



CARNET D'INTRODUCTION

CONVICTIONS RELIGIEUSES ET PHILOSOPHIQUES A L'ECOLE

Comprendre les conflits et agir





INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

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

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

■ PUBLIC-CIBLE

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

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

■ OBJECTIFS

Savoir

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

Savoir-être

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

■ CONTENU DU DOSSIER ET ARTICULATIONS

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

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

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

Savoir-faire

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



légende

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La grille de questions originale de Margalit Cohen-Emerique

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

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

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

RECOMMANDATIONS ET LIMITES

Ne pas survaloriser ou minimiser la dimension religieuse ou philosophique

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

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

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

Élèves et parents musulmans davantage concernés ?

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

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

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



légende

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

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

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

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

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

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

1. Selon l'article 6 du décret Missions de 1997, l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire visent à «préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures» .

2. Bonnefond Annick (dir.). 2013. *Melting Classes : Voyages à l'école de l'interculturalité*. Coll. «L'école au quotidien». Bruxelles : CGÉ - Couleur livres, 192p.

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



CONCEPTS FONDAMENTAUX ET DROIT

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

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

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

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

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

Limites de la démarche interculturelle

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

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

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

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

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

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

FREINS AU DIALOGUE OU À LA NÉGOCIATION

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

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

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

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

■ CULTURE

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

Un ensemble de solutions partagées par un groupe d'individus

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

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

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

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

Les manifestations des convictions, partie intégrante de la culture

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

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



La culture : partie émergée et immergée

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

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

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

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



Culture à de multiples niveaux

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

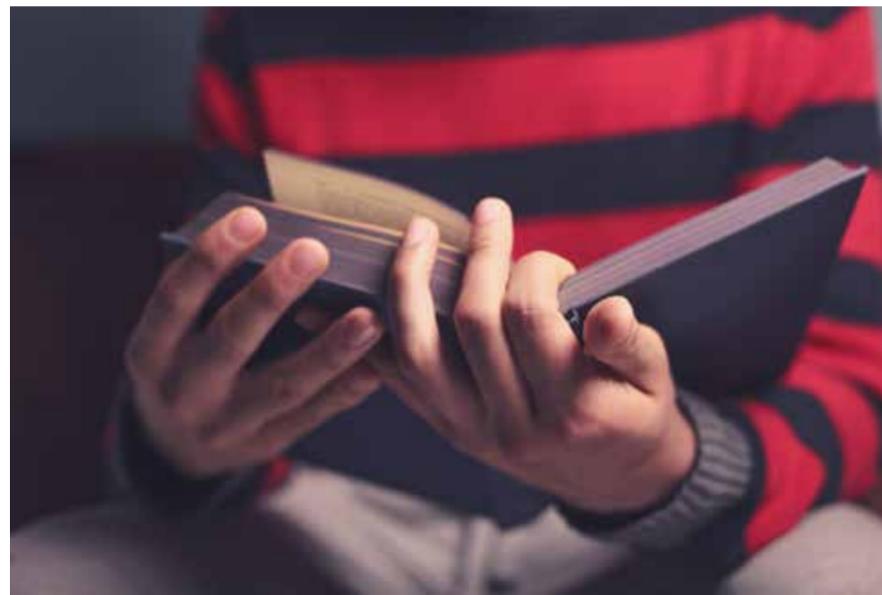
On peut parler d'une culture «nationale» qui s'exprimera concrètement notamment par une langue ou par des institutions communes. Elle se différencie d'une culture «régionale» qui concerne plutôt un espace géographique et économique au sein d'un pays ou d'une large zone géographique de la Terre.

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

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

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

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



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



CONVICTIONS RELIGIEUSES OU PHILOSOPHIQUES

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

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

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

Grands principes liés aux convictions religieuses ou philosophiques

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

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

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

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

CONFLIT

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

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

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

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

■ INTERCULTURALITE

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

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

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

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

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

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

Une relation interpersonnelle...

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



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

... par rapport à un contexte historique et actuel

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

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

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

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

Une conception sociopolitique

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

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

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

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

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

■ CE QUE DIT LE DROIT BELGE

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

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

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

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

Convention européenne des Droits de l'Homme

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

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

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

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

Constitution belge

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

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

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

Décret Missions

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

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

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

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

Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné

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

Concernant les élèves :

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

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

Concernant les enseignants :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



10. Bullman Céline. 2008. Gérer la diversité culturelle pour fonder un projet de société commun. En ligne. < <http://paxchristiwb.be/publications/analyses/societe-diversite-culturelle,0000124.html> >, consulté le 20/11/2014
11. C'est-à-dire l'enseignement organisé et financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'enseignement organisé par les provinces, les villes, les communes et la COCOF, subventionnée par la FWB.
12. Derbaix Bruno. 2011. Neutralité, Islam et vie à l'école. En ligne <<http://isfconcit.jimdo.com/app/download/5208549509/Neutralite%C3%A9+et+religions310311.pdf> ?t=1310422826> Consulté le 03/04/2015. 21p.
13. Communauté française. 24.07.1997. Décret Missions. En ligne. <http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=101>. Consulté le 21/04/2015
14. Communauté française. (31.03.1994 – modifications 17.12.2003). Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté. En ligne <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/18312_000.pdf> Consulté le 21/04/2015
15. Benayad Maryam, 2013. La neutralité : un concept mis à toutes les sauces. En ligne. < <http://paxchristiwb.be/publications/analyses/la-neutralite-un-concept-insipide-incolore-inodore,0000476.html> >, consulté le 23/11/2014.
16. D'Otreppe Bosco. 2015. Le voile a disparu des écoles. En ligne. < <http://www.lalibre.be/actu/belgique/le-voile-a-disparu-des-ecoles-54da4f2735701001a1a80276> >. Consulté le 12/02/2015.
17. Gutierrez Ricardo. 2010. Foulard à l'école : le patron du libre ne veut pas d'une loi. En ligne. < <http://archives.lesoir.be/foulard-a-l-8217-ecole-le-patron-du-libre-ne-veut-pas-d-t-20100402-00V4FD.html> >, consulté le 12/02/2015.
18. De Wandeler Cécile. 2010. A propos du port du Voile à l'école : Enjeux et arguments. En ligne. < http://www.viefeminine.be/IMG/pdf/Port_du_voile_analyse_pour_audition_Commission_PS.pdf >. Consulté le 13/02/2015. 7p.
19. Bachir H., Lootvoet V., Weckx C., 2005. Le voile islamique : une question de choix ? En ligne. < http://www.viefeminine.be/IMG/pdf/VF2005_voile_islamique_une_question_de_choix.pdf >. Consulté le 13/02/2015. 16p.



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

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

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

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



La décentration

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

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

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

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

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

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

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

Découverte du cadre de référence de l'autre

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

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

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

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

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

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

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



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

Dialogue et négociation

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

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



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

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

