
ATELIER 18
La formation et l'interculturalité
(François ROCHE)

Communication 18.1
« La formation à l'épreuve de la rencontre interculturelle »
Nabil Hajji, ITES Brest

LA FORMATION A L'EPREUVE DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE

Dans le champ de l'intervention sociale, la rencontre interculturelle est au fondement de toute relation, bien qu'elle ne soit pas appréhendée comme telle. Chacun des deux protagonistes de cette relation est porteur d'une culture. Celle-ci ne s'interroge que rarement, sauf dans le cadre de la rencontre avec l'étranger, l'immigré. Celui-ci révèle l'acuité des différences de repères, de représentations, de références, de cultures,...et questionne le mode de fonctionnement du professionnel. Ces problématiques sont à l'origine de notre pratique interculturelle dans le champ social, notamment au sein des territoires dits sensibles, et ce depuis plus d'une décennie. C'est cette expérience que veut raconter notre contribution. Elle se veut un témoignage d'une démarche en référence à une formation et une pratique de psychologue, de formateur et d'éducateur, mais aussi à un parcours de vie.

A partir d'illustrations issues d'actions, associant des professionnels de l'intervention sociale (éducateurs spécialisés, assistants sociaux, conseillères en économie sociale et familiale, animateurs,...), construites et conduites en groupe et/ou en individuel, cette proposition tentera de (dé) montrer en quoi et comment, elles constituent un espace de formation et de changement aussi bien pour les travailleurs socio-éducatifs que pour les publics. Ces actions tiennent compte des dimensions culturelle et linguistique. Elles ont été menées auprès de migrants et de personnes issues de l'immigration en situation de précarité ou de vulnérabilité. Il s'agit de résidents de foyers Sonacotra vieillissants, de détenus, de parents d'élèves, de parents ayant un enfant handicapé, de femmes en cours d'alphabétisation, de bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion, ou du Fond d'Aide aux Jeunes, entre autres. Nos propos s'efforceront de décrire l'originalité de ces actions qui leur a permis d'accéder à un statut indépendamment de toute spécificité.

La méthode est d'abord clinique, c'est-à-dire être au chevet du malade où toute théorie se tait afin que « s'articulent et s'ordonnent dans le regard qui sait les signes de la maladie présente. Voir des malades est l'impératif pédagogique de tout apprentissage clinique : il est la condition d'acquisition d'un savoir » (Fedida, 1968 : 910).

Elle est à la fois dialectique au sens de Socrate et heuristique. C'est l'action par

la découverte qui guide la réflexion et ouvre sur des apprentissages nouveaux de prise en charge des usagers. Elle s'étaye sur une méthodologie implicite qui vise à solliciter tous les acteurs d'un lieu donné (usagers, habitants et professionnels) par la mise en place d'opportunités de rencontres : table ronde, groupes de parole, groupes de réflexion et de formation, etc. Ces opportunités de rencontres sont des aires intermédiaires où tout être humain peut faire l'expérience de soulager la tension « suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors,...si l'adulte parvient à jouir de son aire personnelle intermédiaire sans rien revendiquer, il n'est pas exclu que nous puissions y reconnaître nos propres aires intermédiaires correspondantes. Nous nous plairons à constater un certain chevauchement, c'est-à-dire une expérience commune aux membres d'un groupe » (D. W. Winnicott, 1975)

Puisque nous sommes au premier congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, je vais évoquer une période de mon enfance, qui me rappelle cet espace transitionnel, où je fis la rencontre d'un homme qui s'appelait BA MILOUD. Cela se déroulait au Maroc, pays arabo-francophone.

BA, deux lettres dont le son sourd et l'association signifie en arabe « père », alors que Miloud composé de la racine (Reig, 1983): W.L.D. renvoie à enfanter, à la capacité d'engendrer, de reproduire par génération.

BA Miloud, homme âgé de la soixantaine, mesurait 1 mètre 50. Trapu, tout en muscle, des yeux marron au regard pétillant, le visage sculpté par des rides qui venaient révéler ce qu'il avait enduré ainsi que les souffrances vécues. Ce même visage était éblouissant de bonheur et de joie quand il souriait.

BA Miloud vivait dans une chambre mise à sa disposition par les œuvres qui géraient la mosquée du quartier. En contre partie, il effectuait l'entretien des toilettes et de la mosquée. Il faisait office de surveillant des babouches de pratiquants notables qui venaient faire leur cinq prières par jour et les mendiants qui pouvaient être tentés de les voler et/ou nous, enfants, pour qui détourner une paire était un jeu.

Pour survivre, le reste de la journée, BA Miloud s'occupait de transport de marchandises ou de déménagements. Pour ce faire, il possédait une brouette. Celle-ci lui servait de lieu où il faisait sa sieste avant que nous, enfants du quartier, venions perturber sa sérénité. Selon ses humeurs, BA Miloud nous insultait, ou nous invitait à monter dans sa brouette pour nous raconter sa vie. Il nous parlait de tout et de rien. Alors qu'il dégageait à la fois de la tendresse et de la dureté, sa brouette diffusait une odeur de bois, sécurisante et faisait fonction d'objet transitionnel.

BA Miloud était soucieux de notre scolarité. A chaque fois que nous allions dans sa brouette et discussions avec lui, il nous demandait : « à la *skwila*, tout va bien !» selon sa formule.

Lui, l'illettré, s'intéressait à notre scolarité, il nous disait que c'était « la clef de l'avenir ». C'était sa métaphore pour nous signifier que notre a-venir passait par l'école. Pour moi, l'avenir se construisait et était en train de prendre sens là où BA Miloud me parlait, dans sa brouette et dans toutes les anecdotes qu'il pouvait me raconter. Ses aventures, ses péripéties, sa participation à la guerre de 1939-1945, à celle d'Indochine, en somme c'était le sens de l'histoire qui se concrétisait sous mes yeux du haut de mes 12 ans, d'autant plus le jour où BA

Miloud décida en 1975 de participer à la « Marche Verte » (mouvement qui a permis au Maroc de récupérer le Sahara « ifni » jusqu'alors sous le protectorat espagnol).

Ainsi, BA Miloud, père à la capacité d'engendrer, lui le célibataire, fut pour moi un passeur, un transmetteur et sa brouette un espace transitionnel « lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure » (Winnicott, op. cit.) et où ma pratique –clinique « qui exige le silence des théories » (Foucault, 1963)- ultérieure dans le champ social s'origine.

LA MARCHE VERT (E) : UNE PRATIQUE

Afin d'illustrer cette pratique, je vais maintenant évoquer deux exemples. Le premier renvoyant à une construction dans le cadre d'une action de médiation à destination de jeunes âgés de 16 ans à 24 ans et 364 jours [1], dont la stratégie méthodologique s'échafaude autour de la prise en charge des jeunes [1] et la mise à disposition des intervenants sociaux d'un espace-temps tenant lieu d'une aire transitionnelle de questionnement, de réflexion sur les problématiques interculturelles, conflictuelles, psychiques, etc. Cet espace-temps a valeur de formation pour les travailleurs sociaux, à l'instar de ce qui va être décrit ci-après.

Alors que je sortais d'une réunion de concertation organisé au sein d'un Centre Médico-Social situé dans un quartier dit « sensible », Madame Guillomard, assistante sociale, m'interpelle : « Nabil, je peux vous parler d'une situation ? »

C'est une jeune fille, qui s'appelle Fatiha, âgée de 17 ans, dernière d'une fratrie de cinq sœurs et de deux frères, ayant tous une situation familiale. Fatiha est la seule qui vit encore chez son père Monsieur EL BIDAOUI. Ce dernier étant marocain, est venu en France il y a une vingtaine d'années et a toujours travaillé dans l'agriculture jusqu'à la fin des années quatre-vingt. Après un accident de travail, dit-il, il n'a jamais pu reprendre son travail d'une manière régulière. Il oscille entre des périodes d'activités et de chômage en fonction des besoins en main d'œuvre agricole et des saisons.

Fatiha vient au Centre Médico-Social et demande à rencontrer une assistante sociale il y a deux mois, nommant sa demande d'urgente.

L'assistante sociale (Madame Guillomard.) du secteur la reçoit, et c'est alors que Fatiha lui fait part de sa demande : « je suis enceinte et je veux une Interruption Volontaire de Grossesse (I.V.G.) ».

L'A.S. lui demande son âge et Fatiha de répondre 17 ans. Elle l'informe de ses droits, en l'occurrence, avoir un entretien autour de l'I.V.G. validé par l'assistante sociale ou une Conseillère Familiale et Conjugale (C.F.C.). De même, étant donné que Fatiha est mineure, l'autorisation de son père est obligatoire, entre autres.

Fatiha lui apprend qu'elle s'est déjà rendue au Planning Familial où elle a rencontré une C.F.C qui lui a tenu les mêmes propos.

Néanmoins, Fatiha ne peut pas dire à son père qu'elle est enceinte. Elle dit à l'A.S.: « vous (les français) ne les connaissez pas, eux, les arabes. Si, je dis à mon père que je suis enceinte, il va me tuer ». Fatiha demande à l'A.S. de prendre contact avec une de ses sœurs qui habite dans une autre ville, lui donnant son numéro de téléphone afin de savoir si ce que Fatiha lui dit est vrai ou faux. Ce que l'AS ne manqua pas de faire et trouva, ainsi, confirmation de ses dires.

Sa sœur proposa à l'A.S. de signer la feuille d'autorisation de l'I.V.G. à la place de son père, en ajoutant que c'est quelqu'un de violent et en lui disant qu'au C.M.S., il y a un dossier où figurent différents signalements de violences subies par ses sœurs et frères. Cependant, l'A.S. en consultant ce dossier remarque qu'à aucun moment ce père en question n'a été rencontré.

Écoutons ces paroles que l'A.S. rapporte lors de notre rencontre : « vous (les français) ne les connaissez pas, eux, les Arabes. Si, je dis à mon père que je suis enceinte, il va me tuer ». En énonçant ces propos, Fatiha amène l'A.S. inconsciemment à se situer dans la sphère imaginaire, celle de l'identification, voire de l'identique. Toi et moi nous ne sommes pas des Arabes, nous ne nous sommes peut-être pas toutes les deux françaises, mais certes des femmes. À partir de ce moment, l'A.S. n'agit plus que par ce que j'appelle le semblable – féminin- sous le joug de la mimétisme. Cette identification est inhibitrice de la pensée qui n'est plus en mouvement, et donc sans une pensée qui pose l'autre différent de soi. Elle entame une enquête, téléphone à la sœur de Fatiha qui confirme les violences du père, qui sont scellés dans le dossier existant au C.M.S. Quelle revanche sur la figure paternelle ! Et quel évincement de la référence tierce fondement de la loi et du lien sans laquelle le lien social ne peut être institué et l'insertion dans la culture ne peut advenir !

Comment pouvait-il en être autrement de ce père arabe ? L'A.S. relève que ce père n'a jamais été rencontré et entendu, néanmoins, elle occulte ce constat, notamment dans l'analyse et la compréhension de cette situation. D'autant plus, l'A.S., pour les besoins de son enquête, rencontre le médecin de famille dont elle rapporte les propos suivants : « Mr EL IDAOUI est un homme correct et ouvert au dialogue ». Mais, cette phrase ne trouva pas écho chez l'A.S. C'est une parole non entendue. Son écoute était obturée, pourtant, au vu de ces éléments, elle avait la possibilité de demander une rencontre avec Mr EL BIDAOUI. L'A.S. ne remplissait plus ni sa fonction, ni son rôle étant prise dans un processus identificatoire renvoyant à : assistante sociale-femme-jeune fille.

L'A.S., de part cette posture, ne pouvait entendre ses paroles que je soulignais. Elle abondait dans le sens de la demande de Fatiha, à savoir une I.V.G. dont l'autorisation serait signée par sa sœur aînée.

Ensuite, l'AS aurait pu rappeler purement et simplement à Fatiha ce que la loi stipule en matière d'I.V.G. puisqu'elle est mineure. Or, la référence à la loi aussi bien juridique que symbolique est absente. La loi symbolique étant ce qui permet la nomination, la filiation. Dans quelle filiation s'inscrit Fatiha quand elle énonce à l'AS « vous (les français) ne les connaissez pas, eux, les arabes... » ?

Le signifiant clandestin que j'entends ici est que Fatiha ne se reconnaît pas en tant qu'Arabe. Qui est-elle alors ?

À cette interrogation l'AS répond : « mais Fatiha est née en France, elle a grandi en France et elle a fait ses études en France ».

Non seulement elles sont femmes mais elles sont françaises. Je lui demande : « Si Fatiha était une jeune fille Franco-française, est-ce que vous auriez agi de la sorte ? »

Je ne sais pas, répond l'AS, mais Fatiha était en danger -je me demande lequel- son père allait la tuer s'il apprenait qu'elle est enceinte.

Cette proposition ne traduit-elle pas la problématique œdipienne, ainsi que l'excès d'amour pour le père que toute petite fille éprouve et l'impossibilité de coucher avec lui. Là où il y avait lieu de réintroduire la Loi du Père, l'interdit de l'inceste et donc du lien que Freud (1912-1913) a magistralement décrit dans son ouvrage Totem et Tabou, il y avait l'image du père Arabe avec son cortège de représentations véhiculées, au-delà des mass médias, par un discours scientifique en tant que père moustachu et/ou barbu, dominant, dur, dépourvu de toute sensibilité, voire tendresse, absent quant on le sollicite et de surcroît assassin si on risque de l'interpeller.

Ces représentations oeuvrent à l'insu de l'AS et la conduisent à mettre à l'écart Mr EL BIDAOUI qui au passage n'a jamais été rencontré, ni informé de la situation de sa fille Fatiha. Dans ce cas, comment peut-on parler de la place de ce père, si cette place ne lui est pas reconnue et aucun espace de parole proposé ?

L'AS en acceptant que la sœur aînée de Fatiha imite la signature de son père et en trouvant un médecin pratiquant l'I.V.G., participe à un double meurtre, réel et symbolique, celui du fœtus et celui du père.

Je reviens sur un autre moment qui a constitué la fin de cette séquence d'analyse et de réflexion. Je demande à l'AS : « comment Fatiha a pu régler le médecin ? »

Elle me répond : «comme elle est mineure, elle est sur la carte de la sécurité sociale de son père ».

Moi : « Qu'est-ce que cela veut dire ? »

Elle : « on a donné le numéro de la sécurité sociale de son père ».

Tout en prononçant ces mots, elle se reprend et ajoute : « finalement, tous les hommes ont été lésés dans cette affaire. Mr EL BIDAOUI n'a été rencontré par aucune Assistante Sociale suite aux plaintes déposées par ses enfants. Pas plus par moi pour l'informer de la situation de sa fille. Je n'ai pas tenu compte des paroles du médecin de famille, etc.

En plus, cette IVG n'a rien résolu, car Fatiha est venue, il y a quelques jours, pour me demander un placement dans un foyer. Elle me dit que son père est violent avec elle. Pourtant quand je lui demande de me donner des exemples pour que je puisse faire un signalement, elle n'a pas été capable de me répondre. La seule chose qu'elle a évoqué c'est que son père ne lui donne que 10 euros par semaine. Elle trouve que ça ne fait pas assez. Je lui ai répondu que je ne pouvais rien faire. Elle est repartie en colère en criant : « je vais bientôt avoir 18 ans, et je partirai sans votre aide ». Quant à l'AS, elle termina cette rencontre de soutien en disant : « je vais vous avouer quelque chose, lorsque j'étais plus jeune, j'étais militante dans une association pour l'I.V.G. »

J'aurais pu lire cette situation en référence à la psychologie interculturelle, dont le risque est de rapatrier l'analyse du côté du savoir. Savoir qui empaquette les personnes en catégories ayant subi des mutations à la recherche de stratégies identitaires. Processus aliénant à l'image de la définition de l'identité référée dans le Petit Robert (2002) « n.f. -1370 ; bas latin identitas, de idem « le même » ». Ces catégories ignorent tout de la singularité du sujet et le réduisent à être objet de savoir.

Alors qu'une lecture clinique, sus développée, permet d'inscrire les enjeux dans le cadre de la relation de l'assistante sociale à l'utilisateur via l'inscription dans une dimension inter-subjective et dans le site trans-fero-contre-trans-ferentiel. C'est dans le cadre de ce site que s'actualisent les conflits intrasubjectifs de l'assistante sociale, ses réactions et projections à l'égard du transfert de Fatima.

C'est de ce processus de formation, que j'appelle formation impliquée, dont il s'agit ici pour les intervenants du travail social. Sa modalité consiste à proposer un espace intermédiaire qui va « avoir un rôle de tampon dans le choc occasionné par la prise de conscience d'une réalité extérieure, peuplée de choses et de personnes, et par la mise en relation de cette réalité extérieure avec la réalité intérieure peuplée, elle, de fantasmes personnels. » (Arcangioli, in Nasio, 1994 : 286). Cette formation implicite conduit à s'éprouver dans la rencontre de l'autre, à s'inscrire dans un processus d'apprentissage ouvrant sur la régulation et l'enrichissement de sa pratique professionnelle.

La deuxième illustration, issue de ma pratique, consiste à présenter une autre modalité formative pour les travailleurs sociaux sous forme de table ronde collective à visée préventive. A partir d'un thème, prétexte à la rencontre, choisi avec un intervenant social oeuvrant au sein d'une institution ou d'une association, ces espaces visent à donner la parole aux personnes, selon les procédés de la pédagogie active, dont le caractère consiste dans le respect du sujet.

A l'image de Mademoiselle RODRIGUEZ, éducatrice spécialisée, faisant fonction de formatrice, au sein d'un centre social. Elle conduit une action dans le cadre du Développement Social et Urbain (D.S.U.). Elle anime des cours d'alphabétisation auprès d'un public migrant bénéficiaire du Revenu Minimum d'Insertion. Ce public était composé de maghrébins, brésiliens, bosniaques, turcs et espagnols.

Mme RODRIGUEZ sollicite mon intervention auprès de ce groupe, argumentant sa demande en disant que certaines femmes la questionnent régulièrement autour de la culture française, de l'éducation des enfants (du garçon, de la fille) en France, comment elles doivent agir, réagir face à leurs comportements,..Questions face auxquelles elle se trouve démunie puisqu'elle n'est pas de la même culture. Nos rencontres se sont effectuées en présence et avec la participation de l'éducatrice spécialisée et nous ont permis d'échanger autour des cultures, relations mère-enfant, des modes de maternage et leurs inscriptions culturelles au travers les différentes origines, etc.

Ces rencontres ne se déroulaient pas sous forme de relation savant-apprenant, celui qui sait et les autres, dans une position de spectateurs, observateurs, mais dans un enrichissement et un apprentissage mutuel. L'objectif était de permettre à ces femmes participantes d'être impliquées dans un processus d'échange au

sein d'un groupe. De créer des interactions par un partage des expériences afin de modifier sa propre manière de voir, d'être et d'agir avec l'autre, d'enrichir sa relation, non seulement avec les adultes et avec ses propres enfants, mais aussi avec l'éducatrice spécialisée.

Un autre élément important, qui à notre sens, a émergé de ces rencontres, est celui d'avoir permis à une parole d'être posée sur des actes passés ou présents. Cette parole renvoie à une introduction d'un espace intermédiaire, celui de l'expression, soit d'un vécu douloureux par rapport à une frustration de ne plus pouvoir baigner dans sa propre culture, soit de questions mettant en mot des tensions psychiques.

La présence régulière de l'éducatrice spécialisée a été positive, dans le sens où elle a pu découvrir ces femmes autrement et avoir une relation différente avec elles. D'autre part, elle a ainsi dégagé des sujets lui servant de support pour pouvoir poursuivre les cours d'alphabétisation.

Les apports en terme d'apprentissages, pour l'éducatrice spécialisée (E.S.), sont liés à un changement dans son regard vis-à-vis de ces femmes. Elles sont porteuses d'un savoir qu'elles ont pu exprimer dans cet espace, qui leur a permis de le faire, alors qu'elles sont analphabètes. « Elles en savent des choses. Même M'BARKA qui n'ouvre jamais sa bouche n'a pas arrêté de parler » disait l'E.S. Comme si parler supposait un savoir ! Certes, M'BARKA s'est exprimé en dialecte marocain, mais l'E.S. a relevé qu'elle pouvait parler et énoncer quelque chose en son nom propre.

Nous étions là en train de mettre en application ce qu'est la conception maïeutique du savoir, ou l'art d'accoucher les esprits selon l'expression de Socrate. Il s'agissait de faire découvrir à M'BARKA ce qu'elle croyait ignorer et l'aider à se risquer « comme sujet d'un savoir qui n'existe pas encore et qui est à produire » (Resweber, 1986 : 48).

Ce témoignage permet de mettre en lumière le fait que lorsqu'une personne, en l'occurrence M'BARKA, est mise en confiance, elle peut s'inscrire dans une dynamique participative et nous surprendre par sa capacité à avoir quelque chose à dire, et à nous apprendre. Elle s'est risquée à prendre la parole, à décrire et à nous transmettre sa propre expérience liée à sa grossesse, son accouchement, les rituels de prise en charge du nourrisson, etc.

L'E.S., quant à elle a éprouvé, à plusieurs reprises la position d'analphabète, notamment lors des échanges en dialecte marocain. Ce temps lui a semblé une éternité et à la limite du supportable « moi, Mr HAJJI, dès le premier jour je leur ai interdit de parler leur langue. Je leur ai rappelé le cadre : ici on est en cours d'alphabétisation financé par la politique de la ville » !

Pour conclure, je dirai que la mise à l'épreuve, dans la rencontre interculturelle de la position asymétrique (à savoir le professionnel qui sait et l'utilisateur ou le formé qui ne sait pas) liée au savoir et non à la fonction permet d'opérer des changements dans un apprentissage mutuel.

C'est cet apprentissage qui a valeur de formation. Il (ré)introduit le professionnel de l'intervention sociale par l'inversement des positions (c'est-à-dire l'utilisateur qui sait ; et le praticien du travail social qui ne sait pas), dans un désir de

changement dont l'effet escompté est double ; d'une part, modifier et enrichir sa pratique professionnelle ; et d'autre part, l'inscrire dans un processus de formation permanent.

Par ailleurs, au-delà des procédés habituels de formation initiale et continue aux problématiques interculturelles, l'intérêt des actions sus développées, conçues comme des aires transitionnelles au sens de Winnicott, réside dans le fait qu'elles initient de nouvelles modalités de rencontres entre professionnels de l'action sociale et usagers. Modalités sous forme de formation impliquée, où c'est la relation qui est moteur de la formation, ouvrant sur des apprentissages nouveaux autour des interventions auprès de(s) l'autre(s) : immigré, voire autochtone en situation d'exclusion.

BIBLIOGRAPHIE

CAMELLERI, C. et all., *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'HARMATTAN, Paris, 1989.

FEDIDA P, " Perception et compréhension cliniques en psychologie ; instrumentalité et concepts » in : *Bulletin de psychologie*, N° 270, Tome XXI 15-19 (Numéro Spécial), 908-929, Paris, 1968.

FOUCAULT M., *Naissance de la clinique*, P.U.F, Paris, 1963.

FREUD S., *Totem et Tabou* (1912-1913), Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1985.

NASIO J. D et all., *Introduction aux œuvres de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*, Payot, Paris, 1994.

REIG D, *Dictionnaire arabe-français français-arabe*, Larousse, Paris, 1983.

RESWEBER J.P, *Les pédagogies nouvelles*, P.U.F., Paris, 1988.

ROBERT P, Le Petit Robert, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, 2002.

ROGERS C. R, *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1968.

ROUZEL J, *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*, Dunod, Paris, 1997 (2è édition, 2000).

WINNICOTT D. W, *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975.

