

# Quelle place pour l'interculturel dans la formation des travailleurs sociaux ?

*Monique ECKMANN et Claudio BOLZMAN \**

**La perspective d'intercultururation dans la formation interculturelle est une réponse globale et combinée qui articule les discours et pratiques pédagogiques, la composition des équipes de formateurs et de formés et les aspects structurels. Elle jette les bases d'une "pédagogie interculturelle antidiscriminatoire" innovante.**

**L**a perspective que nous proposons vise à analyser les conditions et obstacles de l'interculturalisation de la formation et de la profession dans le domaine du travail social. L'interculturalisation est un concept global qui exige en premier lieu un inventaire de la situation dans les écoles, tant du point de vue de la présence de migrants et des personnes d'origine étrangère, que du point de vue des concepts et références utilisées dans le curriculum ou les contenus de formation. L'interculturalisation a également des conséquences importantes sur l'emploi, car ces formations visent l'acquisition de compétences professionnelles et comprennent des parties importantes en emploi ou en stage.

L'objectif est de travailler à l'élaboration des mesures concrètes susceptibles de promouvoir la formation de migrants et des personnes d'origine étrangère dans les Hautes écoles spécialisées des secteurs de la santé, du travail social ou du domaine pédagogique et de développer des compétences interculturelles auprès des professionnels des relations humaines. Ceci dans le but de favoriser une double intégration des migrants et des personnes d'origine étrangère : en leur facilitant l'accès à la qualification professionnelle et à l'emploi d'une part, en rendant plus aisés l'accès des usagers migrants et d'origine étrangère aux droits et prestations d'autre part. De plus, l'efficacité de l'intervention professionnelle sera augmentée par la capacité à gérer et à tirer profit des différences car l'intervention en travail social se pratique aujourd'hui dans un contexte nouveau où la capacité à travailler dans un cadre interculturel est davantage requise.

\* Institut d'études sociales, groupe Intermigra,  
Genève

Notons enfin, que cette contribution est rédigée à partir de la situation suisse et des questions qui y sont

posées ; elle met en perspective un questionnement jusqu'ici peu courant en France, à savoir une perspective d'interaction entre majorité et minorité.

### **Migration et diversité : effet sur les formations et les professions sociales**

L'internationalisation croissante de la vie économique et sociale se manifeste entre autres, par des mouvements migratoires et une diversité culturelle accrue. Ces faits sont devenus constitutifs des sociétés contemporaines et concernent directement les sociétés européennes. Ils ont notamment des répercussions sur la formation et l'emploi puisque les gens qui se présentent dans les écoles et sur le marché du travail ont des trajectoires géographiques, sociales et culturelles qui attestent d'une grande diversité.

On sait que la société suisse connaît, en Europe, une des proportions les plus élevées de population résidente d'origine étrangère (19%). On estime que parmi la population détentrice d'un passeport étranger il y a environ 250.000 jeunes nés en Suisse âgés entre 16 et 25 ans, demandeurs pour la plupart des formations post-obligatoires. A ces jeunes viennent s'ajouter de nombreux jeunes adultes entrés en Suisse dans le cadre du regroupement familial, d'un mariage, de la procédure d'asile. Une grande partie d'entre eux sont demandeurs de formation, soit dans la perspective d'une intégration à long terme à la société suisse, soit dans le cadre de la préparation d'un retour à leur pays. Cette hausse de la demande se combine avec une diversité croissante des origines géographiques aux migrants du Sud de l'Europe, aux étudiants réfugiés latino-américains s'ajoutent aujourd'hui un nombre croissant d'étudiants provenant de l'ex-Yougoslavie, de divers pays africains ou encore d'étudiants kurdes ou maghrébins. Dans le cas des réfugiés et des personnes entrées en Suisse par mariage, le problème de la non-reconnaissance des qualifications précédentes a été attesté, en particulier en ce qui concerne les femmes (Beday et Bolzman, 1997). De nombreuses compétences non validées formellement demeurent ainsi sous-employées au niveau professionnel.

La même diversification des origines se retrouve bien sûr du côté des usagers ce qui explique que dans les domaines de la santé, du travail social ou de l'éducation les compétences interculturelles sont de plus en plus demandées. Une série d'interrogations se

posent alors, sur l'adaptation de la formation à ces nouvelles attentes. En effet, la précarité du statut juridique, le faible niveau de qualification, les types de métiers exercés (plus souvent à risques pour la santé), les regroupements familiaux tardifs, les différences culturelles, des traumatismes liés à la situation dans le pays d'origine ou à la migration, font que les populations d'origine étrangère se trouvent surreprésentées comme usagers du travail social (Beday et Bolzman, 1997 ; Bolzman et Tabin, 1999). Dans ce contexte, les professionnels rencontrent des situations nouvelles qui suscitent réflexions et questionnements. Ils se demandent s'ils peuvent intervenir auprès des usagers originaires d'autres cultures avec les mêmes instruments que ceux qu'ils utilisent avec les usagers autochtones. D'une manière générale, ils sont à la recherche d'outils leur permettant d'intervenir de la manière la plus appropriée auprès de ces usagers, ainsi que des personnes compétentes susceptibles de faciliter des formes de médiation entre les services sociaux et les usagers (Cohen-Emérique, 1997). Ces problématiques soulèvent des questions sur la nécessité d'une présence plus importante des travailleurs sociaux d'origine étrangère dans les services, mais également sur la gestion interculturelle des équipes de travail.

Les hautes écoles de travail social se trouvent dans une position toute privilégiée pour être sensibilisées à ces nouveaux besoins et demandes. En effet, un tiers de cette formation professionnelle de niveau tertiaire se déroule sur le terrain, à travers les stages et la supervision. Ce modèle de formation prépare progressivement les étudiants à la situation d'emploi. Par le contact régulier entre les praticiens-formateurs et les formateurs des écoles, elles sont en mesure de suivre de près l'évolution des pratiques et d'en tenir compte dans la formation.

Cependant, et contrairement à d'autres pays européens, (dont en particulier la Grande Bretagne et les Pays Bas), on n'a guère étudié en Suisse, l'adéquation des modèles de formation à cette diversification des publics, avec leurs besoins et leurs compétences spécifiques, ni les moyens de favoriser l'égalité de chances en valorisant différents types de ressources. En effet, alors que la question a été maintes fois soulevée au niveau des écoles primaires et secondaires, elle n'est guère abordée au niveau de la formation professionnelle supérieure. Ainsi, on ne sait même pas si la proportion d'étudiants d'origine étrangère correspond à leur représentation dans la population globale ou s'ils

sont sous-représentés dans la formation, puis plus tard dans la profession. On ne sait pas non plus si les conditions d'admission, la composition des staffs des écoles, les contenus des programmes, les critères d'évaluation de la formation théorique et pratique tiennent compte des différences linguistiques, nationales, religieuses, culturelles d'étudiants aux parcours biographiques de plus en plus variés. On ne sait pas plus si les étudiants d'origine étrangère peuvent compter sur des mesures de soutien spécifiques avant ou pendant la formation.

Toutefois, des expériences pilotes conduites par l'un d'entre nous avec 35 étudiants «allophones», de diverses écoles de travail social en Suisse (sous forme de séminaires intensifs de trois jours) ont fourni des réponses préliminaires à une partie de ces questions (Eckmann et Kühne, 2000). Ces étudiants et étudiantes sont plus âgés que la moyenne. Ils possèdent pour la plupart déjà des diplômes et des qualifications qui n'ont pas été reconnus dans leur parcours de formation. Ils sont porteurs à la fois de compétences spécifiques et de difficultés spécifiques (linguistiques par exemple). Certains vivent un isolement important dans la formation. La majorité perçoit comme un handicap individuel, un certain nombre de difficultés communes aux étudiants allophones. Par contre, leurs expériences spécifiques et leurs compétences, en particulier culturelles et linguistiques ne semblent pas ou peu pris en compte dans la formation au travail social.

Ces constats nous révèlent la nécessité de disposer d'informations données plus précises quant aux étudiants «étrangers», mais nous invitent également à nous pencher sur le mode de prise en compte de la diversité dans la formation théorique et pratique. Il faudra évaluer les moyens à mettre en place, et développer des recommandations qui correspondent aux objectifs de formation tout en améliorant la qualité des interventions.

### **L'interculturalisation, instrument indispensable**

La perspective d'interculturalisation articule les notions de diversité et d'égalité de chances dans la formation à tous les niveaux. Certaines tentatives sont bien connues, notamment en Grande Bretagne, aux Etats-Unis et au Canada (Steiner-Khamisi 1992) et expérimentées plus particulièrement dans la formation en travail social aux Pays-Bas (Wieringa 1998).

Une perspective similaire est développée en Allemagne qui soutient l'idée d'ouverture interculturelle des institutions de travail social (Barwig u. Hinz-Rommel, 1995).

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

Cette perspective implique que la place des personnes d'origine étrangère dans le système de formation ne doit pas être analysée en termes de déficits ou handicaps, mais en fonction des interactions entre minorité et majorité. Autrement dit, les performances scolaires ne sont pas uniquement le résultat des qualités ou défauts individuels ou de groupe, mais aussi l'expression de la manière dont les agents institutionnels de la formation (voire de l'emploi) définissent et valorisent les compétences (Bourdieu, 1971). De là l'intérêt à analyser les discours explicites et les structures et fonctionnements implicites des institutions de formation pour comprendre l'accueil et l'intégration qu'ils offrent aux groupes qui nous intéressent et la manière dont sont pris en compte leurs apports spécifiques. Par exemple, une partie des difficultés rencontrées par de jeunes migrants durant la formation professionnelle tiennent à la manière de négocier leurs aspirations dans des conditions structurelles qui diffèrent de celles des Suisses. Les jeunes femmes issues de la migration ont souvent des aspirations élevées pour une formation supérieure (Eckmann, Bolzman, De Rham 1994). Quel est dès lors le soutien dont elles bénéficient pour pouvoir réaliser leurs aspirations, et comment font-elles face aux difficultés spécifiques liées à la langue ou à la culture ? Notre perspective ne se contente pas de chercher dans les discours et les pratiques l'existence d'une pédagogie compensatoire, destinée à combler certaines lacunes que pourraient présenter les personnes d'origine étrangère face aux exigences de la formation. Il s'agit plutôt de jeter les

bases d'une pédagogie interculturelle et antidiscriminatoire, qui adapte la formation pour y intégrer la diversité des compétences qui devront dès lors être maîtrisées par l'ensemble des étudiants, migrants ou non.

Par ailleurs, cette perspective présente un intérêt du point de vue du processus de construction identitaire d'un groupe minoritaire. Elle implique en effet de donner une place aux discours et points de vue minoritaires, et d'entreprendre un travail de réflexion aussi bien auprès des groupes minoritaires que des groupes majoritaires. La prise en compte dans la formation des questions de différences, et la place accordée aux minorités d'origine étrangère dans la formation en travail social est une situation paradigmique. Si cette approche doit permettre de considérer les stratégies mises en place par les minorités d'origine étrangère pour trouver leur place dans la formation, elle est aussi le reflet de la situation que rencontrent d'autres minorités dans la formation et dans les institutions sociales. Elle permet ainsi de réfléchir aux mesures générales favorisant une participation et une prise en compte plus égalitaire de toutes les minorités.

Plusieurs écoles de travail social préparent déjà les étudiants migrants et non-migrants à un travail en équipe interculturelle afin de développer des compétences qui favorisent l'intégration réciproque de migrants et de la population «autochtone» (tout en permettant aux premiers de construire des projets de retour aux pays d'origine). Ce double travail de préparation contribue à la dynamique d'intégration des personnes d'origine étrangère en tant que multiplicateurs et médiateurs culturels, ce qui leur donne de nouvelles perspectives d'action. En même temps il facilite l'accès des personnes d'origine étrangère aux prestations des services publics et parapublics, dans la mesure où ces services s'interculturalisent. L'enjeu de la formation est donc la mise à jour d'un processus qui permet de transformer «l'handicap culturel perçu» en une compétence spécifique mise à disposition de tous.

### **Une méthode pour s'interroger sur la place de l'interculturel dans la formation**

Pour comprendre les spécificités de la situation des personnes d'origine étrangère dans la formation et dans les professions sociales et pour les transformer en compétences et qualifications interculturelles, il est nécessaire d'agir à plusieurs niveaux, et combiner

plusieurs approches. Il s'agit en particulier d'articuler l'analyse sociologique de la situation présente avec une expérience pédagogique basée sur des approches psychosociales afin de proposer une perspective dynamique qui participe aux processus de formation de tous les étudiants, migrants ou non-migrants, et permet aux uns et aux autres d'acquérir les outils nécessaires à un travail social qui tienne compte de la diversité.

Du point de vue de la formation professionnelle en travail social, cette perspective implique un examen plus détaillé de la prise en compte de ces différents paramètres : l'organisation des formations, la conception des programmes, les accompagnements de stage, les conditions d'admission et de certification, et ainsi de suite, et de montrer dans quelle mesure les écoles de travail social se sont données les moyens de faire de la diversité potentielle un atout de la formation. Il s'agit également d'analyser un aspect souvent négligé dans ce type d'évaluation, c'est-à-dire le point de vue des personnes d'origine étrangère. Pour avoir une vision complète de la problématique, ils devront nous dire quelle est la place qui leur est faite par le système de formation, la manière de reconnaître leurs ressources et leurs compétences, le niveau d'exigence à leur égard et plus généralement la structure de la formation et les pratiques de formation. Cette analyse doit prendre en compte leur statut particulier de minorités plus ou moins visibles dans la structure sociale de la société de résidence. Aux Pays-Bas on utilise le terme d'«allochtones», pour désigner aussi bien des non-nationaux du point de vue juridique que des nationaux membres des minorités ethniques se trouvant en situation de vulnérabilité sociale (Mahnig 1998) ; on peut également parler, dans une perspective de «race relations», des minorités ethniques discriminées, caractérisées par un manque de pouvoir et d'accès aux processus de décision (Abye et Eckmann 1999).

En effet, il est important de tenir compte du fait que la notion de personnes d'origine étrangère comporte une dimension relationnelle. On est perçu comme «autre», parce qu'on n'est pas classé dans la catégorie des «semblables». Il importe donc dans l'analyse, de travailler non seulement à l'élaboration d'un concept construit «de l'extérieur», mais de tenir compte également, afin d'éviter les stéréotypes culturalistes, des définitions identitaires que les individus concernés donnent d'eux-mêmes (Lutz, 1997). Mieux comprendre les processus identitaires aussi bien auprès des groupes majoritaires que des groupes minoritaires est

en effet un point crucial qui permet d'articuler l'analyse et l'action de formation.

Dans cette relation entre le groupe majoritaire et les minoritaires, il est possible d'observer les interactions qui peuvent y émerger et d'expérimenter les compétences interculturelles qui deviennent nécessaires à l'exercice de la profession de travailleur social. Par ailleurs, lorsque ces compétences ne sont pas ou sont mal intégrées dans le curriculum de formation des travailleurs sociaux, on peut envisager de construire des expériences pilotes, par exemple dans le cadre des programmes de coopération européenne qui fournissent des instruments pédagogiques et des modèles pour la pratique (Eckmann, 1998; Kühne, 1998). Par ailleurs, les échanges ERASMUS ou toute autre expérience d'expatriation, même limitée dans le temps, permet de se vivre comme « étranger » culturellement ou du point de vue linguistique, ce qui favorise une prise de conscience de sa propre identité tout comme l'expérience d'être minoritaire.

Une autre manière de sensibiliser à ces questions est de susciter chez la direction, les formateurs, les étudiants, le personnel administratif des Ecoles sociales un processus de réflexion dans des ateliers de discussion. Ces discussions peuvent être suscitées lorsqu'une minorité fait entendre des revendications ou des propositions, encore faut-il en avoir les moyens ou l'opportunité, ce qui n'est pas toujours le cas. C'est pourquoi ce questionnement peut aussi être introduit, comme nous le faisons régulièrement au cours de séminaires ou d'ateliers, à l'aide par exemple de questionnaires ou d'interviews. Ce matériel, par les interrogations qu'il pose, a surtout pour vocation d'élargir les questionnements habituels sur la place de la diversité et des minorités dans la formation. Des questionnaires, inspirés de ceux élaborés par des Ecoles sociales néerlandaises permettent une réflexion sur la place de la diversité dans des domaines aussi variés que la composition de l'équipe des enseignants, leurs références théoriques utilisées dans les cours, les repas proposés par la cafétéria, les critères d'admission dans les écoles, etc.

Ainsi, le point de vue des migrants ou des minorités prend place dans les hautes écoles de travail social non seulement à l'exemple d'usagers vu sous l'angle d'éventuels déficits, mais aussi comme savoir et compétence parmi les travailleurs sociaux et leur contenus de formation. De plus, la prise en compte des différen-

ces dans une perspective globale de diversité et de reconnaissance des minorités offre un réel potentiel d'innovation dans les institutions de formation et de travail social. ■

#### Références :

- Abye T. et Eckmann, M. (1999) Interculturaliser les écoles sociales ? Réflexions à propos du «Projet néerlandais des cinq», ECSPRESS (European Consortium of social professions and educational and social studies), (à paraître).
- Barwig, K. und Hinz-Rommel, W. (1995), *Interkulturelle Oeffnung sozialer Dienste*, Lambertus, Freiburg i.
- Beday P. et Bolzman, C. (éd.) (1997), *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs. Familles, migrations, cultures, travail social*, Genève, IES.
- Bolzman, C. et Tabin, J.P. (éd.) (1999) *Populations immigrées. Quelle insertion? Quel travail social?*, Genève et Lausanne, Editions IES & EESP.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1971) *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, éd Minuit
- Cohen-Emericque, M. (1997) «La négociation interculturelle, phase essentielle de l'intégration des migrants» in *Hommes et Migrations*, N°1208.
- Eckmann M. (1998) «Intensivseminare als Erlebnisprozess zu Identität und Minderheiten in Europa», in *Faszination und Realität des Interkulturellen*, F. Hamburger, J.- Gutenberg Universität Mainz
- Eckmann, M. et Kühne, K. (2000) «*Ethnic Minority Students at Social Work Schools of Higher Education -An Educational Challenge*» (rapport ronéotypé),
- Eckmann, M., Bolzman, C., De Rham, G. (1994) *Jeunes sans qualifications*. Genève, IES.
- Kühne, K. (1998) »Intensivseminare zum Erwerb interkultureller Kompetenz «, in *Faszination und Realität des Interkulturellen*, F. Hamburger, J.- Gutenberg Universität Mainz
- Lutz, H. «Frau Antje's neue Kleider» Integrationskonzepte in den Niederlanden », in *Sozial-Extra 7/8 1997*
- Mahnig, H. (1998) Integrationspolitik in Grossbritannien, Frankreich, Deutschland und den Niederlanden SFM, Neuchâtel
- Steiner-Khamsi G. (1992), Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne, Leske und Budrich.
- Wieringa F. (1998), The dutch project of "the five" A project on interculturalization in five universities of professional education of social work in Holland, Hogeschool de Horst, Driebergen.
- Wieringa F. (1997) »Meerwaarde uit verschil», Interculturalisatie op Hogeschool De Horst:concretisierung van de uitgangspunten, Horstcahier 5, maart 1997