on faire quelques propositions pour résoudre cette situation ?

Il peut être intéressant de remettre cette grille aux participants (enseignants ou élèves) pour présenter la démarche dans laquelle nous nous inscrivons.

DU CHOC CULTUREL A L'ACTION



FICHE I

Identité et groupes d'appartenance



Qui sont les acteurs, les protagonistes en présence dans cette situation ?

Quels sont les différentes facettes de leurs **identités** (âge, sexe, profession, pays, convictions,...) ?

Quels sont les rapports entre eux et les rapports entre leurs **groupes d'appartenances** ?



Identité

■ Construction de l'identité

L'identité est « un ensemble articulé de traits spécifiques à un individu ou à un groupe » ; c'est une synthèse que chacun fait des cultures et des groupes auxquels il appartient. Elle est constituée par la perception personnelle de soi-même et celle que nous renvoie les autres.

Cette identité de chacun se construit dans une tension constante entre l'individuel et le collectif, entre la trajectoire personnelle et les influences de l'environnement culturel, familial, du pays, de l'emploi, etc. Notons encore que l'identité change en fonction de l'âge ou des contextes. On le voit, elle n'est donc pas un bloc monolithique, mais est plurielle, composée de multiples facettes qui interagissent constamment. Cette identité se forme au cours des interactions sociale.

Elle se développe prioritairement, dans la famille, l'entourage et la communauté d'origine, où est transmis le capital culturel qui fonde la cohésion du groupe social, à savoir la langue maternelle, les comportements permis et interdits, les traditions familiales, la place de la spiritualité, de la morale ou de la religion. Inutile de préciser que ces diverses facettes sont un héritage reçu et acquis. Il n'est évidemment pas question de choix personnel.

Lorsque la famille appartient à un groupe ou à une religion minoritaire qui tient à préserver sa culture, l'obligation de conserver ce patrimoine est fort. En effet, conserver les liens avec le groupe social d'appartenance

peut constituer dans certains cas une mesure de survie. Le groupe garantit alors une forme de sécurité économique et sociale quand la société ne fournit plus, ou insuffisamment, ces garanties.

En second lieu, rappelons que l'identité se construit dans d'autres lieux de socialisation, au contact d'enfants d'autres familles, dans les clubs de sport, dans la rue et de manière très importante, à l'école. On y construit une certaine autonomie. L'enfant acquiert alors des habitudes de vie, des normes qu'il partage avec sa classe d'âge, parfois plus qu'avec ses parents.

Peu à peu chaque individu construit son identité sociale. Au cours de l'évolution de la vie, au gré de ses rencontres et de ses expériences personnelles, des possibilités culturelles, sociales et économiques, chacun est susceptible, selon ses ressources, d'accepter ou de refuser l'héritage familial. Cela n'est pas donné à tout le monde mais c'est une possibilité. Notons, et c'est important, dans l'établissement d'un dialogue réel que c'est à ce seul niveau que l'on peut véritablement parler de choix personnel ! Donc d'évolution personnelle et collective possibles.

■ Identité sociale

L'analyse de Margalit Cohen-Emerique invite à examiner l'identité sociale des protagonistes du choc, à la suite des travaux du psychologue social Tajfel. Dans notre dossier, nous faisons référence d'une part aux « professionnels », c'est-à-dire principalement les directeurs et enseignants, et d'autre part les élèves et leurs parents.

L'identité sociale est composée par les différentes facettes qu'un individu se reconnaît à lui-même. Ces facettes sont des catégories sociales, c'est-à-dire des groupes d'appartenance auxquels cet individu s'identifie. Ces statuts sont identifiables de l'extérieur : sexe, âge, métier, convictions, etc. Au sein de ces groupes d'appartenance, l'individu partage des valeurs et de normes avec les autres membres des groupes. L'identité sociale

¹⁷ Simonis Guy (coord.). 2002. *Vivre ensemble autrement. En ligne.*
< http://www.annoncerlacouleur.be/sites/files_alc/ressource-pedagogique/fichiers/III-1-Vivre%20ensemble%20autrement%20-%20Dossier.pdf >.
Consulté le 12/02/2015. 48p.

est aussi assignée par les autres via l'image que ces autres renvoient à l'individu.

Chaque personne élabore son identité sociale au fil de sa vie avec des choix et des compromis en fonction de diverses influences et de ses modèles d'identification. Chaque individu prend part à une multitude de groupes selon son sexe, son âge, sa classe sociale, sa profession, ses convictions religieuses ou philosophiques. C'est ainsi qu'il organise ses différentes facettes selon une configuration et une hiérarchie qui lui sont propres, dans une recherche de cohérence et de valorisation.

■ Identité métissée chez les jeunes

Lorsqu'ils grandissent dans et au contact, voire sous l'influence de diverses cultures, les jeunes font coexister à l'intérieur d'eux-mêmes les multiples codes, valeurs, manières de faire et de penser. Ils font souvent déjà un énorme travail de combinaison des différentes références.

Néanmoins, dans certains cas, une double culture peut constituer un handicap. Les enfants dont la culture familiale est différente de la culture de l'école peuvent éprouver des conflits de loyauté. S'ils sont fidèles à la culture de leurs parents, ils ont l'impression de trahir l'école, s'ils se réfèrent davantage à la culture scolaire, ils ont le sentiment de renoncer à leur famille. Par des pressions de toutes sortes, qu'elles soient délibérées ou inconscientes, famille et école peuvent confirmer ou renforcer ces sentiments ambivalents.

Dans ce contexte, les jeunes adoptent alors diverses stratégies pour se constituer leur propre identité. Voici diverses stratégies de construction de l'identité. Ces stratégies vont du refus de toute classification, en passant par l'équilibre, le conformisme ou le repli sur soi.

Par l'individualisme, le jeune se réalise d'abord lui-même, en dehors de toutes appartenances.

Par l'équilibre, l'adolescent conserve certaines habitudes traditionnelles et accepte les codes dits « modernes ». De l'extérieur, cette attitude est souvent incomprise et qualifiée d'opportunisme, voire d'incohérence.

Le conformisme est un effort pour ressembler un maximum à la culture majoritaire. Si cette stratégie est portée par les parents, cela peut se faire sans heurts, sinon ce type d'assimilation peut être relayé par un fort sentiment de haine de soi.

Le repli est le plus souvent une stratégie de reconstruction de l'estime de soi et du groupe d'origine. Il s'agit de revaloriser l'appartenance ethnique en réponse à une accumulation de frustrations provoquées par l'infériorisation et les discriminations.

Pathologie ou déviance sociale. Quelques jeunes parmi les plus fragiles peuvent s'enfermer dans une seule appartenance : soit celle de l'origine ethnique de leurs familles, soit en rupture totale avec leur héritage, à la société où ils ont grandi sans que se soient réalisées les identifications profondes à ses normes et valeurs.

Cela provoque alors un problème d'estime de soi et des angoisses existentielles qui peuvent d'une part déboucher sur la victimisation amenant à reporter la cause de tous les problèmes sur la société majoritaire ou d'autre part, sur l'engagement radical, qui touche quelques jeunes en recherche d'une identité valorisée.

GROUPES D'APPARTENANCE

■ Endogroupe / Exogroupe : une base pour les conflits

Les facettes qui constituent l'identité sociale caractérisent les groupes auxquels un individu peut s'identifier. On distingue l'« endogroupe » de l'« exogroupe ».

L'« endogroupe », est le groupe auquel une personne s'identifie, c'est le « nous », paré de toutes les caractéristiques positives. Il y a autant d'endogroupes qu'il y a de possibilité d'appartenances... ainsi, « je » fais partie de plusieurs endogroupes en même temps : « hommes », « salariés », « péruviens », « évangélistes », etc.

L'« exogroupe », est le groupe perçu comme l'inverse de l'endogroupe, c'est le « eux », affublés la plupart du temps de nombreuses caractéristiques perçues comme négatives par l'endogroupe.

L'appartenance à l'un ou l'autre groupe varie en fonction du contexte social et politique, des conflits et des intérêts en jeu, pour chaque individu qui plus est. De plus, ils résultent d'une construction sociale, qui ne repose jamais uniquement sur des critères objectifs et intemporels.

On peut encore dire que les relations entre groupes sont guidées par un principe de valorisation de son groupe d'appartenance, de son identité, uni à la dévalorisation de l'exogroupe. Généralement, on attribue tant à l'endogroupe qu'à l'exogroupe des critères invariables qui seraient constitutifs de sa nature. Sans même qu'il le choisisse, chaque individu est d'abord perçu comme membre d'un groupe et non en fonction de ses caractéristiques personnelles. N'oublions pas, qu'en plus, les stéréotypes et préjugés sont ainsi liés aux relations entre groupes sociaux.

Sur base de tous ces éléments, le risque de conflit entre les différents groupes d'appartenance est réel. Nous vous proposons de parcourir dix principes souvent présents...

Les 10 principes des conflits entre groupes

1. L'esprit humain classe toujours les personnes en catégories et en groupes.
2. Chacun de nous est placé par les autres dans ces groupes.
3. Chacun de nous a besoin de sentir qu'il appartient à un groupe.
4. Chacun dans sa vie apprend à classer les différents groupes du bon au mauvais, cela paraît « normal ».
5. Les « bons » groupes sont privilégiés et les « mauvais » groupes sont désavantagés, discriminés.
6. En cas de conflit, chaque groupe pense qu'il a raison et pense que l'autre groupe a tort.
7. Une personne qui appartient au groupe désavantagé peut avoir tendance à se voir comme une victime ou à chercher à améliorer le sort de son groupe.
8. Une personne qui appartient au groupe privilégié peut avoir tendance à avoir des idées négatives sur les autres et à ne pas se rendre compte des avantages et des injustices que rencontrent les autres.
9. Sur le plan des émotions, les privilégiés peuvent ressentir de la culpabilité ou de la crainte par rapport aux autres groupes. Les désavantagés quant à eux peuvent ressentir de la honte, de l'humiliation, de la colère, de la tristesse. Tous sont ainsi plus vulnérables aux manipulations.
10. La compétition entre groupes pour des ressources accroît les tensions.

LA MOLÉCULE DE L'IDENTITÉ²²



OBJECTIFS

- identifier ses appartenances identitaires multiples et ses groupes d'appartenance
- comprendre que l'identité est multiples, changeante
- établir des liens entre participants à priori d'identités diverses

CADRE

- **Durée :** Une période de 50 minutes.
- **Matériel :** Feuilles représentant la « molécule de l'identité », une par participant. Voir modèle ci-dessous.
- **Nombre de participants :** minimum 10

DEROULEMENT

1. Compléter sa molécule d'identité

- a) Les participants inscrivent leur nom et prénom au centre de la molécule d'identité.
- b) Ils complètent ensuite, les cercles périphériques en choisissant cinq groupes d'appartenance (ou héritages) auxquels ils s'identifient.

2. Les participants disposent leurs chaises en grand cercle

3. Séance « stand up »

Inviter les participants à se lever chaque fois qu'un élément de leurs cinq cercles rejoint une catégorie citée dans la liste ci-dessous. Ces catégories peuvent être affichées au mur pour inspirer les participants.

- wallon, belge, européen, maghrébin, espagnol
- mon quartier, ma ville, mon village (territoire)
- milieu social défavorisé, bourgeois, classe moyenne
- citoyen du monde
- humain
- chrétien, juif, musulman, bouddhiste, athée, agnostique
- famille, groupe d'amis
- fille, garçon
- blanc, noir, métis, café au lait
- étudiant, boulanger, médecin (profession)
- hobby, passe-temps, loisirs
- sport
- musique, arts
- âge, jeune, enfant, adulte...
- activités bénévoles, engagement dans une association
- implication dans un groupe (école, groupe de jeunes, etc.)
- francophone, néerlandophone, anglophone, arabe, polyglotte

On demande si un type d'appartenance manque à la liste.

²² Anti-Defamation League, www.adl.org



DISCUSSION

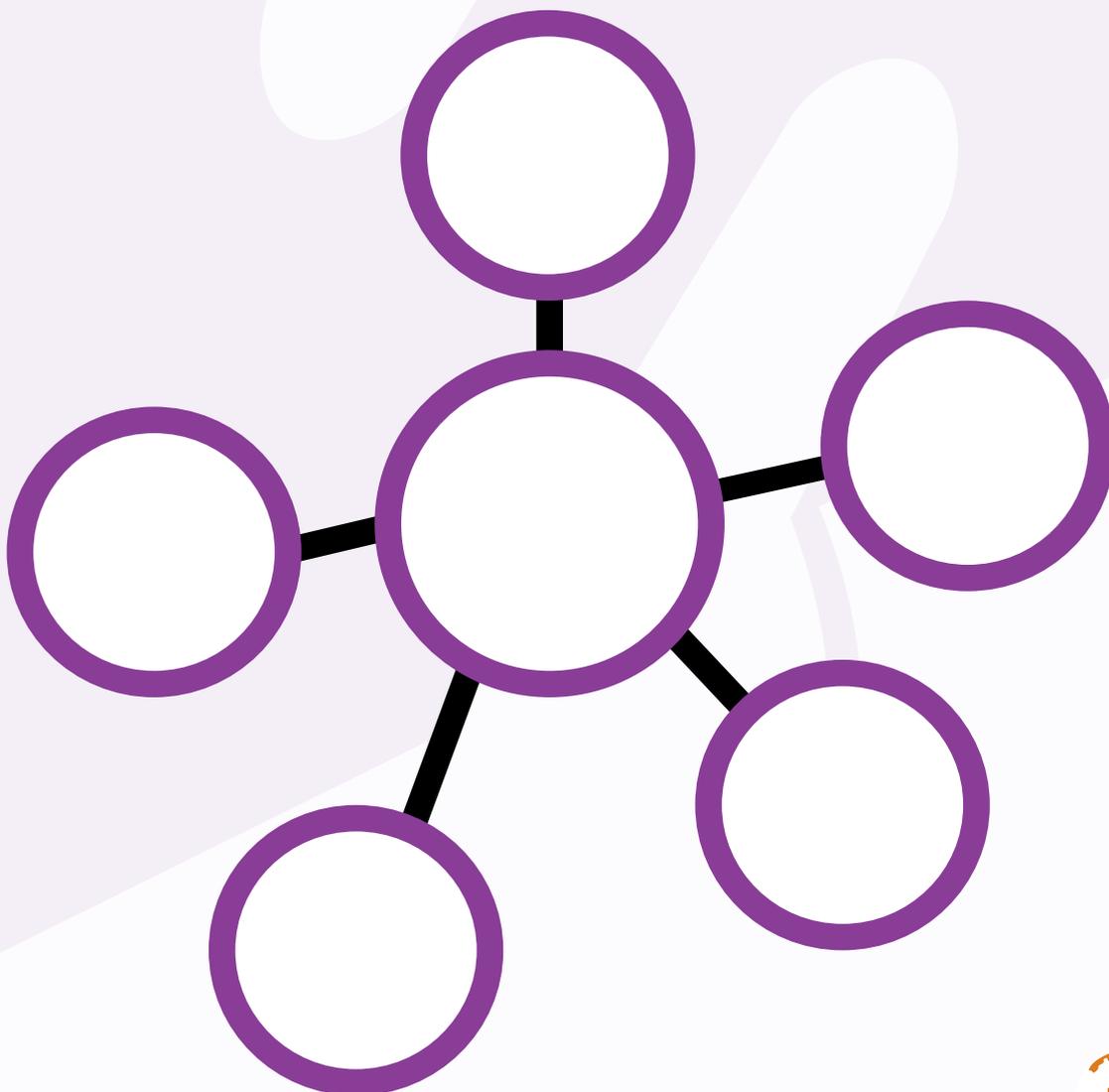
- Quels groupes sont communs à beaucoup de participants, à peu de participants ? Qu'avez-vous ressenti lorsque vous étiez tout seul debout ? / Quand vous étiez nombreux dans un groupe ?
- Avez-vous appris quelque chose sur vous-même ?...
- Quel groupe est le plus important pour vous ? Est-ce que cela a toujours été le cas ?
- Est-ce que vous pouvez donner un exemple d'une situation au cours de laquelle une de ces identités est plus importante pour vous ?



COMMENTAIRES

- La focalisation sur un seul aspect de l'identité, entre autre sur la conviction religieuse ou philosophique, peut être source de conflit. Reconnaître que nous avons une identité multiple, qui évolue au cours du temps et en fonction des situations, invite à l'ouverture aux autres.

LA MOLECULE DE L'IDENTITE: identité sociale et culturelle



FICHE II

Contextes



Quelle est la **situation** dans laquelle se déroule la scène, la relation évoquée ? (Contexte physique, psychologique, politique, économique, culturel, etc.)



L'ensemble des facteurs du milieu (contexte économique, milieu géographique, conflits internationaux...) influence les individus. En cas de rencontre et de dialogue, le réflexe d'évacuer les données de contexte est souvent source de malentendus et d'erreurs d'évaluation. Autant en tenir compte pour éviter au maximum de tomber dans ce travers !

Il sera très utile de connaître les contextes qui influencent les protagonistes du conflit pour construire des pistes de solutions pertinentes. C'est pourquoi il est utile d'identifier les divers contextes pour aider à cerner les enjeux qui se dissimulent derrière un discours relatif aux convictions religieuses et philosophiques tant du côté de l'élève que du côté de l'enseignant.

Nous vous proposons une liste de plusieurs «contextes» qui peuvent influencer les conflits en classe, entre élèves, entre élèves et enseignants, voire parfois entre collègues. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive.

Contextes

■ L'École : d'une relation verticale à une relation horizontale²⁷

L'École d'aujourd'hui est encore très imprégnée d'un modèle culturel qui, depuis l'époque industrielle, a prévalu pendant des décennies. Ce modèle était profondément marqué par l'idée de la modernité, du Progrès et de la Raison. Ce modèle avait pour objectif d'intégrer les élèves, d'uniformiser les normes et d'inculquer les codes de la modernité, perçus comme universels. Ses finalités étaient celle d'une émancipation par le Savoir, donné du «Maitre»-sujet à l'élève-objet, et la promotion sociale. La discipline édictait des règles pour tous, gérée sur un modèle bureaucratique et hiérarchique.

Aujourd'hui, bien que toujours bien présent dans les esprits comme dans les pratiques de l'école, ce modèle est bousculé : l'école ne suscite plus autant l'adhésion et le respect. En effet, ses finalités d'émancipation et de promotion sociale sont largement remises en question par la crise économique, notamment marquée par le manque d'emplois. L'exercice de l'autorité est totalement remis en cause. On est passé d'un mode coercitif, à un mode persuasif (de dialogue, de débat, d'autocontrôle...). Il est normal que cela ne se fasse pas sans difficultés. À ce niveau, les jeunes sont à la fois en demande de repère et en rejet de toute autorité, tandis que les enseignants ne savent plus toujours bien comment exercer leur rôle.

■ Médias²⁸

La multiplication des sources d'information (télévision, internet, réseaux sociaux, ...) a complètement bouleversé le monopole de l'école sur la transmission des savoirs. La parole de l'enseignant n'est plus prépondérante, les connaissances viennent de multiples pôles de production et de diffusion, parfois même en dehors des frontières belges. Par conséquent, les jeunes remettent en cause une pédagogie fermée sur elle-même qui n'accueille pas ce qui vient de l'extérieur, et en particulier ce qui vient d'eux. Ils veulent amener dans l'école leurs propres savoirs issus de ces médias, de leur culture, de leur identité.



^{27,28,29} Franssen A., Hardy P. 2000. *Eduquer face à la violence : L'école, du «coup de boule» au projet*. Bruxelles : Evo, 134p.

■ Consumérisme, individualisme, exclusion²⁹

La société de consumérisme, basée sur le plaisir immédiat et la valorisation du présent, construit le désir du consommateur de s'auto-réaliser et d'être autonome, de valoriser son identité individuelle. Ce modèle de société présente la consommation comme moyen de réaliser son identité par l'avoir et le paraître.

On constate pourtant que la société de compétition en manque d'emplois ne permet pas à tous d'y arriver et laisse un public en marge. Par exemple, les jeunes de milieu populaire et d'origine étrangère sont les plus impactés négativement par ce modèle de compétition et de consommation. Ils sont à la fois exclus du marché de l'emploi tout en restant hyper dépendants de la consommation pour affirmer leur identité sociale.

Ces jeunes s'inquiètent, et, au lieu de leur fournir plus d'accompagnement, on tente de les gérer à coups de mesures répressives (exemple : sanctions administratives communales).

■ Crise économique et racisme

Les nombreuses régressions sociales (pertes massives d'emploi, chômage, contrats précaires, ...) déstabilisent profondément les citoyens et les jeunes en particulier. La crise socio-économique s'explique aisément par de nombreux facteurs comme la dérégulation des marchés ou la spéculation financière mondiale. Pourtant, l'opinion publique, manipulée par les opportunistes de tous poils et nombre de mass media, souhaite pouvoir désigner des boucs émissaires, le plus souvent les «étrangers». De la désignation de boucs émissaires, on glisse alors aisément vers le racisme et les discriminations³⁰.

Le racisme est une théorie de la hiérarchisation des races, qui conclut à la nécessité de préserver la race dite supérieure de tout croisement. Ceci implique le prétendu droit de dominer les autres. Le racisme est également un ensemble de comportements qui, consciemment ou non, s'accordent avec cette théorie. Pourtant, ce qui fait consensus aujourd'hui, c'est que les prétendues «races humaines» n'existent pas, mais sont une construction psychologique, sociale et politique qui permet de justifier la discrimination et la haine de l'autre. Et pourtant, malgré ça, il continue à se développer. Il entraîne la stigmatisation d'une large part de la population.

Rappelons en plus que le racisme est un phénomène qui se réinvente constamment. Avec des conséquences concrètes.

C'est ainsi qu'aujourd'hui, on assiste à une résurgence du racisme, qui ne repose plus sur une prétendue hérédité biologique mais sur une soi-disant irréductibilité des différences culturelles. Par exemple, l'islamophobie marque l'apparition d'un nouveau racisme, un racisme «culturel» : c'est la culture de l'Autre, en particulier sa religion, qui est considérée comme inférieure, et incompatible avec la culture occidentale. Ceci entraîne l'apparition de racismes spécifiques.

Racismes spécifiques, définitions données par Micheline Labelle (2006), dans un rapport pour l'UNESCO :

«L'antisémitisme : «Ethnisme poussé à l'extrême qui a des origines religieuses. Prend la forme du racisme lorsque les Juifs sont désignés comme une race à exterminer sous le nazisme.» (Simon, 1976, p.147)

Le racisme anti-Noir : «Si le racisme antijuif a diabolisé l'Autre en visant son éradication, le racisme antinoir a zooligisé l'inférieur présumé en visant son exploitation, de l'esclavage à ses suites et variations néo-colonialistes.» (Taguieff, 1988, p.98)

L'islamophobie : «Cas particulier du racisme. Attitude d'hostilité envers l'Islam en tant que cadre culturel et religieux et envers les musulmans en tant que personnes et en tant que groupe, qui se traduit par des discours hostiles, par de la discrimination et des actes d'agression. (...)» (Rachad Antonius).»³¹

■ Conflits internationaux importés³²

Dans l'univers mondialisé qui est le nôtre, les conflits ne peuvent avoir que des frontières poreuses. Les Belges, «nouveaux ou anciens», portent en eux souvenirs, rêves, espoirs, souffrances liés à des conflits qui se sont déroulés à des milliers de kilomètres de la Belgique. Par exemple, les tensions qui secouent l'Afrique centrale, la Turquie et le monde arabe rejaillissent en Belgique, par la transposition de conflits des pays d'origine vers la Belgique.

Voici deux exemples de conflits importés, impliquant parfois les convictions religieuses, que l'on peut retrouver dans nos écoles.

Un exemple pratique touche la population des Belgo-turcs, laquelle demeure mal comprise. Turcs, Kurdes, alévis et sunnites sont souvent regroupés dans le même panier. Or les tensions politiques ou religieuses peuvent être vives au sein de ces communautés aux origines bien différentes qui peuvent avoir connus dans le passé des conflits. Pensons par exemple aux tensions qui existent encore entre population d'origine turque et population d'origine kurde.

Prenons encore l'exemple de l'écho du conflit israélo-palestinien : Le Centre Interfédéral Pour l'Égalité des Chances évoque une corrélation entre l'offensive israélienne dans la bande de Gaza en décembre 2008 et l'augmentation de signalements pour antisémitisme. Au cœur de cette importation caractéristique du conflit au Proche-Orient se trouvent les populations belges de confession musulmane et de confession juive. Cependant, les mobilisations et actes de violence qui peuvent en découler ne s'arrêtent pas aux confessions des uns et des autres, le poids symbolique de ce conflit pèse sur l'engagement de tous les citoyens, lesquels s'identifient à l'un ou l'autre acteur du conflit, rendant la question très émotionnelle.

■ Sexisme³³

Si l'article 10 de la constitution belge proclame que « Les Belges sont égaux devant la loi », ce n'est seulement que depuis 2002 que la constitution précise que l'«égalité des femmes et des hommes est garantie». L'égalité de sexes est loin d'être une réalité de terrain, bien qu'elle ait fortement progressé. On trouve encore de nombreux actes et propos sexistes dans tous les domaines de la société, dans toutes les cultures, dans les sphères publiques et privées : dans les médias (publicités), dans l'emploi, dans l'enseignement, dans la santé, dans la politique, dans les religions...

Le sexisme est d'une part un ensemble de pensées, une théorie, et, d'autre part, ce sont des actes. Il s'agit donc bien d'un système de croyances concernant les sexes et la relation entre les sexes. Ce système de croyances affirme qu'il existe un lien hiérarchique entre les sexes et que cette hiérarchie est normale et souhaitable. En outre, le sexisme, peut se aussi traduire en acte (opinions, discriminations, exclusions, écrits, ...). Ces actes sont donc basés sur cette distinction injustifiée opérée entre les sexes. Ils entraînent des conséquences préjudiciables pour un ou plusieurs individus de l'un des deux sexes.

■ Les théories du complot³⁴

Le succès des discours conspirationnistes et antisémites sur le net interpelle et inquiète fortement. La rhétorique du «complot» nourrit le mythe d'une dynamique organisée au sein de la société qui nous entoure, intrinsèquement mensongère et intentionnellement nuisible.

Elle exerce un grand attrait auprès de jeunes en manque de repères parce qu'elle donne une clé de lecture simple et manichéenne à un monde devenu complexe et multipolaire, dont une partie d'entre nous se sent exclue. En prétendant trouver un «sens caché», derrière toute réalité, la rhétorique du complot donne ainsi l'illusion d'un monde plus supportable, dans lequel on pourrait retrouver «prise».

Malheureusement, dans les faits, imaginer le «complot» et le combattre revient à la volonté affichée de se délester des «sionistes», des «libertaires», de la «finance» désignée comme «juive», de la «féminisation» (et avec elle des féministes), des militants homosexuels, des antiracistes, etc. Se fomentent ainsi un rejet de la société et des valeurs progressistes et une refonte des discours fascistes remis au goût du jour.

Très similaire au recrutement sectaire, cette dynamique repose sur un fonctionnement de type paranoïaque : lecture binaire et manichéenne (nous sommes dans le camp du «bien» et nous combattons un «mal»

commun), imaginaire magique et déconnecté du réel (cf. les mythes des «sociétés secrètes», des lobbys prétendument tout-puissants).

Ce système de pensée conduit à considérer toute information comme étant a priori une «manipulation» dont il faut se défaire. Il conduit dès lors ses adeptes à se tenir à l'écart des travaux des historiens, des journalistes, des chercheurs universitaires, des militants reconnus.

³⁰ Kech Amandine. 2012. *Austérité européenne : des lendemains qui chantent pour l'extrême droite ?* En ligne. < <http://paxchristiwb.be/publications/analyses/austerite-europeenne-des-lendemains-qui-chantent-pour-l-extreme-droite,0000404.html> > Consulté le 12/02/2015

³¹ Labelle Micheline. 2006. *Un lexique du racisme : étude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes.* En ligne. < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146588f.pdf> > consulté le 20/02/2015.49p.

³² Nunes de Carvalho Jonas. 2014. *Importation des conflits : réalités et enjeux.* En ligne. < <http://paxchristiwb.be/publications/analyses/importation-des-conflits-realites-et-enjeux,0000531.html> > consulté le 10/11/2014

³³ Angioletti Walter, Michielsens Magda. 2009. *Définition du concept de sexisme.* Bruxelles : Institut pour l'égalité des femmes et des hommes. 69p.

³⁴ Peltier Marie. 2015. « *Composphère* » et « *Dissidence* », le triomphe de la posture. En ligne. < <http://paxchristiwb.be/publications/analyses/composphere-et-dissidence-le-triomphe-de-la-posture,0000554.html> >. Consulté le 03/03/2015

LE JOURNAL TÉLÉVISÉ

OBJECTIFS

- Repérer les éléments de contexte qui influencent un conflit, un choc culturel
- Comprendre qu'un conflit ou un choc culturel n'est pas uniquement imputable à des individus, ni uniquement à des convictions religieuses ou philosophiques, mais qu'il est influencé par un contexte historique, politique, socio-économique, médiatique...

CADRE

- **Durée :** 2 périodes de 50 minutes.
- **Matériel :** 1 article de journal, un témoignage qui relate un conflit. L'article inclut une dimension convictionnelle et évoque soit le contexte historique, soit économique ou social... Autant de copies de l'article que de groupes de participants.
- **Nombre de participants :** minimum 10, maximum 25





DEROULEMENT

1. Lecture et analyse. Soit en grand groupe, soit déjà dispersés en sous-groupes de 4 à 5 personnes, lire l'article et répondre aux questions suivantes, en se mettant dans la peau des journalistes qui vont devoir présenter à la télévision un conflit et surtout son contexte :

Pouvez-vous repérer (toutes les questions ne trouveront pas nécessairement réponse dans l'article) :

- Le lieu, l'endroit physique dans lequel se déroule le conflit ?
- De quels groupes les individus impliqués dans le conflit font partie ?
- Identifier des faits historiques qui influencent les individus qui prennent part au conflit aujourd'hui.
- Un /des groupe(s) politique(s) qui influencent ou prennent part au conflit ?
- Des mouvements sociaux (pacifistes, écologistes, féministes, antiracistes...) ou des résistances à ces mouvements qui influencent ou prennent part au conflit ?
- Le rôle des médias, d'Internet et des réseaux sociaux ?
- L'influence éventuelle d'autres affrontements qui se déroulent dans une autre partie du monde
- Des ressources économiques convoitées par les individus ou les groupes qui prennent part au conflit ?
- Comment les éléments de contextes identifiés sont-ils en lien avec la dimension convictionnelle du conflit ?

2. Appropriation des informations.

Si, pour ce premier temps, on était resté en grand groupe, on subdivise maintenant le grand groupe en sous-groupes de 4/5 personnes. Chaque groupe choisit des participants qui vont interpréter des rôles et vont relater, tels des journalistes de télévision, le conflit oralement en mettant l'accent sur un ou deux éléments de contexte qu'ils ont pu déceler dans l'article. Il est dès lors important de veiller à ce les différents groupes choisissent des éléments de contexte différents.

Chaque groupe prend un moment pour préparer son «journal télévisé» qui durera maximum 5 minutes.

Il peut y avoir plusieurs rôles:

- Le/la journaliste qui présente le journal télévisé «en plateau»,
- Le/la journaliste «en direct» sur le terrain
- Les acteurs du conflit qui sont interrogés par le journaliste
- Les témoins du conflit qui sont interrogés sur place

Les personnages de journal télévisé peuvent improviser un peu autour du «texte» qui leur est confié, tout en respectant au maximum l'analyse effectuée dans le premier moment.

3. Jeux de rôle. Restitution.

Présentation du journal. Chaque groupe a à présent cinq minutes pour présenter son journal au grand groupe. On doit bien distinguer les éléments de contexte du conflit qu'ils relatent.



COMMENTAIRES

■ L'actualité internationale évoque très régulièrement des conflits qui ont l'air uniquement religieux: des chrétiens s'opposent à des musulmans au Nigeria, bouddhistes et hindous s'affrontent au Sri Lanka, des musulmans se heurtent à des hindous en Inde, des catholiques combattent des protestants en Irlande du Nord, ... Une analyse nuancée conduit toutefois à mieux distinguer ce qui appartient à l'ordre du politique, de l'économique, de la mémoire, et ce qui relève de la religion et de son utilisation à d'autres fins.

La religion peut remplir de nombreuses fonctions quand elle est prise dans la tourmente des conflits. La religion peut servir d'identité de remplacement à des identités politiques en crise. Elle se substitue alors à une identité nationale défaillante et devient l'élément fédérateur quand la communauté nationale a éclaté. Dans les conflits, un des rôles les plus dangereux de la religion est d'être un vecteur de légitimation de la violence. Enfin, elle peut être aussi un facteur de mobilisation et de pacification³⁵.



DISCUSSION

- On compare les journaux télévisés. Quels contextes ont été mis en évidence, par quel groupe ?
- Chaque groupe explique pourquoi il a mis l'accent sur l'un ou l'autre élément de contexte.
- D'après les journaux télévisés présentés dans le cadre de l'animation, peut-on dire que les individus agissent sans être influencés par différentes contextes, et/ou uniquement en fonction de convictions religieuses et philosophiques ? Pourquoi ?

³⁵Maila Joseph, 2004, Religion et conflits. En ligne. < <http://www.revue-projet.com/articles/2004-4-religion-et-conflits/> >. Consulté le 10/04/2015

FICHE III

La réaction de choc culturel



Quels sont les **sentiments** vécus par les personnes impliquées par le choc ?

Quels sont les **comportements** que la situation a suscités, de part et d'autre ?

Quelles sont les **zones sensibles** qui ont été atteintes ?



■ Le choc culturel

Selon Cohen-Emerique, bien qu'il puisse être vécu de manière positive (curiosité, engouement, amusement), **le choc culturel est bien souvent vécu par beaucoup comme un grand malaise**. C'est la conséquence d'une situation émotionnelle et intellectuelle que ressentent les personnes qui se trouvent dans un contexte culturel différent du leur ou qui sont en dialogue avec des personnes de cultures différentes de la leur. Il peut s'agir tant des professionnels de l'éducation (enseignants et directeurs) que des élèves et de leurs parents. Ce choc est négatif lorsqu'il entraîne une réaction de rejet, de révolte, d'anxiété, de frustration.

Le choc est déclenché lorsqu'une «zone sensible» de la personne est mise en question. Ces zones sensibles sont les normes, valeurs ou facettes de l'identité intériorisées tout au long de notre vie, constitutives de notre identité. Il peut par exemple s'agir de l'éducation des enfants, des formes de politesse, des rapports hommes-femmes et bien entendu des convictions religieuses et philosophiques.

Par ailleurs, toutes sortes d'autres normes et de valeurs, en ce compris les convictions religieuses et philosophiques, qui d'ordinaire peuvent apparaître comme secondaires dans l'environnement scolaire, interfèrent avec elle. Leur expression peut parfois, voire souvent déstabiliser l'enseignant ou le directeur d'une part, les élèves et les parents d'élèves d'autre part.

■ Sentiments ressentis

Les sentiments varient d'une personne à l'autre, tant en fonction du domaine sur lequel ils portent qu'en fonction du seuil de tolérance de chacun et de l'intensité du choc. Les émotions sont toujours fonction de l'histoire personnelle de chacun.

Face à un choc culturel, certains enseignants ont des ressources positives pour réagir au mieux, acquises par l'expérience ou grâce à leur personnalité. Mais d'autres (comme tous les professionnels en contact avec la différence culturelle) peuvent se sentir démunis, avec l'impression d'être dépassés par la situation. Pris au dépourvu devant une situation ou des propos inattendus, ils ressentent de la stupéfaction, de l'énervement, de la déception, de l'impuissance, de la dévalorisation ou de l'anxiété.



Lacunes dans l'analyse comme dans la réaction, suite à un choc culturel :

- on ne recueille pas d'informations sur les raisons qui motivent les comportements ou propos inattendus ;
- on porte peu d'attention aux contextes économiques, culturels
- on ne prend pas de la distance, on ne fait pas preuve d'empathie pour tenter de comprendre ;
- on rationalise, nie, ou s'enferme dans des règlements ;
- on s'en réfère aux stéréotypes courants, on est inattentif aux données qui n'entrent pas dans des catégories ;
- on fait une pression au changement sans considérer si l'élève ou son parent peut ou veut le faire ;
- on ne distingue pas les raisons culturelles ou convictionnelles des raisons économiques ou psychologiques

■ Comportements

Dans ces cas là, envahis par l'émotion ou en état d'inhibition, certains peuvent se trouver incapables de mettre en pratique leur expertise pédagogique. Les réactions sont diverses : exagération du conflit, blocage de la communication et de l'action, ... Cohen-Emerique relève que les sentiments paralysent alors les compétences professionnelles, momentanément ou plus durablement.

Élèves et parents, face à un choc culturel, vont sans nul doute eux aussi ressentir de l'étonnement, du désarroi, du mécontentement. Ils perçoivent alors une menace à l'égard de leurs valeurs, de leur manière de penser et de faire. Ils peuvent ressentir une rupture de confiance et présenter en réaction de la méfiance, un repli sur soi, de l'hostilité, voire encore porter des accusations pour cause de racisme. Comme les professionnels, ils peuvent eux aussi en arriver à bloquer la communication.

■ Zones sensibles

Diverses zones sensibles identifiées par Cohen-Emerique touchent aux convictions religieuses et philosophiques.



1) Perception du religieux

Dans notre société sécularisée, la perception du religieux reste une zone sensible de l'identité de tous les individus, même si ceux-ci n'ont pas été élevés dans une religion ou s'en sont détachés. Pour les professionnels en contact avec d'autres cultures, et pour les enseignants en particulier, plusieurs perceptions peuvent être source de choc.

- Le conflit personnel avec la religion se manifeste souvent si l'enseignant lui-même a dû pratiquer strictement une religion dans son milieu familial et que cela le révolte.
- La place secondaire du religieux dans la hiérarchie des besoins apparaît lorsque l'enseignant peut faire primer d'autres besoins, comme le bien-être matériel, sur ceux dictés par une religion.
- Une connaissance superficielle de l'enseignant qui peut par exemple estimer qu'il connaît bien une religion, alors qu'il ne prend pas en compte la diversité des ses formes comme de ses applications en fonction des situations quotidiennes.
- Certaines formes de laïcité peuvent s'apparenter à une opposition à la religion.
- L'amalgame fait entre éducation religieuse et endoctrinement peut lui aussi intervenir.

2) La «Vérité» : Textes sacrés versus Science et Histoire

Dans notre société sécularisée, la démarche scientifique est la référence dans la production et la transmission de la «vérité» communément admise. Pour un croyant, la «vérité» trouve aussi sa source dans les Textes sacrés. De nombreux chocs culturels se produisent autour de ce rapport à la vérité.

3) Les codes vestimentaires

De nombreux chocs culturels liés aux convictions surgissent à propos des obligations quant au corps, notamment celui des femmes. La culture et les convictions marquent le corps, notamment afin de montrer l'appartenance au genre féminin ou masculin ou, au contraire, leur indifférenciation (coiffures, vêtements, rituels religieux ou profanes).

Dans ce contexte, les vêtements des femmes retiennent spécialement l'attention, car ils représentent une prétendue liberté ou une prétendue soumission. Aujourd'hui, les débats se focalisent énormément autour du voile islamique, alors que, précisément dans la société sécularisée, les vêtements des femmes sont entre autre les marqueurs de la différence entre les sexes.

4) Structuration de l'espace

En Belgique, les espaces privés et publics ne connaissent pas la structuration de l'espace en fonction des sexes ou en fonction de la différence entre le sacré et le profane, alors qu'il en est tout autrement ailleurs. Ici, ce qui régit l'espace par rapport aux questions de convictions religieuses et philosophiques est surtout la dimension neutre ou laïque qu'un lieu est supposé être adopté ou pas.

5) Le temps

La notion du temps à organiser en fonction des activités humaines, notamment économiques, se heurte souvent à la représentation d'un temps régi par le religieux, par exemple lors du Ramadan ou du rythme des prières quotidiennes dans la religion musulmane. De plus, les chocs culturels liés à l'utilisation du temps sont fréquemment renforcés par les clichés sur l'absence de toute notion de temps chez les populations non-occidentales.

6) La nourriture

De nouveaux problèmes peuvent encore surgir par rapport aux interdits religieux concernant la nourriture, à tous les stades, de la production au mode de préparation, de partage, voire de la cuisson. La symbolique traditionnelle et religieuse marque parfois très clairement ces diverses

étapes. De plus, les manières de servir à table, les aliments, la façon de manger, les critères d'hygiène et les règles alimentaires prescrites par les religions peuvent provoquer chez l'Autre intérêt, dégoût voire rejet.

7) Les représentations de la famille

Quand la famille est sacralisée par la religion, son unité est très importante. Si un membre de la famille tente de s'affranchir de ces normes, les réactions des autres peuvent être conflictuelles. Pour les adolescents et notamment les filles, la transgression de ces règles est potentiellement source de culpabilité et donc de souffrances. De leur côté, les enseignants peuvent y voir une oppression de l'individu, tenu par ses droits et devoirs envers la famille, et en être eux aussi choqués.

8) Le statut et le rôle de la femme, les relations entre les genres

De nombreux chocs culturels portent sur les relations hommes-femmes. En Belgique, l'égalité des sexes est inscrite dans la loi et est devenue une norme admise largement, bien que, sur le terrain, cette égalité ne soit pas toujours d'application. Les conflits autour de cet acquis déclenchent de forts sentiments de révolte, notamment chez les enseignantes, certaines imprégnées par les mouvements féministes, d'autres ayant réalisé un cheminement personnel d'émancipation.

À ce niveau, l'islam est fréquemment mis en cause. Soit parce que la pratique de cette religion est assimilée directement à du machisme. Il s'agit alors d'une vision stéréotypée qui vise tant des hommes que des femmes musulmanes. Soit parce qu'effectivement l'islam en lui-même sert de caution à un comportement machiste.

9) Education autocratique versus éducation libérale

Dans une éducation libérale, on souhaite développer très tôt chez l'enfant l'autonomie, l'affirmation de soi, la citoyenneté, la responsabilité. Pour cela, on apporte à l'enfant beaucoup d'affection, on stimule ses

capacités intellectuelles, il est considéré comme une personne dès son plus jeune âge.

Une éducation stricte, traditionnelle est, de son côté, plutôt basée sur l'autorité du père, avec punition physique éventuelle à la clé, aura tendance à souvent choquer les professionnels de l'éducation. Ils y seront d'autant plus sensibles qu'ils sont influencés par des stéréotypes liés à la culture ou aux convictions religieuses des parents tels que «*le musulman agressif avec sa femme et ses enfants*», le «*Noir sauvage*» qui sont par ce biais renforcées.

Dans le cas des corrections corporelles, si on s'en rend compte, l'important sera d'évaluer leur fréquence et leur intensité en communiquant avec les parents pour qui elles peuvent sembler correspondre de manière raisonnable à la sanction d'une «faute» de l'enfant.

10) Les parents et la scolarisation des enfants

Pour beaucoup d'enseignants, les chocs culturels concernent les comportements des parents d'élèves par rapport à leur intérêt ou leur capacité de s'y investir. Les enseignants attendent des parents qu'ils accompagnent leurs enfants dans leur scolarité, qu'ils les incitent à faire les plus longues études possibles, sans distinction entre fille et garçon, qu'ils se conforment aux demandes des professeurs. Tout ce qui va à l'encontre de cette vision du «bon parent» sera alors jugé dépassé. Les enseignants en oublient ainsi le contexte social, économique et culturel des familles.

LE JEU DES CERCLES³⁶



OBJECTIFS

- Vivre une situation d'incompréhension.
- Exprimer les sentiments ressentis.
- Identifier les comportements.
- Comparer avec une situation d'interculturalité.

CADRE

- **Durée:** 50 minutes
- **Matériel :** 2 grandes feuilles de papiers et marqueurs
- **Nombre de participants :** minimum 12, maximum 25

³⁶<http://mrax.be/outils/>



DEROULEMENT

1. Activité

Demandez à 4 ou 5 participants de se porter volontaires pour quitter la pièce.

Divisez le reste du groupe en petits groupes, un par volontaire qui est sorti.

Donnez comme instruction au groupe (en fonction de votre groupe), SOIT

- De former un cercle en se tenant par la main, les coudes, les épaules, avec pour consigne de ne laisser aucun volontaire qui s'approche d'eux entrer dans le groupe. Toutes les stratégies peuvent être utilisées sauf la violence physique ou verbale.
- De débiter une discussion sur un thème spécifique et de ne laisser aucun volontaire s'intégrer à la discussion.

Dans les deux cas, on signale que toutes les stratégies peuvent être utilisées, hormis la violence physique ou verbale.

On rappelle ensuite les volontaires et on leur demande de choisir chacun un groupe et de tenter d'y entrer ou de s'intégrer à la conversation. Eux aussi peuvent tout tenter, sauf la violence physique ou verbale.

L'activité dure 5 à 10 minutes. Attention, si la tension croît trop, il est préférable de stopper l'activité.

2. Le temps de l'observation

Une grande feuille ou un panneau est consacrée aux volontaires et l'autre au groupe. Chaque feuille est divisée en deux colonnes avec d'un côté une colonne «sentiment» et de l'autre une colonne «comportements/ réactions». (Au besoin, on peut travailler au tableau)

Deux questions sont posées successivement aux groupes puis aux volontaires (ou l'inverse)

- qu'avez-vous ressenti, quels ont été vos sentiments durant cette animation ?
- comment avez-vous agi, réagi ?

Les réponses sont notées sur les grandes feuilles.



DISCUSSION

- En quoi peut-on comparer cette activité à ce qui se passe lorsque l'on rencontre des personnes d'une autre culture ? Pourquoi ?
- Avez-vous déjà vécu vous-même ce type de situation avec des personnes de cultures différentes de la vôtre ? Quelle était cette situation ?
- Qu'est-ce qui vous a semblé incompréhensible ou impénétrable dans cette situation interculturelle, tel le cercle dans l'exercice ?
- Et en fin de discussion, on peut clôturer : lors de cette situation interculturelle, vos sentiments et réactions ont-ils été semblables ou différents à ceux exprimés durant l'activité ?

FICHE IV

Cadre de référence



Quels sont les **normes, valeurs ou stéréotypes** (cadre de références) des personnes impliquées dans le choc qui pourraient éventuellement expliquer le choc ?



■ Le cadre de référence

«Le cadre de référence est le système des opinions, des idées, du savoir et aussi celui des normes et des valeurs par rapport auquel s'organise et prend sens ce que l'émetteur a à dire au récepteur» (Cohen-Emerique, 2011). Le cadre de référence peut être comparé à des lunettes au travers desquelles tout un chacun perçoit le discours de l'Autre.

Les référents culturels qui vont aider à décoder une situation interculturelle sont les valeurs, les normes, les préjugés, les stéréotypes, les visions du monde, les significations, les connaissances et les expériences.

Le cadre de référence peut être assimilé à la partie immergée de l'«iceberg culturel», car il est intériorisé, non-observable de l'extérieur, implicite. Ce cadre de référence est partagé avec les autres personnes de même culture et dépasse le seul moment du choc culturel.

Lors d'une interaction, lorsque deux personnes n'ont pas le même cadre de référence culturelle, il peut y avoir des incompréhensions, vu que chacune d'entre elles va interpréter l'échange à la lumière de son propre cadre de référence, au travers de ses propres lunettes.

Pour comprendre le cadre de référence de l'autre, il faut alors (se) poser les questions opportunes, en temps et en lieu, qui amènent son interlocuteur à réfléchir et à exprimer les références importantes pour lui.

■ Les valeurs

Les valeurs sont des principes posés comme idéals à atteindre par les individus et les sociétés. L'idéal est ce qui est jugé bon, beau, estimable,... elles sont diverses et peuvent être morales, éthiques, idéologiques, religieuses... Elles influencent profondément les manières d'être et d'agir, même (et peut-être surtout) quand elles ne sont pas conscientes.



De plus, elles sont souvent hiérarchisées dans un système de valeurs, lequel joue alors un rôle prépondérant dans l'évaluation des situations, des personnes comme des actes posés. Elles influencent aussi les comportements, les jugements, les rencontres.

Dans une relation interculturelle, il faut pouvoir prendre conscience de ses valeurs pour repérer les divergences de valeurs avec son interlocuteur. L'important est de distinguer ces divergences d'un comportement déviant ou «anormal».

Cohen-Emerique, sur base des travaux de l'anthropologue Dumont (basés sur la sociologie de Tönnies), présente deux grands «modèles» de valeurs qui peuvent se rencontrer lors de conflits interculturels.

Les deux modèles coexistent souvent au sein d'une même société comme au sein des individus eux-mêmes.

Le modèle communautaire, selon lequel l'individu est un élément du monde inscrit dans le sacré, valorise l'appartenance et la fidélité au groupe, le respect et l'honneur. Dans ce modèle, il importe d'être fidèle à sa famille, à son ethnie, à sa communauté nationale ou religieuse. Par conséquent, toute personne est d'abord considérée comme membre d'un groupe ; sa vie est programmée en fonction de celui-ci.

Le modèle individualiste valorise l'autonomie, l'indépendance, la responsabilité, la réalisation personnelle comme idéaux à atteindre. Dans ce cas, les objectifs personnels sont plus importants que les objectifs collectifs et l'appartenance à un groupe. L'individu est le centre de l'univers, il est détaché de tous liens.

■ Les normes et les droits³⁷

Les normes sociales, tout comme le droit sont le reflet des valeurs d'une société. Il s'agit de règles partagées collectivement qui cadrent, contrôlent et régulent les comportements humains.

Au niveau psychologique et anthropologique, il y a un consensus. Il semble qu'il n'existe que deux règles universelles et intemporelles au sein de toutes les sociétés humaines, à savoir l'interdit de l'inceste et l'interdit du meurtre. Mis à part ces deux règles fondamentales, l'ensemble des règles régissant une société est culturellement, historiquement et socialement construit.

Les normes et les lois sont par exemple différentes en fonction des époques et des lieux. L'état de droit offre un socle commun pour les relations humaines. On parle ici du contrat de mariage, des règles d'héritage et de filiation, etc. Ce faisant, il garantit nos libertés individuelles (libre circulation, liberté d'expression, de culte, etc.). Il permet encore le maintien de la sécurité et de l'ordre public ; le vol et les agressions par exemple sont interdits et punis. Enfin, il offre un socle commun pour l'échange marchand et garantit la *Justice* (l'égalité de tous) via l'appareil judiciaire.

■ Les stéréotypes

Les stéréotypes sont des images et des croyances partagées par un ensemble de personnes, concernant les caractéristiques (traits de personnalités et comportement) d'un groupe précis. Les stéréotypes sont généralement attribués à tous les individus supposés appartenir à un même groupe, même si ces derniers ne les partagent pas ! Il s'agit donc de généralisations, réputées immuables et invariables.

Si les stéréotypes peuvent être positifs ou négatifs, ils peuvent aussi concerner le groupe des «autres», l'exogroupe, comme le groupe auquel on s'identifie, l'endogroupe. Ce que l'on peut encore souligner, c'est qu'ils sont à la base des préjugés souvent tenaces.

Face à la masse d'informations que chacun doit traiter au cours de sa vie, les stéréotypes sont souvent une aide précieuse pour organiser et catégoriser les éléments qui nous entourent, afin de rendre l'environnement physique et social plus compréhensible et prévisible. Si dans la vie quotidienne, ils servent à donner un sens aux comportements des autres, ce sens peut être tout-à-fait erroné.

Sans être exhaustif, on peut rappeler que les stéréotypes peuvent être sexistes, physiques ou encore porter sur des groupes qui partagent une conviction religieuse ou philosophique.

Quelques exemples : «*tous les musulmans sont machistes*», «*tous les juifs sont radins*», «*tous les catholiques sont homophobes*», ...

■ Préjugés

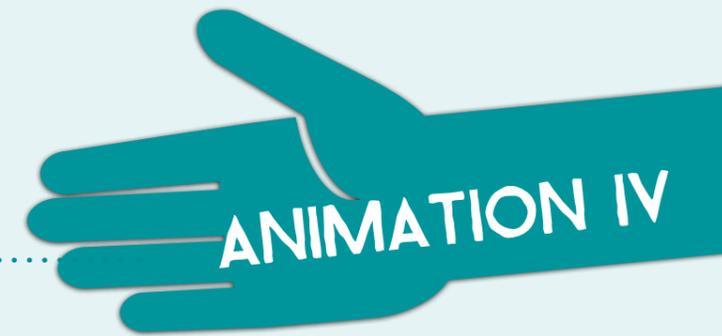
Le préjugé est une attitude, un jugement à priori, généralement défavorable, porté sur un individu ou un groupe en fonction des stéréotypes. Qui dit dévalorisation de l'autre et de son groupe dit valorisation de soi-même comme de son groupe. On glisse rapidement vers la hiérarchisation, la répartition des rôles et des statuts.

Exemple : «On ne peut pas aborder la question de l'égalité homme-femme avec des musulmans car ils sont machos»

L'énorme désavantage des stéréotypes et préjugés réside dans le fait qu'ils empêchent l'ouverture à l'individu et à ses spécificités personnelles. Or, c'est précisément en cherchant à comprendre, en étant à l'écoute, en communiquant et en encourageant à communiquer qu'on peut déconstruire les stéréotypes et les préjugés. Pour y arriver, il faut développer la capacité d'utiliser les données factuelles ou d'en recueillir d'autres pour modifier la vision négative d'autrui. C'est un vrai travail à accomplir qui demande le courage de s'y atteler.

³⁷Orban Anne-Claire. 2015. *Etat de droit, sommes-nous réellement protégés ? En ligne.* <<http://paxchristiwb.be/publications/analyses/etat-de-droit-sommes-nous-reellement-proteges,0000570.html>>. Consulté le 01/04/2015

MON ICEBERG CULTUREL³⁸



OBJECTIFS

Prendre conscience de son cadre de référence (valeurs, normes, stéréotypes) comme des aspects visibles et invisibles des cultures auxquelles on appartient.

CADRE

- **Durée :** 2x50 minutes
- **Matériel :** Grandes feuilles, tableau. Photocopies de l'iceberg
- **Nombre de participants :** pas de minimum

DEROULEMENT

1. Activité

Au tableau ou sur une grande feuille, dessinez un iceberg

Avec le groupe, sélectionnez les concepts suivants pour les placer soit dans la partie émergée de l'iceberg, soit dans la partie immergée, selon ce qui est selon le groupe visible et invisible de la culture. (Veillez à les donner de façon aléatoire).

Profitez de l'occasion pour clarifier la définition des concepts avec les participants. C'est en plus une bonne façon de proposer la théorie travaillée jusqu'ici si vous ne l'avez encore fait.

À titre d'exemple, voici quelques idées issues de la pratique :

Perception immédiate, donc partie émergée :

Tenue vestimentaire – langue – fête – tradition – nourriture – artisanat – outils – salutations – habitat – jeux- danse ...

Concepts sujets à débat : religion – convictions philosophiques – mode d'organisation familiale – relation hommes-femmes – formes de politesses, ...

Ce qui échappe à la perception immédiate, pour la partie immergée : normes – valeurs – stéréotypes – préjugés, ...

Répondre individuellement à cette série de questions pour ensuite compléter son iceberg culturel. Choisir et adapter les questions en fonction des participants.

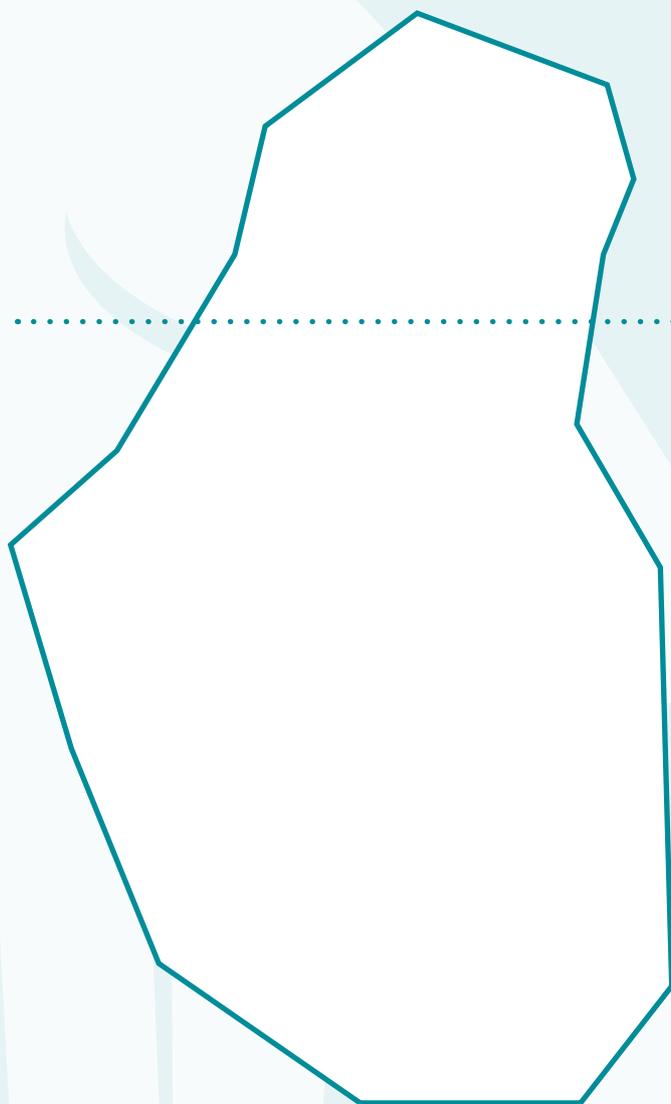
- Quelles sont mes tenues vestimentaires ?
- Quelles sont les langues que je parle ?
- Quelles sont les fêtes / traditions auxquelles je participe /j'assiste ?
- Quelles est la nourriture que je mange / ne mange pas ?
- Quelles sont mes règles de politesse pour dire bonjour ou au revoir ?
- Quelles sont mes normes ? A qui, à quoi est-ce que j'obéis (ou pas) ?
- Quelles sont mes valeurs ? Quels sont les meilleurs comportements selon moi ? Qu'est-ce qui est le plus important dans la vie ?
- Quels sont mes stéréotypes, mes préjugés ? Qu'est-ce que je pense des autres cultures ?
- ...

Chaque participant complète son iceberg.

2. Pour prolonger la réflexion, quelques participants présentent leur iceberg au groupe

³⁸Centre de documentation du collectif Alpha asbl. 2010. *Se connaître soi pour comprendre l'Autre. En ligne.* <http://www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/identite_culturelle-annexe_1.pdf>

ICEBERG CULTUREL



Partie émergée

Ma/mes langue(s) :

Ma (mes) tenue(s) vestimentaire(s) :

Tradition(s) :

Règles de politesses :

Religions, convictions philosophiques :

Partie immergée

Mes valeurs :

Mes normes :

Mes stéréotypes, mes préjugés :

FICHE V

Image des protagonistes

QUESTIONS D'ANALYSE

REPERES THEORIQUES

Quelle **image** se dégage de l'analyse du point 4 concernant la ou les personnes qui ont déclenché le choc. Est-elle neutre, légèrement négative, ridicule, négative, très négative, stigmatisante, positive, très positive, etc. ?

■ Image

Cette étape vise à synthétiser l'analyse du point 4. Il s'agit d'exprimer par quelques mots une représentation globale que l'on a de l'Autre. Bien souvent, elle implique le jugement que l'on porte sur lui. Il est important de rendre explicite cette image, car c'est peut-être celle-ci qui fait obstacle à la communication. On pourra alors se détacher de cette représentation en la relativisant grâce aux données ou hypothèses fournies par l'analyse.

Les représentations courantes assignent aux personnes issues de l'immigration, et notamment les personnes croyantes, une image réductrice à un seul des aspects de leur identité, de leurs valeurs, etc. Une personne issue de l'immigration, peu scolarisée, issue d'une catégorie sociale précarisée, présentant une tenue vestimentaire «venue d'ailleurs», dont le nom évoque une prétendue appartenance à une religion, sera aisément associée à quelqu'un de rétrograde ou de fermé. A l'inverse, une autre personne issue de l'immigration, instruite, à la tenue vestimentaire européenne, sera plus rapidement jugée ouverte, moderne, «intégrée». On attendra sans doute d'elle qu'elle ait abandonné toutes spécificités culturelles ou religieuses. Au contraire, les stéréotypes ou préjugés quant aux croyants amènent fréquemment à représenter ceux-ci comme des personnes stupides, voire déviantes.

Les «images» que nous construisons mentalement de nos interlocuteurs nous empêchent alors de voir la complexité de la réalité. On en vient par exemple à associer «port du voile» à faible niveau d'instruction, pauvreté, soumission...



IMAGES COURANTES

NOUS

Amis
 Normaux
 Neutre
 Supérieur
 Hétérogène : Diversifié, idées variées
 Unique dans le groupe
 En évolution
 Vrai
 Majorité
 Fort
 Civilisé
 Évolué
 Dominants naturels /exploitants
 Sécurité
 Laïcité
 Rationnel
 stéréotypes

EUX

Ennemis
 Déviants
 Traits physiques visibles
 Inférieur
 Homogène: Traits naturels communs, idées identiques
 Interchangeable au sein du groupe
 Figé
 Faux
 Minorité
 Faible
 Barbare
 Arriéré
 Dominés naturels /exploités
 Menace
 Mélange religion et Etat
 Irrationnel
 stéréotypes

IMAGES ET
SÉRÉOTYPES³⁹

OBJECTIFS

Identifier les images, les représentations, les stéréotypes assignés aux individus en fonction des convictions religieuses et philosophiques, comme d'autres éléments de l'identité ou de la culture.



CADRE

- Durée : 50 minutes
- Nombre de participants : minimum 8



DEROULEMENT

Activité

Avec l'aide des participants, identifiez quelques groupes d'appartenance (vous pouvez vous inspirer de l'animation « La molécule d'identité ») desquels ils font partie, plus précisément des groupes relatifs aux convictions religieuses et philosophiques. Il peut par exemple s'agir des groupes : chrétiens-catholiques, musulmans, athées, etc. Vous pouvez aussi ajouter d'autres groupes (filles, garçons, ...), le plus important étant de sensibiliser aux « images » stéréotypées véhiculées sur des groupes entiers.

Demandez aux participants de se répartir dans les petits groupes identifiés, avec au minimum au moins 2 personnes par groupe.

Chaque groupe est alors invité à lister les stéréotypes véhiculés sur son propre groupe, que ce soit au travers des médias, des blagues ou ce qu'on en dit sur les réseaux sociaux ou par les discussions dans l'entourage. Cette façon de fonctionner permet aux groupes d'exprimer par eux-mêmes ces stéréotypes, sans se les voir assigner par les autres. C'est plus respectueux et évite l'impression de jugement. De plus, chaque groupe peut citer un exemple qui contrecarre un de ces stéréotypes.

On se réunit ensuite en grand groupe et chaque sous-groupe exprime les stéréotypes trouvés ainsi que le contre-exemple.



DISCUSSION

- Quels sentiments ressent-on face à ces images, ces stéréotypes ?
- Quels sont nos comportements en fonction de ces images, de ces stéréotypes ?
- Comment éviter d'avoir des comportements en fonction de ces images et stéréotypes ?

FICHE VI

Dialogue et négociation



L'incident critique pose-t-il un problème de fond concernant soit la pratique professionnelle, soit de façon générale le respect des différences en situation interculturelle ?

Au terme de l'analyse, quels éléments semblent être déterminants pour résoudre la situation ? Pourrait-on **dialoguer** ? Que pourrait-on **négocier** ? Quelle **action** mener ensemble ?



Dans la suite de l'analyse, il y a à présent lieu d'envisager des solutions symboliques ou pragmatiques. Elles peuvent être difficiles à trouver ou à mettre en place vu qu'elles dépassent souvent le cadre scolaire et touchent à de grands débats : comment vivre ensemble dans la pluralité ? L'école peut-elle être multiculturelle ?

Certaines questions resteront sans doute sans réponse définitive : qu'est-ce qui est conciliable ou définitivement contradictoire ? Jusqu'où peut-on faire des compromis ?

C'est pourquoi il n'y a pas de méthode clés-sur-porte pour trouver une issue favorable aux conflits interculturels liés aux convictions. La plupart du temps, seul un dialogue ou une négociation au cas par cas peut aider à trouver un terrain d'entente, des pistes d'actions ou de solutions. Il n'y a pas de recette miracle.

Au moment d'entamer les échanges, on peut tout de même s'inspirer de certaines approches, et se rappeler les quelques balises développées lors de la partie théorique par Margalit Cohen-Emerique, puis de trois autres approches, celles de Dennis Gira, de Dounia Bouzar et de Bruno Derbaix. Nous vous renvoyons à la première partie pour une vue plus complète.

Enfin, nous vous proposons quelques pistes d'actions ébauchées par les enseignants lors de formations.

Les balises de Cohen-Emerique

■ Mieux connaître la culture, les parcours et les convictions de l'Autre

Mieux connaître et exprimer les cadres de référence, le sien comme celui de l'Autre. Pour connaître les cadres de références culturels différents, on peut se renseigner dans un centre de documentation, auprès de consultants anthropologues, d'associations de migrants... On peut aussi évidemment se renseigner directement auprès des personnes concernées. Il ne faut oublier que parler des racines, du parcours de vie ou des convictions peut parfois être perçu comme une intrusion dans la vie privée familiale. Il y a donc lieu d'être prudent. Parfois aussi, les jeunes préfèrent éluder ces questions afin de ne pas se distinguer des autres élèves de la classe. De plus, la peur de se montrer intrusif retient parfois les enseignants de s'informer sur les élèves ou les familles.

Pourtant, lorsque la démarche est bienveillante, il est très constructif de s'intéresser aux parcours de chacun, tout en laissant le choix de répondre ou non aux questions posées. Il faut donc approfondir les contacts entre personnes et entre groupes, encourager le travail collectif et de coopération, afin de mieux se connaître et moins généraliser.

■ Éprouver de l'empathie

L'empathie est la capacité de comprendre l'autre, perçu dans la différence de son système de pensée et de ses émotions. En communication interculturelle, l'empathie diffère de l'identification à autrui : on ne projette donc pas son « moi » sur l'autre, car cette démarche risque de faire disparaître l'autre derrière nos propres perceptions de la situation. Ainsi,

par exemple, certaines personnes qui témoignent de la compassion pour les femmes musulmanes, racontent fréquemment ce qu'elles-mêmes, avec leurs propres références, ressentiraient si elles se trouvaient plongées dans la culture musulmane. Elles projettent alors leurs propres perceptions sur ces femmes musulmanes. En conséquence, elles n'éprouvent donc pas une réelle empathie. Cela peut se révéler clairement contreproductif.

■ Avoir et promouvoir une vision dynamique de l'identité et de sa construction

Accepter la présence de plusieurs facettes culturelles chez une même personne est une clé pour travailler la communication interculturelle. De cette manière, les enseignants et directions peuvent soutenir les jeunes dans leur quête identitaire, par la compréhension et la valorisation des multiples combinaisons qui peuvent être effectuées entre diverses cultures et convictions. Il s'agit de soutenir la formation d'identités métissées, sans qu'une facette n'exclue une autre.

Dialogue

■ Ecouter sans vouloir modifier l'Autre : l'approche de Denis Gira⁴⁰

Le dialogue touche toutes les dimensions des relations humaines : la famille, le couple, le travail, la relation éducative, ... Il est une démarche primordiale dans les relations interculturelles ou interconvictionnelles.

Le dialogue va plus loin que les définitions données par les dictionnaires qui le résument à un entretien entre deux personnes ou à une conversation. Gira reprend la définition de Basset : « Le dialogue est un échange de paroles et (une) écoute réciproque engageant deux ou plusieurs personnes, à la fois différentes et égales ».

En ce sens, dialoguer c'est chercher à comprendre ce qui fait vivre notre interlocuteur, pour ensuite exprimer ce qui nous fait vivre nous-mêmes, en profondeur. Dialoguer est donc un acte différent de « négocier », « débattre », « converser », « tolérer ». Le dialogue ne cherche pas à aboutir à un accord ou à modifier la pensée de l'Autre, à établir un gagnant ou un perdant. Il est plus qu'une rencontre fortuite, plus qu'un respect qui ne témoigne pas un réel intérêt. Il est rencontre de l'autre et de soi dans nos différences.

5 règles d'or pour pratiquer le dialogue :

- Ne pas chercher chez les autres ce qui est important pour nous
- Reconnaître les limites des mots
- Avoir un principe organisateur
- Juger la tradition de l'autre par ses « sommets » et non par ses sous-produits
- Deux choses peuvent être radicalement différentes sans être radicalement opposées

5 ennemis :

- Le silence
- La peur
- Le savoir
- L'orgueil
- Le mépris

5 amis :

- Le respect
- L'amitié
- L'humilité
- La patience
- L'écoute



Négociation

■ Trouver le « Plus Grand Commun Dénominateur » : l'approche de Dounia Bouzar⁴¹

La négociation consiste à échanger des points de vue, à mettre en place des démarches afin de trouver ensemble une voie où chacun se sente respecté dans son identité et ses valeurs. On vise dans ce cas à parvenir à un accord sur ce que l'on peut faire pour mieux vivre ensemble.

Au cours de la négociation, on rend explicite ce qui était implicite, on clarifie ce sur quoi on n'est pas d'accord. Au cours de cet échange, on se rend souvent compte que l'on partage certaines valeurs universelles, mais qu'on les applique ou priorise différemment. C'est entre autres sur ces valeurs partagées que l'on peut construire la rencontre en profondeur. On vise ensuite à s'entendre sur des points importants et sur un comportement global acceptable par tous. On construit ainsi de nouvelles conceptions, valeurs et normes partagées par tous.

Pourtant, dans le domaine des convictions religieuses, les croyants ne sont généralement pas « autorisés » à faire des compromis, à négocier sur le contenu de leurs traditions, sur leur foi. C'est aussi vrai pour les savoirs de l'école et sur la loi. Dans ces questions, il n'est pas imaginable de chercher des compromis. On ne visera donc pas à faire des compromis sur ce qui est non négociable mais sur des manières de vivre ensemble.

Dans cette perspective, l'approche du « plus grand commun dénominateur » proposée par Dounia Bouzar peut aider à négocier. À partir d'une demande particulière, il s'agit d'apporter une réponse qui bénéficie à tous, dans le domaine interculturel et particulièrement pour répondre à des questions autour des convictions religieuses et philosophiques. Les domaines peuvent par exemple concerner les changements d'horaires, l'alimentation spécifique, etc. La réponse apportée visera à satisfaire le demandeur tout en bénéficiant au plus grand nombre. Elle vise notamment à trouver des consensus de terrain, là où il n'y a aucun consensus politique et juridique, spécialement là où la situation ne peut être réglée par la loi.

La méthode consiste tout d'abord à examiner ce que dit la loi pour ensuite neutraliser les différences en reformulant les demandes religieuses sous forme d'enjeux qui intéressent l'ensemble d'un collectif. L'objectif est donc bien de trouver des solutions acceptables pour tous et qui ne créent ni gagnant, ni perdant.

Le concept du Plus Grand Commun Dénominateur doit faire réfléchir à ce qui rassemble et non à ce qui divise. Il s'agira donc d'élargir les normes ou de les reformuler.

Par exemple, face à la demande de pouvoir disposer de repas respectant certains prescrits religieux, on prévoira des repas végétariens plutôt que des repas certifiés halal (ce qui diviseraient les convives entre mu-

⁴⁰ Gira Dennis. 2012. *Le dialogue à la portée de tous... (ou presque)*. Coll. « Etudes et essais ». Montrouge : Bayard, 296 p.

⁴¹ Bouzar Dounia, Dennies Nathalie. 2014. *Diversité Convictionnelle : Comment l'appréhender ? Comment la gérer ? Academia - L'Harmattan*. 257 p.

sulmans et non-musulmans); si il y a une demande de pouvoir utiliser un local de prière, on proposera un local de silence ou de méditation ; pour répondre à une demande concernant le ramadan, on organisera un horaire flexible valable pour tous, etc...

C'est une manière de tenir compte de la diversité au sein de la population, tout en traitant les questions relevant des convictions au même titre que toute autre demande.

■ Reconnaître la diversité et construire le vivre ensemble. L'approche de Bruno Derbaix⁴²

L'objectif de la première étape de l'approche de Bruno Derbaix, enseignant, cherche à « faire connaître et reconnaître » que les acteurs de la classe et de l'école, élèves comme adultes, se sentent exister par la reconnaissance de leur identité.

Pour y parvenir, il s'agit de leur donner la parole. C'est l'occasion de leur donner le temps de parler d'eux, de leur culture, de leurs convictions religieuses ou philosophiques. Il peut notamment s'agir, lors des cours philosophiques ou de citoyenneté, de mettre en place des projets de rencontres ou d'expression des diverses cultures ou croyances. Cela peut se faire par exemple via des travaux écrits, des exposés, des excursions, l'invitation de témoins, ... Ces projets de mise à l'honneur des diverses cultures peuvent être menés dans la classe et plus largement dans l'école, grâce à des expositions, des fêtes multiculturelles, ou des fêtes spécifiques aux diverses convictions (Noël, Ramadan,...) au cours desquelles les élèves pourront amener de la nourriture, danser, chanter...

Il ne s'agit bien entendu pas de permettre aux élèves de venir habillés de manière traditionnelle tous les jours à l'école, mais de mettre en place des moments particuliers au cours desquels les traditions sont les bienvenues dans l'école, tout en les croisant avec les attentes culturelles de l'école elle-même. Dans son école par exemple, le port du voile est interdit en tant que tel, et non en tant que « couvre-chef », car l'école considère que sa mission est d'« amener les élèves à s'approprier une culture qui pour le moment est nécessaire à leur épanouissement dans la société⁴³ ».

Cette approche invite donc à délimiter des situations dans lesquelles les particularités culturelles sont mises à l'honneur de celles où elles n'ont pas à s'exprimer prioritairement. C'est le préalable à la base de la deuxième étape qui vise à créer les conditions d'une culture commune.

Dans un second temps, l'auteur invite à construire une culture commune qui est alors envisagée comme la constitution d'un socle culturel commun, qui s'appuie entre autres sur les caractéristiques de l'école. Il s'agit d'y développer le sentiment de fierté des élèves envers leur école tout en la valorisant comme un lieu d'épanouissement.

Le projet d'« école citoyenne » est particulièrement mis en avant par cette approche. Ce projet consiste à construire avec les élèves la Loi de l'école par un processus démocratique mené à l'échelle de l'établissement, par le biais de forum, de votes, de synthèse et enfin de présentation de ces règles. Cette présentation est très importante, vu qu'il s'agit de communiquer la Loi à tous les élèves par une grande fête, un moment de réunion au cours duquel la Loi est présentée via des affiches réalisées par les élèves, des sketches, un court-métrage, des reportages, un site internet, un blog, etc...

Suite à la construction de la Loi, l'école met en place un « conseil de la citoyenneté », auquel participent des représentants des élèves, des professeurs, des éducateurs, la direction et un animateur. Ce conseil gère la Loi de l'école dans les situations difficiles, encourage les projets citoyens, discute des problèmes de l'école, accueille les nouveaux élèves.

Le projet d'école citoyenne déségmente ainsi l'école. Il crée, construit et relaie du collectif, il invite professeurs et élèves à s'engager de manière volontaire dans un projet commun. La construction de la Loi et le conseil de la citoyenneté participe donc à l'élaboration d'une culture commune

Pistes lancées par des enseignants lors d'une formation

1) S'en référer au règlement de l'école / à la loi belge

- Rappeler la règle aux familles, aux élèves, par les élèves eux-mêmes

2) Repérer si la difficulté relève d'une problématique interculturelle ou de tout autre chose. Emettre plusieurs hypothèses de travail

- Attitudes « jeunes » des élèves (rébellion, mimétisme,...) ?
- Le contexte ambiant : conflits internationaux, le contexte social, rôle des médias ?
- Histoire personnelle ?
- Sexisme, patriarcat ?

3) Amener les élèves à se mettre à la place de l'Autre, à débattre

- Dégager du temps pour le dialogue : expression, déconstruction, explications.
- Faire appel à des experts externes, des témoins.
- Visiter une association pour entendre un contenu, des témoignages intéressants.
- Organiser une journée pédagogique pour les élèves.

4) Travailler sur les représentations du masculin et du féminin, les rapports homme-femmes, le genre

5) Dépassionner les débats

- Interroger les notions, les présupposés en questions dans la situation.
- Comparer la situation avec une autre qui n'implique pas du tout des éléments culturels.

6) Identifier les valeurs communes

7) Valoriser les élèves, leurs parents, leurs initiatives, leurs cultures

- Organiser une fête interculturelle
- Afficher un calendrier des fêtes de diverses cultures, religions

8) Coordonner la réflexion et l'action entre professeurs, et entre professeurs et élèves. Construire une parole commune, des actions communes

- Créer un groupe de réflexion sur l'actualité pour valoriser un échange de savoir.
- Communiquer une prise de position commune à toute l'école, via un petit groupe de profs / de profs et d'élèves, en passant dans les classes.

9) En cas de comportement déviant, sanctionner les élèves tout en poursuivant un objectif pédagogique de construction du vivre ensemble.

^{42,43} GiDerbaix Bruno, s.d., *Construire une école citoyenne : Respect, vivre ensemble et interculturelité à l'école*. En ligne. <<http://isfconcit.jimdo.com/app/download/5557984609/construire+une+%C3%A9cole+citoyenne+doc+court+240112.pdf?t=1329319316>>, consulté le 12/03/2015.26p.

FRESQUE INTERCONVICTIONNELLE DES VALEURS

ANIMATION VI



OBJECTIFS

Identifier les valeurs de respect, de solidarité, de dialogue, liées aux différentes convictions religieuses et philosophiques tout comme leurs expressions dans la vie quotidienne.

Reconnaître les valeurs communes aux différentes convictions.

Créer une fresque (peinture, dessins, découpage et collage) collective qui représente d'une part, les différentes valeurs et leurs formes dans la vie de tous les jours, et d'autre part le partage de ces valeurs.



DEROULEMENT

Activité

Préparation

Suite à la lecture d'une documentation fiable ou à l'invitation de témoins, vous identifiez avec les participants les diverses valeurs liées aux convictions religieuses et philosophiques, autant celles qui divergent que celles qui se rejoignent.

Création de la fresque

Les participants sont divisés en sous-groupes de 4 à 5 personnes. Par le dessin, la peinture ou le collage, les sous-groupes représentent des situations concrètes dans lesquelles ces valeurs s'expriment selon les diverses convictions.

Ils doivent concevoir leur fresque de manière à trouver un moyen de symboliser les connections entre ces valeurs, leur coexistence, la manière dont elles permettent à une société composée de diverses communautés de vivre ensemble.

Les sous-groupes présentent leur travail en grand groupe.



CADRE

- **Durée :** 50 minutes / 2x50 minutes
- **Création de la fresque :** 50 minutes
- **Nombre de participants :** minimum 8

FICHE VII

Méthode d'analyse des chocs culturels

La fiche 7 synthétise tous les thèmes vus et expérimentés dans les fiches 1 à 6.

■ Les objectifs ?

- Analyser un choc, comprendre ses propres réactions en tant que narrateur.
- Repérer les éléments pertinents pour expliquer le choc : culturels ou tout autre (contextes socio-économique, politique,...). Emettre des hypothèses sur le cadre de références de l'Autre et les vérifier.
- Trouver les éléments pertinents pour dialoguer, pour négocier et échauffer des pistes d'actions collectives.

■ Quand l'utiliser ?

- La méthode n'est pas une «solution de secours», elle est davantage une méthode réflexive à appliquer après un «choc».
- Elle peut néanmoins aider à acquérir des réflexes au moment même d'un conflit, d'un choc.
- Bien maîtrisée, elle peut être adaptée pour l'utiliser avec des élèves.

■ Comment ?

Chaque participant est invité à rédiger un choc culturel qu'il a vécu, voir l'animation n° 7 partie 1, pour ensuite l'analyser en petit groupe selon 7 questions énoncées dans l'animation n°7, partie 2, ci-dessous. Un débriefing permet de comprendre pourquoi le conflit ou le malentendu a eu lieu et de réfléchir à la négociation.

■ Mode d'emploi

1) Rédaction du choc culturel : les participants / les enseignants / les élèves rédigent chacun l'histoire d'un choc culturel qu'ils ont vécu personnellement, de préférence en milieu scolaire.

Il s'agit d'une situation concrète, au cours de laquelle ils n'ont pas compris ou toléré des réactions, des demandes ou des comportements, qui leur semblent relever d'une dimension culturelle et plus précisément convictionnelle.

Les enseignants/participants/ élèves disposent d'une dizaine de minutes pour écrire leur histoire.

Caractéristiques du texte : il s'agit d'une interaction entre 2 ou plusieurs personnes (enseignants, élèves, parents, ...), limitée dans le temps et bien située dans un lieu. Le choc culturel est raconté en «je». Les protagonistes sont bien identifiés, il ne s'agit pas d'une foule anonyme. Cette situation peut être répétitive et banale. Ce récit fait un minimum de 10 lignes donnant les détails de l'interaction. Il est anonyme, tout en précisant qu'il sera partagé en sous-groupe. Voir animation n°7, partie 1

2) Partage des récits : selon le nombre de participant, on se répartit en sous-groupes de 4 à 7 enseignants / participants / élèves maximum. Chacun lit son histoire à tour de rôle. Il est important de lire ce qui est écrit et de ne pas ajouter des souvenirs ou anecdotes qui ne sont pas consignés.

Choix d'une situation : le groupe choisi une ou deux histoires à analyser. Si le groupe n'arrive pas à choisir, l'animateur choisit un récit en fonction de ce qui convient le mieux au regard de la grille d'analyse.

3) L'analyse se fait en groupe, en dialogue avec le narrateur du choc. Tout le groupe émet alors des hypothèses pour répondre à la série de questions qui permet d'analyser le choc. Le groupe vérifie auprès du narrateur si les hypothèses sont justes en ce qui le concerne et intéressantes quant aux autres protagonistes. Voir l'animation n° 7 partie 2

Débat : la méthode suscite des dialogues et des débats entre les participants, au sein des sous-groupes. Ces interactions mettent en perspective le vécu individuel du narrateur.

4) Présentation de l'analyse. Les sous- groupes présentent leur travail d'analyse en grand groupe. Le formateur demande des éclaircissements, approfondit ou réoriente.

L'analyse a-t-elle permis :

- d'analyser le choc, de cerner le cadre de référence du narrateur et de comprendre ses réactions ?
- de distinguer les éléments pertinents pour expliquer le choc : culturels ou autres ?
- de trouver les éléments pertinents sur lesquels agir pour dialoguer, négocier ou trouver des pistes d'action ?

5) Synthèse : Le formateur revient ensuite vers le narrateur et lui demande si cette analyse a permis de mieux comprendre cette expérience, son propre cadre de référence et celui de l'Autre avec qui il était en conflit.

Le formateur peut ensuite faire des liens avec les histoires et analyses des autres participants. Est-ce que des éléments sont révélateurs pour d'autres chocs culturels ? Qu'ont-ils appris sur les chocs culturels ?



RÉDACTION D'UN CHOC CULTUREL



CONSIGNES

Consigne : Racontez par écrit un choc culturel vécu personnellement, de préférence en milieu scolaire.

Caractéristiques du texte

- Environ 10 / 15 lignes
- Situation interculturelle concrète, vécue soi-même, au cours de laquelle des réactions, des demandes ou des comportements vous ont choqué, interpellé,...
- Raconté en «je»
- Interaction entre des personnes concrètes, bien identifiées (pas une foule anonyme)
- Le récit donne les détails de l'interaction : les sentiments, les comportements
- Située dans le temps et dans un lieu
- Cette situation peut être répétitive et «banale»

NB : le texte est anonyme mais sera partagé oralement en sous-groupe

Votre texte :

ANALYSE D'UN CHOC CULTUREL

CONSIGNES

Consignes : Pour la facilité du travail, on propose de faire des sous-groupes de trois à cinq personnes qui lisent chacun leur récit pour ensuite en retenir un pour le sous-groupe. Un rapporteur pourra par la suite présenter le cas travaillé et l'analyse réalisée sur un panneau. Cela permet un travail de comparaison aisé et c'est particulièrement intéressant pour gérer le temps si on ne peut travailler que par tranche de 50 minutes par exemple.

Pour l'un ou l'autre récit choisi par le groupe, le groupe émet des hypothèses pour répondre à la série de questions qui permettent d'analyser le choc culturel. À chaque fois, le groupe vérifie auprès du narrateur si les hypothèses sont justes, tant pour lui que pour les autres protagonistes. Même s'il donne un premier avis, les hypothèses concernant «l'Autre» seront à vérifier par la suite.

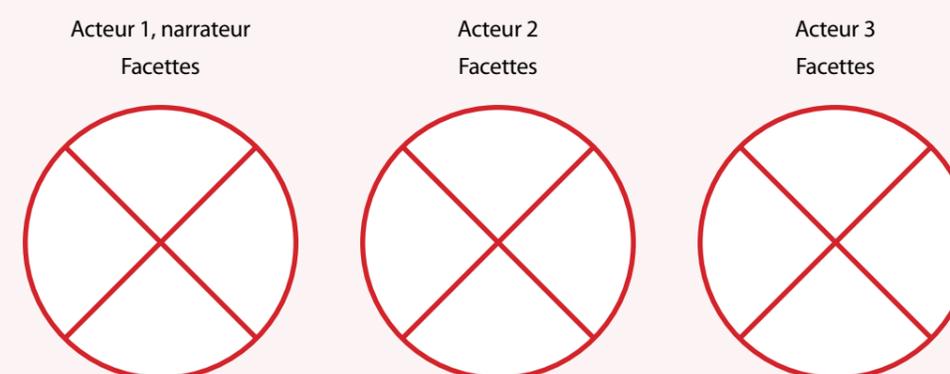
Il s'agit ici de réaliser un travail de synthèse de toute la démarche des fiches 1 à 6. Les questions proposées pour l'analyse permettent d'approfondir et de prendre distance. Elles ouvrent aussi la possibilité de chercher ou proposer des pistes d'action pour voir évoluer la situation.

1. Qui sont les acteurs en présence dans la situation interculturelle ?

Quelles sont les différentes facettes de leurs identités (âge, sexe, origine, profession, convictions, etc.) ?

Quel type de rapports existe-t-il entre eux et entre leurs différents groupes d'appartenance ? En quoi sont-ils proches et en quoi sont-ils éloignés ?

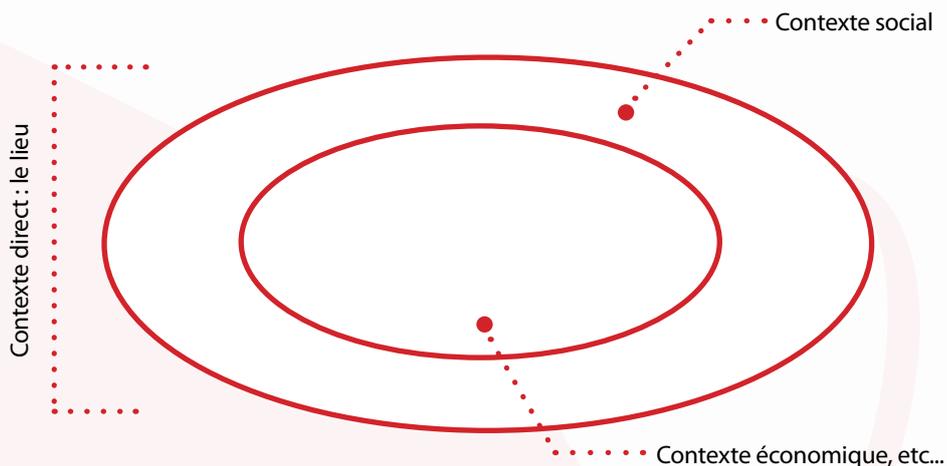
On reporte ces éléments d'analyse selon les outils utilisés ci-dessous, adaptés selon le nombre d'acteurs en présence et des facettes retenues évidemment. Notées sur un tableau ou une affiche, cela permet une visualisation dont on peut garder trace. De plus, c'est aussi un excellent outil pour comparer les différents cas analysés par chacun.



Type de rapport entre eux :



2. Quelle est la situation dans laquelle se déroule la scène ? Quel est le contexte physique, social, professionnel, psychologique, économique, médiatique, etc.



3. La réaction de choc : quels sont les sentiments vécus et les comportements qu'elle a éventuellement suscités ?

4. Quelles sont les représentations, les valeurs, les normes, les conceptions, les préjugés... tout ce qui

Acteur 1, le narrateur

Les Autres : Acteur 2, 3, 4...

constitue le cadre de référence de la personne qui a vécu le choc ?

5. Quelle image se dégage de l'analyse du point 4 concernant la ou les personnes qui, qu'il ait été ou pas à l'origine de l'incident critique, ont déclenché le choc (neutre, légèrement négative, légèrement ridicule, négative, très négative, stigmatisante, positive, très positive, réelle, irréaliste...)?

6. Quelles sont les représentations, les valeurs, les normes, les préjugés, ..., bref tout ce qui constitue le cadre de référence de la personne ou du groupe ayant provoqué le choc chez le narrateur ?

7. L'incident critique pose-t-il un problème de fond concernant soit la pratique professionnelle, soit de façon générale le respect des différences en situation interculturelle ?

8. Au terme de l'analyse, quels éléments semblent être déterminants pour résoudre la situation ? Pourrait-on dialoguer ? Que pourrait-on négocier ? Quelle action mener ensemble ?

Notons enfin que cette dernière question propose bien entendu un pas supplémentaire vu qu'elle ouvre à l'action. Elle mérite qu'on prenne bien le temps de la travailler. Après tout, c'est bien l'objectif visé par l'ensemble de la démarche proposée dans cet outil pédagogique.

FICHE VIII

Exemple d'analyse d'un choc culturel

Dans cette dernière fiche, nous vous proposons de prendre le temps de travailler un exemple concret analysé en formation. Il nous permet d'illustrer notre propos, mais aussi, quelque part, de préparer la conclusion de l'ensemble de notre projet. Il est donc donné à titre exemplatif pour nourrir la réflexion et la pratique de chacun.

Le récit d'un enseignant

■ La création du monde

«Le cours porte sur le récit de la création du monde. Je pose la question : Adam et Eve sont-ils vraiment les premiers hommes ? Un élève, fâché, se lève et renverse le banc. Pour cet élève évangélique, poser la question, c'est blasphémer. Je le fait sortir en expliquant que la violence n'a pas sa place dans la classe. Puis quand les élèves sont calmés, je fais rentrer l'élève et reprend le cours : «OK, Adam et Eve, de quelle couleur étaient-ils ?». «Blancs» répond l'étudiant du tac au tac. «Bon, d'accord. Ils ont eu deux fils dont l'un a tué l'autre. Alors comment la race humaine s'est-elle reproduite ? Et comment se fait-il qu'il y ait des hommes noirs ?». Perplexité. Les élèves rétorquent : «Alors, Monsieur, on nous a menti ?». On peut commencer à parler calmement du sens du récit.»

Analyse du choc culturel

■ Acteurs, identité, groupes

D'un côté, nous avons un élève adolescent qui fait partie d'une église évangélique (information connue du professeur). Sa conviction religieuse peut être pertinente pour expliquer le choc puisqu'il évoque le «blasphème». De l'autre, un professeur de religion catholique qui enseigne depuis de nombreuses années, il est le représentant de l'autorité. Il y a aussi les autres élèves de la classe.

Le rapport entre eux est celui de l'enseignant au «groupe» élève, de «celui qui sait», qui fait émerger le sens critique au groupe de «ceux qui apprennent, ne savent pas», et qui sont en construction de son sens critique.



■ Le contexte

Cette histoire se passe dans le contexte scolaire, pendant le cours de religion. Ce contexte scolaire implique que le professeur suive un programme, lequel demande aux enseignants de développer l'esprit critique et la réflexion des élèves par rapport aux Textes sacrés. Non pas pour disqualifier ceux-ci, mais, comme l'indique le professeur, dans le but d'approfondir la compréhension de leur sens dans notre vie actuelle.

■ La réaction de choc

L'élève éprouve manifestement une grande colère puisqu'il en vient à retourner son banc : il est vivement affecté par ce qu'il nomme un «blasphème» et défie le professeur. Visiblement, il ne dispose pas des ressources qui lui permettraient d'exprimer son désaccord dans un dialogue. De son côté, devant une réaction aussi forte, le professeur réagit en rappelant une «règle» incontournable qui ne souffre pas d'exception : la violence n'a pas sa place en classe. En conséquence, il fait sortir l'élève. Il choisit ainsi de ne pas entrer dans la spirale de la colère. Il prend un temps de pause pour permettre à chacun de se calmer, y compris les autres élèves.

Ensuite, le professeur fait rentrer l'élève en classe et reprend le dialogue avec lui sous forme de questions qui orientent le raisonnement de l'élève. Ce faisant, il rétablit le dialogue.

Par contre, il ne creuse pas ce qui a choqué l'élève : pourquoi s'être énervé ainsi ? Qu'est-ce pour lui qu'un blasphème ? Quel est son rapport à la Bible ? Sa réaction est-elle liée à sa manière de vivre sa religion ou à autre chose ? S'il l'avait fait, il aurait permis à chacun de mettre à plat le cadre de référence de chacun.

■ Cadre de référence des protagonistes

Du côté de l'élève, le mot qui attire notre attention est le mot «blasphème». Il indique par-là que selon lui, la Bible est la vérité absolue à ne pas mettre en question, et donc à ne pas interpréter mais à prendre de manière littérale. L'élève semble considérer que s'interroger par rapport aux Ecritures saintes est d'office un outrage à Dieu.

On peut ensuite postuler que l'élève a sans doute davantage une vision créationniste. Ce faisant, il s'oppose en cela à la théorie de l'évolution du vivant. Hypothèse à creuser pour éclairer son cadre de référence : un des principes du protestantisme évangélique est-il que la Bible est totalement inspirée par Dieu, et devient-il par cela l'unique autorité reconnue en matière de foi ? Notons qu'une organisation comme le Conseil national des évangéliques de France indique sur son site internet que «Si les évangéliques ont la Bible pour norme, ils ne considèrent pas que tout texte biblique doit être interprété de manière littérale stricte.»

Mais ce qui nous importe ici est surtout la manière dont l'élève conçoit lui-même son rapport à la Bible et pourquoi. Pour cela il faudrait se renseigner auprès de lui. Pour accéder à son cadre de référence, il faudra développer une attitude active pour l'amener, par des questions adéquates et appropriées en temps et en lieu, à réfléchir et à exprimer ce qui est important pour lui et dont il n'a sans doute pas une conscience précise.

Au niveau de ses représentations, on note que pour lui, Adam et Eve étaient «blancs». S'il peut y avoir d'autres raisons qui à ses yeux provoquent sa colère, faute d'éléments plus détaillés dans le récit, nous n'émettons pas d'autres hypothèses. Si nous le faisons, il nous faudrait lui poser directement des questions pour que ce soit lui qui nous éclaire à ce niveau.

Au cours de la discussion, le professeur, pour sa part, se renseigne premièrement sur la représentation de l'élève selon laquelle Adam et Eve étaient blancs. Deuxièmement, il rappelle un autre texte de la Bible, celui de Caïn et Abel, lequel doit également faire partie du registre de son élève de confession évangélique. Ensuite il va plutôt s'engager sur le registre scientifique, en évoquant la diversité des couleurs de peau et la reproduction biologique. Il en vient à sa manière de lire la Bible critiquement, en cherchant à interpréter les textes plutôt qu'à les comprendre de manière littérale. Il ouvre ainsi un débat sur les questions religieuses, ce qui est un des objectifs premiers poursuivis par le cours de religion catholique selon le programme scolaire.

■ L'image qui se dégage de la personne qui a provoqué le choc

La position du professeur peut nous sembler la plus «rationnelle» vu qu'elle colle davantage à la perception évolutionniste de la culture dominante en Belgique selon laquelle le vivant a évolué et les êtres humains n'ont pas été créés par une divinité. Dans cette perspective, le récit biblique est à interpréter et non pas à prendre au pied de la lettre. Selon la culture majoritaire, le créationnisme semble dès lors «arriéré», contraire à la modernité. Par ce fait, on peut avoir une image négative de l'élève qui a déclenché le choc.

Pourtant, pour pouvoir dialoguer et «profiter» du conflit pour comprendre l'Autre, il nous faut comprendre que la vision créationniste de l'élève est rationnelle pour lui-même, et sans doute pour son entourage. Mais aussi, faut-il le rappeler, pour des millions d'autres croyants. Il est donc important de s'y intéresser, sans pour autant adhérer à cette position.

On ne peut oublier que c'est bien entendu le programme officiel qui prime et est la référence absolue dans le cadre scolaire.

■ Dialogue et négociation

D'autres élèves se joignent implicitement à la vision de leur camarade et acceptent, plutôt aisément, de mettre leurs croyances en doute : «on nous a menti ?». On peut se réjouir de ce retournement de situation qui permet au professeur de revenir à son cours.

L'enseignant a pu mettre en place une succession d'actions qui ont permis de rétablir le dialogue : rappel de la règle scolaire, prise de distance physique pour se calmer, analyse des représentations de l'élève avec lui. L'incident n'a donc pas rompu le dialogue, il n'a pas posé un problème de fond au professionnel.

Néanmoins, en invalidant un peu rapidement la lecture littérale de la Bible qui a peut-être cours dans les familles et communautés religieuses de ses élèves, ces derniers ne sont-ils pas dès lors dans une situation délicate par rapport à leur entourage ? Serait-ce possible que l'élève et le professeur fassent un pas de plus l'un envers l'autre ?

Lors d'un prochain cours, on pourrait suggérer au professeur d'approfondir les questions que posent une façon littérale de lire la Bible ou d'autres Textes sacrés par rapport à la vision interprétative et critique à apprendre à l'école ? Pourrait-il interroger la notion de blasphème ? Pourrait-il s'agir d'une porte d'entrée sur la découverte des communautés évangéliques ? L'élève pourrait-il lui-même en parler, ou pourrait-on inviter un expert ?

L'idée proposée ici est de trouver un terrain d'entente, un intérêt commun qui supprime le conflit pour ouvrir le dialogue, tout en respectant, bien entendu, le programme scolaire.