

Table des matières

1. Introduction.....	6
2. Choix de la thématique	6
2.1 Motivations personnelles.....	6
2.2 Motivations professionnelles	7
2.3 Lien avec le travail social	8
3. Question de recherche – objectifs – hypothèses	9
3.1 Question de recherche	9
3.2 Objectifs.....	9
3.3 Hypothèses.....	10
4. Cadre théorique	13
4.1 Culture et termes liés.....	13
4.2 Comprendre le conflit	20
4.3 Approche interculturelle en travail social.....	22
4.4 L'adolescence.....	35
5. Méthodologie.....	40
5.1 Terrain d'enquête	40
5.2 Public cible	41
5.3 Échantillon	41
5.4 Méthode de récolte de données : l'entretien semi-directif	42
5.5 Enjeux éthiques	43
6. Analyse.....	44
6.1 Types de conflits entre les jeunes et les éducateurs	44
6.2 Types de conflits entre les éducateurs.....	46
6.3 Types de conflits entre les jeunes	48
6.4 Types de conflits entre les éducateurs et les familles.....	50
6.5 Types de conflits entre les jeunes et leur famille	51
6.6 Types de conflits culturels	52
6.7 Prise en compte de la culture.....	58
7. Synthèse de l'analyse	69
7.1 Vérification des hypothèses	69
7.2 Réponse à la question de recherche.....	71
8. Pistes d'action et différents bilans.....	72
8.1 Pistes d'action	72
8.2 Bilan personnel.....	73
8.3 Bilan professionnel	73
8.4 Bilan méthodologique.....	74
9. Conclusion.....	77
10. Références	79

10.1	Bibliographie	79
10.2	Sitographie	81
10.3	Articles et documents inédits.....	82
11.	Annexes	83
11.1	Grille d'entretien – éducateurs sociaux	83
11.2	Grille d'entretien – adolescents	85
11.3	Convention de retranscription « Transcriber »	86

1. Introduction

Dans le cadre de notre formation à la HES-SO, nous devons effectuer un travail de Bachelor sur une thématique choisie par nous-mêmes. Nous avons décidé de travailler par deux pour mettre en commun nos compétences respectives. Nous nous intéressons beaucoup au thème de la culture et plus particulièrement aux relations interculturelles.

Tout d'abord, nous allons vous présenter nos différentes motivations sur le plan personnel et professionnel pour ensuite faire un lien avec le travail social. Puis, la question de recherche, les objectifs et les hypothèses seront présentés. Dans notre cadre théorique, nous allons définir certaines notions, parler des différents types de conflits ainsi que développer certains aspects en lien avec la culture. À la fin du cadre théorique, nous allons traiter quelques concepts-clés en lien avec les adolescents. Ensuite, la méthodologie sera présentée pour définir la ligne directrice que nous avons prise, par rapport au terrain d'enquête, au public cible et à l'échantillon. Ceci nous permettra d'analyser les données récoltées, suite aux entretiens. Après cette analyse, nous vérifierons nos hypothèses de départ et nous répondrons à la question de recherche. Pour terminer, plusieurs bilans et pistes d'action seront établis ainsi qu'une conclusion viendra terminer ce travail de recherche.

2. Choix de la thématique

2.1 Motivations personnelles

Pour ma part, Alain, j'ai beaucoup voyagé et je me suis toujours passablement intéressé aux différentes cultures des personnes rencontrées avec lesquelles j'ai pu échanger de beaux moments. Leur manière de faire, de penser, d'agir ou encore de parler m'ont questionné et m'ont fait prendre conscience qu'il y a des points communs et des différences entre chacun de nous et qu'il n'y a pas de cultures meilleures que d'autres.

Pour ma part, Marine, ce thème me parle beaucoup parce que je pense que chacun d'entre nous a des compétences et des points de vue différents par rapport à son vécu, ses valeurs et bien entendu sa culture. C'est également un sujet d'actualité qui est abordé quotidiennement dans notre société. De plus en plus de stéréotypes ou de préjugés sont exposés. Les différents attentats qui ont touché l'Europe ces dernières années ont fait apparaître les différences culturelles de manière négative. Nous en oublions donc toute la richesse de celles-ci.

Nous avons également relevé plusieurs vوتations liées à l'intégration des personnes étrangères dans notre pays : comme celle du 12 février 2017 sur la facilitation de la naturalisation de la troisième génération en Suisse qui a été accepté à 60.4 % d'après les statistiques du site de la Confédération suisse. Concernant les différents cours que nous avons suivis, lors du module A2 du premier semestre par exemple, nous avons appris les notions telles que la culture, l'acculturation, l'ethnocentrisme, les inégalités, la stratification sociale ou encore la stigmatisation. Ces concepts nous ont beaucoup intéressés et donc nous avons choisi, durant notre quatrième semestre de formation, de nous engager dans le module E8-1 qui consiste à mener des interventions dans différents cycles d'orientation valaisans et à aborder le thème de la « *diversité* ».

culturelle et le vivre ensemble ». Il a été pertinent de pouvoir le faire et cela a encore plus confirmé notre envie de traiter ces différences culturelles. Cela nous touche personnellement, parce que nous pensons que ce n'est pas normal qu'il y ait des discriminations par rapport à la culture. Lors de ce module, nous avons distribué des questionnaires à ces élèves et nous les avons analysés par la suite. Nous avons pris conscience que la plupart des réponses prônaient le respect et l'égalité. Cependant, nous avons également observé que certaines réponses allaient dans un sens différent. Elles s'engageaient à diminuer le nombre d'étrangers en Suisse, fermer les frontières ou encore que le Valais soit un état indépendant. Ces réponses nous ont passablement fait réfléchir et questionner sur le pourquoi ces jeunes de treize, quatorze ans répondent ainsi.

Ce thème nous parle beaucoup et nous touche particulièrement, car nous devrions être tous égaux, malgré les différences de couleurs, de croyances, de religions, de valeurs ou de mentalités. D'après un article de Genève Active (2015), le racisme est une « *pathologie* » qui affecte 24% de la population. Cela fait donc presque un quart de la population qui serait touché par des jugements de valeurs au niveau des races. Cependant, d'après un autre article d'Amnesty International Suisse (2013), il n'y aurait pas, au niveau quantitatif, d'augmentation des opinions xénophobes ou racistes ces dernières années. Donc les différentes formes de racismes sont malheureusement toujours présentes, mais ne croissent pas forcément.

2.2 Motivations professionnelles

Autant dans les deux institutions où nous avons effectué nos formations pratiques 1 (FP1), les différences culturelles sont présentes et il n'est pas toujours évident de les gérer. Plusieurs moments marquants nous ont amené à choisir ce thème. Par exemple, lorsqu'un conflit entre un jeune musulman et moi-même, Marine, a éclaté et que celui-ci disait qu'il ne voulait pas me regarder dans les yeux. J'ai tout d'abord pu ressentir une incompréhension dans son comportement. Je me suis ensuite positionnée par rapport à son acte et j'ai mené une réflexion sur la raison qu'avait le jeune d'agir ainsi. Plusieurs questions me sont venues à l'esprit : se cachait-il derrière sa religion pour éviter cela ? Ou était-il sérieux en le disant ? En ayant discuté avec l'équipe éducative, je n'étais pas la seule à avoir vécu une situation similaire. De plus, une de nos collègues avait dit au même jeune : « *mais tu viens d'où pour faire ça ?* ». Et ceci nous a passablement marqué.

Un autre exemple vécu cette fois-ci par Alain, lorsqu'une jeune, de nationalité africaine, ne rangeait pas correctement sa chambre. Je me suis dit que peut-être pour elle, sa chambre était rangée et que cela ne lui posait pas de problème. Il y avait aussi passablement de questionnements si les raisons étaient fondées ou si c'était uniquement un prétexte pour une éventuelle provocation. Alain raconte un autre exemple qu'il a vécu qui était lorsqu'un jeune brésilien avait des façons de faire assez atypiques. Il empruntait le vélo d'un autre jeune de l'institution et coupait les cheveux de ses amis du foyer contre de l'argent. Il se débrouillait comme il pouvait quotidiennement. Était-ce dû à sa propre culture ou non ? Voici quelques exemples, parmi d'autres, qui nous interpellent. Nous voyons ici que nous avons été et nous serons très certainement amenés à travailler avec un environnement multiculturel.

Plusieurs fois, nous avons questionné nos collègues sur une situation problématique vécue et ils nous ont parfois répondu : « *mais ça, c'est culturel* », sous-entendu : « *on*

ne peut donc rien n'y faire ». Nous pourrions voir cela comme une sorte de culturalisme que Claudio Bolzman (2012), sociologue et professeur à la Haute École de Travail Social de Suisse occidentale décrit comme une réduction de la complexité de la situation pour privilégier une explication unique de type culturel. Il peut être plus simple, parfois, de proposer une explication d'ordre culturelle plutôt que de tenter de trouver une raison autre à un acte. Mais est-ce vraiment une question de culture ?

Concernant le module D2 de notre deuxième semestre de formation, nous avons eu plusieurs journées de cours sur le thème de la « *migration – culture – intégration – politique étrangère* ». Cela a été très intéressant d'y participer, parce que nous n'avions pas vraiment parlé de cette population étrangère auparavant. Nous relevons que la multiculturalité se trouve dans toutes nos expériences professionnelles, de la crèche, au foyers Valais de Cœur de Champsec et de Sierre, qu'au foyer des Rives du Rhône. En tant que futurs éducateurs sociaux, nous allons être quotidiennement confrontés à ces différences, ce sera donc une nouvelle corde à notre arc pour notre vie professionnelle.

2.3 Lien avec le travail social

Le travail social est un métier qui touche tout type de population et qui peut être confronté aux différences culturelles. Dans tous les domaines, autant en animation socio-culturelle qu'en assistance sociale et bien entendu, en éducation sociale, il est très fréquent que des personnes autochtones soient mélangées avec des personnes venant d'ailleurs, étant donné que la diversité culturelle est de plus en plus présente. Il est possible, et même humain, d'être en conflit avec quelqu'un d'autre, qu'il soit étranger ou non, d'ailleurs ! En tant que travailleur social, il va falloir utiliser des outils pour faire face à des situations qui peuvent parfois poser problème. Une ouverture d'esprit et une prise de conscience des phénomènes d'actualité nous semblent fondamentales à cerner.

Selon l'article 5 de la rubrique 9 de la justice sociale du code de déontologie du travail social :

« Les professionnels du travail social reconnaissent la justice sociale, l'égalité et l'égale valeur de tous les êtres humains. Ainsi ils et elles respectent les particularités ethniques et culturelles et prennent en considération les différences entre tous les êtres humains, entre tout groupe ou communauté. Cependant la priorité va à la promotion expresse de l'acceptation inconditionnelle des normes et valeurs de portée générale qui ne violent pas les droits humains et qui valent pour tous les êtres humains » (Beck et al., 2010, p.9).

Nous voyons ici l'importance du respect de l'autre. À cette notion de respect, nous aimerions rajouter nos valeurs communes : l'égalité et la justice envers tous les êtres humains. L'article 3 de la rubrique 5 des objectifs et devoirs du travail social, du code de déontologie du travail social a attiré notre attention :

« Le travail social est une contribution de la société à l'attention particulière des personnes et groupes qui, temporairement ou durablement, connaissent des limitations illégitimes dans l'accomplissement de leur vie, ou qui

disposent d'un accès insuffisant ou restreint aux ressources sociales » (Beck et al., 2010, p.6).

Il est important que notre métier aide ces personnes à s'intégrer dans leur nouvelle société en prenant en compte leur propre culture. Comme cité auparavant, dans toutes les expériences professionnelles que nous avons faites, la culture a toujours été présente. Nous avons été amenés à gérer des situations interculturelles qui n'ont pas forcément été faciles pour nous. Donc nous voyons bien que ce métier d'éducateur social est au cœur de cette notion de culture.

3. Question de recherche – objectifs – hypothèses

3.1 Question de recherche

Passons maintenant à la question de recherche. Pour y arriver, plusieurs idées nous sont parvenues. Nous avons essayé de les formuler en une seule phrase, la voici :

« Comment comprendre/analyser la prise en compte de la culture ainsi que les types de conflits perçus comme culturels entre les acteurs impliqués dans le cadre d'une institution éducative ? »

Nous avons choisi celle-ci, car elle regroupe quasiment toutes les idées que nous avions évoquées lorsque nous faisions nos recherches. Comme cité auparavant, nombreuses sont les situations de tension qui seraient uniquement d'ordre culturel. Ce sont justement ces situations de tension au niveau interculturel qui nous questionnent. D'après notre vécu, notre parcours, nos expériences et nos valeurs, nous agissons différemment et nous avons tout simplement une vision des choses différente de tout un chacun. Il est donc difficile de se dire que l'autre peut aussi avoir son opinion et ses idées, surtout lorsqu'un fossé peut les séparer. Nous avons également voulu parler des acteurs impliqués. Il peut s'agir des bénéficiaires entre eux, des collègues entre eux ou encore des bénéficiaires et des collègues qui seraient en situation de tension. Rajoutons qu'il y a autant de manière de penser que de personnes impliquées dans une situation quelconque.

Nous aimerions donc approfondir cette question et essayer de comprendre pourquoi les tensions liées aux interactions entre des personnes de cultures différentes seraient forcément dues à la culture. Plusieurs sous-questions nous interpellent également : Comment en tant qu'éducateurs sociaux dans une institution éducative, nous gérons ces situations ? Quelles sont les méthodes ou les outils utilisés ? Y-a-t-il un protocole à suivre lorsqu'il y a un conflit qui éclate ? Toutes ces questions nous intéressent et nous aimerions trouver des réponses pour, par la suite, avoir des outils en tant que futur professionnel.

3.2 Objectifs

Plusieurs objectifs, classés sous trois thèmes différents, soit personnels, professionnels et méthodologiques vont être énoncés et explicités. Cela va permettre de lister nos attentes et ce dont nous voulons, par la suite, atteindre.

3.2.1 Personnels

Premièrement, au niveau des objectifs personnels, **garantir notre ouverture d'esprit en toute situation contraire à nos valeurs personnelles** nous paraît un objectif important pour la réalisation de notre travail. Nous sommes deux étudiants qui allons réaliser ce travail, nous avons donc des valeurs quelque peu différentes et nous allons faire des recherches et des lectures venant d'auteurs qui auront peut-être des opinions divergentes. C'est pourquoi, il va être intéressant d'être ouvert d'esprit et de respecter autrui dans ces propos. Ensuite, l'autre objectif personnel est de **conserver un regard neutre sur tout propos recueillis durant les entretiens**. Nous serons amenés à entendre différentes expériences et il sera fondamental de ne pas juger celles-ci et de rester neutre.

3.2.2 Professionnels

Deuxièmement, au niveau des objectifs professionnels, tout d'abord, ce serait **d'acquérir des compétences et approfondir nos connaissances en tant qu'éducateur social**. Nous voulons connaître les outils que les éducateurs sociaux utilisent pour faire face à ces situations interculturelles. Il va être important de les découvrir pour ensuite les amener dans les différents lieux où nous irons travailler. Cela revient également au deuxième objectif professionnel soit de **découvrir les outils qui vont nous permettre de gérer des situations interculturelles**. D'autres éléments seraient à acquérir, comme par exemple **savoir comment les institutions gèrent les situations interculturelles**. Nous aimerions ajouter une nouvelle corde à notre arc pour notre avenir professionnel.

3.2.3 Méthodologiques

Troisièmement, au niveau des objectifs méthodologiques, nous aimerions tout d'abord **apprendre à mener des entretiens**. Nous avons déjà été amenés à en effectuer, cependant, nous nous sommes rendu compte que nous n'avions pas forcément la bonne méthode et qu'une marche à suivre était fondamentale pour les réaliser. Un autre objectif serait de **comprendre comment une analyse se réalise**. Étant donné notre question de recherche, il va être élémentaire d'avoir une bonne méthode pour l'effectuer. Nous pensons que d'avoir les outils adéquats à disposition pour faire ce travail va nous permettre un gain de temps précieux pour le mener à bien.

3.3 Hypothèses

D'après la question de recherche que nous avons explicitée auparavant dans notre travail (cf : point 3.1), nous allons vous présenter nos hypothèses.

En premier lieu, nous pensons que **les conflits présentés comme interculturels par les éducateurs sont le résultat de facteurs multiples où les différences culturelles prennent le dessus sur l'ensemble des éléments à l'origine du conflit** (hypothèse 1).

Bolzman parle de culturalisme en disant que certains comportements ou situations complexes, sont justifiés par une approche culturelle en oubliant que parfois le vrai problème est d'un tout autre ordre comme celui de l'économie, du sanitaire ou par

exemple du social (Bolzman, 2012). Margalit Cohen-Emerique, célèbre pionnière dans les recherches sur l'interculturalité en France et dans les pays francophones, affirme que lorsque les acteurs du social rencontrent des situations inattendues, bizarres ou incompréhensibles, ils ont tendance, afin d'être en accord avec leurs compétences, d'effacer les éléments qui ne sont pas dans leur savoir professionnel (Cohen-Emerique, 2003). Elle dit également que les professionnels expliquent les causes de ces situations problématiques en les classant dans des catégories telles que le culturel ou le psychologique. Des phrases telles que « *c'est culturel* » ou « *il s'agit de problèmes psychologiques* » sont souvent utilisées face à ces situations problématiques (Cohen-Emerique, 2003). Enfin, elle résume en certifiant que les acteurs du social arriveront à solutionner les problèmes des personnes d'origine étrangère qu'en les investissant dans leur complexité et leur nouveauté et non pas en les reliant à du connu (Cohen-Emerique, 2003).

Nous nous rendons compte, que durant notre formation à la HES, on nous apprend à trouver des solutions aux problèmes des personnes. Parfois, dans certaines situations, nous devons accepter d'être impuissants et nous dire que nous n'avons pas les outils ou le savoir professionnel pour les solutionner. Cependant, le cahier des charges des institutions demande d'avoir des réponses face à des comportements jugés problématiques. Alors, au lieu de passer le relai à d'autres professionnels, l'éducateur va fabriquer une raison d'ordre culturel afin de trouver une solution.

En second lieu, nous pensons que **les travailleurs sociaux en institution utilisent principalement les modèles réparateur assimilationniste et ethnoculturel dans leurs interventions en situation interculturelle (Bolzman, 2009)** (hypothèse 2).

Nous allons vous présenter les modèles de manière plus détaillée dans le cadre théorique. En résumé, le premier modèle cité consiste à voir la personne étrangère comme ayant et posant des problèmes. Les professionnels interviennent en tant que réparateur afin que ces personnes se socialisent et intègrent peu à peu la culture indigène. Ces premiers ont avec ce modèle, un rôle très normatif et de pouvoir.

Avec le second modèle, les personnes d'origine étrangère doivent pouvoir entretenir leurs cultures dans leur nouvel environnement tout en assimilant petit à petit celles de leur société d'accueil. Pour cela, le professionnel adopte dans ce modèle, une posture égalitaire dans les interactions avec les personnes étrangères et il agit avec ces dernières sur leur problématique en prenant en compte toutes les données culturelles.

Comme déjà évoqué dans nos motivations professionnelles, nous avons vécu des situations où ces deux modèles étaient présents. L'attitude culturaliste des travailleurs sociaux pouvait être régulièrement perçue dans les deux institutions que nous avons choisies pour notre terrain. Cependant, nous pensons que ces deux modèles ne sont pas utilisés de la même manière. L'ethnoculturel est plutôt utilisé par les professionnels dans les réflexions avant la mise en place des actions éducatives, tandis que le réparateur assimilationniste est plutôt utilisé dans les réponses et les solutions apportées lorsque le culturel n'est pas compris.

En troisième lieu, nous présumons que **les adolescents apprécient de parler de leur culture et ne voient pas cela comme quelque chose de négatif, mais plutôt comme quelque chose d'enrichissant pour les autres** (hypothèse 3).

Comme d'après la définition du dictionnaire Larousse, la culture est un ensemble de manières de voir les choses qui orientent plus ou moins consciemment le comportement d'un individu ou d'un groupe (Petit Larousse, 2005). Nous voulions donc mettre cela en lien avec l'importance des pairs à l'adolescence par rapport à la notion de groupe, cité dans la définition ci-dessus. À l'adolescence, les pairs sont la référence sociale principale (Lehalle & Mellier, 2005). C'est pour cette raison que nous avançons le fait que la culture est vue comme quelque chose de positif et non de négatif. La notion d'identité entre également en ligne de compte, car c'est durant cette transition de l'âge de l'enfance à l'âge adulte que se forge cette dernière (1964, Erikson, cité par Cohen-Scali & Guichard, 2008). Les jeunes doivent s'appuyer sur différents éléments qui les entourent afin de pouvoir s'affirmer en tant qu'eux-mêmes. Si l'on rajoute le fait qu'il y a la notion d'interculturalité entre les différents jeunes présents dans les institutions et que certains doivent aussi être dans l'acculturation pour apprendre la culture du pays d'accueil, cela a passablement d'impact sur la personne.

Nous voulons donc en tant que professionnels, savoir et comprendre quelles représentations ont réellement les adolescents de la culture. Obtenir leurs avis nous permettra d'adapter nos pratiques dans la suite de nos interventions et également modifier notre posture, si cela est nécessaire. Autrement dit, ne pas voir des problèmes où il n'y en a pas par exemple. Bien entendu, ce n'est pas parce que certains jeunes ont répondu à notre interview qu'il faut faire des généralités, mais nous pensons que cela est intéressant à analyser et à prendre en compte.

4. Cadre théorique

4.1 Culture et termes liés

Plusieurs notions sont à préciser pour obtenir une base commune sur certains termes en lien avec la culture. Ci-dessous, nous allons les définir en nous appuyant sur différents auteurs et ouvrages scientifiques.

4.1.1 La culture

« *L'élégance n'est pas une question de goût. Chaque culture a une manière de voir la beauté, qui très souvent est complètement différente de la nôtre* » (Paulo Coelho, 2012).

Nous voulions commencer notre travail par cette citation de Paulo Coelho qui montre justement la richesse de la culture et la richesse que chaque culture a dans le monde, qu'elle soit proche ou lointaine de nous.

Terme flou

Tout d'abord, la culture est un terme qui nous paraît essentiel à préciser. Comme dirait la sociologue Régine Robin dans son article : « *Rien de plus confus que la notion de culture aujourd'hui* » (Robin, 2000, p.7). Nous pouvons donc déduire ici l'importance d'en connaître le sens.

Étymologie du mot

Pour débuter, en prenant sa racine latine « *colere* », celle-ci « *renvoie d'abord au domaine de l'agriculture : cultiver, c'est cultiver une terre en friche, la faire croître par des soins constants et attendre, au moment venu, sa production* » (Casini, 2006, p.77). Cette définition nous paraît intéressante, toutefois, pour notre travail de Bachelor, nous n'allons pas la conserver, car elle ne prend pas le sens recherché.

Ensemble d'usages et coutumes en mouvement : conscient ou inconscient ?

Selon le dictionnaire Larousse, qui propose d'innombrables définitions, nous avons sélectionné la plus pertinente concernant le sens que ce mot culture prend dans notre travail : « *ensemble de convictions partagées, de manières de voir et de faire qui orientent plus ou moins consciemment le comportement d'un individu, d'un groupe* » (Petit Larousse, 2005, p.321). En effet, pour Pierre Bourdieu, célèbre sociologue français, la notion de culture, au sens anthropologique du terme, désigne les manières de faire, de sentir, de penser qui sont propres à une collectivité humaine (Bourdieu, 1979). Nous retrouvons cet aspect plus détaillé chez Verbunt, célèbre sociologue et essayiste :

« *La culture y est conçue comme un parapluie sous lequel s'abritent, en s'articulant les unes aux autres, toutes les façons de faire et de parler des activités humaines : les croyances, les lois, les langues, les coutumes, les institutions, les structures sociales, les perceptions du corps, du temps et de l'espace, etc.* » (Verbunt, 2012, p.23).

Comme l'évoque la définition du Larousse, la culture a un aspect plus ou moins conscient. Nous revenons sur cet aspect avec un anthropologue et chercheur

américain Edward Hall. Pour lui, « *la culture agit directement, profondément et de manière durable sur le comportement ; et les mécanismes qui relient l'une aux autres sont souvent inconscients, se situant donc au-delà du contrôle volontaire de l'individu* » (Hall, 1992, p.43). Ainsi, pour Hall, la culture serait prioritairement un processus inconscient, par conséquent un processus sur lequel l'individu n'a pas prise.

Revenons à Gilles Verbunt pour préciser que les cultures et les identités sont en permanence en évolution, tant chez chaque individu que dans chaque société, par conséquent les cultures sont perpétuellement en changement (Verbunt, 2011).

À quoi sert la culture ? entre adaptation et vivre ensemble

Pour Bolzman, la culture est « *l'instrument dont dispose chaque individu pour s'adapter à son environnement* » (Bolzman, 2012, p.33). Il rajoute également que les multiples expériences et appartенноances d'une personne, qui se combinent de manière complexe, qualifient la culture. L'être humain peut se faire influencer par autrui, cependant il en reste acteur de sa vie et donc de sa propre culture (Bolzman, 2012).

Tandis que pour Verbunt, la culture a pour but un mieux vivre ensemble :

« *La culture est l'acte de cultiver quelque chose, d'en prendre soin, de la développer, de la faire grandir. [...] Ce qui compte dans l'acte de cultiver ce n'est pas le résultat, mais le processus, le déploiement de facultés humaines pour obtenir un résultat qui améliore le sort de l'humanité et permet le vivre-ensemble dans la paix* » (Verbunt, 2012, p.26).

D'ailleurs, cette définition ci-dessus peut être reliée à celle de Casini (2006) citée auparavant, qui n'avait pas forcément de sens dans notre travail, mais qui peut toutefois être prise en compte.

La culture permet-elle de différencier les groupes ?

Selon le dictionnaire Larousse, la culture est l'« *ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles (qui) définissent et distinguent un groupe, une société* » (Larousse, 2005, p.321). Ruth Benedict, anthropologue américaine, dans les années 30, va dans le même sens, en proposant la culture comme « *un modèle de penser et d'agir qui traverse les activités d'un peuple et le distingue de tous les autres peuples* » (1950, Ruth, cité par Verbunt, 2012, p.26).

Or, pour Verbunt, cette perception de la culture comme élément permettant de différencier les peuples est désuète car « *l'époque des communautés homogènes séparées les unes des autres par des frontières est révolue* » (Verbunt, 2012, p.26). Selon lui, les communautés présentes aujourd'hui ne se distinguent des autres communautés uniquement sur certains points communs et précis, avec lesquels elles ont plus de points communs que de différences. Il déclare aussi que certains groupes humains vivant à l'autre bout du monde peuvent se sentir proches, tandis que des voisins de palier peuvent avoir l'impression de vivre sur une autre planète (Verbunt, 2012).

4.1.2 L'interculturalité

Nous voulons maintenant parler de la notion de l'interculturel qui nous paraît primordial pour la suite de notre travail. Le préfixe « *inter* » qui signifie « *entre* », nous montre donc que cela se passe entre deux personnes. En travail social, nous

sommes perpétuellement en interactions avec une ou plusieurs personnes. Il est donc intéressant ici d'en connaître ses différentes significations.

Définition problématique

Selon Verbunt, « *l'interculturel ne pourra jamais être réalisé sans révolution dans la compréhension de la notion de culture* » (Verbunt, 2012, p.22). Ce que montre ici Verbunt, c'est que la notion d'interculturalité reste floue, car elle dépend de la manière dont le terme « culture » est défini. Nous allons tout de même essayer de la définir avec des auteurs phares de l'interculturalité. Nous voyons là, l'importance d'avoir une notion commune lorsque nous parlons de certains termes afin d'être sur une même longueur d'onde.

Rencontres entre personnes de cultures différentes

Pour Bolzman, l'interculturalité « *concerne tous les processus d'interactions entre individus, de rencontre entre cultures* » (2012, Bolzman, cité par Cohen-Emericque, 2012, p.31). Bolzman complète en affirmant que « *l'interculturel est ainsi une dynamique qui a lieu entre des personnes n'appartenant pas à la même culture qui entrent en relation, quelque chose qui se passe entre « Nous » et les « Autres »* » (Bolzman, 2012, p.31). Pour aller plus loin, Maty Ndiaye décrit cette rencontre comme le fait de « *mettre en contact sa propre vision du monde avec d'autres qui peuvent être radicalement différentes. Faire donc de l'interculturalité un outil de questionnement, en interrogeant la pluralité des perspectives ... une interculturalité différée* » (Maty Ndiaye, s.d). Cette citation montre que chaque personne du monde entier possède sa propre vision des choses, qu'elle soit de culture similaire ou étrangère et que c'est une richesse d'avoir autant de manière de penser.

Ainsi, plus particulièrement pour les travailleurs sociaux, il « *s'agit d'une démarche consciente, adoptée, entre autres par les professionnels du social, pour entrer en contact d'une certaine manière avec les individus et des groupes d'autres cultures* » (Bolzman, 2012, p.31). Il évoque aussi que les différences entre cultures sont présentes et qu'elles peuvent donc mener à d'éventuels malentendus, conflits et confrontations qui peuvent cependant être résolus en commun.

Question de sécurité

Selon Cohen-Emericque, pour que l'homme se sente bien, il est sans cesse en recherche de sécurité et veut éviter les situations inconnues, ambiguës et anxiogènes (Cohen-Emericque, 2015). Cependant, lorsqu'il rencontre une personne d'une culture différente et dont il ne connaît pas les codes, il se retrouve dans l'inattendu, l'imprévisible et l'inconnu et ressent une sensation d'insécurité (Cohen-Emericque, 2015). Ce qui peut justement mener à un malaise, voire une mauvaise interprétation d'une situation et comme évoqué, un sentiment d'insécurité.

Étude sur l'interaction au niveau des degrés d'étrangeté

Dans le cadre de la communication interculturelle interpersonnelle, Cohen-Emericque s'est intéressée à la problématique de l'anxiété et de l'incertitude engendrées par le degré d'étrangeté contenu dans la relation. Cette théorie montre bien l'insécurité qui règne lorsque nous ne connaissons pas les codes de la personne avec laquelle nous échangeons (Cohen-Emericque, 2015). Cette étude a donc démontré que « *plus le degré d'étrangeté augmente entre les interlocuteurs, plus il y a risque d'incompréhension, de*

difficulté à prédire et à expliquer les comportements de l'autre, plus les sentiments de malaise et de tension sont présents » (1995, Gudykunst, cité par Cohen-Emerique, p.116, 2015).

4.1.3 L'acculturation

Un autre terme qu'il nous paraît intéressant de clarifier est celui de l'acculturation, car sa racine vient justement du mot culture (Courbot, 2000), défini plus haut. Au fil du temps, ce mot peut se traduire de différentes manières, étant donné qu'il est étroitement lié aux notions faisant polémiques comme la race, l'ethnie, le rapport entre société dominante et société dominée et la colonisation (Courbot, 2000).

Rencontre entre deux cultures différentes

Selon l'auteure Cécilia Courbot, c'est « *une formule décrivant l'ensemble des phénomènes et des processus qui accompagnent la rencontre entre deux cultures différentes* » (Courbot, 2000, p.123).

Cette définition proposée par Courbot peut prêter à confusion avec le terme de l'interculturalité traité plus haut. Cependant, ce dernier vise plutôt la rencontre entre des cultures différentes, tandis que la notion d'acculturation est plutôt le processus de transformation entre la culture d'origine vers la nouvelle culture. Donc l'acculturation accompagne l'interculturalité.

Changements liés à cette rencontre

Pour mieux comprendre ce terme, nous allons vous proposer plusieurs compléments d'explication d'après quelques auteurs. Pour Meyers Herskowits, cela correspond plutôt à cette interprétation : « *l'acculturation comprend les phénomènes qui résultent du contact continu et direct des groupes d'individus ayant différentes cultures, ainsi que les changements dans les cultures d'origines des deux groupes ou de l'un d'entre eux* » (Herskowits, cité par Courbot, 2000, p.124).

Une autre définition proposée par le mémorandum du Social Science Research Council rejoint celle citée auparavant : « *L'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes* » (1936, Social Science Research Council, cité par Camilleri & Cohen-Emerique, 1989, p.29).

Cependant, concernant la définition ci-dessus, les auteurs Camilleri et Cohen-Emerique émettent le fait que ce n'est pas forcément le contact direct qui est influencé par les cultures, mais plutôt les messages de toutes sortes qu'ils transmettent et reçoivent les uns des autres (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989).

Ensuite, elle prend plutôt la forme de « *notion désignant les phénomènes complexes qui résultent des contacts directs et prolongés entre deux cultures différentes, entraînant la modification ou la transformation de l'un ou des types culturels en présence* » (Courbot, 2000, p.124).

Enfin, la dernière définition proposée par cet ouvrage est la suivante : « *le terme d'acculturation recouvre ainsi l'ensemble des processus possibles mais il demeure, le plus couramment, utilisé dans sa définition restrictive de contact culturel entre deux sociétés de puissance inégales* » (Courbot, 2000, p.124).

Par conséquent, nous voyons ici que ces compléments d'informations concernant l'acculturation se rejoignent sous plusieurs points, comme par exemple sur les changements liés à cette rencontre ou encore la complexité des contacts entre cultures différentes.

Quatre différentes catégories de l'acculturation

Maintenant que nous vous avons présenté ce concept via plusieurs articles, nous nous sommes également basés sur un site internet (s.d), où les auteurs citent Berry, pour vous parler des quatre différentes catégories de l'acculturation (Berry, 1989).

1. **L'assimilation** : « *l'abandon de son identité culturelle pour adopter la culture dominante* ».
2. **La marginalisation** : « *l'abandon de son identité culturelle sans adopter et/ou rejeter la culture dominante* ».
3. **La séparation** : « *le maintien de son identité culturelle sans adopter la culture dominante* ».
4. **L'intégration** : « *le maintien de son identité culturelle et adoption de la culture dominante* ».

Deux pôles des modalités de l'acculturation

Après vous avoir présenté les quatre catégories de l'acculturation selon Berry, Camilleri et Cohen-Emerique parlent des changements liés à l'acculturation. Lorsqu'une seule culture influence l'autre, on parle de relation asymétrique et cela évolue donc vers une domination de l'une d'entre elle.

Cependant, pour le second pôle, quand les deux cultures s'influencent, c'est lorsque dans la relation « *se produit des échanges plus ou moins réciproques, avec modification ou non des traits échangés* » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989, p.29). Il y a donc forcément toujours une voire les deux cultures qui se modifient (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989).

4.1.4 L'identité

À présent, nous allons vous montrer en quoi la construction de l'identité s'effectue en partie dans l'interaction avec l'autre. Suite à nos recherches, nous avons choisi de nous baser sur un article de Cohen-Emerique et Hohl dans l'ouvrage *identités, acculturation et altérité* (Cohen-Emerique et Hohl, cité par Sabatier, Malewska, Tanon, 2002).

Aspect intérieur et extérieur

Il nous paraît pertinent de débuter par cet extrait que les auteurs citent : « *la plupart des auteurs européens décrivent un double aspect à l'identité : un aspect intérieur, le soi pour soi, dénommé identité personnelle et un aspect extérieur, le soi par et pour les autres, appelé identité sociale* » (Cohen-Emerique et Hohl, cité par Sabatier, Malewska, Tanon, 2002, p.200). L'identité personnelle est « *la représentation que le sujet a de lui-même, qui constitue le socle de la personne et qui correspond au sentiment intime que chacun a de sa spécificité* » (Cohen-Emerique et Hohl, cité par Sabatier, Malewska, Tanon, 2002, p.200). Malheureusement, ces auteurs n'ont pas défini l'identité sociale dans leur ouvrage.

Importance des interactions à tout âge de la vie

Beaucoup de chercheurs ayant travaillé sur l'identité insistent sur « *l'importance des interactions avec l'altérité comme source d'informations qui permettront l'intégration cognitive et affective aboutissant au sentiment d'identité* » (Cohen-Emerique et Hohl, cité par Sabatier, Malewska, Tanon, 2002, p.203). Ces auteurs évoquent aussi l'importance « d'autrui » qu'il soit proche ou lointain, « *dans l'enfance, l'identité s'élabore, se maintient et évolue par les interactions entre l'individu et le monde matériel, familial et social qui l'entoure* » (Cohen-Emerique et Hohl, cité par Sabatier, Malewska, Tanon, 2002, p.203). Ensuite, plus tard, « *chez l'adulte, l'autre joue le rôle de confirmation de l'identité. En effet, l'individu adoptera certaines conduites pour donner aux autres une information sur soi, généralement positive, cohérente et différenciée. Il en attendra une confirmation par autrui* » (Cohen-Emerique et Hohl, cité par Sabatier, Malewska, Tanon, 2002, p.204).

Identité à l'adolescence

Dans cet extrait, les auteurs n'abordent pas directement le passage de l'adolescence. Nous avons donc approfondi nos recherches pour comprendre les enjeux autour de cette période, période qui nous intéressera dans la suite de notre travail. D'après les auteures Marion Haza et Émeline Grolleau :

« *Tous les changements et bouleversements de l'adolescence menacent ce sentiment de permanence de l'identité. (...) L'adolescent doit se restructurer en jonglant avec les nombreux éléments qui l'entourent et le constituent de façon à les ordonner et à les coordonner pour obtenir son identité. L'adolescent cherche alors de nouveaux modèles d'identification* » (Haza & Grolleau, 2011, p.144).

Nous aborderons davantage, par la suite, le thème de l'adolescence où nous essayerons de comprendre plusieurs éléments pertinents dans cette étape de la vie.

Identité culturelle et conflits entre culture d'origine et culture d'accueil

En guise de conclusion, Cohen-Emerique et Camilleri parlent dans leur ouvrage, d'identité culturelle. Voici un extrait qui montre la complexité de ce terme « *être à la fois semblable et différent* » (Cohen-Emerique & Camilleri, 1989, p.81). Rajoutons également ce passage de Camilleri, « *le migrant vit le contact entre sa culture d'origine et celle de la société d'accueil comme un conflit, un morcellement culturel, et subit ainsi une pression psychologique se répercutant sur son système identitaire* » (1990, Camilleri, cité par Amin, 2012).

Nous pensons que cela révèle bien le monde tel qu'il est actuellement. Nous voulons nous différencier des autres, tout en restant relativement proche d'eux, afin de ne pas paraître déviant, ou pour ne pas être regardé bizarrement ou encore pour ne pas avoir de remarques à notre égard. Nous en avons donc déduit que l'identité est très importante et qu'un travail identitaire est mis en place. Si nous faisons un lien avec la culture, il doit être difficile pour quelqu'un d'une culture différente, d'entrer dans une autre avec sa propre identité quand celle-ci est divergente de la société d'accueil. L'extrait cité plus haut par Camilleri (1990) le démontre parfaitement.

4.1.5 L'enculturation

Processus inconscient que l'on acquiert tout au long de notre vie

Nous allons vous présenter ce terme d'enculturation, car il nous paraît important d'en connaître le sens. « *L'enculturation est le processus implicite inconscient par lequel une communauté transmet sa culture aux enfants qui en font partie, c'est la fabrication ou la programmation culturel de l'enfant* » (2000, Dasen, cité par Cohen-Emerique, p.114, 2015). Cohen Emerique simplifie en la formulant ainsi : « *c'est le processus par lequel l'individu adopte les manières de penser, d'agir et de sentir de la société dans laquelle il est né* » (Cohen-Emerique, 2015, p.114). Elle rajoute également le fait que cette acquisition de la culture se produit tout au long de notre vie. Que ce soit sur le lieu de travail, lors de formation, dans la fréquentation de milieux divers ou encore par la publicité et les médias qui ont un rôle important dans la transmission de nouveaux comportements (Cohen-Emerique, 2015). « *C'est par ces deux processus (aussi la socialisation, décrit ci-dessous) que la société et la culture assurent la pérennité de leurs modèles et de leur survie* » (Cohen-Emerique, 2015, p.115).

Processus conduisant l'individu à apprendre la culture de son groupe

Contrairement à la définition citée auparavant, les deux auteurs suivants ne parlent pas de société mais plutôt de groupe : « *L'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe* » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989, p.28). Ils relèvent que le terme décrit peut également être appelé endoculturation. Il fait partie d'un processus plus général dénommé la socialisation. Tout comme la définition citée par Cohen-Emerique, ces deux phénomènes se poursuivent tout au long de la vie des individus et dépendent de nombreux facteurs divers, tout particulièrement son environnement (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989).

Grand nombre d'instances

Concernant l'enculturation et la socialisation, elles sont assurées par la totalité des acteurs éducatifs : les parents, enseignants, groupe de pairs, professionnels de l'enfance et médecins (Cohen-Emerique, 2015). La société joue également un rôle pour que l'enfant, dès son plus jeune âge, « *intériorise une certaine conception de la vie, une certaine représentation de soi, certaines valeurs et croyances, certains codes de comportements et modes de pensée convergents et reproducteurs* » (Cohen-Emerique, 2015, p.116).

Nous sommes donc convaincus que tous les acteurs présents dans la vie d'un enfant, dès sa naissance d'ailleurs, a un impact sur sa vie future. Apprendre une certaine culture tout au long de notre vie nous permet d'avoir une ligne directrice de ce qui est « normal » pour nous ou non. Apprendre une autre culture, une culture qu'on ne connaît pas, peut être un apprentissage relativement difficile à acquérir.

4.1.6 Le culturalisme

Ce terme est, comme déjà relevé plus haut dans nos motivations professionnelles, une des raisons qui nous a incité à faire ce travail de recherche. Nous allons donc vous soumettre sa définition.

Réduction de la complexité uniquement liée au culturel

Selon Bolzman, il définit le culturalisme comme « *une démarche de réduction de la complexité d'une situation à une explication simpliste de type culturel, alors que la conduite que l'on cherche à saisir peut être liée à des facteurs juridiques, sociaux, sanitaires, économiques, etc.* » (Bolzman, 2012, p.35). L'auteur poursuit sa réflexion en affirmant qu'il est important de connaître le sens de la culture et ses enjeux pour ne pas enfermer les personnes étrangères dans quelque chose de figé et de les enfermer dans leurs origines. Ce qui amènerait justement à un risque de culturaliser, c'est-à-dire de réduire tout au culturel (Bolzman, 2012).

Différenciation entre comportements et cultures

Verbunt parle également de culturalisme. Cet extrait a attiré toute notre attention : « *Les culturalistes se sont assez souvent, et à juste titre, attiré les foudres des anthropologues en prédisant des comportements qu'ils réduisent à leurs appartenances culturelles* » (Verbunt, 2011, p.122). Cependant, il déclare que « *ce ne sont pas seulement les cultures qui déterminent les comportements des personnes [...] Que chaque personne a sa propre personnalité qui la fait agir de façon plus ou moins conforme à sa culture* » (Verbunt, 2011, p. 122). Il rajoute également que « *les comportements ne s'inspirent pas seulement des prescriptions culturelles* » et que l'individu adapte son comportement en fonction de ses besoins, « *sans se référer nécessairement à ses normes culturelles* » (Verbunt, 2011, p.123).

Comme nommé précédemment dans nos hypothèses, le culturalisme peut être présent, mais de manière totalement involontaire. C'est pour cela qu'il va être intéressant d'observer des situations précises du terrain pour comprendre pourquoi il est, éventuellement, présent dans nos pratiques professionnelles.

4.2 Comprendre le conflit

Nous aimerions aborder maintenant le thème des conflits, car c'est autour de cette notion que notre travail de Bachelor s'est construit. Comme déjà mentionné auparavant, nous voudrions comprendre et analyser les différents conflits présents dans les institutions accueillant des adolescents. Pour cela, dans un premier temps, nous allons définir ce mot. Ensuite, nous allons nous intéresser aux divers types de conflits en fonction des acteurs en jeu et de la nature de ceux-ci. Enfin, nous terminerons par les types de relation que peuvent avoir les personnes impliquées dans ces conflits.

4.2.1 Définition du conflit

Selon le dictionnaire Le Petit Larousse, le mot « conflit » vient du latin, *configere* signifiant *heurter* (Larousse, 2012). Bayada affirme dans son ouvrage « *Conflit : mettre hors-jeu la violence* » (Bayada & al., 2000) que ce mot vient du latin *conflictus* qui signifie affrontement, heurt. Ce terme regroupe des notions très différentes comme la divergence, l'antagonisme, la discorde, le désaccord, la lutte, l'opposition, le tiraillement, la conflagration, la guerre, etc... Nous pouvons donc voir que cette notion de conflit est complexe à définir, car elle revêt de nombreuses formes et apparaît dans des cadres très différents. Pour Bayada, le conflit se définit ainsi :

« *Le mot conflit exprime un désaccord entre deux ou plusieurs parties, personnes ou groupes, lorsque ce désaccord est vécu par l'une ou l'autre des parties comme un rapport de forces. Si un conflit est toujours le signe d'un désaccord, un désaccord n'évolue pas systématiquement en conflit* » (Bayada & al. 2000, p.11).

De plus, le conflit est souvent interprété comme quelque chose de négatif. Pourtant, celui-ci a un côté positif. Bayada affirme que les personnes voient le conflit comme quelque chose de violent et qu'il a lieu en cas de mauvais fonctionnement dans le système (Bayada & al. 2000). Pourtant, si nous prenons l'exemple des adolescents, qui est la cohorte de notre travail de Bachelor, ils doivent souvent passer par cette étape nécessaire, qui est d'entrer en conflit avec leur entourage. En effet, ils apprennent à exister comme individu à part entière. Se confronter aux autres et à soi-même est indispensable à l'apprentissage de la vie.

4.2.2 Types de conflits

En fonction des acteurs en jeu

Les différents conflits peuvent être regroupés en plusieurs catégories. Comme mentionné ci-dessus par Bayada, ils peuvent avoir lieu entre deux ou plusieurs personnes ou groupes. Ils dépendent alors du nombre de personnes concernées et du niveau d'implication personnelle.

Alors, Bayada a déterminé quatre sortes de conflits qui mettent en jeu ces deux notions. Il s'agit des conflits intrapersonnels, interpersonnels, intragroupes et intergroupes (Bayada & al., 2000).

Le conflit intrapersonnel ou psychique est un affrontement à l'intérieur même de la personne, qui est causé par la volonté de prendre les bonnes décisions et de faire les bons choix. Cette personne peut avoir à faire à celui-ci au niveau cognitif par la pensée, les valeurs et les principes. Elle peut aussi le vivre d'un point de vue comportemental par des choix à faire et une posture à adopter. Enfin, il peut également prendre place au niveau émotionnel avec des émotions, des sentiments et des contradictions fortes. Toutefois, cela ne relève pas de l'ordre du psychopathologique. Ces conflits intérieurs exercent une influence sur nos relations aux autres et sur notre vie en société (Bayada & al., 2000).

Le conflit interpersonnel, qui est d'ailleurs le plus courant, oppose deux personnes au minimum. Étant donné que chaque individu dispose de ses propres références, valeurs, besoins, désirs et visions, la présence de quelqu'un d'autre va entraîner des réactions de désaccord (Bayada & al., 2000). Ils vont dès lors se sentir en opposition.

Le conflit intragroupe et le conflit intergroupe sont les deux autres types de conflits. Ils ont lieu au niveau des groupes. Le premier survient entre des individus d'un même groupe, d'une même appartenance comme une collectivité ou une communauté et affecte le bon fonctionnement de celui-ci. Alors que le second se rapporte à deux ou plusieurs ensembles de personnes appartenant à des groupes différents mais ayant quelque chose en commun au niveau identitaire, comme par exemple des organisations, des bandes ou des nations. Selon Bayada, la complexité pourrait augmenter si davantage de parties seraient impliquées (Bayada, & al., 2000). Elle rajoute que ce genre de désaccord serait généralement basé sur des conflits de valeurs ou de culture.

En fonction de la nature

Selon Bayada, les causes amenant à un conflit sont infinies. Elles peuvent concerner les aspects sociaux, culturels, économiques et politiques. Néanmoins, Bayada les a classées dans trois catégories : les conflits de besoins, d'intérêts et de valeurs (Bayada & al. 2000). Ainsi, chaque conflit peut entrer dans l'un de ces groupes.

1. **Les conflits de besoins** sont assez simples à identifier, car ils correspondent à des besoins chez un individu qui ne sont pas satisfaits.
2. **Les conflits d'intérêts** quant à eux, émergent lorsque deux personnes s'opposent afin d'en retirer des avantages. Ils sont plus difficiles à comprendre, car ils sont liés à des facteurs psychologiques qui touchent des questions de pouvoir et d'appartenance.
3. **Les conflits de valeurs** sont d'autant plus complexes, car ils touchent les personnes au niveau de leurs croyances, leurs valeurs ou leurs morales. Effectivement, ces conflits remettent en question l'individu et son identité.

Lorsqu'il y a des conflits de besoins et d'intérêts, une médiation peut être entreprise afin de trouver des compromis. Au niveau des conflits de valeurs, il y a une dimension interculturelle qui entre en compte, car nous ne pouvons pas demander à quelqu'un de changer en renonçant à ses valeurs. L'objectif est donc de se mettre à la place de l'autre afin d'essayer de les comprendre.

4.2.3 Relations entre les parties

D'après Beck et Rey (2011), les relations présentes entre deux personnes lors d'un conflit peuvent être symétriques lorsque les parties sont apparemment égales au niveau de la force. Par exemple, dans le cas de notre recherche, cela pourrait se produire entre deux adolescents ou deux éducateurs.

Tandis qu'un conflit serait dit asymétrique lorsqu'une des deux parties est désavantagée d'une manière ou d'une autre, comme par exemple entre un éducateur et un adolescent.

4.3 Approche interculturelle en travail social

Maintenant que les termes englobant cette notion de culture ont été définis et analysés, nous allons continuer notre travail en parlant tout d'abord des modèles d'intervention (Bolzman, 2009) que les travailleurs sociaux utilisent en situation interculturelle. Puis, nous allons nous intéresser à deux auteurs qui ont entrepris des recherches dans le domaine de l'interculturalité. Ils se sont notamment posés les questions suivantes : pourquoi y-a-t-il de nombreuses incompréhensions et malentendus entre les acteurs du social et les personnes migrantes lors de ces rencontres interculturelles et qu'elles en sont les difficultés principales ? Pour terminer, nous allons parler d'un outil qui permet de résoudre des conflits, entre autres, dans les institutions sociales qui est la médiation. Nous vous présenterons d'abord la signification de ce terme pour ensuite parler davantage de la médiation interculturelle, ses rôles et les enjeux qui y sont liés.

4.3.1 Les modèles d'intervention sociale en situation interculturelle

Comme énoncé préalablement, les travailleurs sociaux, durant leur carrière professionnelle, vont devoir travailler avec des personnes venant de différents horizons et de cultures parfois très éloignées. La façon dont les professionnels doivent agir et agissent avec ces populations est un thème qui est régulièrement évoqué. Claudio Bolzman (2009) a créé cinq modèles d'interventions en situation interculturelle. Souvent, ces derniers sont utilisés inconsciemment par les travailleurs sociaux.

Nous allons présenter ces modèles les uns après les autres, de manière synthétique, en mettant en évidence leurs particularités et leurs fonctionnements, en faisant un lien avec le travail social et le rôle qu'ont les professionnels dans ces modèles. Nous mentionnerons également les risques, limites et critiques de ces modèles qui en découlent. En conclusion, nous prendrons l'exemple de notre travail du module E8-1 afin de savoir dans quel modèle nous nous trouvons.

Modèle réparateur assimilationniste

Ce modèle individualiste qui existe depuis le XX^e siècle perçoit la personne étrangère comme ayant et posant des problèmes pour la population accueillante. Les politiques ont cru pendant longtemps que pour s'intégrer, il fallait oublier et laisser tomber sa culture. Ainsi, pour réussir ce processus d'intégration, le migrant devait combler des manques et des déficits pour acquérir la culture du pays d'accueil.

Le professionnel intervient alors auprès de ces migrants en tant que réparateur afin que ces derniers se socialisent et intègrent progressivement la culture indigène. Le rôle de l'intervenant et les normes sociales ne sont jamais remis en question. L'enseignement de la culture du pays d'accueil auprès des enfants de familles migrantes se fait dans les écoles. L'objectif est que ceux-ci acquièrent un meilleur statut social que leurs parents. Le risque est l'apparition d'un fort décalage intergénérationnel des enfants vis-à-vis de leur famille. Ces enfants seraient tirailés entre leur nouvelle culture, les exigences et le vécu des parents. Selon Bolzman, le fait de prendre en compte dans le processus d'intégration, les enfants et non les parents accentuerait le fossé entre les générations et ferait apparaître chez ces enfants des troubles identitaires. En effet, ils ne sauraient plus à quel groupe ethnique appartenir.

La critique de ce modèle est que les étrangers n'ont pas leur mot à dire. Ils sont forcés par les professionnels à assimiler coûte que coûte la nouvelle culture. Ce modèle n'est plus autant visible que durant la première moitié du XX^e siècle, mais n'a toutefois pas totalement disparu. Effectivement, selon Delay et Frauenfelder, l'incompétence des parents migrants à élever leurs enfants est souvent évoquée. En cause, une éducation trop autoritaire ou négligente qui amènerait à de la maltraitance (2006, Delay et Frauenfelder, cité par Bolzman, 2009).

Par rapport à ce modèle assimilationniste, nous nous questionnons sur un possible lien entre le départ de certains jeunes à l'intégration de l'état islamique et ce processus d'acculturation. Nous nous demandons si à force d'être tirailé entre la culture des parents et leur nouvelle culture, ces jeunes n'auraient plus d'identité et afin d'en reconstruire une, partiraient ailleurs. Ce modèle est pour nous très

ethnocentrique et nous nous interrogeons si certains travailleurs sociaux ne l'adopteraient pas encore dans les institutions.

Modèle ethnoculturel

Ce modèle-là tient compte des spécificités culturelles de chaque personne étrangère. Les travailleurs sociaux, dans leur pratique, ne peuvent pas les éviter. Au contraire, le fait d'avoir une meilleure connaissance des différentes cultures permet aux professionnels d'éviter des interprétations erronées et de mettre en place des actions inutiles.

Le travailleur social, dans ce modèle d'intervention, a un rôle de facilitateur, de médiatrice. En réalité, contrairement au modèle assimilationniste où le professionnel avait un rôle très normatif et de pouvoir, il adopte dans celui-ci une posture égalitaire dans les contacts avec les personnes migrantes. Un échange équilibré et mutuel entre leur culture et celle des autochtones est prôné dans ce modèle. Le migrant doit pouvoir entretenir sa culture dans son nouvel environnement tout en apprenant celle de sa société d'accueil.

Le risque de ce modèle est que les professionnels fassent un lien entre une culture et une population trop large sans prendre en compte l'éducation spécifique et propre à chaque famille et donc à des comportements différents. En créant des stéréotypes, les travailleurs sociaux les enferment dans leur culture et relient tous leurs problèmes rencontrés, à leur culture.

Claudio Bolzman affirme que les professionnels doivent avoir certaines connaissances de la culture des migrants pour pouvoir mettre en pratique ce modèle ethnoculturel. Il affirme également, que nous, travailleurs sociaux, devrions faire appel à des médiatrices qui connaissent ces cultures et qui pourraient nous soutenir dans le travail d'interprétation. Qui sont ces médiatrices¹? Est-ce qu'il en existe en suffisance? Avec cette diversité culturelle que nous rencontrons dans les institutions ne serait-il pas un peu utopique de travailler avec une médiatrice pour chaque culture? Qu'en est-il du tarif? Travailler avec elles ne serait-il pas un risque de perdre notre travail?

Pour terminer, Bolzman affirme qu'avec ce modèle, le professionnel distingue plus la culture des autres et oublie parfois que lui-même a une culture. Existe-t-il réellement des travailleurs sociaux pouvant oublier leur culture, leur identité en mettant une importance trop forte à l'autre culture? Nous pensons au contraire que le professionnel distingue plus sa culture et parfois oublie celle des autres.

Comme nous l'avons signalé auparavant, durant nos formations pratiques, les éducateurs sociaux associaient souvent certains comportements des adolescents à une différence culturelle. Le comportement d'un adolescent brésilien qui pouvait vendre de tout et n'importe quoi à ses amis était relié à ses origines et le fait que l'adolescente africaine n'arrivait pas à tenir sa chambre ordonnée était aussi expliqué par une cause culturelle. Nous pensons que les éducateurs utilisant ce modèle ont tendance à dire que ces comportements sont culturels plutôt que déviants. Néanmoins, nous croyons qu'il est difficile de dire si ceux-ci sont culturels ou dus à d'autres paramètres. À présent, il est important de se demander comment en tant

¹ Voir le point 4.3.3 concernant le choix du genre féminin

qu'éducateurs sociaux, nous pouvons ici et maintenant amener ces adolescents à prendre conscience de l'existence de normes institutionnelles comme l'hygiène et le rangement.

Modèle communautaire

Ce modèle appelé « *communautaire* » est mis en pratique dans des espaces communs en présence de groupes d'individus qui ont vécu des situations problématiques similaires. Ils ne sont pas forcément issus d'une même société ou culture, mais ont par exemple vécu des traumatismes semblables durant leur périple migratoire. Dans ce modèle, le travailleur social est habillé d'une casquette de médiatrice et est plus précisément un facilitateur de création de liens. Il tente d'extirper la personne de son isolement en lui permettant de construire son réseau avec des personnes qui ont des trajectoires de vie semblables ainsi qu'avec la société d'accueil.

Les limites de ce modèle sont que certains migrants ayant eu des parcours similaires n'ont pas forcément besoin de se retrouver avec leurs semblables. Claudio Bolzman dit que ces personnes migrantes argumentent un besoin de pouvoir se différencier des autres, par opposition ou par méfiance. Ils souhaitent garder leur liberté et ils n'ont aucunement envie d'être embrigadés ou emprisonnés dans une spécificité. Le risque, en les enfermant dans ces espaces communautaires, est de les couper complètement de leur population d'accueil. Sur le long terme, l'absence de contacts entre ces deux populations pourraient les amener à de la discrimination et de la stigmatisation.

Nous estimons que ce modèle est très utile lorsque l'objectif est de sortir une certaine population de l'isolement de leur espace privé ou de leur lieu de vie. Toutefois, si nous prenons l'exemple de la politique migratoire française d'après la deuxième guerre mondiale, nous pensons que d'avoir mis des communautés entières dans des quartiers a favorisé la discrimination. D'ailleurs, ces endroits sont aujourd'hui stigmatisés par les autochtones et perçus comme des espaces « *pour migrants avec problèmes* » (Bolzman, 2009, p.46). Pour vous illustrer la montée de la stigmatisation et de la discrimination envers ces communautés, nous aimerais prendre comme exemple un évènement qui s'est déroulé devant le foyer pour requérants d'asile le Rados à Sion. Le 29 octobre 2016, une tête de porc a été déposée devant la porte d'entrée de cette institution. Il n'y avait jamais eu auparavant un tel acte à l'encontre de cette institution.

Modèle interculturel

L'objectif avec ce modèle est de faire un pont entre les différentes cultures présentes dans une population. Dans ce monde où la diversité culturelle est omniprésente, les communautés ne se comprennent pas tout le temps, ce qui peut déboucher sur des conflits et des comportements de haine envers cet autre qu'ils ne connaissent pas. Dès lors, la mission du professionnel est d'expliquer à la population que chacun à son propre mode de vie, mais que nous nous ressemblons tous en ayant les mêmes objectifs sur cette Terre. Il n'y a donc pas de bons ou de mauvais comportements ou de bonnes ou de mauvaises valeurs. Chacun doit pouvoir trouver sa place et l'apparition de différends doivent être résolu en commun par des négociations animées grâce à des médiatrices interculturelles.

Ces dernières ont une formation de travailleur social et parfois sont issus des communautés d'immigrés. La difficulté avec ce modèle est de pouvoir agir en étant pleinement conscient de ses propres stéréotypes et préjugés. De plus, l'intervenant doit reconnaître que dans sa relation à l'autre, même s'il développe une posture d'égal à égal, il aura toujours du pouvoir. Le risque est de minimiser ce rapport de pouvoir en pensant que l'échec de la négociation est dû à des problèmes de communication.

Ce modèle interculturel est pour nous très important à mettre en pratique, car il permet aux gens de se rendre compte de la force que peut avoir une population multiculturelle. Néanmoins, nous pensons également que ce modèle peut être dangereux, s'il n'est pas utilisé correctement. En effet, nous avons visualisé un reportage filmé en Israël où des négociations étaient mises en place entre Palestiniens et Israéliens afin de résoudre les conflits et les confrontations. Les médiatrices² étaient toutes israéliennes et cela a largement prétréité le fonctionnement de ces médiations. Les Palestiniens reprochaient aux médiatrices israéliennes d'avoir trop de pouvoir, ce qui engendrait de la méfiance. Étaient-elles présentes pour essayer d'améliorer la cohabitation ou alors ne voulaient-elles pas plutôt endoctriner les Palestiniens ? Dès lors, ces médiatrices n'utiliseraient-elles pas plutôt le modèle réparateur assimilationniste ? Nous avons utilisé l'exemple du cas Israélo-palestinien, mais nous pensons que dans les institutions en Suisse, il y a souvent de la méfiance due à ces rapports de pouvoir qui se crée entre les usagers et les travailleurs sociaux.

Maintenant que nous avons défini les modèles ethnoculturel et interculturel, nous présentons ce qui les distingue. Dans le premier, le professionnel agit avec la personne migrante sur sa problématique sans négliger ses données culturelles. Dans le second, il intervient comme médiatriche en aménageant une négociation entre les migrants et les autochtones afin de faire disparaître le conflit et promouvoir le vivre ensemble.

Modèle antidiscriminatoire

Dans ce modèle, l'attention est mise sur les discriminations que peuvent subir les migrants. Celles-ci peuvent être de l'ordre du légal, de l'institutionnel ainsi que des comportements et des traitements entraînant une perte de droit des personnes et ne leur donnant pas la possibilité d'avoir un accès à l'égalité de chances.

Contrairement aux modèles réparateur assimilationniste et ethnoculturel, ici les professionnels ne travaillent pas que sur l'individu en soutenant les migrants à s'insérer dans la société d'accueil. Ils agissent également en tant qu'acteur du changement au niveau collectif. En effet, avec la participation de la personne migrante, ils militent auprès des autorités politiques ainsi que des professionnels des institutions afin de transformer les règles du jeu et les sensibiliser à leurs propres comportements discriminatoires. L'objectif est que tout le monde ait accès à l'égalité des chances tant au niveau des droits qu'au niveau des traitements.

Parfois, ce modèle est mis en place mais est inutile, car le problème du migrant n'est ni en lien avec de la discrimination ni en lien avec des lois inégalitaires. Le risque dans ce modèle est de ne pas prendre assez en compte la notion de culture dans les

² Voir le point 4.3.3 concernant le choix du genre féminin

problèmes rencontrés. De plus, ces associations de la défense des intérêts des migrants composées de médiatrices et de porte-paroles ne permettraient pas aux personnes migrantes d'avoir leur pleine citoyenneté.

Maintenant que les modèles interculturel et antidiscriminatoire sont expliqués, nous allons présenter ce qui les différencie. Le premier a comme objectif de faire disparaître les conflits au niveau culturel et promouvoir le vivre ensemble. Tandis que le second modèle a comme but de faire disparaître les discriminations et le racisme en lien avec les cultures mais pas uniquement. Il prend en compte également les inégalités au niveau juridique.

Nous pensons que si ce n'est pas en lien avec de la discrimination ou des lois inégalitaires, ce serait dû à des traumatismes vécus et liés au fait qu'ils sont issus d'une même société.

Conclusion

Après avoir présenté ces cinq modèles, nous nous rendons compte qu'il est difficile de dire avec lequel le travailleur social intervient le plus. Claudio Bolzman affirme que « *dans la pratique, les professionnels se servent de manière créative de plusieurs modèles afin de construire leurs interventions* » (Bolzman, 2009, p.50). Nous pouvons donc imaginer que selon le contexte, le professionnel navigue de l'un à l'autre. Il dit également que le travail administratif prend de plus en plus de place dans le cahier des charges des travailleurs sociaux. La relation avec l'usager en serait lésée. Nous en déduisons qu'à cause de ce manque de temps, les professionnels des institutions suisses ne prennent plus assez en compte la culture de l'usager.

Pour terminer, dans le cadre de notre module E8-1, nous avons été amenés à nous rendre dans cinq cycles d'orientation. Le but était de sensibiliser et informer des élèves de treize et quatorze ans à la question de la diversité culturelle et de la lutte contre les discriminations dans notre société. Nos interventions étaient principalement basées sur le modèle interculturel, car notre objectif était de valoriser le vivre ensemble par la sensibilisation à des modes de vie différents et cela en présence d'élèves migrants et autochtones. Nous avons également utilisé le modèle antidiscriminatoire, puisque notre tâche était d'agir en vue de supprimer les comportements discriminatoires en intervenant dans des institutions scolaires.

4.3.2 Dialogue interculturel

Nous avons décidé d'analyser les articles de deux auteurs qui ont de grandes connaissances dans le domaine de l'interculturel. Le premier se nomme Gilles Verbunt et a passablement travaillé sur le thème de la rencontre interculturelle entre professionnels, travailleurs sociaux et migrants. Il vise à expliquer pourquoi de nombreuses incompréhensions et malentendus peuvent être présents lors de ces rencontres interculturelles.

Le second, que nous avons déjà présenté auparavant, est Margalit Cohen-Emerique. Cette dernière a effectué des recherches sur les interactions entre les personnes migrantes et les professionnels du social. L'objectif de ses recherches était d'identifier, dans des situations professionnelles interculturelles, les difficultés rencontrées entre les acteurs du social et les personnes migrantes.

Lors de différents cours suivis durant notre formation, nous nous sommes aperçus de l'importance des mots utilisés lors d'échanges avec autrui. Non seulement essentiel avec des personnes de cultures semblables, mais encore plus avec des personnes de cultures différentes. C'est pourquoi, il nous paraît important d'aborder le thème du dialogue interculturel.

Conditions favorables pour établir un échange

Selon Cohen-Emerique, pour établir un échange dans les meilleures conditions possibles, il faut avoir passé par deux étapes importantes. La première est le concept de décentration qui est le processus par lequel le professionnel doit connaître ses propres cadres de références afin de comprendre la personne migrante avec sa différence culturelle et prétend que cela lui permettra de rester le plus neutre possible dans ses actions (Cohen-Emerique, 2003). Nous pouvons parler d'un processus d'introspection.

Ensuite, concernant la deuxième étape, qui est autant importante que la première, est celle de centration. Le professionnel doit aller à la rencontre des migrants en s'intéressant à leurs cadres de références. Néanmoins, les « facteurs de contexte » dont parle Margalit Cohen-Emerique et qui correspondent à tout ce qui a construit l'identité de la personne migrante, sont difficiles à être décelés par les professionnels. Dès lors, dans cette deuxième phase, Margalit Cohen-Emerique affirme « *qu'il y a des risques que le professionnel ôte tout sens aux comportements de l'autre ou de leur en attribuer un faux* » (Cohen-Emerique, 2003, p.2). Autrement dit, c'est le fait de prendre conscience de la culture de l'autre et de se centrer sur l'autre. Si les deux étapes sont franchies, une médiation interculturelle peut débuter.

Selon Verbunt, il faut justement passer par cette deuxième étape pour déjouer les stéréotypes en rapport avec l'identité culturelle (Verbunt, 2011). Il définit le stéréotype comme « *une forme de connaissance des autres, incomplète, partiellement vraie, indûment généralisée* » (Verbunt, 2011, p.123). L'autre est jugé d'après l'étiquette qui lui est posée. « *La réalité cède le pas à la perception biaisée* » (Verbunt, 2011, p.123). C'est pourquoi, grâce à l'empathie du travailleur social, il doit d'abord voir « *en l'autre un être humain, semblable et différent, dont on partage pour un temps l'existence* » (Verbunt, 2011, p.124).

Prendre la personne migrante avec son vécu

Le fait de ne pas se faire influencer par les stéréotypes paraît être très important pour Verbunt. Il rajoute qu'en travaillant avec différentes cultures, il faut justement faire attention de ne pas tomber dans une généralité. Il est important de prendre en compte l'individu lui-même, porteur de sa propre vie et de ses expériences vécues. Le sexe, l'âge, la situation sociale, familiale et juridique et le contexte historique sont des éléments essentiels à respecter (Verbunt, 2011).

Verbunt affirme que si le travailleur social s'intéresse à la situation actuelle du pays d'origine de la personne, cela pourrait laisser une place à un climat de confiance, autrement dit, une sorte de reconnaissance. Cependant, lors de ses recherches, Cohen-Emerique a été surprise de voir que les professionnels ne s'aventuraient que très rarement dans des discussions avec les migrants sur leurs trajectoires migratoires et sur leurs passés dans leur pays d'origine. Selon elle, cela serait dû à

une crainte de s'introduire dans la sphère privée de ces derniers (Cohen-Emerique, 2003).

Cependant, selon l'auteure, pour que les acteurs du social puissent comprendre les comportements des migrants, ils doivent s'intéresser à l'identité de la personne dans sa globalité. Alors, cette sphère privée ne doit en aucun cas être un obstacle à la connaissance de l'autre. Néanmoins, pour éviter d'être intrusif, certaines conditions sont à prendre en compte par le professionnel. Parfois, le fait de parler du parcours migratoire de la personne peut être vécu comme une intrusion ou parfois comme l'expression d'un intérêt pour l'autre. En tant qu'éducateurs sociaux, il est difficile de savoir si nous sommes intrusifs ou pas. Il faut donc comprendre que nous pouvons aussi faire des erreurs et que l'on doit présenter ses excuses. Il faut oser et si l'on rentre dans l'intimité de l'autre, il faut que la personne concernée puisse dire stop (Cohen-Emerique, 2003). Rajoutons également le choix du lieu, le temps utilisé et une écoute active qui peuvent faciliter le dialogue (Cohen-Emerique, 2003).

Connaissances relatives au contexte culturel

Prendre la personne étrangère comme une personne avant tout, humaine et avec sa propre histoire est bel et bien fondamental pour établir un échange. Verbunt (2011) parle d'une compétence interculturelle à avoir. C'est-à-dire, « *l'acquisition de connaissances relatives au contexte culturel particulier de l'autre et de nous-mêmes, puis la présence de dispositions facilitant l'empathie* » (Verbunt, 2011, p.119). Ceci nous permet de faire un lien avec le modèle ethnoculturel de Bolzman (2009) où le professionnel agit avec la personne migrante sur sa problématique sans négliger ses données culturelles. Cependant, selon Verbunt, ces acquisitions demandent un grand effort en temps et en énergie. Il faut faire attention à ne pas tomber dans des pièges culturels.

Valeurs et normes

Comme déjà cité plus haut, des malentendus peuvent avoir lieu lorsque dans une interaction, les mots ne sont pas compris de la même manière par les deux interlocuteurs de cultures différentes. Il peut aussi y avoir des incompréhensions quand certaines normes culturelles viennent bousculer celles du pays d'accueil. Nous comprenons alors que certaines incompréhensions peuvent subvenir lorsque les professionnels doivent s'occuper de nombreux dossiers quotidiennement avec chaque personne ayant son propre parcours. Sans oublier la proxémie ou encore les valeurs dites bien dans une culture et mal dans d'autres (Verbunt, 2011).

Avant tout, il nous semble important de définir ces termes pour ensuite pouvoir parler d'un éventuel début de dialogue culturel. D'après un article, les auteurs affirment que « *selon une opinion communément répandue, il n'y aurait plus de valeurs, plus de morale* » (Boudon & Mingasson, 2006, p.26). Mais, qu'est-ce que les valeurs ? Elles « *seraient liées à des notions comme le bien ou le mal, et seraient a priori plus stables que les normes, voire immuables et universelles pour certains* » (Billier, 2006, p.20). Quant à elles, les normes « *renverraient avant tout aux idées de règles, de raisons, de principes, de droits, voire de codes posés par les sociétés et appelés de ce fait à varier* » (Billier, 2006, p.20).

Langage et gestes, comment se comprendre ?

Pour poursuivre, lors d'un dialogue interculturel, Verbunt parle de l'importance du sens que l'on donne à chaque mot. Dans certaines cultures, un mot peut prendre une signification précise et dans une autre, une différente (Verbunt, 2011). Parfois, il est nécessaire de demander l'aide d'un interprète pour que le dialogue puisse se faire. Il rajoute que les intonations et les gestes sont également à interpréter. Bien entendu, faut-il encore avoir la même représentation de certains gestes. Un hochement de la tête horizontalement chez quelqu'un n'a pas la même signification chez un autre.

Respect, démocratie et justice

Maintenant que nous avons précisé les termes-clés concernant le dialogue interculturel, nous allons vous présenter ce que certains auteurs pensent à propos de ceux-ci. Contrairement à l'opinion communément répandue qu'il n'y aurait plus de valeur ou de morale, Boudon affirme qu'il existe des valeurs universelles auxquelles nous adhérons tous. Voici, par exemple, quelques-unes : « *le respect d'autrui, la démocratie comme système d'organisation supérieur aux diverses formes de gouvernement de caractère autoritaire, une justice transparente, un monde politique non corrompu, etc. Tout le monde est d'accord avec ces principes* » (Boudon & Mingasson, 2006, p. 32).

Valeurs propres à chaque pays

Pour Michel Borgetto, il ne parle pas de valeurs universelles, mais plutôt de valeurs propres à chaque pays. Dans son exemple, il cite la France et affirme que celles-ci sont importantes. Il ajoute aussi que « *les valeurs liées aux règles élémentaires de la sociabilité telles que le respect des biens et des personnes, le respect de l'autre et de ses opinions, le rejet de l'intolérance, du racisme et des incivilités, etc.* » le sont également (Borgetto, 2006, p. 136).

« *À l'évidence, on touche là à des valeurs encore plus fondamentales que les précédentes car consubstantielles (indépendamment de la forme du régime politique) au principe même de toute vie en société : raison de plus pour que les pouvoirs publics dans leur ensemble conjuguent leurs efforts afin de combattre cette "crise" spécifique des valeurs* » (Borgetto, 2006, p. 136).

D'après les valeurs ou coutumes propres à chaque pays, le professionnel peut conseiller à la personne d'origine étrangère de s'adapter à certaines coutumes du pays local pour des raisons pratiques et nullement par mépris de sa culture d'origine (Verbunt, 2011).

Chocs culturels

Étant donné que les définitions et les différents enjeux liés au dialogue interculturel ont été présentés, nous allons pouvoir poursuivre avec les différents obstacles qui sont associés. Cohen-Emerique affirme que l'obstacle principal à l'ouverture et à la compréhension de la diversité et qui est à l'origine de jugement de valeurs, d'incompréhension et d'actions inadaptées, est l'identité du professionnel avec ses normes et ses valeurs (Cohen-Emerique, 2003). Lors de leurs interactions avec les migrants, les professionnels peuvent parfois être confrontés à des situations étranges, insolites et inattendues qui vont les déstabiliser à l'intérieur d'eux (Cohen-Emerique, 2013). Cohen-Emerique parle « des chocs culturels » (Cohen-Emerique, 2013, p.2).

« *Ils se définissent comme une interaction avec une altérité d'enracinement culturel différent, balisée dans le temps et l'espace et qui provoque des réactions affectives et cognitives négatives ou positives* » (Cohen-Emerique, 2013, p.2).

Le professionnel éliminera-t-il des données sur les migrants ?

Durant ses recherches, Margalit Cohen-Emerique s'est aperçue que même si les acteurs du social connaissent les différentes cultures de la population avec qui ils travaillent, ils ont quand même des prédispositions à les éliminer. En effet, si cela est contraire à leurs valeurs, à leur vision du monde, à leur savoir et leur mission professionnelle alors même si ces données ont été conscientisées, elles seront gommées. Schön parle de « facteurs de contexte » comme les conditions de vie, les spécificités des modes de vie des migrants qui sont souvent des données éliminées dans la pratique des professions (1994, Schön cité par Cohen-Emerique, 2003). Lorsque les professionnels rencontrent des situations inattendues, ils vont essayer de trouver des solutions en les ramenant à du connu (Cohen-Emerique, 2003). Ils vont utiliser trois processus pour être en accord avec leur compétence (Cohen-Emerique, 2003).

1. Soit, ils gomment les données qui ne rentrent pas dans leur savoir professionnel.
2. Soit, ils utilisent des catégories montées de toutes pièces avec des phrases telles que « c'est culturel » (approche culturaliste) ou « il s'agit de problèmes psychologiques » (approche psychologisante).
3. Soit, ils homogénéisent les problèmes en les classant dans des catégories socio-administratives comme par exemple la maltraitance ou le surendettement.

En résumé, Cohen-Emerique assure que les acteurs du social pourront résoudre les problèmes des migrants qu'en les cernant à travers leur complexité et nouveauté et non en les ramenant à du connu (Cohen-Emerique, 2003).

L'unité culturelle n'existe plus ?

Margalit Cohen-Emerique, toujours de par ses recherches, a découvert d'autres difficultés dans le processus interculturel avec la population étrangère. Elle affirme que de nos jours, il est difficile pour les professionnels du social de gérer une autant grande diversité culturelle. « *Au sein d'une même culture, il n'y a pas qu'un modèle absolu qui s'appliquerait tel quel à toute situation* » (Cohen-Emerique, 2003, p.3). Gilles Verbunt déclare « *qu'il est impossible aujourd'hui d'attribuer une seule culture homogène à quiconque* » (Verbunt, 2012, p.22). En effet, dans la plupart des sociétés, la modernité et la mondialisation ont chamboulé ces unités culturelles.

Acculturation, changement d'identités ?

Lorsque le migrant arrive dans une nouvelle culture, il doit faire face au phénomène de l'acculturation. Ce processus amène les migrants à développer des nouvelles identités complexes en maintenant une identité spécifique tout en apportant des changements à la leur, afin de pouvoir s'intégrer dans leur nouvel environnement (Cohen-Emerique, 2003, p.5). Ce sont ces changements culturels que les professionnels ont du mal à décoder (Cohen-Emerique, 2003). Malewska-Peyre

affirme que « *leur représentation de l'acculturation est celle d'un changement perçu comme un passage linéaire, cohérent, sans entre deux, sans double allégeance, sans contradictions ni mêmes conflits entre la tradition et la modernité* » (1988, Malewska-Peyre et als cité par Cohen-Emerique, 2003, p.5). Cohen-Emerique dit que cette vision a pour effet d'enfermer l'autre dans une identité figée (Cohen-Emerique, 2003). Verbunt parle de vision essentialiste où « *la culture aurait la nature d'une essence, une réalité immuable surplombant la réalité sensible* » (Verbunt, 2012, p.23). En résumé, les professionnels du social sont amenés à appréhender les personnes migrantes comme des individus qui usent des stratégies pour assimiler les changements. Cependant, cela ne veut pas dire qu'ils modifieront toute leur identité.

Questionnements sur le culturalisme institutionnel

Revenons à notre questionnement sur l'éducateur qui, durant notre FP1, affirmait que cette jeune, de nationalité africaine, ne rangeait pas correctement sa chambre et que c'était de l'ordre du culturel. Dans cette situation, l'éducateur n'a-t-il pas, par ses paroles, ôté tout sens au comportement de cette jeune ? Est-ce que le culturel et la réelle cause de son comportement ? Est-ce que le cadre de référence de cette jeune de nationalité africaine est connu ? Nous avons posé l'hypothèse que l'éducateur ne trouvant pas de solution à cette situation, s'est senti démuni et touché dans son identité. Il n'a trouvé qu'une réponse culturelle à ce comportement.

Mêmes représentations de certaines valeurs ?

Précédemment, lorsque nous avons parlé des valeurs communes, nous nous sommes remémorés, lors d'un exercice d'un cours de deuxième année de formation sur le pouvoir d'agir, que nous pouvions avoir certaines valeurs communes. Pour quelques-uns d'entre nous, l'égalité en était une. Mais ensuite, nous avions dû expliquer ce que cela signifiait pour nous. Pour certains, cela exprimait le fait de l'égalité entre les hommes et les femmes, pour d'autres, c'était une égalité entre les professionnels et les bénéficiaires et pour une autre partie, c'était plutôt en lien avec l'égalité salariale. Nous avons donc déduit de cet exercice que cela dépendait beaucoup de la manière dont nous interprétons le sens des mots. Le fait de poser une définition claire permet d'échanger sur la même longueur d'onde. Nous pensons donc que certains conflits peuvent être présents uniquement à cause d'un malentendu, par rapport à un geste, une intonation ou un mot, d'où l'importance d'une préparation favorable pour établir un dialogue interculturel.

4.3.3 Médiation interculturelle

Qu'est-ce que la médiation ?

Un moyen de résolution de conflits souple, adaptable et librement consenti

Comme nous l'avons formulé ci-dessus, la médiation est un terme qui est souvent évoqué lors d'une résolution de conflits. Cependant, elle n'est pas l'unique méthode, la conciliation, l'arbitrage et la transaction en sont d'autres. Toutefois, c'est bel et bien la médiation qui nous intéresse ici. D'ailleurs, qu'est-ce que c'est réellement, la médiation ? Selon la sociologue Fathi Ben Mrad, « *la médiation [est] manifestement un mode de régulation souple et adaptable aux besoins exprimés par les parties qui, à aucun moment, ne se départissent de leur liberté de décision* » (Ben Mrad, 2012, p.12). Il rajoute, que cette action est « *un processus de communication librement consenti au*

travers duquel les médiés recherchent leurs propres solutions par l'entremise d'un tiers neutre, impartial et indépendant » (Ben Mrad, 2012, p.13).

Processus de communication confidentielle pour rétablir le lien

Pour Michèle Guillaume-Hofnung, experte en médiation, elle accentue davantage le fait de rétablir le lien social que l'auteur cité précédemment. Elle la définit donc plutôt comme un

« Processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, sans pouvoir décisionnel ou consultatif, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médiés – favorise par des entretiens confidentiels l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause » (Guillaume-Hofnung, 2007, p.71).

Médiation interculturelle

Stéréotypes et préjugés favorisant les discriminations et les conflits

Nous allons maintenant faire un parallèle avec le thème de la médiation interculturelle développé dans de nombreux articles de Cohen-Emerique. Tout d'abord, elle parle de médiatrices³ interculturelles et les qualifient de passerelles d'identités (Cohen-Emerique, 2015). Elle veut utiliser ce terme, car ces passerelles « *facilitent la communication et rapprochent deux univers culturels, ce qui la différencie d'autres types de médiation* » (Cohen-Emerique, 2015, p.171). Nous pouvons mettre en lien ce terme avec le modèle interculturel de Bolzman (2009) qui vise à construire des ponts.

Elle évoque le phénomène de migration présent en Europe et les conflits de valeurs ainsi que les préjugés tenaces qui y sont associés. Ces derniers ainsi que « *les stéréotypes entretiennent des pratiques discriminatoires et des replis identitaires. Des modifications de représentations ne sont-elles pas nécessaires ?* » (Cohen-Emerique, 2015, p.170). Plusieurs grands thèmes, comme par exemple celui du statut de la femme amènent vers des conflits de valeurs entre les migrants et la société d'accueil. Cela nous fait penser à l'exemple cité auparavant avec le jeune musulman qui ne nous regardait pas dans les yeux. « *Si ces conflits ne sont pas gérés de façon adéquate* », ils peuvent avoir des effets importants comme « *l'éclatement de la famille et à l'anomie* » (Cohen-Emerique, 2015, p.170).

Nous pensons qu'il est difficile pour une personne migrante d'arriver dans un nouveau pays et devoir s'habituer à vivre avec des lois, des coutumes et des valeurs différentes des siennes. Surtout lorsque les personnes autochtones possèdent déjà des stéréotypes et des préjugés bien ancrés en eux ! Cela nous a permis de faire le lien avec le modèle antidiscriminatoire de Bolzman (2009) qui met en évidence les discriminations dont les migrants peuvent être touchés. Ensuite, le terme d'anomie,

³ Cohen-Emerique utilise tout au long de son article le genre féminin « *médiatrice* », étant donné qu'une recherche de trente entretiens a été réalisée auprès de vingt-sept femmes et uniquement trois hommes. Cette auteure appuie le fait que ce sont des femmes qui ont été les pionnières de la médiation sociale et culturelle. Voici pourquoi nous avons conservé le genre féminin pour ce mot, ceci sans discrimination voulue.

qui signifie la disparition de ses propres valeurs, est pertinent pour notre questionnement. Nous pensons justement qu'une médiation devrait être mise en place avant d'arriver à ce stade-ci. Ceci nous fait penser au modèle réparateur assimilationniste de Bolzman (2009) qui est celui de perdre sa propre culture : perdre ses valeurs, c'est perdre sa culture !

La médiatrice, tisseuse de liens

Selon Cohen-Emerique, « *la médiation vise à modifier le cadre des relations interculturelles dans lequel elles s'originent* » (Cohen-Emerique, 2015, p.170). Pour Jean-François Six, « *le médiateur n'est pas un sachant, un expert ; il est capable de susciter des espaces tiers de transition, des passerelles qui rapprochent ceux qui se sont éloignés les uns des autres (...) ou il aide à tisser des liens* » (1999, Six, cité par Cohen-Emerique, 2015, p.171). Nous pouvons donc dire que la médiatrice aide à résoudre des conflits entre les individus. La plupart de ces médiatrices ont déjà vécu un déracinement, la migration et les processus d'acculturation, étant donné qu'elles sont souvent d'origines étrangères (Cohen-Emerique, 2015).

Cela nous fait penser au concept d'aide par les pairs, thème que nous avons abordé lors d'un cours d'approfondissement durant notre formation. La personne qui a besoin d'un soutien est aidée par son semblable qui occupe le même rang que lui. Par cet aspect d'égalité, cette méthode d'intervention a fait ses preuves. Alors, si les concepts d'aide par les pairs et de médiation interculturelle ont des ressemblances, pourquoi cette dernière n'est-elle pas plus utilisée dans les institutions sociales ?

Néanmoins, selon nous, une personne ayant vécu une situation plus ou moins similaire à une autre personne ne veut pas forcément dire qu'elles ont ressenti les mêmes émotions. Le lien avec le modèle communautaire de Bolzman (2009) peut être établi.

L'adaptation de la médiatrice pour la rencontre

Ensuite, après avoir parlé du rôle de la médiatrice, Cohen-Emerique (2015) aborde le thème de l'adaptation de son comportement, de sa tenue et de son langage aux codes traditionnels. Elle souligne la pertinence de cet acte pour ne pas échouer à la rencontre interculturelle :

« *Les médiatrices ont comme principe d'être attentifs aux codes relationnels en usage dans les sociétés d'où viennent les personnes qui font appel à eux. Il ne s'agit pas de se conformer purement et simplement aux traditions, mais d'adapter un comportement qui les fasse accepter là où des professionnels classiques échouent, le plus souvent par méconnaissance ou par refus de codes jugés contraires à l'éthique laïque et républicaine qu'ils sont chargés de transmettre* » (Cohen-Emerique, 2015, p.172).

Cet extrait nous permet de faire un lien avec le travail social, dans le sens où, comment en tant qu'éducateurs sociaux, nous pouvons connaître les us et coutumes de toutes les personnes avec qui nous allons collaborer ? Et comment arrivons-nous à nous adapter au multiculturalisme qui est présent dans les institutions ? Ceci nous fait surtout penser au modèle ethnoculturel de Bolzman (2009) qui vise à avoir des connaissances sur la culture d'autrui.

Temps et construction de liens de confiance

Cohen-Emerique poursuit avec des éléments-clés permettant à une médiation de fonctionner. C'est pourquoi, il

« dépend des objectifs et du type de médiation. Mais quel que soit le problème traité, les médiatrices s'attachent de façon déterminée à le résoudre et prennent pour cela le temps qu'il faut. Dans toute médiation, quel que soit son champ, un processus de construction de liens de confiance avec les protagonistes doit s'instaurer pour pouvoir faire évoluer les parties en présence vers des points de vue permettant des démarches nouvelles » (Cohen-Emerique, 2015, p.179).

En tant qu'éducateurs sociaux, nous sommes persuadés qu'avant toute chose, un lien doit être présent pour une quelconque action effectuée avec autrui, pour que cela puisse fonctionner. C'est pourquoi, l'objectif numéro un dans notre profession est, pour nous, la création du lien.

Médiation interculturelle et travail social

Les institutions sociales, aujourd'hui, ont des difficultés à faire appel à des médiatrices. En effet, « *leur professionnalisation n'est pas reconnue officiellement, ni leur rôle toujours correctement compris, elles ont à construire leur légitimité par elles-mêmes* » (Cohen-Emerique, 2015, p.180). L'auteure parle de concurrence, entre travailleurs sociaux et médiatrices, « *car elles ont en commun l'outil de base qui est la relation interpersonnelle. Il n'y a pas de frontière nette entre les deux types d'intervention* » (Cohen-Emerique, 2015, p. 181).

Nous pensons que lorsque les interventions des médiatrices seront mieux comprises dans le domaine du social, ainsi que mieux comprises par la société, les professions qui se côtoient travailleront davantage en harmonie. Par rapport à cette concurrence citée ci-dessus, nous voyons plutôt cela comme le fait de réunir les différentes compétences individuelles de tous les acteurs pour en ressortir tout le bénéfice possible. C'est comme lorsque nous ne connaissons pas quelqu'un ou quelque chose, nous avons de l'appréhension.

Dans notre travail de recherche, il va être intéressant d'analyser si les différentes institutions font appel à une médiatrice interculturelle ou un tiers externe à la situation pour gérer des éventuels conflits. Nous nous demandons, si dans plusieurs années cet outil sera accepté ou non, et si oui, comment les professionnels y auront adhéré ?

Pour conclure ce chapitre, en faisant le lien avec les situations interculturelles actuelles où les tensions entre les migrants et les autochtones sont de plus en plus fortes, nous pensons que la médiation prend de plus en plus sens. Dans le modèle d'intervention ethnoculturel de Bolzman (2009), décrit précédemment dans notre travail, le rôle de médiatrice est joué par les travailleurs sociaux.

4.4 L'adolescence

Nous avons choisi pour notre enquête sur le terrain de réaliser des entretiens individuels avec des éducateurs sociaux ainsi qu'avec des adolescents. C'est pourquoi, il est important de connaître cette population. Nous allons, tout d'abord, poser les bases en lien avec cette période de l'adolescence. Puis, nous allons nous arrêter un

instant sur les enjeux d'un placement en institution. Enfin, nous terminerons par relater une étude effectuée dans le canton de Genève.

4.4.1 Adolescence en général

Période d'âge spécifique à partir du XIXe

Tout d'abord, il est intéressant de savoir que ce n'est que depuis la fin du XIX^e siècle que l'adolescence a été « *reconnue socialement comme une catégorie d'âge spécifique* » (1986, Claes, cité par Taborda-Simoes, 2005, p.521). Et ce n'est qu'au XX^e siècle que « *les adultes ont commencé à tenir compte des besoins et des capacités physiologiques et psychologiques propres des adolescents, et cette perception leur a donné l'occasion de reconnaître un stade de développement humain* » (1994, Sprinthall Collins, cité par Taborda-Simoes, 2005, p.521). Concernant les besoins de l'adolescent, selon Michel Fize, ils en existent sept : la confiance, le dialogue, la sécurité, l'autonomie, la responsabilité, l'affection et l'espoir (Fize, 2006).

Adolescence, à quel âge ?

Bons nombres de dictionnaires, d'encyclopédies ou d'ouvrages spécialisés utilisent l'idée de la transition pour définir l'adolescence, la transition entre le monde de l'enfance (Taborda-Simoes, 2005). Il semble difficile de définir une tranche d'âge correspondant à la période de l'adolescence. Selon le site internet de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), l'adolescence se situe entre les âges de 10 et 19 ans (OMS, 2017). Par contre, d'après un article de Tony Anatrella, cette période serait plus longue, de 12 à 30 ans (Anatrella, 1994). D'autres auteurs comme Braconnier (1998) ou encore Blos (1979) ont une manière différente de catégoriser les phases de l'adolescence.

Changements liés à l'adolescence

Différents changements au niveau biologique surviennent durant la période de l'adolescence comme par exemple la puberté. Cependant, le moment où celle-ci apparaît peut différencier de chaque individu et donc chacun réagira différemment en fonction de plusieurs facteurs, comme son sexe, son milieu, son climat ou sa culture (1977, Reymond-Rivier, cité par Taborda-Simoes, 2005). D'autres changements au niveau neurologique, physique et cognitif sont présents.

4.4.2 Placement à l'adolescence

Passons maintenant aux enjeux qu'a un placement à l'adolescence. Nous allons, pour commencer, définir ce terme et ensuite vous soumettre les changements qui peuvent avoir lieu lors de cette transition.

Réponse sociale pour éviter la mise en danger

Tout d'abord, le placement est une « *réponse sociale à une situation souvent qualifiée de « mise en danger » d'une personne mineure que cette dernière ou un tiers a provoquée* » (Ossipow et al., 2014, p.31). Il existe « *trois types de placement – pénal, civil ou public – en fonction des situations. Le jeune ou la jeune concerné-e est alors admis-e – de façon temporaire ou durable – dans une institution ou une famille d'accueil* » (Ossipow et al., 2014, p.31).

Changements liés au placement – déménagement, nouvelles relations sociales

De nombreux changements peuvent avoir lieu lors d'un placement. Les jeunes doivent tout d'abord déménager et apprendre à cohabiter avec d'autres personnes ayant plus ou moins leur âge et donc redéfinir leurs relations sociales – familiales, scolaires, professionnelles, amicales – tout en prenant en considération l'équipe éducative (Ossipow et al., 2014).

Nous pensons que toutes ces étapes ne sont pas évidentes à gérer pour un jeune arrivant en institution. Rajoutons le fait que ce dernier peut venir d'une culture autre que celle où il va vivre, il aura encore moins de repères qu'un autre qui connaîtrait déjà cette culture.

Il est intéressant de constater que les adolescents placés utilisent régulièrement des références nationales et religieuses pour montrer certaines facettes de leur personnalité ou certains éléments de leur registre identitaire (Ossipow et al., 2014). Ils se réfèrent à leur nationalité réelle – du moins ce que donne comme information leur passeport – ou imagée en fonction du lieu de résidence et de leur histoire familiale pour décrire leurs divers sentiments d'appartenance (Ossipow et al., 2014). C'est pourquoi il nous paraît essentiel de parler de la notion d'identité à l'adolescence dans le chapitre suivant.

4.4.3 L'identité et l'importance du groupe de pair à l'adolescence

L'identité, que nous avons définie auparavant dans notre travail, était plutôt présentée de manière générale. Nous aimerions ici vous parler plus précisément de l'identité à l'adolescence. D'ailleurs, il est intéressant de relever que c'est Erikson qui a été le premier à associer le concept d'identité au développement de l'adolescence (Erikson, 1968). Ensuite, nous aborderons l'importance des pairs durant cette période.

Construction de l'identité à l'adolescence

C'est à l'adolescence que se construit l'identité :

« La formation de l'identité commence là où cesse l'utilité de l'identification. Elle surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société (souvent par l'intermédiaire de sous-sociétés) identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est » (1972, Erikson, cité par Cohen-Scali & Guichard, 2008, p.167).

Pour Erik Erikson (1972), il existe huit stades du développement psychosocial par lequel l'être humain doit passer. Le cinquième stade correspond, selon lui, à l'adolescence. Le challenge numéro un de ce dernier est qu'il puisse clarifier qui il est réellement. Qu'est-ce qu'il veut dans sa vie sur le plan relationnel et professionnel ? Pour cela, il va devoir développer une identité qui lui soit propre en interagissant avec ses groupes de référence comme ses parents, ses éducateurs, ses professeurs et surtout ses groupes de pairs qui ont une très grande emprise sur sa personne (1964, Erikson, cité par Cohen-Scali & Guichard, 2008).

Dès lors, nous voyons à travers l'étude d'Erikson toute l'importance qu'a l'éducateur dans le développement de l'identité de l'adolescent en institution. Il doit pouvoir lui proposer des outils afin qu'ils puissent créer ses propres valeurs, adapter sa perception de soi aux changements pubertaires, choisir son orientation professionnelle et acquérir une identité sexuelle d'adulte.

Ce qui nous intéresse principalement dans notre travail, à savoir les migrants et leur culture, il peut y avoir un « *brouillage des repères psychiques* » plus important chez les adolescents que chez leurs parents, lorsqu'ils sont amenés à apprendre une nouvelle culture, étant donné qu'ils sont pleinement en train de construire leur personnalité (Camilleri & Vinsonneau, 1996).

Groupe de pairs – référence sociale principale

Comme prévu, nous allons maintenant parler de l'importance des pairs. Nous aimerions, pour débuter, vous préciser qu'est-ce qu'un groupe de pair. « *Le groupe de pairs est la référence sociale principale sur le plan du soutien personnel, de la réflexion idéologique et des identifications. Le groupe a donc une fonction importante dans la transition développementale vers l'âge adulte* » (Lehalle & Mellier, 2005, p.233).

Nous voyons ici que le groupe de pairs à une réelle importance au moment de l'adolescence. Nous en déduisons que si une personne migrante possède une culture plus ou moins différente de celle de ses amis, cela pourrait entraîner son exclusion. Peut-être que les normes ou les idées émises par la plupart des personnes du groupe de pairs ne sont pas possibles à adhérer pour celle-ci.

Importance des pairs

Voici un passage d'une jeune adolescente de quatorze ans qui montre à quel point les pairs peuvent avoir une influence et une réelle importance à cet âge.

« *Si l'on n'est pas conforme à la mode, que ce soit pour les vêtements, la musique [...] on a très vite fait d'être rejeté par cette société de jeunes. Alors la plupart du temps, il reste deux solutions, toutes aussi dures l'une que l'autre : Dans le premier cas, on s'efface. On n'assume rien de ce qu'on aime, on suit la mode bêtement pour faire plaisir aux autres, avec l'impression de ne jamais être soi. Dans le second, on revendique. On s'éloigne des autres, on intègre parfois d'autres groupes qui pensent comme nous, on est mal vu par les autres* » (Bedin, 2009).

Rajoutons également que les adolescents peuvent être exigeants entre eux : « *le monde des ados est aussi très dur, et ne laisse rien passer, c'est même l'effet contraire. Les autres analysent chaque défaut de votre personnalité, de votre apparence [...]* » (Bedin, 2009). Il est donc difficile de trouver un juste milieu entre ce que nous sommes et ce que les autres aimeraient que l'on soit. S'il y a des cultures différentes qui s'y ajoutent, il peut y avoir encore de plus amples manières de penser, de voir ou d'agir.

Ceci nous permet de faire le lien avec un texte de Verbunt (2012) parlant justement de ce phénomène de double culture. Il affirme qu'il n'est pas évident pour des jeunes migrants de savoir sur quelle culture ils doivent s'appuyer, celle de leur famille, de leur école ou encore celle de leurs amis (Verbunt, 2012). Surtout à l'adolescence, lorsque, comme mentionné ci-dessus, l'importance des amis prend davantage de place dans la vie des jeunes.

Avec cette notion de double culture de Verbunt, nous aimerions revenir sur le modèle réparateur assimilationniste (Bolzman, 2009) et montrer le danger qu'il peut y avoir de la part des politiques et des professionnels, de vouloir à tout prix forcer les personnes migrantes à assimiler coûte que coûte la culture indigène. À force d'être tiraillés entre deux cultures, les jeunes adolescents n'auraient-ils plus d'identité ?

4.4.4 Culturalisme et adolescence

Le livre « *les miroirs de l'adolescence* » (Ossipow et al, 2014) est une étude effectuée dans plusieurs foyers du canton de Genève où la diversité culturelle est très présente. Il va être intéressant par la suite, d'entreprendre une comparaison avec nos recherches sur le terrain valaisan.

Culturalisme utilisé lors de pannes d'explications ?

Cette étude montre que les éducateurs travaillant dans ces foyers à Genève n'associent pas beaucoup les jeunes à leur nationalité pour dire que ce sont des causes culturelles (Ossipow et al., 2014). Si parfois cela arrive, ce n'est ni central, ni déterminant. Ils ne prennent donc pas en compte les nationalités pour faire un lien avec un quelconque comportement. Les éducateurs s'intéressent davantage au parcours du jeune (problèmes juvéniles, inégalités sociales, difficultés économiques ou souffrances psychologiques). Ils affirment devoir être neutres, car ce sont eux, les exemples que les jeunes vont suivre (Ossipow et al., 2014). Cependant, lorsqu'ils leur arrivent d'adopter un vocabulaire culturisant, c'est qu'ils sont en panne d'autres explications (Ossipow et al., 2014). Il est intéressant de voir que les éducateurs favorisent la culture de foyer – des principes et des valeurs communs – tout en préservant l'identification des jeunes, dans la mesure où celle-ci ne permette pas de déranger les autres résidents (Ossipow et al., 2014).

Contexte joue un rôle sur les appartenances culturelles

Le contexte peut également jouer un rôle sur les cultures ou les appartenances au pays d'origine. Prenons l'exemple d'une jeune dans un foyer qui, durant la compétition de foot de l'Euro 2008, a fièrement affiché le drapeau de son pays d'origine. Sachant bien entendu, qu'elle ne mettait jamais en avant ce pays avant cet événement sportif (Ossipow et al., 2014).

Un autre exemple, toujours lié à l'environnement montre qu'un jeune musulman qui ne mange pas de porc et qui boit occasionnellement de l'alcool, participe au rituel de la fête de Noël effectué dans le foyer (Ossipow et al., 2014).

Les auteurs disent que certaines appartenances culturelles sont mieux acceptées que d'autres, comme par exemple celle de ne pas manger de porc (Ossipow et al., 2014). D'ailleurs, l'alimentation peut favoriser la mise en avant d'une culture (Ossipow et al., 2014).

5. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous allons, tout d'abord, définir notre terrain d'enquête pour ensuite vous décrire le public cible ainsi que l'échantillon choisi. Dans un deuxième temps, nous allons vous présenter notre méthode de récolte de données pour réaliser notre travail de recherche. Nous poursuivrons avec les limites liées à la méthodologie et les aspects éthiques.

5.1 Terrain d'enquête

Nous avons choisi deux institutions valaisannes pour établir notre recherche. Afin de conserver l'anonymat de ces dernières, nous allons simplement vous les présenter brièvement.

Au départ, nous voulions opter pour une institution qui accueillait une population d'origines étrangères et autochtones et la comparer avec une autre institution qui accueillait uniquement des personnes migrantes. Le but était de savoir si les professionnels avaient davantage de connaissances sur le domaine de la culture que les autres qui travaillent avec uniquement des jeunes migrants, ainsi que de comprendre les outils utilisés par les éventuels spécialistes de la culture afin de les acquérir pour notre avenir professionnel. Toutefois, nous n'avons pas eu accès au deuxième terrain souhaité, car ils n'ont pas pu accepter notre demande suite aux nombreuses sollicitations de la part des étudiants. Ensuite, nous avons contacté le responsable d'une autre structure accueillant uniquement des migrants, cependant, il n'y avait pas d'éducateur mais uniquement des enseignants qui travaillaient dans celle-ci. Elle ne correspondait donc pas à nos attentes. C'est pourquoi, nous avons décidé de contacter une institution similaire à la première citée.

L'institution n°1⁴ a comme mission d'accueillir et d'accompagner en internat jusqu'à 36 enfants et 18 adolescents qui, par leurs difficultés personnelles, familiales, scolaires ou sociales ont besoin d'un changement de milieu et d'un accompagnement éducatif spécialisé. L'institution est composée de trois bâtiments : le bâtiment principal pour les enfants de 6 à 15 ans et deux villas pour les adolescents de 15 à 18 ans.

L'institution n°2 qui est divisée en deux bâtiments, une maison avec des étages et une villa. D'après leur site internet⁵, cet établissement accueille 32 enfants, filles et garçons, de 5 à 18 ans, qui, pour des raisons éducatives, relationnelles ou de protection doivent vivre temporairement dans un foyer, hors du milieu familial. Les jeunes disposent d'un encadrement scolaire avec des effectifs réduits et d'un programme adapté pour combler un éventuel retard scolaire. Ce foyer est sans but lucratif et a pour mission d'accueillir des mineurs dans les foyers éducatifs ou de proposer des accompagnements alternatifs en privilégiant, dans la mesure du possible, les prérogatives et les compétences parentales.

Nous avons décidé de croiser les regards entre ces deux entités car, bien qu'elles accueillent toutes les deux des adolescents, leurs missions, leur philosophie de travail et leurs objectifs sont différents. Autant dans l'institution n°1 que dans l'institution

⁴ Pour des raisons d'anonymat, nous n'avons pas mis ce site internet dans les références

⁵ Idem

n°2, les bénéficiaires peuvent être autant d'origine suisse qu'issu de l'immigration. C'est pourquoi, il nous paraissait pertinent de les comparer, car ces deux institutions sont implantées en Valais.

5.2 Public cible

À propos de notre public cible, nous en avons retenu deux. Le premier est constitué d'éducateurs sociaux qui ont une formation de niveau HES et qui travaillent, depuis plusieurs années avec des adolescents issus de l'immigration. Nous avons choisi de questionner des éducateurs étant donné que nous sommes également de futurs éducateurs. Leurs expériences, leurs vécus et leurs regards nous permettront de construire notre identité professionnelle. Ces entretiens vont être une expérience enrichissante pour acquérir des outils, des savoir-faire et savoir-être.

Ensuite, nous allons nous entretenir avec des adolescents. La raison pour laquelle nous voulons interroger cette population est que nous avons tous les deux entrepris notre FP1 avec celle-ci et nous aimerions approfondir nos connaissances en leur donnant la parole. Nous pensons que trop souvent, le regard est posé sur les professionnels en oubliant le point de vue des bénéficiaires. Pour comprendre un conflit et voir s'il est de l'ordre du culturel, il est important de prendre en compte tous les acteurs. Cela va peut-être rendre notre analyse de notre travail de recherche plus pertinente.

5.3 Échantillon

Maintenant que nous avons défini la population avec laquelle nous allons entreprendre nos recherches, nous devons choisir notre échantillon. Mais tout d'abord, qu'est-ce qu'un échantillon ? D'après la définition de Philippe Lièvre, c'est un :

« Groupe d'individus extrait d'une population donnée, sous certaines conditions, choisi de manière que les conclusions de l'étude qu'il subit puissent être généralisables à l'ensemble de la population mère : en particulier, il faut veiller à ce que toutes les situations possibles, dans lesquelles peuvent se trouver les unités de la population mère, soient présentes dans l'échantillon » (Lièvre, 2006, p.87).

Dès lors, nous devons nous poser deux questions : Quelle doit être sa taille et comment choisir les individus qui en font partie ? Nous allons nous entretenir avec deux éducateurs sociaux et deux adolescents par institution, c'est-à-dire au total, quatre éducateurs et quatre adolescents. Nous avons voulu que les professionnels aient quelques années d'expérience au sein de l'institution et qu'il y ait une diversité au niveau du sexe et de l'âge. Au sujet des adolescents, nous avons demandé aux professionnels de pouvoir nous entretenir avec des jeunes d'origine étrangère et âgés entre 12 et 17 ans.

Pour vous donner un aperçu des personnes interviewées, nous allons vous les présenter brièvement sous forme de tableau. Nous avons choisi de les classer en différentes catégories par rapport à leur statut (éducateurs ou adolescents) et leur institution (institution n°1 ou institution n°2). Les abréviations mentionnées ci-dessous faciliteront la présentation de nos résultats dans l'analyse. Le « E » défini l'éducateur et le « A » l'adolescent. Le premier chiffre suivant la lettre est leur numéro

attribué à chacun d'entre eux. Le « I1 » signifie l'institution n°1 et le « I2 » l'institution n°2. Voici un exemple pour illustrer nos propos : « l'E1I1 » l'éducateur 1 interviewé de l'institution n°1.

5.3.1 Tableau représentatif de l'échantillon

Nom	Sexe	Tranche d'âge	Expérience / vécus dans l'institution	Origines	Abréviation
Éducateur 1	Masculin	Entre 25 et 35 ans	Depuis 5 ans	Suisse	E1I1
Éducateur 2	Féminin	Entre 40 et 50 ans	Depuis 10 ans	Suisse – Française	E2I1
Éducateur 3	Féminin	Entre 20 et 30 ans	Depuis 3 ans	Suisse – Portugaise	E3I2
Éducateur 4	Féminin	Entre 30 et 40 ans	Depuis 5 ans	Suisse	E4I2
Adolescent 1	Masculin	Entre 12 et 17 ans	Depuis 4 ans	Espagnole – Portugaise	A1I1
Adolescent 2	Féminin	Entre 12 et 17 ans	Depuis 2 ans	Portugaise	A2I1
Adolescent 3	Masculin	Entre 12 et 17 ans	Depuis 1 an	Portugaise, Italienne, Française et Suisse	A3I2
Adolescent 4	Féminin	Entre 12 et 17 ans	Depuis 2 ans	Danoise – marocaine	A4I2

5.4 Méthode de récolte de données : l'entretien semi-directif

Nous allons maintenant vous soumettre les différents types d'entretiens et celui que nous avons choisi en énumérant les avantages et les inconvénients de ce dernier.

Selon Van Campenhoudt L. & Quivy R. (2011), il existe trois types d'entretiens ; l'entretien centré, le récit de vies et l'entretien semi-directif. Pour notre enquête de terrain, nous allons opter pour ce dernier. Il n'est ni trop dirigé, ni trop ouvert. Cette méthode est d'ailleurs la plus utilisée dans le domaine en recherche sociale. Elle permet de faire émerger des réflexions riches et nous permet d'obtenir des informations pertinentes. D'autant plus que ce type d'entretien donne aux acteurs la possibilité de donner un sens à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés (Van Campenhoudt L. & Quivy R, 2011). Nous avons opté pour celui-ci, car il laissera à l'interviewer une liberté d'expression, étant donné que nous avons préparé deux guides d'entretien avec des questions ouvertes. Cependant, l'inconvénient principal lié à cette méthode est le fait que certaines formulations peuvent parfois influencer la personne questionnée.

Nous avons décidé tout d'abord de créer deux grilles d'entretiens, une pour les éducateurs et une pour les adolescents (cf : annexe). Celle des professionnels était plus élaborée avec des questions plus précises sur différents thèmes. Tandis que celle pour les jeunes étaient une question générale sur les différents conflits ou désaccords

vécus. En résumé, ce dernier était plutôt basé sur des histoires racontées et la grille d'entretien des éducateurs était plutôt orientée avec des questions ouvertes pour comprendre leur quotidien professionnel. Au début de chaque entretien, nous avons commencé par des informations générales afin d'expliquer le déroulement et de mettre en confiance l'interlocuteur ainsi que leur dire que nous allons conserver leur confidentialité. Ensuite, nous avons continué par des questions plus générales sur leur identité (âge, origine) et parcours professionnel, qui bien sûr étaient justifiées pour notre travail. Par la suite, nous avons posé des questions en lien avec les conflits et la dimension culturelle.

Durant la préparation de nos entretiens, nous avons décidé de ne pas énoncer d'emblée la notion de culture, mais uniquement aborder le thème des conflits pour que les personnes interviewées ne soient pas influencées.

5.5 Enjeux éthiques

5.5.1 Liberté des choix et droits fondamentaux

Pour notre enquête sur le terrain, nous demanderons le consentement libre et éclairé aux huit partenaires avec lesquels nous allons collaborer. Respecter les droits fondamentaux des personnes concernées nous semble tout à fait logique et essentiel en tant que chercheur.

5.5.2 Confidentialité et destruction des données

Pendant et après la recherche, aucun de nos documents comme notre guide d'entretien ou notre travail de Bachelor ne mentionnera les noms de nos partenaires. Nous respecterons en tout temps leur sphère privée. Nous avons d'ailleurs proposé aux jeunes si un prénom d'emprunt leur conviendrait plus qu'un autre, cependant, aucun d'entre eux nous en n'ont proposé un. Nous avions entrepris cette mesure afin de les rassurer de l'anonymisation de notre travail, de créer le lien avec eux ainsi que les mettre en confiance. À la fin de notre recherche, toutes les informations recueillies seront détruites.

5.5.3 Abstention et non-jugement

Si un problème devait être détecté, nous trouverons une solution appropriée. Comme par exemple, si lorsque nous poserons une question et que l'interviewer se sentira mal à l'aise ou incompétent, nous n'allons pas insister et donc passer à la suite. Bien entendu, nous ne sommes pas là pour juger la personne, mais pour l'écouter et faire un travail de recherche.

6. Analyse

Concernant cette partie de l'analyse, son but est de faire ressortir les avis des éducateurs et des adolescents des deux institutions avec lesquelles nous avons collaboré. Différentes étapes nous ont permis d'analyser les données récoltées lors de nos entretiens. La première a été la retranscription en nous basant sur la convention de transcription en vue d'un alignement texte-son avec Transcriber (Non publié), (cf : annexe), pour avoir toutes les informations recueillies par écrit.

Ensuite, la seconde étape a été de construire un tableau pour organiser les données en les classant par thèmes pour faciliter l'analyse. La dernière colonne nous permettait d'écrire les éléments à analyser. D'après Bardin, cette étape est le codage, c'est-à-dire le fait de transformer des données brutes du texte pour avoir une représentation du contenu (Bardin, 1977). Ensuite, nous avons, comme l'explique Bardin, catégorisé nos recherches pour rassembler l'ensemble des éléments recueillis des éducateurs et des adolescents qui se rejoignaient. Nous avons donc décidé de créer des critères de catégorisation (Bardin, 1977).

- ✓ Le premier critère traitera des différents types de conflits vécus par les éducateurs et ensuite par les adolescents. Nous allons aussi croiser les regards des deux institutions et des types de personnes interviewées. Les conflits pourront être entre plusieurs acteurs, entre les jeunes et les éducateurs, entre les éducateurs, entre les jeunes, entre les éducateurs et les familles et entre les jeunes et leur famille.
- ✓ Le deuxième critère sera centré sur les conflits culturels vécus en institution par les différents acteurs en jeu.
- ✓ Pour finir, le troisième critère regroupera toute une série d'items en lien avec la dimension culturelle en général. Plusieurs points vont être abordés, comme l'accueil et l'admission, le suivi, les activités et échanges autour de l'interculturalité, l'importance de l'enseignement de la culture suisse, les connaissances de toutes les cultures accueillies, les valeurs différentes en fonction des acteurs en jeu et les connaissances échangées en lien avec leur histoire de vie.

6.1 Types de conflits entre les jeunes et les éducateurs

Tout d'abord, il est intéressant de relever que plusieurs types de conflits sont vécus entre les éducateurs et les jeunes. Nous allons vous présenter les réponses récoltées en regroupant les éléments qui se rejoignent.

6.1.1 En lien avec le règlement institutionnel

Il est intéressant de constater que la totalité des éducateurs relèvent que des conflits en lien avec le règlement sont présents au sein de leurs institutions respectives. Comme le souligne une éducatrice :

« On est beaucoup dans la négociation avec eux. On est prêt à laisser pas mal d'ouverture pour autant qu'après le jeune, il puisse s'engager. On peut leur faire confiance sur des choses que l'on peut négocier avec lui. Par exemple, une heure de sortie ou des choses comme cela, ça peut bien

fonctionner. Après oui, c'est clair qu'il y a des règles qui vont peut-être poser plus de soucis » (E3I2).

Il est pertinent de mettre en lien ce que les adolescents ont déclaré. Une adolescente souligne qu'elle n'est pas d'accord avec le règlement mis en place : « *j'ai plus le droit de venir ici de ce côté* ». Elle dit « *de ce côté* » (A3I2), car dans l'institution n°2, il y a deux structures dans deux bâtiments différents. Un adolescent met en évidence que les règles en lien avec la ponctualité n'ont pour lui, pas de sens, car « *si par exemple, on arrive une minute en retard, elle (une éducatrice) nous engueule* » (A1I1).

Plusieurs professionnels et jeunes se rejoignent sur le fait que les heures de sorties peuvent être source de tension. Toutefois, un adolescent affirme ne pas avoir de problème de ce côté-là, car « *c'est tout au feeling, à l'arrangement* » (A3I2). Lui, il a pu gagner la confiance de ses éducateurs.

6.1.2 En lien avec les tâches quotidiennes et vie en communauté

Selon les deux éducatrices de l'institution n°2, les tâches quotidiennes comme le fait de faire les devoirs sur le temps de vie de groupe ou les tâches ménagères à accomplir peuvent devenir sources de conflits. Une des éducatrices explique qu'« *ils (les jeunes) peuvent se fâcher quand on leur demande de faire leur lessive ou de mettre la table* » (E4I2).

Par rapport à la vie en communauté, un des éducateurs affirme que les adolescents « *vivent ensemble à neuf et n'ont pas choisi d'être ensemble. Ils ont neuf situations problématiques particulières et personnelles. Donc c'est assez explosif, ça peut aller dans tous les sens* » (E1I1).

6.1.3 En lien avec les enjeux du placement

Deux éducateurs relèvent que les conflits peuvent être présents lorsque le placement a lieu contre la volonté du jeune. Un des éducateurs signale qu'il « *bosse différemment en fonction du type de placements. Si c'est un placement volontaire où c'est les parents qui demandent à l'OPE (Office de Protection de l'Enfant) de placer ou si c'est un placement civil où c'est l'APEA (Autorité de Protection de l'Enfant et de l'Adulte) qui retire le droit de garde et puis qui place* » (E1I1).

6.1.4 En lien avec les valeurs et attitudes des jeunes

Une éducatrice parle de certains conflits qui ont touché ses valeurs profondes, « *c'est plus dans la manière d'être, le respect, le comportement (...), des règles de savoir vivre, plus par rapport à des choses plus informelles. Ce sera plus dans la manière d'être du jeune et dans le savoir-être* » (E2I1). Elle complète en disant « *cela touche des valeurs, tout simplement* ». D'ailleurs, elle a évoqué que toute la référence éducative avec ce jeune a été un conflit de valeurs. Elle poursuit en expliquant « *on (les éducateurs) s'est tous donné le relai, parce que on était tous, quelque part, dans cette même situation avec ce jeune* ».

6.1.5 En lien avec le contexte et l'humeur qui sont variables

Les deux éducatrices de l'institution n°2 relèvent que les conflits sont très variables selon l'humeur et l'histoire de vie du jeune et que parfois, comme le déclare une éducatrice, « *ça part vraiment de choses toutes bêtes* » (E3I2). Elle complète en disant qu'« *il est important de relever que ce n'est pas forcément ce que le professionnel dit ou fait, mais plutôt le contexte qui a une importance, lorsque parfois, c'est la goutte d'eau qui fait déborder le vase* ».

6.1.6 Liens théoriques et conclusion

D'après la théorie de Bayada, citée auparavant (Bayada & al., 2000), ces conflits vécus entre les jeunes et les éducateurs sont des conflits asymétriques et interpersonnels. Ils peuvent parfois être des conflits intergroupes concernant les règlements institutionnels par exemple. Par rapport à la nature des conflits, les conflits en lien avec le règlement sont plutôt des conflits de besoin tandis que par rapport aux valeurs des acteurs en jeu, ce sont plutôt des conflits de valeurs. C'est d'ailleurs ce dernier cas qui est plus difficile à gérer, car cela touche notre personnalité profonde.

Il est intéressant de relever qu'une éducatrice (E3I2) est dans un modèle interculturel selon Bolzman (2012), car elle fait de la négociation avec eux. Il est pertinent également de faire un lien avec la théorie de Verbunt (2011), par rapport aux différents gestes ou attitudes, car ils peuvent être interprétés différemment d'une culture à une autre. Par exemple, par rapport à la ponctualité citée auparavant, nous n'avons pas forcément la même définition d'« être à l'heure ».

Concernant le placement, comme le dit Ossipow (Ossipow et al., 2014), tout dépend du type de placements effectués, ce qui confirme les dires d'un éducateur (E1I1). Par rapport à la vie de groupe, toujours en lien avec ce même ouvrage, (Ossipow et al., 2014), les jeunes doivent apprendre à cohabiter avec d'autres personnes ayant plus ou moins leur âge et se familiariser avec de nouvelles relations sociales, familiales, scolaires, professionnelles et amicales.

6.2 Types de conflits entre les éducateurs

Pour commencer, il est intéressant de relever que plusieurs types de conflits sont vécus entre les éducateurs. Nous allons vous présenter les réponses récoltées en regroupant les éléments qui se rejoignent.

6.2.1 Divergences plutôt que conflits

La quasi-totalité des éducateurs définissent plutôt leurs tensions comme des divergences d'opinions ou des désaccords plutôt que des conflits. D'ailleurs, un éducateur explique :

« *Je ne parlerais pas de conflits entre nous, les éducateurs de notre étage, en tout cas, on n'a pas forcément des conflits. Je dirais plutôt des divergences d'opinions, qui se règlent dans la discussion. On s'entend globalement très bien, c'est rare qu'on ait vraiment de grosses divergences, on tire quand même pas mal dans le même sens. Mais après, c'est aussi sur des divergences de valeurs plutôt* » (E1I1).

Une autre éducatrice confirme les dires du professionnel précédent : « *Dans l'équipe avec laquelle je suis actuellement, on peut avoir des divergences d'opinion ou de points de vue, mais on est suffisamment sûre entre nous et on a suffisamment de confiance et de bienveillance entre nous pour qu'on puisse en parler* » (E4I2).

6.2.2 Divergences de valeurs

Une éducatrice aborde une situation actuelle qui la touche :

« *Le rôle de l'éducateur ne se limite pas qu'au suivi d'un jeune, mais il entoure aussi la tenue d'une maison des choses comme ça, on est tous prêt à s'aider, mais il ne faut pas tout le temps déléguer chez les autres. C'est une espèce de représentation du travail différente. Je pense que ça touche cela, on n'a pas le même cadre de référence et d'analyse* » (E2I1).

Elle explique aussi que la différence d'âge pourrait être un facteur par rapport aux divergences de valeurs.

Un éducateur parle de divergences de valeurs ainsi que des manières de faire différentes. Par ailleurs, il souligne qu'« *on ne fait pas tous pareils, mais que c'est bénéfique pour les jeunes, parce que dans une famille, papa et maman ne vont pas faire exactement la même chose* » (E1I1).

Une éducatrice (E4I2) se confie en disant qu'il est difficile quand le professionnel doit jouer avec ses valeurs. Une autre professionnelle soulève ce point-là en donnant un exemple de gros conflits de valeurs qui ont traînés et qui ont eu un impact sur l'épuisement de l'équipe et sur l'ambiance qui s'est détériorée.

« *C'est plus une question de l'ordre de l'intime. Si tu as un conflit sur une décision et bien là c'est ce que tu as fait sur le moment en tant que professionnel. Mais après, quand c'est par rapport à des valeurs c'est plus de l'ordre de l'intime parce que les valeurs, c'est quand même de l'ordre de ton vécu, de ton éducation. Et c'est là que sont les plus grosses tensions. Parce que cela vient de ce que tu es toi. Et si tes valeurs ne sont pas en accord avec ce que tu fais alors tu ne peux pas être bien dans ton travail* » (E3I2).

Elle souligne aussi que certains professionnels pensaient qu'on était obligé de prendre en compte ce que les jeunes ont vécu et ce qu'ils sont à l'intérieur d'eux-mêmes et d'autres pensaient que non. Elle avançait même que dans le passé, certains collègues étaient en conflits aussi avec les valeurs institutionnelles.

6.2.3 Collaboration entre professionnels

Une éducatrice (E3I2) explique qu'il peut y avoir des tensions sur des décisions moindres comme par exemple lorsqu'on accorde à un jeune d'aller voir ses parents le week-end, alors qu'en fait il n'en avait pas le droit, mais l'éducateur référent n'avait pas inscrit l'information dans le carnet.

Un éducateur parle de la collaboration entre collègues qui est parfois difficile par rapport à la transmission d'informations. Il parle de réajustement à effectuer avec les éducateurs, « *mais ce ne sont pas des conflits. C'est de la remise à niveau je dirais* » (E1I1).

6.2.4 Liens théoriques et conclusion

D'après la théorie de Bayada, citée auparavant (Bayada & al., 2000), ces conflits vécus entre les éducateurs sont des conflits symétriques et intragroupes.

Par rapport à la définition du mot « conflit », Bayada explique que le conflit provient d'un désaccord, tandis que le désaccord n'engendre pas forcément de conflit (Bayada & al., 2000). En outre, cela confirme ce dont les éducateurs nous ont parlé, car ils disent plutôt vivre des divergences et des désaccords. Les professionnels ont trouvé des stratégies et des moyens pour que cela ne se transforme pas en conflit. Ils parlent de supervision, de discussions, d'argumentation, de consensus ou de médiation.

Les divergences de valeurs peuvent être à la fois bénéfiques et à la fois sources de conflits. D'ailleurs, comme le dit Bayada, il est important de relever que les conflits de valeurs sont plus complexes à comprendre et à gérer, car ils touchent notre personnalité (Bayada & al., 2000).

6.3 Types de conflits entre les jeunes

Il existe plusieurs types de conflits qui sont vécus entre les jeunes. Nous allons vous soumettre les réponses récoltées en regroupant les éléments qui se rejoignent.

6.3.1 Histoires de cœur

Les deux éducateurs de l'institution n°1 affirment que les histoires de cœur peuvent être source de conflits entre les jeunes. Un éducateur dit que « *ça peut être des conflits plus importants, du style, on m'a piqué ma copine ou bien, il y a des amourettes qui se passent entre eux et puis après ça explose* » (E1I1). D'ailleurs, il y a aussi un adolescent qui parle de ce type de conflit, il dit avoir vécu des conflits en lien avec « *une histoire d'amoureuse* » (A1I1).

6.3.2 Rumeurs, malentendus et secrets

Les deux adolescents de l'institution n°2 ont observé que les conflits liés aux rumeurs étaient bel et bien présents, comme cet adolescent qui a parlé d'« *un malentendu ou des « on a dit »* » (A3I2). Une autre jeune poursuit :

« *Après, il y a des rumeurs qui sont justes et mêmes si elles sont justes, eh bien on pète un plomb, parce que les autres n'ont pas à savoir, ça ne les regarde pas. Et puis, il y a des fois, elles sont fausses et ça aussi, ça nous fait péter un plomb. Il y a aussi plein de secrets, parce qu'on est quand même des ados, du coup il y a des jeunes qui font plus confiance à d'autres jeunes et qui les trahissent. Par exemple, une jeune parle de son secret à un autre jeune et ce dernier lui dit de ne pas s'inquiéter, car il ne le dira à personne. Et puis après, c'est ça le pire, il dit à d'autres personnes, qui disent à d'autres personnes, qui disent...* » (A4I2).

6.3.3 Vivre ensemble et mixité filles / garçons

Comme énoncé précédemment dans les types de conflits entre les éducateurs et les jeunes, la notion du vivre ensemble peut aussi causer des conflits entre les

adolescents. Une éducatrice lance d'ailleurs « *et puis, il y a des gens qui ne pourront jamais se blairer et puis, quoi qu'ils fassent, ce sera toujours comme ça* » (E3I2).

Concernant la mixité entre les filles et les garçons, cette même éducatrice met en évidence l'élément suivant :

« Quand tu as pas mal de filles et bien parfois les filles entre elles se crêpent le chignon. Quand tu as un équilibre filles-garçons, tu as un peu moins de conflits, parce que tu n'as pas autant d'histoires. S'il n'y a que des filles ensemble, celle-ci elle dit ça sur celle-là. Voilà, après si t'as trop de mecs, c'est des histoires de gars. Et puis au bout d'un moment, je vais te péter la gueule, je vais faire ci, je vais faire ça. Quand il y a un équilibre entre les filles et les garçons, cela fonctionne relativement mieux » (E3I2).

6.3.4 Place et reconnaissance au sein du groupe

Une éducatrice et une adolescente ont remarqué que la place au sein du groupe peut engendrer des conflits entre les jeunes. D'après la professionnelle,

« C'est l'arrivée d'un autre jeune qui a d'un seul coup une personnalité un peu plus positive que l'autre qui prend une autre place d'un seul coup. Il devient un petit peu l'élément central du groupe. Très souvent, c'est une histoire de place et de reconnaissance » (E2I1).

Selon l'adolescente, elle raconte qu'un jeune « *avait beaucoup d'influence sur les autres, du coup, les autres aussi ils m'insultaient* » (A2I1).

Une autre jeune nous dit que certains étaient des leaders négatifs, « *il y avait des gens qui n'étaient même pas jaloux* (d'une situation qu'elle a vécue), *je remarquais qu'ils s'en foutaient complètement de ça, mais ils voulaient suivre les autres en fait. Du coup, des fois ils étaient énervés contre moi, et il y avait tout le foyer qui était énervé contre moi* » (A4I2).

6.3.5 Traitement de faveur

Un élément pertinent à relever est que deux éducateurs et deux jeunes ont tous les quatre mis en avant que les traitements de faveur étaient sources de tension. Selon un éducateur,

« Par rapport aux règles, ils (les jeunes) sont très à cheval sur le règlement, ils sont presque plus à cheval les jeunes que nous sur le règlement, pour voir si nous, on l'applique exactement pareil pour tous. Et puis des fois, si on fait un petit écart parce qu'avec un jeune, il faut le faire pour temporiser, alors eux, ils nous retombent dessus » (E1I1).

Une éducatrice note qu'il y a parfois des conflits lorsque les règles ne sont pas les mêmes pour tout le monde, « *ça arrive que tu entends ah ! mais à la villa on peut faire comme ça et nous sur notre groupe on ne peut pas* » (E3I2).

Selon une adolescente (A2I1), elle parle d'une situation conflictuelle qui arrive souvent, car l'un des jeunes, avec qui elle est souvent en tension de manière générale, n'accepte pas que certains ont des droits différents que les siens. Cette adolescente déclare aussi que, parfois, il y a de la jalousie quand deux jeunes ont le même référent

éducatif, parce qu'il ne travaille pas forcément de la même manière avec chacun d'entre eux.

Une autre jeune raconte son arrivée dans cette institution : « *en fait, je suis arrivée un mercredi et puis, le vendredi après l'école, c'était les vacances. Du coup, mercredi, jeudi et vendredi, je n'ai pas été à l'école. Et eux (les jeunes), ils ont été jaloux* » (A4I2). Elle se confie en disant qu'ils se sont tous mis contre elle à cause de ce traitement de faveur auquel elle a eu droit.

6.3.6 Vie externe au foyer

Une éducatrice (E3I2) observe aussi certaines tensions qui se passent hors du foyer mais qui se ressentent quand même à leur rentrée de week-end, car certains jeunes se voient dans leur ville où ils habitent.

Un adolescent dit qu'« *avec des jeunes, il y a des conflits par exemple sur le chemin de l'école, et il est plus ami avec un, donc voilà, et après ça fait des bagarres* » (A1I1).

6.3.7 Liens théoriques et conclusion

D'après la théorie de Bayada, citée auparavant (Bayada & al., 2000), ces conflits vécus entre les jeunes sont des conflits symétriques et intragroupes. Il est intéressant d'observer que plusieurs réponses citées autant par les éducateurs que par les jeunes se rejoignent.

Les histoires de cœur qui sont présentes au sein des deux établissements sont normales, car selon Michel Fize qui aborde les sept besoins à l'adolescence, il cite notamment l'affection (Fize, 2006).

Concernant les traitements de faveur, ils peuvent engendrés des conflits entre les éducateurs et les jeunes, et non pas qu'entre les jeunes.

Il est intéressant de noter qu'une éducatrice remarque que parfois juste un regard, « *cela peut les faire sauter* » (E4I2). Les éducateurs affirment que souvent ce sont de petites choses du quotidien qui génèrent des conflits. Cela est aussi dû au fait que les jeunes sont parfois vingt-quatre heures sur vingt-quatre ensemble et qu'ils ne l'ont pas choisi. Il faut rajouter aussi que les jeunes vivent des situations parfois lourdes et difficiles et il est important de tenir compte de cela.

6.4 Types de conflits entre les éducateurs et les familles

Avant de débuter, il est pertinent de relever que plusieurs types de conflits sont vécus entre les éducateurs et les familles. Nous allons vous soumettre les réponses récoltées en regroupant les éléments qui se rejoignent. D'ailleurs, il est intéressant de dire que nous n'avions pas envisagé de parler de cette notion de conflits entre les éducateurs et les familles, mais cela est ressorti lors de nos quatre entretiens avec les éducateurs. Ces conflits avaient donc un impact au sein des institutions.

6.4.1 Décisions prises par les éducateurs ou autorité supérieure

Les deux éducatrices de l'institution n°2 se rejoignent sur le fait que les familles ne sont pas tout le temps d'accord avec les choix effectués au sein de l'institution. Et dans le même sens, un éducateur de l'institution n°1 (E1I1) remarque que certains

parents n'acceptent pas le placement fait par l'Autorité de Protection de l'Enfant et l'Adulte (APEA), ils ne sont donc pas d'accord avec l'autorité supérieure.

6.4.2 Collaboration avec la famille

Un éducateur (E1I1) affirme qu'il est difficile de collaborer avec des parents qui ont des situations familiales problématiques, par exemple lorsqu'ils ne s'entendent pas.

Une éducatrice (E3I2) observe qu'il est parfois difficile pour les professionnels de collaborer avec des familles ou des parents qui sont dans un autre pays par exemple.

6.4.3 Liens théoriques et conclusion

D'après la théorie de Bayada, citée auparavant (Bayada & al., 2000), ces conflits vécus entre les éducateurs et les familles sont des conflits symétriques et interpersonnels. Nous avons décidé de catégoriser comme un conflit symétrique étant donné qu'en tant qu'éducateur social, nous devons prendre la famille comme un partenaire et non pas comme un rival dans l'accompagnement de nos bénéficiaires.

6.5 Types de conflits entre les jeunes et leur famille

Il existe plusieurs types de conflits qui sont vécus entre les jeunes et leur famille qui peuvent se faire ressentir au sein des institutions. Nous allons vous présenter les réponses récoltées en regroupant les éléments qui se rejoignent. D'ailleurs, il est intéressant de relever que nous n'avions pas non plus prévu de parler de ce type de conflits, mais cela est ressorti lors de trois de nos huit entretiens avec les éducateurs et les adolescents. La plupart des conflits entre ces deux acteurs, sont plutôt de l'ordre du culturel, nous les aborderons donc dans le prochain chapitre de notre travail.

6.5.1 En lien avec les différents règlements

Une éducatrice relève que les conflits entre les jeunes et leur famille sont déjà présents avant l'arrivée des adolescents. Elle complète : « *mais du coup pour eux (les adolescents), c'est difficile quand il y a des conflits entre leurs parents et eux, c'est parce qu'ils n'acceptent plus les règles des parents* » (E3I2).

6.5.2 En lien avec la posture parentale

Une éducatrice observe qu'un des jeunes « *sait que sa maman est alcoolique, qu'elle a des hauts et des bas, et qu'elle a eu un haut pendant longtemps et que là, le week-end, il rentre et elle est ivre. Donc le dimanche, quand il rentre au foyer, il dit que ça l'énerve, car sa maman a bu. Cela peut aussi être des parents qui sont violents entre eux*

 » (E4I2). Ce sont ce genre de situations qui peuvent être ramenées au foyer.

6.5.3 Liens théoriques et conclusion

D'après la théorie de Bayada, citée auparavant (Bayada & al., 2000), ces conflits vécus entre les jeunes et leur famille sont des conflits asymétriques et interpersonnels. Dans le cadre théorique de notre travail, Cohen-Emerique (2015) parle de l'enculturation. Nous nous sommes rendu compte que durant les entretiens, les parents ont été « enculturés » dans leur pays et leurs enfants aujourd'hui sont

« enculturés » par plusieurs enculturations, par exemple, par la famille, l'école ou encore les pairs. Donc, souvent, il y a des conflits culturels entre eux.

6.6 Types de conflits culturels

Il est intéressant de relever que les conflits culturels n'ont pas tout de suite fait leur apparition à l'évocation des types de conflits vécus par les différentes personnes interviewées. Toutefois, lorsqu'on leur posait la question, trois éducateurs sur quatre affirmaient que les conflits culturels étaient présents. Nous allons vous présenter les réponses récoltées en regroupant les éléments qui se rejoignent.

6.6.1 Heures de rendez-vous, de rentrée et de coucher

Les deux éducateurs de l'institution n°1 se rejoignent par rapport aux heures de rentrée ou de rendez-vous des personnes d'origines africaines. D'après un éducateur, « *si on prend la culture africaine, je n'ai pas envie de faire des amalgames, mais on sait quand même que si on fixe un rendez-vous* (Rires des 2), *il y a de fortes chances que les gens ne soient pas là, à l'heure* » (E1I1). Une autre éducatrice, « *donc moi, j'ai le souvenir d'une jeune africaine avec qui je travaillais, pour elle, arriver avec vingt minutes de retard, elle était à l'heure. C'était clair !* » (E2I1). Elle complète en disant qu'il faut donc être ouvert d'esprit :

« *Alors si tu es bloqué dans tes propres exigences ou celles institutionnelles, alors tu pètes un plomb, elle n'aura plus de sortie, elle ne fera plus rien. Si tu vas à sa rencontre, en lui disant : moi, cela me pose un problème et elle me répond que pour elle, cela me pose aucun problème, elle est à l'heure* ».

Un éducateur et une adolescente se rejoignent par rapport aux horaires de coucher par rapport à certaines cultures, comme la culture portugaise. Selon le professionnel, il avance que : « *Bien sûr des heures de coucher avec les familles portugaises. On se dit : Ouuulala !* (Rires les 2). *C'est compliqué d'expliquer que le weekend quand ils rentrent, il ne faut pas qu'ils aillent au lit à quatre heures du matin, parce que c'est culturel !* » (E1I1). Et d'après une adolescente, « *vu que l'on garde les horaires portugais chez moi, ici à l'institut, c'était assez compliqué d'aller au lit à l'heure* » (A2I1).

6.6.2 Codes suisses

Un éducateur a passablement parlé d'un jeune d'origine haïtienne qui lui en a fait voir, ainsi qu'aux autres éducateurs, « *des vertes et des pas mûres* » (E1I1). Quelques exemples ont été décrits. Tout d'abord, ce jeune étranger avait des hallucinations et des visions de son grand-père décédé. Parfois, il se mettait en transe et disait entendre son aïeul. D'ailleurs, une fois, en plein milieu d'une ville, il a plongé sa tête dans une fontaine et a dit des prières vaudoues. Afin de résoudre ce mystère, pour savoir si cela était vrai ou non, ils ont fait appel à un psychiatre pour qu'il explique au jeune que cela n'était pas possible de faire cela ici en Suisse et que si cela se reproduisait, il fallait aller à l'hôpital avec des médicaments, car cela était considéré comme une maladie mentale. D'ailleurs, l'équipe éducative était plutôt partagée par rapport à ce jeune. Certains pensaient qu'il jouait la comédie tandis que d'autres croyaient que cela faisait réellement partie de sa culture.

Un autre exemple qui a été vécu par une de ses collègues, qui était en train de conduire sur l'autoroute, lorsque le jeune haïtien a sauté hors du véhicule lors d'un

ralentissement et courait sur la bande d'arrêt d'urgence, parce qu'il ne comprenait pas pourquoi on devait attendre la prochaine sortie d'autoroute et ensuite devoir retourner en arrière pour arriver à destination.

Une autre situation vécue : lorsque le jeune haïtien a voulu lancer des cailloux sur les oiseaux afin de pouvoir manger lors du repas du soir. De plus, il a aussi une représentation différente de la violence, par exemple, lorsqu'il était à l'école, il a donné un coup de poing à son camarade, parce qu'il n'était pas d'accord avec lui. Ensuite, lorsque l'éducateur a repris cela avec l'adolescent haïtien, il lui a expliqué comment cela se passait dans son pays concernant la gestion de la violence. Il a affirmé que si quelqu'un l'embête, il le tape, l'attache à un arbre et il reste là, attaché toute la journée. Ces exemples nous ont paru intéressants à décrire afin de comprendre les enjeux en lien avec notre fonctionnement suisse.

Une éducatrice a remarqué que « *c'est compliqué pour eux* (les parents) *de comprendre, l'européanisation* (Rire les 2), *de leur enfant* » (E4I2). Elle dit que les parents ont de la peine à comprendre que leur enfant soit dans un autre environnement, avec d'autres codes culturels que leur propre culture.

Une adolescente souligne le fait qu'elle a dû apprendre à parler moins fort, car les éducateurs lui reprochaient cela. Elle avoue que dans sa culture portugaise, cela est normal et poursuit en affirmant : « *j'ai pris l'habitude de parler moins fort* » (A2I1). Sur ce fait, une éducatrice lance « *là, en l'occurrence, il y a un papa portugais, il parle tout doucement* » (Rires Alain) » (E2I1). Elle insiste sur le fait qu'il ne faut pas mettre tout le monde dans la même case et faire attention aux stéréotypes.

6.6.3 Double culture

Plusieurs éducateurs et adolescents ont abordé ce phénomène de double culture en abordant différents aspects.

Culture d'accueil difficile à comprendre

Une éducatrice (E3I2) met en évidence le fait que certains conflits entre la culture d'origine de la famille et la culture d'accueil du foyer peuvent naître, mais qu'elle-même n'en a pas vécu au sein de cette institution.

Quant à une autre éducatrice, elle explique qu'une mère costaricienne qui était croyante est arrivée en Suisse avec sa fille et cette dernière a tout laissé tomber par rapport à sa culture d'origine et vaque à d'autres occupations comme « *fumer des pétards, boire de l'alcool ou encore aller voir les garçons* » (E4I2). Cette mère a de la peine à comprendre l'européanisation. Cette éducatrice soulève aussi la complexité des situations que vivent des mères marocaines et sudaméricaines, très protectrices, pour comprendre les réseaux sociaux ou que leurs filles montrent leur nombril ou encore qu'elles portent des tops. Cela rejoints donc les dires d'une adolescente (A4I2) qui déclare que sa mère est très croyante et qu'elle lui dit de faire les prières, plusieurs fois pendant la journée, de se laver les mains, de se coiffer et de s'attacher les cheveux. Toutefois, lors de notre entretien, elle a les cheveux détachés et lissés. Elle dit que sa mère « *pèterait les plombs* » si elle la voyait comme cela. Une éducatrice relève un questionnement sur les conflits de loyauté qui peuvent survenir : « *Ne pas trahir mes parents tout en étant ici intégré, en voulant faire comme les autres* » (E2I1).

Selon une éducatrice, elle soulève cette notion de culture familiale en mentionnant le fait que certains parents ne comprennent pas le placement, alors que la plupart des enfants s'adaptent bien, comme ce jeune d'origine camerounaise, né en Allemagne et qui vit en Valais depuis deux ans. Elle poursuit : « *j'ai l'impression de discuter avec un valaisan. Il dit que sa ville où il vit maintenant, c'est trop génial et il est aussi attaché à sa culture parce que là, il espère pouvoir partir au Cameroun* » (E2I1).

Comme le constatent deux éducateurs, il est parfois difficile pour les personnes étrangères d'accepter le placement de leur enfant. Le premier professionnel a remarqué que : « *pour les parents, ce n'est pas évident de placer un enfant, mais dans certaines cultures, c'est encore moins évident* » (E1I1). La deuxième complète :

« *Des fois, accepter que son enfant soit au foyer, c'est difficile pour les familles selon dans quelle situation le jeune il est placé. Après, ils se disent que mon enfant on ne le voit pas et puis je sais qu'il vit dans une institution et le contexte, il n'est pas le même donc le cadre, ce n'est pas le même et puis ça peut largement vriller* » (E3I2).

Les parents ressentent le besoin de transmettre leur propre culture, par exemple, une éducatrice (E2I1) explique qu'une jeune portugaise doit suivre l'école portugaise le mercredi après-midi. Mais vu qu'elle a un retard mental, c'est un échec supplémentaire. De plus, ce serait inimaginable de demander à son papa de ne plus y aller.

Une éducatrice raconte une situation qu'elle a vécue lors de son début de carrière. Elle a dû faire un voyage en train avec des jeunes et un conflit a éclaté, car la professionnelle a dû remettre à l'ordre l'adolescent étranger au sujet de certaines règles à respecter et lui, il a cru qu'elle se moquait de lui. Elle complète :

« *Il m'a expliqué par après, que quand je parlais, j'avais un rictus, mais nerveux et lui il pensait que je me moquais de lui. Alors que c'était pas du tout le cas. Moi je pensais que c'était parce que j'étais nerveuse, et puis que c'était une expression faciale. Et lui, il a interprété cela comme de la moquerie et cela montait* » (E4I2).

En lien avec la nourriture

Selon un éducateur, il remarque que la nourriture riche et peu équilibrée des Portugais peut amener des conflits. Il cite l'exemple suivant :

« *On a une jeune fille qui est arrivée chez nous et qui était vraiment en surpoids. Elle a perdu du poids, elle s'est affinée. Il y avait une rupture avec la maman donc elle l'a revue quand elle a de nouveau eu le droit de visite. On s'est fait gronder, parce qu'on ne donnait pas assez à manger à sa fille. Parce que pour eux, ce n'est pas normal, ils ont cette culture de manger riche, ils ont la culture de beaucoup manger, de partager plein de choses. Et puis elle était apeurée, en disant mais, elle est malade ? (Rires les 2). Elle a perdu dix kilos, qu'est-ce qui se passe ?* » (E1I1).

Religion

Une éducatrice relève aussi un conflit de religion par rapport à une jeune kurde vivant dans une famille de religion musulmane et très pratiquante. L'éducatrice dit que :

« *La jeune fille, elle n'est pas du tout là-dedans et en plus, elle est homosexuelle. Donc selon la jeune fille, il y a eu des conflits réguliers. Là c'est peut-être une histoire de genre parce qu'avec le petit frère, il n'y a jamais eu de conflits donc dès qu'elle a commencé à se positionner, cela a été difficile et puis alors l'homosexualité, la maman demande clairement tu choisis entre ta famille et ta compagne. Donc là, typiquement, il y a un sacré conflit. La gamine est déchirée, vraiment* » (E2I1).

Une autre éducatrice avance un conflit en lien avec la religion qu'elle a vécu, elle parle :

« *Des conflits en classe, c'est arrivé entre deux jeunes. Ils parlaient de la différence entre la Bible et le Coran, puis un des jeunes, musulman, a dit, mais moi votre Bible pffff, je m'en fiche. Et le jeune chrétien a répondu : mais moi, je m'en fiche de ton Coran, et là, c'est monté en symétrie* » (E4I2).

Elle cite également l'exemple d'une jeune musulmane qui avait un rapport à la féminité extrêmement particulier et affirme qu'elle a dû se renseigner afin de comprendre comment la féminité était perçue dans la culture musulmane. L'éducatrice soulève plusieurs questions par rapport à ceci :

« *Comment on pouvait amener cela délicatement, sans la mettre en porte-à-faux avec sa religion ? Après, au niveau de la nourriture, il y a certains bonbons qu'elle a envie de manger et d'autres qu'elle ne mange pas. Une fois, elle mange du porc, une autre fois pas du porc. Comment nous, on l'accompagne là-dedans sans lui imposer ce que moi j'ai envie de lui dire : bah mange du porc, on s'en fiche. Mais pour elle, c'est important. Et puis comment on les aide à s'intégrer sans qu'ils perdent leurs racines ?* » (E4I2).

Elle insiste sur le fait que cette notion est importante pour elle.

6.6.4 Représentations culturelles

Par rapport au statut de la femme

D'après une éducatrice, « *alors, je ne veux pas faire cliché, mais typiquement, les jeunes qui arrivent d'Afrique du Nord, la relation à la femme, elle est extrêmement différente* » (E4I2). Elle soulève que ces jeunes ont certains clichés, comme la femme reste dans la cuisine, fait le repas et n'a rien à dire. Elle ajoute aussi qu'un garçon brésilien avait des propos insultants envers les femmes tels que « *tu ne me parles pas, tu es une femme, ferme ta gueule* ».

Par rapport aux valeurs

Une éducatrice évoque que dès que des conflits touchent aux valeurs, on peut parler du culturel. Nos valeurs sont ancrées en nous et notre culture fait partie de notre environnement. Elle donne un exemple :

« *Après, pour moi, les valeurs de base sont un peu pour tout le monde les mêmes. Après, c'est comment une personne perçoit une valeur. Par exemple, une valeur de respect, je pense que c'est une valeur de base. Tu l'as quand même dans toutes les cultures, mais le respect n'est pas perçu de la même manière. Si par exemple pour un Portugais cela peut être respectueux de dire eh bien moi je vais bosser et je ramène de l'argent à la maison et puis ma*

femme elle fait à manger, elle fait le ménage. C'est l'équilibre. Et puis peut-être pour une personne qui est féministe, que sa culture est suisse et je suis féministe eh bien peut-être que pour moi cela ne va pas être bien perçu et irrespectueux de voir l'homme qui va travailler et que sa femme face à manger» (E3I2).

6.6.5 Médiatrice, tiers externe et interprète communautaire

Afin de régler différents conflits au sein des deux institutions, une adolescente de l'institution n°1 et une éducatrice de l'institution n°2 avouent utiliser la médiation comme outil. La jeune (A2I1) explique qu'elle a eu un gros conflit avec un des autres jeunes de l'institution qui s'est réglé grâce à la médiation. Tandis que la professionnelle affirme ce qui suit, concernant l'utilisation d'un médiateur :

« Moi cela ne m'est jamais arrivé en tout cas, d'avoir quelqu'un qui vient hors institution. Après, je sais que tu pourrais le faire par exemple, si tu n'arrives pas à recréer la discussion avec un jeune et prendre un autre éducateur. Un collègue qui n'était pas forcément là quand cela s'est passé. Comme ça, c'est une personne qui est totalement neutre » (E3I2).

Elle poursuit en affirmant qu' « *après tu pourrais faire avec un psychologue. Par exemple, si un jeune en voit un. Faire un travail lors de la séance autour de cela. C'est aussi une piste. On a beaucoup de jeunes qui sont suivis. Si tu n'arrives pas à le faire à l'interne* ».

Toutefois, un éducateur (E1I1) affirme avoir fait appel à un tiers externe pour établir une supervision d'équipe éducative, afin de régler certains conflits.

Une éducatrice explique n'avoir jamais fait appel à :

« Un médiateur externe. Mais après, cela peut arriver que ça explose entre un éducateur et un jeune et que ce soit un éducateur soit de l'équipe soit d'une autre équipe qui vienne rétablir la situation et qui puisse médier. Mais c'est assez rare, cela arrive, mais c'est assez rare » (E4I2).

Elle complète en disant qu'il y avait deux jeunes africains qui ne parlaient pas très bien le français. Les éducateurs ont donc pris contact avec la communauté sénégalaise de la région qui leur ont proposé un contact avec un interprète. « *En l'occurrence, nous n'avons pas eu besoin de l'utiliser, mais nous en avions un sous le coude au cas où* ».

6.6.6 Liens théoriques et conclusion

Nous allons mettre en lien les éléments théoriques que nous avons expliqués auparavant dans la partie du cadre théorique avec les résultats de l'analyse effectuée par rapport aux types de conflits culturels vécus.

Pour débuter, il peut y avoir des incompréhensions quand certaines normes culturelles viennent bousculer celles du pays d'accueil (Verbunt, 2011). Ce qui rejoint les dires d'une éducatrice (E3I2) par rapport aux valeurs qui sont la base de nous-mêmes, avec nos propres représentations.

Dans le chapitre des différentes gestions d'horaires, il est pertinent de relever que le modèle ethnoculturel, qui est l'échange équilibré et mutuel entre leur culture et celle des autochtones est souvent prôné par les éducateurs dans les exemples cités.

Toutefois, le modèle réparateur assimilationniste est aussi présent, par rapport au fait qu'il faut à tout prix acquérir les habitudes suisses sur certains points.

Par rapport au chapitre sur les codes suisses, il est intéressant de revenir sur la théorie de Cohen-Emerique par rapport à l'élimination de certains éléments d'une culture qui ne seraient pas compris dans la propre culture des professionnels. D'ailleurs, les nombreux exemples d'un éducateur (E1I1) sur ce qu'il a vécu avec le jeune haïtien sont pertinents. Il affirme que lui et les éducateurs ont effectué des recherches à ce sujet, surtout par rapport aux invocations vaudoues de l'adolescent. Malgré le fait que les professionnels étaient partagés quant à la véracité de ses actions, ils ont tout de même affirmé que cela n'était pas possible d'agir ainsi. D'ailleurs selon Cohen-Emerique (2003), les professionnels utilisent trois processus : soit ils gomment les données qui ne rentrent pas dans leur savoir professionnel, soit ils utilisent des catégories montées de toutes pièces en faisant une approche culturaliste ou psychologisante ou soit ils homogénéisent les problèmes en les classant des catégories socio-administratives, pour être en accord avec leurs compétences. Ils ont donc choisi de prendre le second, qui est une approche psychologisante, car les professionnels ont fait appel à un psychologue afin qu'il explique au jeune que s'il continuait ainsi, il allait devoir être hospitalisé et des médicaments allaient lui être prescrits.

Un éducateur (E1I1) prône le fait que les adolescents doivent connaître la culture suisse, car certains comportements peuvent être dangereux, comme la gestion de la violence ou les lois sur la circulation routière. Il nous paraît opportun de faire le lien avec ce que dit Verbunt par rapport à l'acquisition des normes et coutumes locales pour des raisons pratiques et nullement par mépris de sa culture d'origine (Verbunt, 2011). Les éducateurs ont affirmé aborder ces codes culturels suisses, afin que ces personnes s'intègrent dans la société. D'après la théorie de Berry (1989), ce professionnel serait dans la catégorie de l'assimilation par rapport aux quatre catégories de l'acculturation.

Il est également intéressant de revenir sur cette notion de culturalisme, selon Verbunt (2011) qui explique qu'il ne faut pas mettre les gens dans des cases et qu'il faut prendre en compte la personnalité de chacun. L'exemple cité par une éducatrice (E2I1) qui casse le cliché des Portugais qui parlent fort en affirmant qu'elle en connaît un qui parle doucement.

Il est aussi intéressant de faire un lien avec le choc culturel décrit par Cohen-Emerique (2003), car les éducateurs de l'institution n°1 avec le jeune haïtien ont vécu des situations étranges avec lui, hors du commun. Durant les entretiens, nous nous sommes rendu compte que les professionnels ont vécu des situations qui les ont bouleversés ou déstabilisés. Nous pouvons donc faire le lien avec la théorie du conflit qui parle de conflit intrapersonnel, qui nous touche à l'intérieur de nous-même.

Dans le chapitre de la double culture, il est nécessaire de revenir sur plusieurs notions essentielles. Premièrement, Verbunt (2012) affirme qu'il n'est pas évident pour des jeunes d'origine étrangère de savoir sur quelle culture ils doivent s'appuyer, celle de leur famille, du pays d'accueil ou encore celle de leurs amis. Rajoutons également le fait que les jeunes sont en période d'adolescence et sont donc plus susceptibles d'être influencés par leurs pairs. Ils accordent souvent aussi de plus d'importance à leurs pairs qu'à leur famille. Avec tous ces éléments, les situations ne sont évidemment pas faciles à gérer.

Deuxièmement, il est intéressant de revenir sur l'exemple de l'une des jeunes qui renie les pratiques culturelles de sa mère, car cette adolescente ne fait pas les prières plusieurs fois dans la journée, se maquille et ne s'attache pas les cheveux, comme sa mère le veut. Nous pouvons faire le lien avec la catégorie d'acculturation de Berry (1989) de l'assimilation, car elle abandonne son identité culturelle d'avant, pour adopter la culture dominante actuelle. Il y aurait aussi cette notion d'identité à mettre en avant, car selon Haza & Grolleau (2011), le jeune doit jongler entre les deux cultures et chercher de nouveaux modèles d'identification. Nous pouvons également faire le lien avec l'ouvrage d'Ossipow (2014), qui prétend que le contexte peut jouer un rôle sur les cultures et les appartenances au pays d'origine.

Troisièmement, il est nécessaire d'aborder l'exemple de l'école portugaise qui peut être mis en lien avec la catégorie d'acculturation de Berry (1989) de l'intégration, car le père veut que sa fille maintienne son identité culturelle portugaise, mais qu'elle adopte tout de même la culture dominante, en suivant aussi l'école traditionnelle suisse.

Quatrièmement, pour la situation explicitée d'une éducatrice (E4I2) lors du trajet en train, il y a eu une mauvaise interprétation d'un comportement d'un jeune étranger envers l'éducatrice. Nous pouvons mettre cela en lien avec Verbunt (2011), qui affirme qu'un mot ou un geste dans une certaine culture ne veut pas dire la même chose dans une autre.

Dans le chapitre en lien avec les différentes représentations culturelles, il est intéressant de reprendre l'exemple d'une éducatrice (E4I2) sur le statut de la femme, car Marine a vécu ce même genre de situation lors d'une expérience professionnelle. L'éducatrice a mentionné que les jeunes d'Afrique du Nord ont une représentation de la femme très différente de celle du pays d'accueil. Concernant les valeurs, elles sont ancrées en nous et font partie de notre culture. Et comme le dit Verbunt (2011), certaines valeurs sont dites bien dans une culture et mauvaises dans d'autres.

Pour terminer, concernant la médiation, nous avons vu dans la théorie que la notion de neutralité était importante ainsi que l'impartialité et l'indépendance (Guillaume-Hofnung, 2007 ; Ben Mrad, 2012). C'est donc questionnant lorsqu'un éducateur, qui n'est bien entendu pas concerné par la situation, intervient pour gérer un conflit, car il n'a pas réellement une position indépendante. Il y a également l'autre exemple du psychologue utilisé comme tiers externe. Les éducateurs parlent de la médiation dans le sens de « recréer la discussion », comme le confirme Cohen-Emerique (2015), la médiation vise à modifier le cadre des relations interculturelles.

En guise de conclusion, il est pertinent d'aborder le thème du culturalisme. Il est intéressant de relever les dires d'une éducatrice « *on dit parfois que c'est culturel, parce qu'elle n'a pas la clé qui ouvre la porte de cette difficulté et qu'il faut changer son cadre de référence* » (E2I1). Nous pouvons donc mettre en lien l'étude réalisée par le canton de Genève sur plusieurs foyers qui affirmait que tel ou tel comportement étaient culturels, lorsqu'ils étaient en panne d'autres explications (Ossipow et al., 2014). Nous sommes clairement dans une attitude culturaliste.

6.7 Prise en compte de la culture

Ce chapitre sera consacré à la culture et aux différentes prises en compte de cette dernière au sein des deux institutions choisies. Plusieurs thèmes vont être abordés

afin d'obtenir une vision générale de cette notion et surtout voir quel impact a celle-ci sur les différents acteurs en jeu.

6.7.1 Accueil et admission des jeunes d'origines étrangères

Indifférence de traitement d'un jeune qu'il soit suisse ou étranger

Concernant l'accueil et l'admission des jeunes d'origines étrangères au sein des institutions, il est intéressant de relever que trois des quatre éducateurs interviewés soulignent qu'ils agissent de la même manière pour un jeune d'origine suisse que pour un autre d'origine étrangère. Selon une éducatrice « *qu'ils viennent de n'importe où, on les accueille comme tous les autres* » (E3I2). Une autre éducatrice rajoute que « *c'est aller à la rencontre de qui il (le jeune) est* » (E2I1). D'ailleurs, cette professionnelle souligne un point pertinent : « *Le jeune ne doit pas perdre sa culture. Le but est de comment combiner cette culture familiale et d'origine avec ce qu'il se passe ici en Suisse ?* ».

Accueil

Les éducateurs se rejoignent sur le fait qu'il faut un accueil chaleureux et ne pas mettre de la pression sur le jeune en lui laissant du temps. Une éducatrice affirme que « *cela doit se faire en douceur, pour qu'ils ne renient pas leurs origines* » (E2I1). Elle complète aussi en disant que la culture est quelque chose que l'on possède en nous, « *donc la culture, c'est dans les gènes quelque part, tu as grandi avec cela, c'est ta base* ». Elle avance aussi, tout comme une autre éducatrice (E4I2) que le but ultime est que le jeune puisse s'intégrer, mais surtout, qu'il puisse rentrer chez lui.

Admission

Plusieurs éducateurs relèvent l'importance de la notion de temps dans l'admission d'un jeune. Le premier éducateur (E1I1) parle tout d'abord d'une phase de visite et ensuite d'une phase d'admission. Toutefois, il observe que ces moments sont parfois trop formels, où un bon nombre de personnes sont présentes et où des conflits entre les jeunes et les parents peuvent surgir. La deuxième éducatrice (E2I1) parle d'un temps d'observation, d'accueil et de rencontre. Et la troisième (E4I2) parle plutôt d'une admission facilitante pour tous les jeunes, de quelque horizon qu'ils proviennent par rapport aux différentes étapes mises en place (contact par téléphone, nomination de l'éducateur référent et de l'enseignant, numéro de téléphone du foyer transmis et trois jours de stage).

6.7.2 Suivi éducatif des jeunes d'origines étrangères

Ajustement par rapport aux jeunes de cultures différentes

Une éducatrice (E4I2) affirme qu'à proprement dit, rien ne change dans le suivi et que ce sont les mêmes démarches pour tout le monde. Cependant, certains accompagnements au quotidien peuvent être à ajuster en fonction de la culture d'origine de l'adolescent. Elle complète en exemplifiant sur la religion d'une jeune musulmane qui avait un rapport à la féminité très différent, les professionnels ont donc dû effectuer des recherches pour en savoir plus et mettre en place certaines choses. Une autre éducatrice affirme que « *si tu te réfères à la culture, cela peut te permettre d'avoir d'autres accès aux jeunes* » (E2I1).

Importance de la collaboration

Tous les éducateurs se rejoignent sur le fait qu'il est essentiel de collaborer avec les familles. Toutefois, deux éducateurs soulignent que cela est parfois difficile à cause de la barrière de la langue. Afin de palier à ce problème de communication, un éducateur (E1I1) certifie avoir trouvé la solution à l'interne, car certains employés de l'institution parlent la même langue étrangère qu'un jeune. Néanmoins, il précise que la traduction à l'interne est effectuée uniquement pour des informations de la vie quotidienne. Pour des informations en lien avec des décisions importantes, une traductrice officielle est demandée.

6.7.3 Activités et échanges autour de l'interculturalité

Il est intéressant de souligner que peu d'activités sont programmées en lien avec l'interculturalité, mais que c'est plutôt de manière indirecte que cela se fait. Une éducatrice constate d'ailleurs que cela se passe « *dans le quotidien, cela se fait spontanément et parfois, tu ne le remarques même pas en fait* » (E3I2). Elle ajoute que « *cela ne va pas être un sujet de conversation de tous les jours, mais ils (les jeunes) le font spontanément. On ne travaille pas forcément là-dessus* ». Elle relève que ce sont les jeunes qui amènent plutôt cette thématique. Plusieurs axes sont présentés pour aborder ces différences culturelles.

Moments de partage au quotidien

Tous les éducateurs passent par le biais de la cuisine pour aborder le thème de la diversité culturelle. Selon l'une des éducatrices (E3I2), elle remarque que lors des repas, les jeunes échangent beaucoup entre eux et avec les professionnels, ce qui peut favoriser les échanges sur les origines. Une autre éducatrice (E4I2) explique qu'elle a trouvé un magasin qui faisait des spécialités culinaires d'un certain pays et c'est de ce pays que deux jeunes étaient originaires, ce qui a donc permis un échange sur leurs cultures. Elle relève aussi que les jeunes sont intéressés à l'idée de faire connaître leur pays par la cuisine et qu'autour d'un repas, cela semble plus facile. Un éducateur (E1I1) témoigne d'une activité mise en place par l'une des mamans du groupe ayant des origines étrangères et qui cuisine pour tout le groupe afin de faire découvrir de nouvelles saveurs. Une autre éducatrice (E2I1) exemplifie avec la situation d'une jeune du foyer : « *c'était génial, sa maman était à la Réunion et via internet, la jeune préparait le même repas qu'elle* ». Elle a également un autre exemple par rapport à un jeune africain qui, à peine arrivé, voulait confectionner un plat typique de sa région. D'ailleurs, elle explique que les autres jeunes présents ont tout de suite sollicité une jeune portugaise afin qu'elle entreprenne la même démarche. Ceci montre bien qu'il y a un réel intérêt de connaître différentes cultures par la nourriture.

Une éducatrice (E3I2) explique que la musique est également un bon moyen d'échange autour des cultures. Elle relève toutefois que « *ce n'est pas parce qu'on est d'une telle ou telle culture, qu'on écouterai ci ou ça. Dans les habits, c'est la même chose. C'est parce que cela se trouve autour de toi et c'est cool* ». Elle relève aussi que « *tu ne peux pas être imprégné que d'une seule chose en fait et puis eux, ils vivent les uns sur les autres donc même s'ils ne veulent pas, c'est comme ça, c'est autour d'eux. Tu ne peux pas, ne pas être touché par ce qui vient d'ailleurs* ».

Différents événements organisés

Une éducatrice (E2I1) déclare qu'avec l'aide des animateurs spirituels, ils abordent la religion catholique par rapport à la crèche par exemple, afin d'en saisir le sens pour des personnes d'origines étrangères, ce qui permet d'ailleurs aussi de parler des autres religions. Elle remarque que cela se produit « *dans des petits événements ponctuels* ». Une autre éducatrice (E3I2) note le fait qu'un jeune faisait le ramadan avec ses prières et ses rites. Ceci a permis à ce dernier de s'exprimer, d'expliquer ses coutumes à ses camarades et de décrire comment cela se passait. Elle assure également collaborer avec le Centre de Loisirs et Cultures de la région, car ces derniers organisent des événements ou des activités dans leur structure. Les jeunes de l'institution n°2 ont donc la possibilité de s'y rendre. Une autre professionnelle (E4I2) explique également que lors de la préparation du calendrier de l'Avent, les éducateurs sociaux demandent aux jeunes d'origines étrangères s'ils veulent le réaliser ou s'ils aimeraient des renseignements à ce sujet. Elle poursuit, « *mais pour moi, je ne vois aucun sens à forcer quelqu'un à adhérer à quelque chose* » et rajoute, que c'est bien selon elle, de parler de toutes les cultures, mais pas de les inculquer à tout prix.

Lors de vacances et de voyages

Un des éducateurs (E1I1) relate que, lors d'un voyage au Portugal avec les jeunes du foyer, cela lui a permis d'échanger autour de cette culture locale. Il essayait d'apprendre la langue, mais une jeune se moquait de son accent. Il remarque que le fait d'aborder les différences culturelles est une porte d'entrée pour la création du lien. Une autre éducatrice (E3I2) souligne le fait que si le jeune a encore de la famille et va la visiter lors des vacances par exemple, les professionnels aborderont plus facilement ce sujet que si le jeune n'en a plus. Ils auront « *moins l'occasion de lancer le sujet* ». Elle poursuit en expliquant que les jeunes apprécient raconter leurs vacances. Une autre professionnelle (E4I2) rejoint sa collègue sur ce dernier point, « *il y en a un qui dit ah ! j'ai passé mes vacances au bled et puis, il nous explique un peu ce qu'il se passe là-bas et puis nous, on leur pose des questions* ». Elle note également que certains éducateurs voyagent beaucoup en dehors de leur travail et que « *cela aide à entrer en contact* » avec les jeunes.

6.7.4 Importance de l'enseignement de la culture suisse

En lien avec la loi suisse

Un éducateur (E1I1) relève que pour des raisons de sécurité, il a dû faire connaître les règles suisses au jeune haïtien, cité auparavant, comme par exemple sur le fait qu'il ne devait pas sauter du bus pour traverser l'autoroute. Une autre éducatrice (E2I1) affirme que si un jeune manque d'informations, cela peut engendrer des complications par rapport au fonctionnement suisse. Par exemple, le fait de payer ses factures dans les délais pour éviter des ennuis. Elle relève qu'il est parfois compliqué, car « *pour nous, c'est tellement acquis que des fois on ne fait pas attention* ». Une autre professionnelle part aussi du principe que « *c'est plus, comment tu t'intègres dans les lois, et pas dans les us et coutumes* » (E4I2). Elle rajoute que la connaissance des lois suisses est importante, car le but est que les jeunes puissent s'intégrer dans la société.

Jeunes étrangers intéressés par la culture suisse

Deux éducatrices constatent que ce sont les jeunes qui amènent des questions en lien avec la culture suisse. Pour une éducatrice, elle dit que « *c'est eux qui en parlent la plupart du temps, parce que ceux qui ne sont pas là depuis longtemps. Il y a des choses qu'ils ne comprennent pas* » (E2I1). Ils s'interrogent sur les plats typiquement suisses, le ski et la religion par exemple, surtout les personnes venant d'arriver. Elle poursuit en disant « *que c'est eux qui viennent à la rencontre avec ses questionnements* ». Pour une autre éducatrice (E3I2), elle observe qu'ils demandent des compléments d'informations sur, par exemple, le Carnaval en Valais, mais ce ne sont jamais de grandes incompréhensions.

Rencontres mutuelles

Une éducatrice avance « *moi, je ne dirais pas qu'on doit leur donner la culture suisse, parce que si eux, ont envie de la prendre, ils vont le faire et s'ils n'ont pas envie et qu'ils sont ancrés dans leur racines, et bien voilà. Après, c'est comment on peut les aider à concilier avec leur origine et le fait qu'ils sont en Suisse* » (E4I2). Elle poursuit en posant cette question : « *Comment on te respecte en tant qu'immigré et comment toi, tu nous respectes en tant que pays d'accueil ? C'est un peu dans les deux sens* ».

Facteur d'intégration

Une éducatrice relève que « *l'école et les copains sont des sacrés vecteurs d'intégrations* » afin de pouvoir s'intégrer et apprendre la culture suisse (E2I1). D'ailleurs, une autre éducatrice note que « *si on a un jeune qui ne parle pas bien le français, on va mettre l'accent là-dessus et sur l'école, parce que la langue fait partie de la culture* » (E3I2). Une autre professionnelle se questionne sur le fait de « *comment tu peux t'intégrer comme citoyen et comment tu peux devenir citoyen du pays qui t'accueille ?* » (E4I2).

Respect de leur culture d'origine

Une éducatrice souligne l'importance du respect de la culture d'origine des personnes étrangères, elle exemplifie avec ce qui suit :

« *Moi, je me dis, on a des jeunes chez nous qui sont musulmans. Ils ne mangent pas de porc et font le ramadan qui est leur droit. Et puis moi, je trouve justement que c'est à nous de respecter que cela fasse partie de leur culture et c'est à nous, de faire attention de ne pas agiter de la nourriture sous leur nez et ne pas leur cuisiner des plats à base de porc. Je trouve que cela est hyper important. Après, par exemple l'année passée, on a un jeune qui est arrivé au foyer en plein ramadan. Et bien, il ne mangeait pas et on lui gardait une assiette que l'on mettait dans le frigo. Il se levait la nuit à une heure fixe pour manger. C'était comme cela et puis pour moi, c'était logique en fait* » (E3I2).

6.7.5 Connaissances de toutes les cultures accueillies

Expériences professionnelles

Deux éducateurs relèvent qu'ils apprennent les codes culturels par expérience, car passablement de choses se rejoignent sur chaque culture. Ils avouent toutefois ne pas vouloir faire de clichés ni de stéréotypes. Selon le premier éducateur (E1I1), il

explique que les problématiques qu'ils retrouvent chez les enfants portugais par exemple, sont assez fréquents. Il cite les parents qui travaillent beaucoup, qui sont peu à la maison et qui ont des enfants assez livrés à eux-mêmes. Il dit ne pas vouloir faire de généralités, mais que cela se retrouve souvent comme dans son ancien lieu de travail à l'action éducative en milieu ouvert (AEMO). Il remarque aussi que dans la culture africaine, lorsqu'il y a un rendez-vous fixé, il y a de fortes chances que les gens ne soient pas à l'heure. En travaillant avec plusieurs familles congolaises, il a aussi observé que les parents étaient très expressifs. Selon l'autre éducatrice (E2I1), elle remarque aussi que dans la culture portugaise, la valeur du travail est importante : « *c'est au-delà des clichés, vraiment, il y a des traits, il y a des choses communes* ».

Expériences personnelles

La totalité des éducateurs se rejoignent sur le fait qu'ils ont appris de leurs expériences personnelles. Pour le premier éducateur (E1I1), les voyages lui ont permis d'étoffer ses connaissances. La seconde professionnelle (E4I2) parle aussi de ses ressources personnelles comme les voyages, les langues parlées et la musique qui sont des moyens de connaître les cultures qui nous entourent. Pour la dernière éducatrice (E3I2), elle parle de son vécu familial et de sa culture portugaise, par rapport à la place de la femme et de l'homme qui selon elle, est différente de celle de la Suisse. De par son expérience familiale, elle observe que son père d'origine portugaise et sa mère d'origine suisse n'ont pas les mêmes rôles pour les tâches quotidiennes. Son père mettra les pieds sous la table et sa « *madre* » fera à manger. Elle dit que cela n'est pas méchant, mais culturel. Elle prétend que certains jeunes peuvent être machos, mais que dans son groupe, ils ne le sont pas.

Recherches à réaliser

Trois des quatre éducateurs établissent des recherches afin d'approfondir leurs connaissances sur certaines cultures méconnues. Pour l'un d'eux (E1I1), il fait des recherches sur internet et utilise différentes vidéos. Pour une autre éducatrice (E2I1), elle confie aussi faire des recherches de manière théorique ou académique, via internet ou des livres. Elle donne l'exemple de cette jeune libanaise qu'elle pensait être musulmane mais qui était effectivement chrétienne. Enfin, pour une autre éducatrice, (E4I2), elle trouve également qu'il est important d'entreprendre un travail de recherches en amont, afin de ne pas « *mettre ses gros pieds dans le plat* ».

Force de l'interculturalité au sein de l'équipe éducative

Une éducatrice (E4I2) constate qu'au sein de l'équipe éducative, il y a deux éducateurs musulmans, un qui est marocain l'autre éthiopien, ainsi qu'un éducateur argentin qui sont des ressources précieuses présentes au sein du foyer. Elle complète en disant qu'il ne faut pas oublier un des éducateurs qui est qualifié de « *multiculturel* ». Elle relève aussi que les adolescents eux-mêmes, leur apprennent aussi passablement. Elle rajoute encore que ce sont eux, les mieux placés pour leur parler d'eux-mêmes.

6.7.6 Valeurs différentes en fonction des acteurs en jeu

Prise en compte de ces différences par les éducateurs

Deux éducateurs se rejoignent sur le fait que s'il y a des désaccords sur des valeurs, les professionnels sont capables de poser les choses sur la table, d'en discuter, mais que ce sont, en général, des désaccords minimes. Une éducatrice (E4I2) affirme qu'il n'y a pas de valeur totalement opposée au sein de la structure actuellement.

Règles et coutumes différentes

D'après une éducatrice (E3I2), elle remarque que le fait de manger tous ensemble autour de la table n'est pas la coutume dans certaines familles. Et parfois, certains le font la semaine, mais non pas le week-end. Elle observe aussi que les heures du coucher pour les familles venant du Sud sont différentes des nôtres, car ils se couchent tard. Il faut aussi prendre en compte que lorsque les adolescents rentrent chez eux, ils reprennent les habitudes de leur culture d'origine.

Ouverture d'esprit et se connaître soi-même

Deux éducatrices se rejoignent par rapport à l'ouverture d'esprit et le fait de se connaître soi-même. Une de celle-ci (E4I2) relève surtout l'importance de se distancer entre ce qui est vraiment une valeur chez le jeune et ce qui s'est construit avec l'environnement. Elle avance cette idée, car il faut prendre en compte que ces jeunes sont mineurs et ont une expérience de vie difficile. D'ailleurs, elle affirme qu'il est important de se connaître afin de savoir qu'est-ce qui est touché dans ses valeurs et qu'est-ce qui est heurté en soi. Elle propose un outil tel que la supervision individuelle pour être bien avec soi-même et pouvoir s'ancrer en soi-même.

Entre les professionnels et les adolescents

Par rapport aux valeurs entre ces deux acteurs, une éducatrice (E4I2) remarque qu'elles ne sont pas contradictoires, même que ces jeunes ont été élevés avec des valeurs propres à leur culture. Une autre éducatrice déclare, « *après pour moi, les valeurs de base sont un peu pour tout le monde les mêmes. Après, c'est comment une personne perçoit une valeur. Par exemple une valeur de respect, je pense que c'est une valeur de base. Tu l'as quand même dans toutes les cultures, mais le respect n'est pas perçu de la même manière* » (E3I2). D'ailleurs, la première citée (E4I2) explique une anecdote lors d'un camp de deux jours vécus hors institution. Ses collègues et les jeunes ont dû s'harmoniser sur des règles de vie et des valeurs communes et malgré un groupe hétérogène, beaucoup d'éléments se rejoignaient, comme le respect et l'écoute de l'autre et de soi-même.

6.7.7 Échanges en lien avec leur histoire de vie

Création du lien

Deux éducateurs précisent le fait que la création du lien est un facteur important quant au fait d'aborder leurs histoires de vie. Selon un éducateur, « *il faut créer ce lien, alors en règle générale... on est à l'écoute tout le temps, donc le lien il se crée quand même assez vite. Mais après, on peut discuter avec eux* » (E1I1).

Posture éducative à adopter

Trois éducateurs soulignent qu'il est important d'être patient et de laisser une porte ouverte aux jeunes pour s'exprimer. Ils rajoutent qu'il est important de respecter leur liberté d'aborder ou non certains éléments. Une éducatrice affirme que parfois, « *il y a un poids émotionnel qui est énorme* » (E2I1). Il faut donc laisser le temps nécessaire pour que ces choses émergent petit à petit, à leur rythme. Une des professionnelles relève toutefois que « *cela dépend depuis combien de temps ils sont là et du lien qu'ils ont avec toi* » (E4I2). Une autre éducatrice met de l'importance sur cette notion de liberté : « *tu es libre de me livrer ce dont tu as envie et de me parler, de choses que tu as vécues ou pas. Et si tu n'as pas envie de le faire ou si ce n'est pas le bon moment, tu as le droit* » (E3I2).

Elle cite l'exemple d'un migrant qui a traversé plusieurs pays, il ne va pas forcément vouloir raconter son parcours. Mais si le jeune a besoin de travailler sur cela, il va le faire, sinon pas. Elle termine par dire que parfois, il faut aller « *gratter* » et que parfois il est préférable de ne pas le faire. D'ailleurs, un éducateur affirme que cela dépend beaucoup des adolescents « *certaines jeunes vont t'expliquer de A à Z et puis d'autres, ils se verrouillent complètement* » (E1I1). Il relève toutefois que parfois, les jeunes n'y arrivent pas ou ils n'ont pas la possibilité de le faire. Ils n'ont pas encore atteint cette phase, ils ne sont tout simplement pas prêts.

Toujours selon ce même professionnel (E1I1), concernant le fait de ne pas être trop intrusif, il avoue que cela est difficile, mais que c'est son travail. Il complète en disant que ce n'est pas que sur la culture, mais sur tous les sujets du quotidien. Il confie que « *parfois, je pense qu'on a tendance à trop aller gratter* ». Toutefois, selon une autre éducatrice (E4I2), elle aura plutôt tendance à montrer une présence, valider le fait qu'ils ont vécu une expérience difficile et qu'il ne faut pas les forcer à raconter. Elle poursuit :

« *Je veux dire, c'est comme leur sphère intime, ils sont déjà dans un endroit qu'ils ne connaissent pas, avec d'autres jeunes et des adultes qu'ils ne connaissent pas non plus. Ils ont été retirés de leur famille qui fonctionne ou qui dysfonctionne et ils sont enlevés à leur environnement et leurs amis. Si ça se trouve, ce sont des enfants qui ont déjà transité par je ne sais pas combien de pays. Je pense qu'on doit être un peu délicat avec cela* » (E4I2).

Réception et importances des informations reçues

Trois éducateurs sont unanimes sur le fait que parfois, ils reçoivent beaucoup d'informations sur le jeune, et d'autres fois, très peu. Une des éducatrices explique qu' :

« *En général, je lis toujours les anamnèses. Parce que je pense que c'est quand même important que le jeune, n'ait pas l'impression qu'il débarque et puis que tu t'en fiches. Après, ce que je dis toujours aux jeunes, c'est que nous, on a des informations qui nous sont transmises et si c'est des jeunes qui viennent directement de la famille, l'anamnèse sera assez courte. Parce qu'ils n'ont pas un long parcours institutionnel. Mais si tu as un jeune qui a fait institutions sur institutions, et bien là forcément, tu auras beaucoup d'informations. Donc après tu lis, parce que c'est normal* » (E3I2).

L'autre éducatrice (E4I2) exemplifie les propos de sa collègue, en disant, au sujet de deux frères sénégalais arrivés il y a peu de temps au foyer, que les professionnels n'ont reçu que très peu d'informations. Ils ne savent pas où est leur père, mais savent tout de même que leur mère est dans leur pays d'origine. Elle complète en disant que les jeunes mineurs qui n'ont pas de papiers, ne vont pas dire comment ils ont procédé pour arriver jusqu'ici. Elle conclut en disant que certaines familles ont été tellement disloquées, ont vagabondé un peu partout et qu'il est difficile de retracer leur parcours jusqu'ici.

Selon un éducateur, « *concrètement, parfois, on a des situations qui arrivent de l'OPE (Office de la Protection de l'Enfant) qui sont des hébergements d'urgence où on a aucune information* » (E1I1).

Par rapport au fait de tout connaître sur le jeune qui va arriver, plusieurs avis divergent selon deux éducateurs. Selon le premier éducateur (E1I1), il aimeraient, dans la mesure du possible, savoir passablement d'éléments sur le jeune en question afin de créer le lien le plus tôt possible. Il complète « *j'ai besoin d'avoir son parcours de vie, ce qu'il a vécu, comment il est, s'il est preneur du placement, quel âge il a, si j'ai accès à ces loisirs* ». Dans le cas de l'autre éducatrice (E4I2), elle ne veut pas tout connaître, car cela ne lui apporterait rien et que c'est le jeune qui doit amener des éléments pour créer le lien, « *tout ce qu'ils peuvent nous amener nous aide à construire et est richesse dans la construction du lien, mais moi, je n'ai pas envie de tout savoir* ». Toutefois, elle relève que si certaines informations sont présentes concernant la maladie mentale par exemple, cela serait un plus.

6.7.8 Liens théoriques et conclusion

Nous allons mettre en lien les éléments théoriques que nous avons expliqué auparavant dans la partie du cadre théorique avec les résultats de l'analyse effectuée par rapport à la prise en compte de la culture.

Pour commencer, dans la partie du suivi éducatif des jeunes d'origines étrangères, Bolzman affirme que l'interculturalité est une démarche consciente, adoptée pour entrer en contact d'une certaine manière avec les individus et groupes d'autres cultures (Bolzman, 2012). Cela va dans le sens de ce qu'une éducatrice (E2I1) relevait, par rapport au fait que la culture est une porte d'entrée afin d'avoir d'autres accès aux jeunes.

Après, dans la partie sur les activités et échanges autour de l'interculturalité, cela nous fait mettre en lien les propos de Hall (1992) avec les dires des éducateurs par rapport au fait d'aborder le thème des cultures. Hall parle que c'est souvent inconscient. Tout comme le dit une éducatrice (E3I2), qui ne s'en rend même plus compte et le fait spontanément.

Il est aussi nécessaire de relever ce que dit l'une des éducatrices (E3I2) par rapport au fait que c'est évident que l'on s'imprègne des choses qui nous entourent. Nous pouvons donc mettre cela en lien avec les propos de Verbunt (2012), comme quoi, il n'y aurait plus de culture, car l'époque des communautés homogènes est révolue. D'ailleurs, une citation du philosophe français François Jullien revient sur ce qu'affirme Verbunt : « *une culture n'a pas d'identité car elle ne cesse de se transformer* » (Jullien, 2016).

Par rapport au chapitre de l'importance de l'enseignement de la culture suisse aux jeunes, nous pouvons mettre en lien les dires de l'éducatrice (E4I2) sur le fait qu'il est plus important pour elle de connaître les lois plutôt que les us et coutumes, car Verbunt (2011) affirme la même chose.

Nous pouvons aussi certifier qu'à l'adolescence, l'école et les pairs sont des vecteurs d'intégration, car dans cette période de la vie, ils sont très importants. Comme le soulignent Lehalle & Mellier, « *le groupe de pairs est la référence sociale principale* » (Lehalle & Mellier, 2005, p.233). Nous pouvons aussi parler de l'acculturation qui est présente. En règle générale, dans les entretiens, l'acculturation ressort passablement. Toutefois, nous ne prétendons pas que les adolescents d'origines étrangères doivent acquérir absolument la culture suisse, mais que cela est plutôt un bon moyen pour s'intégrer. Cela est plutôt établi dans les moments du quotidien. Les professionnels estiment que l'ouverture d'esprit est un plus. Les dires d'une éducatrice vont fortement dans ce sens : « *donc si tu n'es pas prêt à être ouvert à la culture des autres et à un monde qui est autre que le tien, tu fais un travail où tu es dans un bureau et tu touches des billets toute la journée, je pense* » (E3I2). Nous avons aussi ressenti que l'acculturation est plus présente dans l'institution n°2 que dans la première.

Nous pouvons également relever que par rapport aux lois suisses par exemple, il est mis en évidence par les éducateurs qu'il est important que ces jeunes aient des connaissances afin de pouvoir s'intégrer. D'ailleurs, Berry (1989) parle de la catégorie d'acculturation de l'intégration qui est le maintien de son identité culturelle et l'adoption de la culture dominante.

Il est intéressant de revenir sur les propos d'une éducatrice (E4I2) qui affirmait qu'on devait respecter la personne d'origine étrangère si elle était prenante ou non de l'enseignement de la culture suisse et qu'il était important de lui laisser le choix. Cela peut être mis en lien avec le modèle ethnoculturel de Bolzman (2012), qui prône un échange équilibré et mutuel entre leur culture et celle des autochtones, et non pas le modèle réparateur assimilationniste.

Ensuite, dans le chapitre des connaissances de toutes les cultures, Verbunt parle d'une compétence interculturelle à avoir en tant que professionnel, c'est-à-dire avoir des savoirs en lien avec le contexte particulier de la personne (Verbunt, 2011). Comme l'exemple de la jeune libanaise chrétienne qui n'était pas musulmane. Nous nous sommes rendu compte que les éducateurs faisaient régulièrement des recherches d'informations pour pouvoir accueillir au mieux les personnes et acquérir ces compétences interculturelles.

Dans la partie suivante sur les valeurs différentes selon les acteurs en jeu, il est intéressant de comparer les dires des deux éducatrices (E4I2 et E2I1) pour avoir un échange possible entre deux cultures différentes avec la théorie de Cohen-Emerique (2003). Deux concepts sont cités : la décentration qui est la connaissance de ses propres cadres de référence en comprenant l'autre avec sa culture, en restant le plus neutre possible. D'autre part, la centration qui implique d'aller vers l'autre et connaître le cadre de référence de l'autre. Toutefois, Verbunt avance que si on ne passe pas par ce deuxième concept, on ne peut pas déjouer les stéréotypes.

Il est aussi pertinent de relever que par rapport aux règles différentes, celles-ci peuvent bouger, tandis que les valeurs ne bougent pas (Billier, 2006). Il est intéressant d'avancer que selon Verbunt (2012), il n'y a plus de communautés, mais plutôt des points communs qui se rejoignent entre les cultures, tout comme le dit

l'une des éducatrices (E4I2) par rapport à l'exemple qu'elle avait cité sur les règles de vie et valeurs communes à lister durant le camp de deux jours, hors institution.

Dans la dernière partie sur les échanges en lien avec leur histoire de vie, Cohen-Emerique (2003) parle que les professionnels n'allaient pas beaucoup s'aventurer sur le passé des jeunes, car ils avaient peur de s'introduire dans la sphère privée de ces derniers. Verbunt (2011) affirme qu'il faut s'intéresser à la culture de l'autre pour créer un climat de confiance. Certains éducateurs ont mis en avant cette notion de création de lien qui est nécessaire.

En guise de conclusion, nous aimerions revenir sur le terme de la double culture qui est mentionné à plusieurs reprises. Comme l'affirme Verbunt (2012), c'est une difficulté pour un jeune de s'appuyer sur l'une ou l'autre des cultures qu'il côtoie. D'ailleurs, si l'on reprend les quatre catégories de l'acculturation selon Berry (1989), pour certaines situations, les éducateurs sociaux favorisent plutôt « l'intégration », car étant le but ultime pour eux, comme le confirme une éducatrice (E2I1). Tandis que pour d'autres situations, ils favorisent « l'assimilation », car il faut adopter la culture d'accueil, par exemple pour la connaissance des lois suisses, comme le dit un éducateur (E1I1). Pour d'autres types de situations, il est plus favorable de choisir « la séparation », car il faut maintenir son identité culturelle. Comme le dit d'ailleurs, l'une des éducatrices (E3I2) par rapport au fait que selon elle, elle ne voit pas de sens à faire adhérer quelque chose à quelqu'un, si ce n'est pas librement choisi.

Finalement, nous voulons mettre en lien les différentes catégories d'acculturation de Berry (1989) avec les modèles de Bolzman (2009). L'intégration serait pour nous, le modèle ethnoculturel, l'assimilation serait le modèle réparateur assimilationniste.

7. Synthèse de l'analyse

7.1 Vérification des hypothèses

Nous allons maintenant reprendre les trois hypothèses de notre début de travail en vous les remémorant. Puis, avec nos connaissances acquises lors de nos recherches théoriques et nos entretiens de terrain, nous allons vérifier si elles sont correctes ou incorrectes.

7.1.1 Hypothèse 1

Pour rappel, l'hypothèse 1 était formulée ainsi : « **Les conflits présentés comme interculturels par les éducateurs sont le résultat de facteurs multiples où les différences culturelles prennent le dessus sur l'ensemble des éléments à l'origine du conflit** ».

Suite à nos résultats, nous pouvons avancer que lorsque les éducateurs ne trouvent pas de réponses à une situation problématique, c'est à ce moment-là qu'ils disent que cela est culturel. Ils adoptent donc une attitude culturaliste lorsqu'ils sont en manque d'outils et que cela n'est pas dans leur savoir professionnel.

Toutefois, il est important de relever que la totalité des éducateurs effectuent des recherches lorsqu'ils ne connaissent pas bien une culture ou un pays auquel ils sont confrontés. Ils utilisent certains outils comme internet, des vidéos ou encore des ouvrages. Ils ont également des ressources personnelles acquises lors de certains voyages par exemple et des ressources professionnelles en lien avec le vécu de certains éducateurs.

Dès lors, malgré qu'ils aient engrangé des compétences interculturelles et que les situations vécues soient conscientisées, les éducateurs vont quand même les classer dans des catégories comme le culturel ou le psychologique. Car, dès que c'est un conflit intrapersonnel, qui se passe à l'intérieur de ces derniers, alors ils auront une immense difficulté à s'ouvrir. Il est très difficile de jouer avec ses valeurs et d'aller à l'encontre de sa propre vision du monde. Plusieurs éducateurs relèvent qu'il est primordial de connaître son cadre de référence pour ensuite aller à la découverte du cadre de référence de l'autre et débuter un processus d'ouverture sur les différentes cultures.

En résumé, les éducateurs avouent vouloir éviter certains clichés et certaines représentations des différentes cultures rencontrées, mais c'est ce qu'ils retrouvent souvent dans leurs expériences professionnelles. Donc, les professionnels ne disent pas que c'est toujours de l'ordre du culturel, ils essayent tout de même de trouver la véritable raison, par rapport au contexte, à l'environnement ou encore aux situations de vie des jeunes.

Nous pouvons donc confirmer cette première hypothèse dans le sens que parfois les professionnels adoptent une attitude culturaliste, toutefois, c'est uniquement lorsqu'ils n'ont pas d'autres moyens pour y répondre.

7.1.2 Hypothèse 2

Notre hypothèse 2 a été formulée ainsi : « **Les travailleurs sociaux en institution utilisent principalement les modèles réparateur assimilationniste et ethnoculturel dans leurs interventions en situation interculturelle (Bolzman, 2009)** ».

Par rapport à cette hypothèse-ci, nous pouvons affirmer, après analyse des entretiens, que les éducateurs sociaux interrogés utilisent plutôt le modèle ethnoculturel que le modèle réparateur assimilationniste dans les rencontres interculturelles avec les adolescents en institution. Ils mettent une intention particulière à leur donner la possibilité d'adhérer ou non à cette culture d'accueil tout en leur donnant la possibilité de garder et de partager leur culture d'origine. Premièrement, par rapport au fait d'effectuer certaines recherches afin d'éviter des interprétations erronées. Il essaie aussi d'avoir une posture égalitaire avec les personnes accompagnées, les prendre donc comme des personnes à part entière. Deuxièmement, les professionnels sont plutôt dans un état d'esprit d'échanges mutuels entre les deux cultures présentes.

Néanmoins, le modèle réparateur assimilationniste est parfois utilisé inconsciemment par les professionnels lorsqu'ils ont à faire avec des situations problématiques auxquelles ils n'ont pas de réponse ou de solution, car elles sont jugées étranges et inattendues. Dès lors, ils demanderont d'adhérer à certains codes culturels suisses. L'objectif pour eux est que ces adolescents d'origines étrangères s'intègrent dans la société d'accueil, mais ce n'est pas obtenir coûte que coûte la nouvelle culture pour pouvoir s'intégrer.

Nous pouvons donc confirmer à moitié cette deuxième hypothèse, car le modèle ethnoculturel est utilisé par les éducateurs sociaux, tandis que le modèle réparateur assimilationniste est parfois utilisé lorsque certaines situations sont contraires aux lois suisses ou en désaccord avec certains codes de la culture suisse.

7.1.3 Hypothèse 3

Enfin, notre hypothèse 3 a été construite ainsi : « **les adolescents apprécient de parler de leur culture et ne voient pas cela comme quelque chose de négatif, mais plutôt comme quelque chose d'enrichissant pour les autres** ».

Nous pouvons confirmer après les entretiens avec les adolescents, qu'ils ne voient pas la culture comme quelque chose de négatif, comme un poids, mais plutôt comme une fierté qu'ils peuvent partager avec leur camarade. Par exemple, comme l'a prononcé une des adolescentes, « *eh bien moi, j'aime bien mon origine. Ce n'est pas un problème. C'est plutôt quelque chose que j'aime bien. Et puis j'aime aussi beaucoup tout ce qui est des autres pays* » (A2I1). Nous relevons aussi ce qu'une éducatrice a énoncé « *on a des jeunes qui sont fiers des origines qu'ils ont. Ils ne les crient pas haut et fort toutes les dix minutes. Certains affichent le drapeau de leur pays ou parlent en portugais au téléphone avec leur famille* » (E3I2). D'ailleurs, lorsqu'on a demandé à l'un des adolescents lequel de ses quatre origines il se sentait le plus, il a répondu cela : « *je me sens moi* » (A3I2).

Les éducateurs affirment que les jeunes parlent souvent eux-mêmes des cultures, des pays d'où ils proviennent ou encore de leurs vacances chez leur famille à l'étranger.

Ce qui prouve qu'ils ne voient pas cela comme un poids ou quelque chose de négatif. Ils prennent du plaisir à raconter leurs aventures.

Une des éducatrices (E3I2) explique qu'il y a beaucoup de diversité culturelle au sein de son institution. Elle déclare également qu'il y a peu de nationalité purement suisse, qu'elle voit cela comme une richesse et qu'il n'y a pas de propos racistes entre eux. Ils font plutôt preuve d'empathie les uns envers les autres, car ils savent qu'ils ont chacun leurs problèmes et dès lors un respect entre eux s'installe.

En guise de conclusion, il est important de relever les dires de Verbunt (2012) quant au fait qu'il n'y a plus de frontière différenciant les cultures. La mondialisation et la modernité ont eu un impact sur ces unités culturelles (Verbunt, 2012). Nous nous rendons compte que les adolescents mettent très peu d'importance à ces différences culturelles. Ils ne mettent pas de frontière, comme le dit Verbunt, entre eux et se voient comme des êtres à part entière, mais au contraire, se laissent « s'acculturer ».

Nous pouvons donc confirmer cette troisième et dernière hypothèse, car les adolescents ne nous ont pas parlé de conflits en lien avec leurs origines et leur vécu.

7.2 Réponse à la question de recherche

Pour rappel, nous vous remémorons la question de recherche de notre travail.

« Comment comprendre/analyser la prise en compte de la culture ainsi que les types de conflits perçus comme culturels entre les acteurs impliqués dans le cadre d'une institution éducative ? »

Les éducateurs, en général, affirment qu'ils n'existent plus de culture homogène. Car, dans les institutions, il y a tellement de multiculturalité due à la globalisation et la mondialisation que ces cultures n'ont plus beaucoup de sens. Elle est en perpétuelle mouvement et évolution. Les professionnels ne mettent pas forcément le cursus sur la culture et travaillent de la même manière avec des jeunes quel que soient leurs origines. Parler des différentes cultures est amenée inconsciemment et spontanément. C'est plutôt les jeunes qui amènent cette thématique mais ce n'est pas quelque chose qui se met en place de manière formelle. Cette diversité culturelle est perçue comme quelque chose de positif et non contraignant, mais plutôt comme un outil qui permet de construire son identité.

Effectivement, les conflits ou les situations de tension dans le cadre d'une institution sont ramenés à du culturel par les éducateurs, lorsque ces derniers ne trouvent pas de solutions pour y remédier. Les institutions demandent aux professionnels d'en trouver et ils n'ont que la possibilité de ramener ces situations qui sont perçues comme étranges et inattendues, à du connu. Étant donné que cela touche leurs valeurs et même s'ils connaissent les codes de la culture en leur présence, ils gommeront ces données, culturaliseront ces situations et demanderont aux résidents d'adopter certains codes suisses afin qu'ils puissent s'intégrer à la société d'accueil. Les conflits dits culturels sont plutôt au niveau familial entre les éducateurs et les familles et entre les jeunes et leur famille. Car dans les deux institutions, les résidents ont intégré de nombreuses cultures et s'adaptent facilement. Les parents ayant une culture plus ancrée ont peur que leurs enfants perdent leur culture d'origine et cela est donc difficile pour eux. Toutefois, nous relevons que les parents ont toujours le

secret désir d'un possible retour dans leur pays d'origine, raison pour laquelle les parents veulent que leurs enfants conservent un lien avec leur culture.

8. Pistes d'action et différents bilans

8.1 Pistes d'action

Suite à notre travail d'analyse, il nous paraît intéressant de proposer quelques pistes d'action afin d'aller plus loin que notre recherche effectuée.

Une première idée serait d'effectuer une formation continue en tant que travailleur social pour approfondir certaines connaissances et notions théoriques essentielles pour adapter sa pratique et sa posture professionnelle. Car, en tant qu'éducateur social, nous serons tout au long de notre carrière, amenés à nous former davantage sur certaines thématiques en lien avec la population avec laquelle nous allons travailler. D'ailleurs, certaines formations sont déjà mises en place, comme celle-ci : « *Face à la diversité religieuse en institution : Reconnaissance et gestion dans sa pratique professionnelle* », proposée par l'Université de Lausanne qui est une formation sur trois jours. D'ailleurs, deux objectifs traités dans cette formation nous paraissent intéressants en tant que futur professionnel. Le premier étant lié au fait de mieux comprendre et reconnaître les attentes, demandes ou revendications en lien avec la religion et la spiritualité. Et le second étant en lien avec le fait d'appréhender de manière efficace et respectueuse des situations de conflits en lien avec la diversité religieuse. Il existe aussi deux autres formations de type Certificate Advanced Studies (CAS) suggérées par l'Université de Genève, la première sur la « *Santé mentale, migration et culture : évaluer et soigner* » et la seconde sur la « *Santé et diversités : comprendre et pratiquer les approches transculturelles* ». Toutefois, ces dernières traitent toutes deux de la culture, mais sont plutôt axées sur le domaine médical que social.

Pour une deuxième idée, nous aimerions vous présenter un projet provenant du Québec et s'intitulant « InTerre Actif ». C'est un comité nommé « *Solidarité/Trois-Rivières* » qui est un organisme d'éducation et de coopération internationale depuis 1973. Cet organe traite de plusieurs thématiques, comme la mondialisation, l'environnement, les droits humains ou encore la diversité culturelle. Afin de parler de ces sujets, les fondateurs proposent des outils divers et variés comme des fiches pédagogiques, des animations, des expositions-photos ou encore des albums thématiques. Tous ces outils permettent d'acquérir des connaissances et sont adaptés en fonction de l'âge des personnes à qui cela est destiné. Nous pensons que ce programme est très intéressant, car il est important de parler de cette notion de diversité culturelle dès le plus jeune âge, afin d'avoir une certaine ouverture d'esprit avec toutes les sortes de différences qui peuvent être présentes, tant au niveau culturel qu'à d'autres niveaux (handicap, sexualité, genre). Du reste, la phrase que nous avons mise en page de garde : « *la différence est cette chose merveilleuse que nous avons tous en commun* » Nelly Biche (s.d), montre bien cette notion de respect de la diversité. Nous estimons que si les individus en général avaient une meilleure ouverture d'esprit, il y aurait moins de conflits en lien avec la culture, car il serait tout à fait normal et accepté d'être différent des autres.

Notre troisième idée serait d'envisager la création d'un projet avec l'association CIAO.ch qui est un site internet romand en faveur des jeunes. Cette plateforme aborde

certaines thématiques liées à l'adolescence, dont deux rubriques sont pertinentes par rapport à notre travail de Bachelor « Religions et croyances » et « Discrimination et racismes ». Ce site internet qui vient d'ailleurs de lancer son application, présente des informations rédigées par des experts, permet de poser des questions anonymement et gratuitement à des spécialistes, donne des informations nécessaires en cas d'urgence ainsi que des adresses utiles et offre un espace interactif de forums, tchats et témoignages. Nous sommes tout d'abord partis de nos expériences faites dans le cadre de notre module E8-1, déjà explicité auparavant. Nous avons eu un vif intérêt à échanger avec ces adolescents issus de certains cycles valaisans et aborder diverses thématiques et plus particulièrement celle de la diversité culturelle. C'est pour cette raison que nous avions pensé mettre en place un projet d'une plus grande ampleur, par exemple dans la plupart des cycles d'orientation de Suisse romande en collaboration avec CIAO.ch qui œuvre déjà dans ce domaine. Cela permettrait aussi de créer des postes d'intervenants qui pourront d'ailleurs être menés par des éducateurs sociaux.

8.2 Bilan personnel

Suite à l'aboutissement de notre travail, nous ressentons un sentiment de fierté, car cela signifie la fin de trois années d'études au sein de la HES-SO de Sierre en travail social. Ce travail de Bachelor nous a permis d'approfondir nos connaissances personnelles sur le sujet de l'interculturalité. Nous pensons avoir changé notre regard sur plusieurs éléments, comme le fait que les personnes d'origines étrangères ont toutes un vécu et qu'il est important d'en tenir compte et ne pas les brusquer lorsque nous les accompagnons. Nous nous sommes aussi rendu compte que, dans ce genre de travail, tout comme dans la vie en général, il faut faire preuve d'abnégation et avancer malgré les doutes et les peurs qui peuvent être présents durant notre parcours.

Nous sortons aussi satisfaits de la réalisation ce travail de Bachelor en duo, car il est vrai que c'est un risque à prendre, car il est, selon nous, indispensable de bien s'entendre d'une part mais d'autre part, aussi d'avoir des méthodes de travail qui se rejoignent.

Nous nous rendons compte que les désaccords survenus, nous ont permis de communiquer, faire preuve d'écoute, d'ouverture d'esprit et de rigueur. Toutes ces communications ont enrichi nos connaissances sur ce thème et ont fait valoir le point de vue de chacun. Ces compétences sont pour nous essentielles à conserver pour la suite dans nos vies personnelles.

8.3 Bilan professionnel

Ce travail nous a permis d'acquérir ou de consolider certaines compétences en lien avec notre profession future d'éducateur social. Par exemple, si l'on se base sur le Plan d'Études Cadre Bachelor (PEC), qui est la ligne conductrice de notre formation, la sous-compétence 11.4 « *Articuler une démarche empirique à une démarche d'élaboration théorique* » est parfaitement travaillée dans le cadre de notre travail de Bachelor. Du reste, toute la compétence numéro 11 est en lien avec la réalisation de notre travail de Bachelor.

Nous relevons aussi, un grand point positif, par exemple, le fait de devoir collaborer entre nous, car nous avons réalisé ce travail en binôme et nous avons dû nous mettre d'accord afin de travailler en harmonie. Ce challenge de travailler en duo a été bénéfique, car à deux, les échanges sont plus riches et des idées auxquelles l'autre partenaire n'avait pas pensé, émergent. De plus, en tant que professionnels, nous travaillons rarement seul, mais plutôt en équipe.

Par ailleurs, la sous-compétence 1.3 « *s'organiser, planifier, déterminer ses priorités* » rentre également en ligne de compte. Nous aimerais aussi relever que les deux sous-compétences suivantes ont été nécessaire afin d'accomplir notre travail « *7.7 agir en pratiquant l'évaluation permanente* » ainsi que la *7.8 « savoir mettre un terme à une action et en rendre compte »*, car parfois, l'un d'entre nous, était trop plongé dans ce travail qu'il avait besoin d'un regard externe afin de réorienter, d'où l'avantage d'être en duo.

En tant que futurs professionnels, il va être intéressant de pouvoir analyser les conflits où des différentes cultures sont présentes et de ne pas tomber dans le culturalisme et réduire le problème à une divergence de culture. Il faudra bel et bien tenir compte du contexte, des valeurs, de l'identité et de la personne elle-même afin d'éviter de catégoriser l'individu en l'enfermant dans sa culture. Il sera donc important d'adapter notre posture professionnelle. D'ailleurs, nous nous sommes aussi aperçus qu'un outil que nous pourrons utiliser dans notre avenir professionnel est l'adaptation de notre langage en fonction de la population avec laquelle nous travaillons. Lors de nos entretiens par exemple, certains termes étaient flous pour les adolescents, nous avons donc décidé de les adapter afin qu'ils saisissent leur sens. La reformulation est aussi un élément intéressant à utiliser avec comme but d'avoir davantage d'explications sur quelque chose qui a été dit.

8.4 Bilan méthodologique

Tout d'abord, par rapport à la méthodologie de notre travail, il a été difficile pour nous de créer la grille d'entretien, car nous avions de la peine à ne pas trop diriger les interlocuteurs sur quelque chose que l'on voulait entendre. Nous avons dû passer passablement de temps afin de rester le plus neutre possible et éviter de les inciter à aller dans notre sens.

Par rapport au choix de l'entretien semi-directif, nous sommes satisfaits d'avoir sélectionné cette méthode, car elle nous a permis d'avoir des questions ni trop dirigées, ni trop ouvertes. Toutefois, la méthode d'observation aurait été intéressante à entreprendre, en allant voir sur le terrain, en observant lors de plusieurs repas par exemple, mais cela n'était pas possible à envisager dans le temps imparti pour le travail de Bachelor.

Concernant les entretiens, il est important avant tout, de créer le lien avec la personne avec laquelle nous allons échanger. Pour y arriver, nous avons introduit notre travail en énumérant certains points comme le tutoiement ou le vouvoiement, l'anonymat, la destruction des données ou encore mentionné le droit ne pas répondre à une question. Car sans ce lien, nous ne pouvons que très peu collaborer et obtenir des réponses les plus proches possibles de la réalité. Nous trouvons également intéressant d'avoir proposé un nom fictif aux adolescents afin de préserver l'anonymat de l'échange.

Nous avons remarqué que lors de nos derniers entretiens, nous étions plus à l'aise que durant les premiers. Notre aisance et nos connaissances plus approfondies du sujet nous ont permis d'être plus efficaces et d'obtenir des échanges plus riches avec nos interlocuteurs. D'ailleurs, lors de la retranscription de nos entretiens, nous nous sommes parfois reproché de ne pas être aller plus loin par rapport à certains dires des personnes interviewées. Nous avons aussi soulevé que le fait de reformuler une idée permettait à la personne interviewée de compléter son idée et d'ajouter des éléments pertinents pour l'analyse des données. Nous reconnaissions tout de même la difficulté à avoir sans cesse en tête le cadre théorique de notre travail durant les échanges.

Au début de notre travail, nous voulions comparer deux institutions, une qui accueillait des jeunes d'origines suisses et étrangères, avec une qui accueillait uniquement des personnes migrantes et qui était donc spécialisée dans la prise en charge interculturelle. Malheureusement, l'accès au terrain de nous l'a pas permis. Toutefois, nous nous sommes rendu compte qu'il était aussi pertinent de comparer deux structures plus ou moins identiques quant à la population accueillie.

La connaissance de plusieurs personnes au sein des deux institutions nous a permis d'y avoir accès plus facilement. Sinon, il est vrai que cela peut paraître difficile, comme lors du refus de l'une d'entre elle de collaborer en raison des trop nombreuses sollicitations des étudiants.

8.4.1 Limites méthodologiques

Concernant nos limites méthodologiques, il y a eu principalement l'accès au terrain pour la seconde institution. Comme nous l'avons énuméré ci-dessus, par rapport au choix d'une institution accueillant uniquement des jeunes migrants, il n'y avait pas énormément de choix au niveau cantonal. Nous avons décidé de mener notre recherche en Valais, car nous connaissions cet endroit et cela pouvait également nous permettre d'élargir notre réseau.

Durant notre formation, lors du module E8-1, nous avons été amenés à analyser des questionnaires remplis par des adolescents dans les différents cycles d'orientation du Valais. Cependant, cette enquête était basée sur le quantitatif et non le qualitatif. Nous avons donc effectué nos premiers entretiens dans le cadre de ce travail de Bachelor. Notre inexpérience a pu nous jouer des tours, lorsque l'interviewé, par exemple, ne savait pas forcément quoi répondre et que nous devions compléter notre question, cela a parfois pu les inciter ou les guider sur une piste, sans que nous nous en rendions compte.

Une autre limite méthodologique est que nous avons interviewé uniquement quatre éducateurs et quatre adolescents. L'échantillon étant restreint, les préentions à la généralisation restent limitées.

Ensuite, il y a aussi le fait que nous avons interviewé les jeunes au sein de leurs institutions respectives. Cela ne leur a peut-être pas forcément permis d'être spontanés, ils ont pu ressentir « le poids de l'institution » et cela a engendré une retenue sur leurs propos. D'ailleurs, nous n'avons pas réellement pu choisir les adolescents que nous voulions interviewer. Nous avions demandé aux professionnels des jeunes âgés entre 12 et 17 ans et d'origines étrangères. Nous savons aussi qu'à la base, les éducateurs de l'institution n°2 avaient choisis d'autres adolescents, mais

qu'à la suite d'imprévus, nous avons eu d'autres jeunes. Nous ne savons donc pas comment les éducateurs ont présenté notre projet, ni s'ils étaient volontaires ou non ou encore est-ce que la durée de l'entretien les a, par exemple, privé de quelque chose ou au contraire permis d'éviter quelque chose. Tous ces éléments peuvent avoir un impact sur les réponses récoltées.

9. Conclusion

Nous avons décidé d'aborder ce thème de la prise en compte de la culture, car nous avons observé, durant nos formations pratiques que les éducateurs amenaient régulièrement des réponses dites culturelles à des situations problématiques. Nous nous sommes donc demandé si toutes ces tensions et conflits n'étaient pas dus à des difficultés de la part des éducateurs à se mettre à la place des personnes issus d'autres cultures. Nous avions donc passablement de questionnements à l'égard de ce sujet.

Dans notre travail, nous avons donc débuté par un cadre théorique en quatre phases. Une première étape a été de définir certains termes essentiels afin d'avoir une vision plus experte de ce domaine. Puis, nous avons décidé d'aller chercher des informations sur les différents types de conflits présents en institution. Ensuite, nous avons analysé à travers différents textes d'auteurs experts du domaine de l'interculturalité, les postures des professionnels utilisées en situation interculturelle, les difficultés rencontrées et les outils pour y remédier. Pour terminer, nous nous sommes intéressés au fonctionnement des adolescents qui étaient notre public cible de notre travail. Notre cadre théorique abouti, nous avons voulu le confronter à la réalité du terrain. La vérification des hypothèses nous a permis de comparer les débuts de notre travail avec la fin de nos recherches. Certains points se rejoignaient d'autres non.

Tout d'abord, nous pensions qu'au sein d'une institution éducative la plupart des conflits entre les éducateurs sociaux et les adolescents, issus d'autres cultures étaient dus aux différences culturelles. Néanmoins, nous nous sommes rendu compte en allant sur le terrain que les éducateurs adoptaient une attitude culturaliste, uniquement lorsqu'ils n'avaient pas trouvé de solutions pour répondre à une situation problématique. Cela était alors assez rare. Nous nous sommes rendu compte que les incompréhensions liées à la culture avaient plutôt lieu entre les adolescents des institutions et leur famille ainsi que les éducateurs et les familles.

Lors de nos recherches théoriques, nous avons également constaté que les situations problématiques et les divergences qui touchaient les valeurs du professionnel se transformaient régulièrement en conflits qui étaient très difficiles à y remédier et à gérer. Ces conflits de valeurs n'étaient pas forcément de l'ordre du culturel, mais pouvaient être de génération ou d'éducation. Les entretiens ont confirmé la théorie, car chaque personne interrogée a parlé, à un moment donné, de ses valeurs qui avaient été touchées.

Avant le début de notre travail de Bachelor, nous pensions que les professionnels étaient moins ouverts aux cultures. Néanmoins, les entretiens nous ont confirmé le contraire. Nous avons rencontré des éducateurs sociaux qui ne veulent pas uniquement inculquer les codes culturels du pays d'accueil, mais qui mettent un regard tout particulier à ce que les adolescents puissent entretenir leur culture d'origine. Le modèle ethnoculturel est donc de rigueur. Toutefois, nous pensons que cela dépend de l'institution et des éducateurs interrogés, car nous avons pu voir que ceux de l'institution n°1 étaient beaucoup plus dans le cadre et les règles que ceux de l'institution n°2, qui étaient plus dans le soin.

Enfin, nous supposions, après la construction de notre cadre théorique, que la diversité culturelle était beaucoup abordée dans les institutions par les éducateurs. Pourtant, lors de nos entretiens, nous nous sommes aperçus qu'elle était peu abordée

et lorsqu'elle l'était, c'était plutôt informellement et indirectement, sans qu'ils s'en aperçoivent.

Si nous devions continuer ce travail de Bachelor ou si quelqu'un devait le poursuivre, nous proposerions d'agrandir notre échantillon afin d'avoir davantage de données à traiter. Nous proposerions également, comme nous voulions le faire au départ, de comparer deux institutions avec des populations différentes, c'est-à-dire l'une accueillant des jeunes d'origines suisses et d'origines étrangères et l'autre accueillant uniquement des jeunes mineurs migrants. Croiser les regards entre des éducateurs spécialistes du domaine interculturel et des éducateurs généralistes paraîtrait intéressant. Nous pensions qu'il serait pertinent de réaliser ce travail afin d'en sortir les aspects qui se rejoignent et qui se différencient ainsi que voir si d'autres outils sont utilisés.

Pour terminer, nous supposons également que cette notion de culture est très large et vague et qu'elle est en évolution permanente. Il est donc important de ne pas faire des clichés et d'enfermer la personne dans une case et dans une culture quelconque. Prendre la personne comme un être unique et à part entière, nous semble être la meilleure manière pour un accompagnement adéquat de n'importe quel humain, qu'il soit suisse ou étranger. Nous aimerais conclure notre travail en vous proposant une dernière citation de Howard Thurman (s.d) : « *Une communauté ne peut longtemps se suffire à elle-même ; elle ne peut se développer qu'avec des personnes provenant d'horizons différents et des frères encore inconnus* ». Pourtant, n'est-ce pas paradoxalement, car on dit souvent que l'être humain a peur de ce qu'il ne connaît pas ou ne lui ressemble pas.

10. Références

10.1 Bibliographie

- AMIN, A. (2012). *Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires*. Alterstice. Pages 103 à 116.
- ANATRELLA, T. (1994). *Interminables adolescences, les 12-30 ans : Puberté, adolescence, post-adolescence : une société adolescentique*. C.E.R.F/Cujas.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. 2e éd. Quadrige. Manuels.
- BAYADA, B. BISOT, A-C, BOUBAULT, G. & GAGNAIRE, G. (2000). *Conflits, mettre hors-jeu de la violence*. Lyon. 3^e éditions.
- BEDIN, V. (2009). *Qu'est-ce que l'adolescence ?* Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- BERRY, J. (1989). *Acculturation et adaptation psychologique : La recherche intellectuelle*. Paris : L'Harmattan.
- BECK, S. et al. (2010). *Code déontologie du travail social en Suisse : Un argumentaire pour la pratique des professionnel-les-s*, Berne, AvenirSocial : Travail Social Suisse.
- BECK, P. & FURRER REY, C. (2011). *Maquette – conflits généralités*. Pages 2 sur 2.
- BEN MRAD, F. (2012). *Définir la médiation parmi les modes alternatifs de régulation des conflits*. Informations sociales. N°170. Pages 11 à 19
- BILLIER, J-C. (2006). *Les valeurs morales : la neutralité libérale par-delà le relativisme*. Informations sociales n°136. Pages 16 à 24.
- BOLZMAN, C. (2009). *Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes : enjeux et défis pour les pratiques professionnelles*. De Boeck Supérieur : Pensée plurielle, N°2, pages 41 à 51.
- BOLZMAN, C. (2012). *Travail social auprès des populations migrantes et interculturalité*. ERES : les Cahiers Dynamiques. N°57, pages 29 à 39.
- BORGETTO, M. (2006). « *Crise des valeurs* » et fonctionnement social : le poids et les limites de la dialectique. Informations sociales n°136. Pages 6 à 15.
- BOUDON, R. & MINGASSON, L. (2006). *Entre valeurs de l'espace privé et valeurs communes*. Informations sociales n°136. Page 26 à 34.
- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit. Fiche 95. Fiches 92 à 100
- CAMILLERI, C. (1990). *Identité et gestion de la disparité culturelle : Essai d'une typologie*.
- CAMILLERI, C. & COHEN-EMERIQUE, M. (1989). *Chocs de cultures : Concepts et Enjeux pratiques de l'Interculturel*. Edit. Pages 28-29 et 77 à 115.
- CAMILLERI, C. & VINSONNEAU, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin
- CASINI, B. (2006). *Culture et souci de soi*. Le Philosophoire. N°27. Pages 77 à 95.

- COHEN-EMERIQUE, M. (2003). *Les difficultés de la découverte et de la reconnaissance de l'identité du migrant chez les acteurs du social.* Publié dans la Revue « les Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle, Ethnopsychologie » 2003, Le Havre, n°136, Pp : 61-90.
- COHEN-EMERIQUE, M. (2013). *Menace à l'identité des professionnels en situations interculturelles et leurs ressources.* Publié In : Travail social et Migrants, (E. Prieur et E. Jovelin Dir) Paris : L'Harmattan, Compétences interculturelles, 2013, Pp 263-276.
- COHEN-EMERIQUE, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social.* Politiques et interventions sociales. 2^e édition. Rennes : EHESP.
- COHEN-SCALI, V. & GUICHARD, J. (2008). *L'identité : perspectives développementales.* OPS L'orientation scolaire et professionnelle. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP). Revue.org
- COURBOT, C. (2000). *De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire : Petite histoire d'un terme connoté.* Publication de la Sorbonne, Hypothèses. Pages 121 à 129.
- ERIKSON, E. (1968). *Identité, jeunesse et crises.* New York : Norton.
- ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité.* Paris : Flammarion.
- FIZE, M. (2006). *L'adolescent est une personne.* Paris : Seuil.
- GUILLAUME-HOFNUNG, M. (2007). *La médiation.* Presses universitaires de France. 4^{ème} édition.
- HALL, E. (1992). *Le langage silencieux.* Paris : Seuil.
- HAZA, M. & GROLLEAU, É. (2011). *Identités adolescentes dans une famille rurale aujourd'hui.* Cliniques méditerranéennes. N° 83. Pages 141 à 153.
- LAROUSSE (2012). Grand Dictionnaire de la Psychologie, Paris.
- LE PETIT LAROUSSE (2005). *Le Petit Larousse illustré.* 100^e édition. Paris : Christian Lacroix.
- LEHALLE, H & MELLIER, D. (2005). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence. Cours et exercices.* Paris. Dunod : 2^e édition.
- LIÈVRE, P. (2006). *Manuel d'initiation à la recherche en travail social, construire un mémoire professionnel.* Editions de l'école nationale de la santé publique. Pages 86 à 87
- MATY Ndiaye, S. (s.d). *L'interculturalité.* Horizons Solidaires. Basse Normandie.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* UNESCO. Paris.
- OSSIPW, L. BERTHOD, M-A. & AEBY G. (2014). *Les miroirs de l'adolescence.* Lausanne : Antipodes.
- ROBIN, R. (2000). *La culture, les cultures, ma culture, les pièges du culturalisme.* Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, Numéro 10, pages 7 à 21.
- SABATIER, C. MALEWSKA, H & TANON, F. (2002). *Identités, acculturation et altérité : Espaces interculturels : L'Harmattan.* Pages 199 à 228.

- TABORDA-SIMOES, M.D.C (2005). *L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ?* Bulletin de psychologie. N°479. Pages 521 à 534.
- VAN CAMPENHOUDHT, L. & QUIVY, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Editions Dunod, pages 172 à 175
- VERBUNT, G. (2011). *Le dialogue interculturel, éléments de réflexion*. Hommes et migrations : Revue française de référence sur les dynamiques migratoires. Revues.org. Pages 118 à 126.
- VERBUNT, G. (2012). *Comment l'interculturel bouscules les cultures*. ERES : les Cahiers Dynamiques. N°57, pages 22 à 38.

10.2 Sitographie

- Acculturation (s.d). Diversité des processus et des définitions. Repéré à <http://geza.roheim.pagesperso-orange.fr/html/accultur.htm#Wach>, le 05.09.2017
- Citation du Jour (s.d) Howard Thurman. Repéré à <https://citations.ouest-france.fr/citation-howard-thurman/communaute-peut-longtemps-suffire-meme-45077.html>, le 13.08.2018
- Coelho Paulo (2012). Le manuscrit retrouvé. Repéré à http://dicocitations.lemonde.fr/reference_citation/105226/Le_manuscrit_retrouvé_2012_.php, le 07.08.2018
- Cohen-Emerique M. (s.d.) Accueil. Repéré à <http://www.cohen-emerique.fr/>, le 08.08.2017
- Confédération suisse (s.d.). Département fédéral de justice et police DFJP. Naturalisation facilitée des jeunes étrangers de la troisième génération. Repéré à <https://www.ejpd.admin.ch/ejpd/fr/home/aktuell/abstimmungen/erleichterte-einbuergerung-dritte-generation.html>, le 11.05.2017
- Formation continue UNIL – EPFL (s.d). Face à la diversité religieuse en institution. Repéré à <http://www.formation-continue-unil-epfl.ch/formation/face-diversite-religieuse/>, le 04.07.2018
- Horizons Solidaires (s.d). L'interculturalité. Repéré à http://horizons-solidaires.org/pdf/theminterculturel/outils_interculturel021215.pdf, le 05.09.2017
- InTerre Actif (s.d). *Un outil d'éducation et d'engagement pour de jeunes citoyens solidaires*. Repéré à : <http://www.in-terre-actif.com/>, le 26.07.2018
- Le Parisien (s.d). *Nelly Biche. Citation Célèbre. Citation Chose & Différence*. Repéré à <http://citation-celebre.leparisien.fr/citations/17387>, le 26.07.2018
- Libération (septembre 2016). *Interview François Jullien*. Repéré à http://www.liberation.fr/debats/2016/09/30/francois-jullien-une-culture-n-a-pas-d-identite-car-elle-ne-cesse-de-se-transformer_1516219, le 26.07.2018
- Organisation mondiale de la Santé (2017). Santé de la mère, du nouveau-né, de l'enfant et de l'adolescent – Développement des adolescents. Repéré à http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/, le 13.09.2017

- Northwest Mississippi Community College (s.d). *Chapter 3: « Culture » Culture*. Repéré à <https://northwestms.instructure.com/courses/20820/pages/chapter-3-culture>, le 26.07.2018
- Université de Genève (s.d). Centre pour la formation continue à distance : CAS Santé mentale, migration et culture – 2019. Repéré à <https://www.unige.ch/formcont/cours/cas-sante-mentale-migration-et-culture-2019>, le 04.07.2018.
- Université de Genève (s.d). Centre pour la formation continue à distance : CAS Santé et diversités : comprendre et pratiquer les approches transculturelles – 2019, repéré à <http://www.unige.ch/formcont/cours/cas-sante-et-diversites-comprendre-et-pratiquer-les-approches-transculturelles-2019>, le 04.07.2018.

10.3 Articles et documents inédits

- Amnesty International Suisse. *Racisme et discrimination. Les Suisses, xénophobes malgré eux ?* N°74. Août 2013. Repéré à <https://www.amnesty.ch/fr/sur-amnesty/publications/magazine-amnesty/2013-3/racisme-et-discrimination-les-suisses-xenophobes-malgre-eux>, le 16.06.2017
- André V. & al. (s.d) *Convention de transcription en vue d'un alignement texte-son avec Transcriber*. Traitement de corpus oraux en français : Université de Nancy
- GenèveActive. *Le racisme, une pathologie qui affecte 24% de la population*. Février 2015. Repéré à <http://www.geneveactive.ch/article/le-racisme-une-pathologie-qui-affecte-24-de-la-population/>, le 16.06.2017
- HES-SO : Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (2006) *Plan d'études cadre – Bachelor 2006 Filière de formation en Travail social de la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale*. Repéré le 04.07.2018

11. Annexes

11.1 Grille d'entretien – éducateurs sociaux

Questions et relances
<p>Conflits et moyens utilisés</p> <p>Q1 : Quels sont les conflits/différends qui sont présents dans votre institution ? Entre éducateurs et bénéficiaires, entre éducateurs et entre bénéficiaires.</p> <p>R1 : Quels sont les plus récurrents ?</p> <p>Q2 : Pouvez-vous me raconter en détail le conflit à propos de X que vous avez évoqué avant ? (Lieu, contexte, raison du conflit, comment il s'est terminé, etc.) → Est-il récurrent ?</p> <p>R1 : Selon vous, quels sont les origines du conflit ?</p> <p>R2 : Comment les gérez/analysez-vous en général ?</p> <p>R3 : Quels outils/moyens sont utilisés ?</p> <p>R4 : Faites-vous appel à un tiers externe pour gérer certains conflits ? Ou fait appel à un médiateur ou un interprète communautaire ?</p> <p>Si oui, dans quelles circonstances ?</p> <p>Si non, pourquoi ? (Inutilité, peur de concurrence, méconnaissance ?)</p> <p>Q3 : Avez-vous rencontré des situations problématiques qui, selon vous, étaient de l'ordre du culturel ?</p>
<p>Rencontres interculturelles</p> <p>Q4 : Quelles sont les conditions favorables pour établir un échange avec les adolescents qui arrivent en institution ?</p> <p>Q5 : Lorsque vous accueillez un jeune d'origine étrangère dans votre institution, est-ce que vous vous y prenez différemment par rapport à ce jeune comparé à un autre jeune qui ne serait pas d'origine étrangère ?</p> <p>R1 : (Si c'est le cas) qu'est-ce qui est différent ?</p> <p>R2 : Et dans le suivi de ce jeune ?</p> <p>Q6 : Comment abordez-vous la question des différences culturelles dans votre institution ?</p> <p>R1 : Et lorsqu'il y a un phénomène de double culture par exemple</p> <p>R2 : Mettez-vous en place des activités en lien avec les différences culturelles ? si, oui lesquelles ?</p> <p>R3 : Et mettez-vous de l'importance à apprendre aux autres la culture d'accueil ? (<u>Exemple coutumes, traditions suisses</u>)</p>
<p>Connaissances sur chaque culture</p> <p>Q7 : Est-ce que vous avez certaines connaissances de chaque culture présente dans votre institution ? Et ou connaissez-vous des valeurs communes dans chaque pays ?</p> <p>R1 : Si oui, quelles connaissances avez-vous ? (Langage, voyages...) Et comment les avez-vous acquises ?</p> <p>R2 : Y'a-t-il certaines de vos valeurs sont contraires à celles des autres personnes que vous côtoyez ?</p> <p>Si oui, comment gérez-vous cela ?</p>

R3 : Connaissez-vous leur parcours migratoire, leur passé avant leur arrivée ? Et comment ces personnes migrantes arrivent dans votre institution ?

R4 : Est-ce qu'ils parlent facilement de leur histoire de vie ?

R5 : Comment vous vous y prenez pour ne pas être trop intrusif pour apprendre à connaître le jeune ?

Q8 : Voyez-vous des inconvénients à connaître le plus d'éléments possibles concernant le jeune à son entrée en institution ?

R1 : Si oui, lesquels ?

Temps pour présence « jeunes »

Q9 : Par rapport aux tâches que vous effectuez quotidiennement, quelle est la part allouée à l'éducatif et la part allouée aux tâches administratives ?

R1 : Est-ce que cette répartition vous semble confortable ?

R2 : Si non, comment aimeriez-vous que cela soit ? et pour quelles raisons ?

R3 : En d'autres termes, à côté de quoi passez-vous par rapport au sens de votre travail ?

11.2 Grille d'entretien – adolescents

Questions et relances

Q1 : Pourriez-vous me raconter des situations où vous avez eu, où avez des différends, des désaccords avec des personnes de l'institution ? Est-ce que vous pourriez me raconter une histoire où vous vous êtes disputé avec quelqu'un de l'institution ?

- **R1 :** Soit avec les éducateurs soit avec les autres jeunes ?
- **R2 :** Avec **qui** vous vous êtes disputés ? L'âge ? Origine de la personne ?
- **R3 :** **Quand** cela s'est-il passé ?
- **R4 :** **Où** est-ce que cela s'est-il passé ? Lieu ?
- **R5 :** Il s'est passé **quoi** ? Il a dit ou fait quoi ?
- **R6 :** **Pourquoi** il y a eu un conflit entre vous ? La raison, l'origine du conflit
- **R7 :** Est-ce que ce conflit est terminé aujourd'hui ?

Si non, est-ce que ça s'est repassé ? Si oui, combien de fois ?

Si oui, Comment vous vous êtes pris pour le stopper, pour le gérer ? Quels moyens avez-vous utilisé ? Comment s'est-il terminé ?

11.3 Convention de retranscription « Transcriber »

TCOF : *Traitements de corpus oraux en français* - Nancy – Université – ATILF UMR 7118

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION
EN VUE D'UN ALIGNEMENT TEXTE-SON AVEC TRANSCRIBER
 Virginie André, Christophe Benoitou, Emmanuelle Canut, Jeanne-Marie Débaisieux, Bertrand Gaiffe, Evelyne Jacquey

Préambule

La transcription ne peut pas refléter l'enregistrement avec une fidélité parfaite : la prononciation d'un même sujet/terme, par un enfant comme par un adulte est variable. Le but de notre travail sur corpus n'est pas une analyse fine de la prononciation. C'est une étude approfondie de la sémantique et de la syntaxe en fonction de l'objectif précis que nous fixons à l'analyse. Cette analyse doit être rigoureuse, chaque corpus présentant des données particulières. Les éléments transcrits sur lesquels subsistera un doute ne seront ni interprétés ni analysés, seules des hypothèses pourront éventuellement être formulées. (On ne formulera éventuellement que des hypothèses.)

Tours de parole

Chaque tour de parole fait l'objet d'une identification du locuteur dans TRANSCRIBER. Cette identification est représentée sur l'écran par un encadré. *Pour les corpus adulte-enfant, l'adulte est identifié par « adulte » et l'enfant par son prénom. Pour les corpus adulte-adulte les locuteurs sont identifiés comme « L » et sont numérotés dans l'ordre de leur prise de parole : L1, L2, etc.* Sur l'écran on obtient la configuration suivante :

Corpus adulte-enfant :

- | | |
|--------|------------------------------|
| adulte | • ta maman vient te chercher |
| David | • non |
| adulte | • ah bon |

Corpus entre adultes :

- | | |
|----|--|
| L1 | • et concrètement qu'est ce qu'il a fait pour euh |
| L2 | • euh plein de choses euh en fait euh grâce à lui euh j'ai pu rencontrer Jackie Chan euh la semaine de mon arrivée |
| L1 | • hum hum |

Pour les corpus adulte-enfant, les énoncés doivent être numérotés mais la numérotation n'est pas à réaliser au moment de la transcription. Tous les énoncés seront numérotés automatiquement dans des balises « commentaire » après la première phase de transcription et avant la phase de vérification via un programme informatique.

Principes généraux de transcription

1. Transcrire tout ce qui est dit par l'adulte et par l'enfant, y compris les hésitations et les répétitions, selon l'orthographe usuelle.

Ne pas ajouter de morphèmes non verbalisés. Par exemple, ne pas écrire « ne » lorsque cette partie de la négation n'est pas réalisée.

2. Ne pas ponctuer les énoncés.

Ne pas employer les majuscules sauf pour les noms propres.

Mettre des guillemets droits pour les titres, avec majuscule sur le premier mot (ex : "Arnaque, crime et botanique").

Exception pour les corpus adulte-enfant : indiquer « ? » pour exprimer l'intonation interrogative¹.

3- Ne pas anonymiser le corpus (indiquer tous les noms propres, chiffres etc. entendus, même ceux permettant l'identification de locuteurs). Le balisage des éléments susceptibles d'être anonymisés et l'anonymisation (dans le son et le texte) se fera ultérieurement selon un codage spécifique.

¹ Une ponctuation dans les énoncés de l'adulte pourra être réalisée ultérieurement en fonction des besoins de l'analyse.

Orthographe et prononciation : spécificités

- Les nombres doivent respecter les normes habituelles de l'écrit. Tous les nombres doivent être écrits en lettres.
- Phatiques et onomatopées sont codifiés et doivent être transcrits selon l'orthographe fournie :

ah, aïe, areu, atchoum, badaboum, baf, bah, bam, bang, bé, bêêê, beurk, ben, bing, bon, boum, broum, cataclop, clap clap, coa coa, cocorico, coin coin, crac, croa croa, cuicui, ding, ding deng dong, ding dong, dring, hé, hé ben, eh bien, euh, flic flac, flip flop, frou frou, glouglou, glou glou, groin groin, grr, hé, hep, hi han, hip hip hip hourra, houla, hourra, hum, mèééé, meuh, mh, miam, miam miam, miaou, oh, O.K., ouah, ouah ouah, ouais, ouf, ouh, paf, pan, patatras, pchhh, pchit, pff, pif-paf, pin pon, pioupiou, plouf, pof, pouet, pouet pouet, pouf, psst, ron ron, schlaf, snif, splaf, splash, sss, tacatac, tagada, tchac, teuf teuf, tic tac, toc, tut tut, vlan, vroum, vrrr, wouah, zip.
- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'acronyme (CROUS). Le sens des sigles peut être précisé lors de la première apparition avec une balise TRANSCRIBER : A.E.E. {sigle=Agence Européenne de l'Environnement}
- Lorsque l'orthographe est incertaine (cas de certains noms de marques, toponymes, etc.) on pourra utiliser une orthographe approximative si elle est plausible et le signalant avec des balises TRANSCRIBER, soit à la suite du mot isolé : un certain Dupont+[lex=?] ; soit en englobant la séquence : [lex=?-]Sous la Voivre[-lex=?]
- Les accords non standards sont suivis de l'indication {sic} : « tu as vu des chevaux {sic} », « ils croivent {sic} que c'est vrai ». Utiliser la balise « commentaire » {sic} répertoriée dans TRANSCRIBER.
- Respecter les règles d'accord sauf si on a une réalisation phonique particulière. Par exemple, « on est parti avec maman » mais « on s'est mises à dormir »
- Quand il y a hésitation entre plusieurs possibilités pour la transcription, noter les mots entre barres obliques, séparées par une virgule : /ça, chat/ ; /va, vois/
- Quand on a des mots indistincts (incompréhensibles, inaudibles, inconnu...), mettre * si cela ne s'applique qu'à une syllabe, *** si cela s'applique à plusieurs syllabes. On pourra éventuellement ajouter une balise prononciation : c'est une * [pron=pul ?]
- Les liaisons particulières sont indiquées entre deux signes = : « le =n= ours », « donne-moi =z= en ».
- On utilisera les parenthèses pour les variantes morphologiques indécidables (non réalisées à l'oral) : « il(s) disai(en)t... » ; « on (n') est pas là »
- Ne pas rétablir les élisions non réalisées : « parce que il est pas là ».
- Dans le cas où sont verbalisés des mots en langue étrangère, transcrire selon la norme de la langue d'origine et insérer une balise langue dans TRANSCRIBER. On obtient par exemple la configuration : speed+[lang=anglais]

SPECIFICITES POUR LES CORPUS ADULTE-ENFANT

- Dans les corpus adulte-enfant, on pourra utiliser *{sic}* quand il y a reprise par l'adulte d'un mot « tronqué » verbalisé préalablement par l'enfant :

enfant

- non c'est un éléphant [pron=eʃta~]

adulte

- c'est un oui c'est un éléphant *{sic}* c'est un éléphant

- Dans les corpus adulte-enfant, quand certains éléments (syllabes) ne sont pas réalisés à l'intérieur d'un mot ou quand le mot est parfaitement reconnaissable mais que ponctuellement il est verbalisé avec une prononciation un peu différente (inversion de syllabes par ex) : écrire le mot correctement orthographié puis dans TRANSCRIBER insérer une balise de prononciation et écrire la prononciation exacte entendue avec l'alphabet SAMPA. Sur l'écran de transcriber, on obtient la configuration suivante : il frappe [pron=iflap] ; elle court [pron=Ecu] ; parce que [pron=pak2] ; tu as [pron=ta], je sais [pron=SE], spectacle [pron=pEstakl], chat [pron=saj], pomme [pron=pEm], etc.

En revanche, ne pas mettre de balises de prononciation pour la prononciation élidée du schwa (mots comportant un « e » susceptible d'être prononcé et qui ne l'est pas) et conserver uniquement la forme orthographique usuelle : transcrire petit pour [pti].

Dans le cas d'une prononciation particulière récurrente dans le corpus, par exemple l'enfant prononce [z] tous les [Z] (« ze » pour « je »), elle ne sera pas reportée dans la transcription mais indiquée en commentaire dans la fiche signalétique.

- Si ce que dit un enfant n'est pas compréhensible ou s'éloigne assez d'une prononciation standard, ne pas écrire de mots ou segments en orthographe standard mais utiliser directement dans TRANSCRIBER une balise de prononciation [pron=pap2mut] suivie d'un commentaire {interprétation=pamplemousse}.

Dans le cas d'un doute ou d'une impossibilité d'interprétation, mettre un point d'interrogation dans l'accolade : [pron=iai] {interprétation=parti ?} ; [pron=emusEbele] {interprétation=la mouche s'est envolée ?}.

Dans les énoncés de l'enfant, quand il y a un doute sur l'interprétation du morphème réalisé, transcrire en alphabet SAMPA dans une balise de prononciation et mettre à la suite, dans une balise commentaire, les deux interprétations possibles : [pron=ki] {qui, qu'il} ; [pron=i] {il, qui}

Phénomènes propres à l'oral

Pour les corpus adulte-enfant :

=> indiquer les chevauchements entre les énoncés de l'adulte et l'enfant via la balise « locuteur superposé » dans TRANSCRIBER. Sur l'écran on obtient la configuration suivante :

adulte

- ta maman range les

adulte + enfant

- 1- yaourts dans le frigo
- 2- ben non c'est pas le frigo

enfant

- c'est pas le frigo

Dans ce cas, 1- correspond à l'adulte et 2- à l'enfant.

Pour les corpus adulte-adulte :

=> Les chevauchements de paroles sont notés entre chevrons (non collés au mot).

L1 pardon < toujours lié à l'ordinateur

L2 et euh sou- souvent souvent > je veux pas dire

- Noter les amorces de mots par un tiret (colle) :
 « il a il a p- il a pris »

- Les pauses sont notées par une croix (espace avant et après) : +

- Les pauses très longues (silence) sont notées /// et peuvent être accompagnées d'un commentaire (*balise commentaire dans TRANSCRIBER*) : /// {l'enfant regarde attentivement l'image} ; /// {l'enfant va chercher un jouet dans sa chambre} ; /// {L1 se sert un verre d'eau}

- Préciser les détails de la situation (rides, bruits, etc.) avec une balise commentaire de TRANSCRIBER : Si l'événement ou le « bruit » est répertorié dans TRANSCRIBER, insérer cette balise (ex : [rire]). Si l'événement ou le « bruit » n'est pas répertorié comme balise dans TRANSCRIBER, le décrire : {bruit d'une sirène dans la rue} ; {étirement de l'adulte} ; {l'enfant saute sur son lit} ; {une porte qui claque} Si un événement est récurrent (bruits de fond, etc.), il ne sera pas reporté dans la transcription mais indiqué en commentaire dans la fiche signalétique.

- Les parties enregistrées mais non transcrives sont notées ### suivi d'un commentaire (*balise commentaire dans TRANSCRIBER*) :
 ### {la mère entre dans la chambre et pose une question à l'enfant}

- Les coupures dans l'enregistrement sont indiquées par \$\$\$ suivi d'un commentaire (*balise commentaire dans TRANSCRIBER*) :
 \$\$\$ {l'enfant éteint le magnétophone par inadvertance} ; \$\$\$ {sonnerie du téléphone : l'adulte arrête l'enregistrement pour répondre} ; \$\$\$ {partie confidentielle, les locuteurs ont demandé l'arrêt du magnétophone}

RECAPITULATIF DES SYMBOLES DE TRANSCRIPTION

{...}	Commentaires (balise via TRANSCRIBER)
[...]	Prononciations particulières notées avec l'alphabet phonétique SAMPA (balise via TRANSCRIBER)
(...)	Variantes graphiques indécidables
+	Pauses
///	Pauses très longues
=	Liaison non standard remarquable
/..., .../	Hésitations entre transcription
...-	Amorces
*	Syllabe incompréhensible
***	Suite de syllabes incompréhensibles
###	Passage enregistré non transcrit
\$\$\$	Coupure de l'enregistrement