

De l'utilisation des stéréotypes en formation

Un exemple dans une formation continue pour la fonction publique

Katy François*

Abstract

Cet article interroge la manière de sensibiliser les professionnelles aux biais de la catégorisation culturelle, sans les réitérer, dans le cadre de formations continues. L'approche présentée, issue des activités de formation en compétence transculturelle d'une ONG suisse, met d'abord en question le concept de culture afin de décloisonner chez les participantes leur lecture de la relation à autrui. L'analyse de la séquence de formation montre une prise de conscience ponctuelle des participantes de leurs stéréotypes, ainsi que quelques résistances et limites. La réflexion et l'attention que l'intervenante doit porter sur la méthodologie, sa propre posture par rapport à la thématique et sa relation aux participantes, s'avèrent primordiales si l'on souhaite favoriser un processus de formation transformative.

This contribution questions how to raise awareness among professionals about the bias of cultural categorisation, without reinforcing it, through ongoing training. The present approach is based on the experience of a Swiss NGO which organises training activities on transcultural skills. The training process first challenges the concept of culture in order to broaden participants' understanding of relationships with others. The analysed training sequence then shows that the participants can become aware of some of their stereotypes on the spot, but also express some resistance and limitations. To encourage a transformative learning process, the trainer will have to reflect upon and pay close attention to the chosen methodology, his or her own posture regarding the topic and his or her relationship with the participants.

* Formatrice d'adultes et responsable de projet, Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR), Lausanne (CH).

Qu'ils soient du domaine social, sanitaire, sécuritaire, administratif, scolaire, tous les professionnelles qui doivent dans leur quotidien communiquer ou entrer en relation avec autrui d'une façon ou d'une autre, se trouvent concernés par la diversité de leurs publics. Selon leurs services et prestations respectifs, leurs publics étaient déjà plus ou moins hétérogènes en termes d'âge, de genre, de niveau socioéconomique, d'habileté, de niveau de formation, mais le sont maintenant de plus en plus aussi en termes de diversité culturelle. En effet, la population suisse compte environ un quart d'étrangers, l'accès à la nationalité restant difficile, et bien que le solde migratoire soit en légère baisse ces dernières années, le pourcentage de la population résidente issue de la migration a lui augmenté pour dépasser les 37% fin 2017¹. De plus, avec ses 4 langues nationales, ses 26 cantons clivés entre citadins et ruraux, et une mobilité interne accrue, les diversités à l'intérieur-même du pays sont également davantage prégnantes.

La multiplication des références, représentations, expériences auxquelles sont confrontés les professionnelles les interrogent sur la façon de concilier cette pluralité avec la mission professionnelle qui est la leur. Ils sont dès lors appelés à renforcer les compétences dites culturelles dans l'espoir de faciliter leurs tâches quotidiennes au contact de ces publics hétérogènes. Les questions qui se posent sont alors: d'une part qui répond à ces besoins de formations? Et d'autre part, comment appréhender la thématique de la différence culturelle? En effet, T. Ogay & D. Edelmann demandent s'il s'agit de «la reconnaître, la valoriser comme le prône l'éducation interculturelle depuis les années 1970? Mais n'est-ce pas aussi risquer de véhiculer des stéréotypes, de contribuer à la stigmatisation de populations perçues comme différentes?»².

Dans cet article, nous allons détailler une séquence de formation afin d'esquisser une réponse non exhaustive à ces questions. Dès lors, le point de vue développé ci-après n'est pas strictement académique, mais traduit les réflexions de la formatrice³, de la conceptualisation du contenu de for-

¹ Office fédéral de la statistique (OFS), octobre 2018, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration.html>.

² T. Ogay - D. Edelmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence culturelle*, in A. Lavanchy - F. Dervin - A. Gajardo, *Anthropologies de l'interculturalité*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 47.

³ Afin de faciliter la lecture du présent texte, nous avons employé le terme de formatrice pour désigner aussi bien le formateur que la formatrice.

mation à sa mise en œuvre. Ainsi, nous allons d'abord présenter brièvement notre cadre de travail ainsi que notre méthodologie pour traiter de compétence transculturelle. Nous nous arrêterons ensuite justement sur cette question de l'utilisation des stéréotypes en formation: comment en traiter, y sensibiliser les participantes, sans pour autant, en parallèle, les reconstruire dans un discours sur la différence culturelle? Enfin, seront partagés les éléments qui ont retenus notre attention autant dans la réception par les participantes, que dans la posture de la formatrice.

Cadre et approche de la formation

Les offres de formation continue sur l'interculturalité et sur les thématiques y afférentes sont encore disparates. Les contenus et objectifs sont définis par les prestataires d'offres: on peut estimer dès lors qu'ils varient sensiblement d'une offre à l'autre en fonction du public cible bien sûr, mais aussi selon les missions de l'institution prestataire, ainsi que du background académique ou de l'école de pensée des personnes qui conceptualisent ou animent les formations. Ne disposant pas d'une étude comparative des différentes offres existantes et des approches et postures choisies, nous allons uniquement nous concentrer sur ce que nous connaissons assez pour pouvoir l'analyser, à savoir un exemple concret issu de notre pratique de formation.

La réflexion est donc ici issue de l'expérience de formations conçues et mises en œuvre par l'équipe romande de formation de l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR), organisation faitière des organisations de défense des réfugiés et des droits humains. Non-gouvernementale, politiquement et religieusement neutre, l'OSAR se mobilise en faveur d'une politique d'asile humain et juste, auprès du public et des autorités, et les formations ne sont qu'une de ses activités⁴. L'offre de formation qui porte sur la compétence transculturelle sur la place de travail, s'adresse à des professionnelles dans les domaines de la fonction publique, de la sécurité, du social, de la santé, de l'enseignement ou de la formation professionnelle. Les interventions, réalisées la plupart du temps sur mandat, s'inscrivent dans la volonté plus générale de sensibiliser aux questions d'asile et de migration en Suisse, de faciliter le vivre-ensemble et de promouvoir une meilleure cohésion sociale. Dans ce sens, ces démarches de formation

⁴ Pour de plus amples informations, nous vous invitons à visiter notre site internet www.osar.ch.

et de sensibilisation rejoignent le choix affirmé de certains services publics et organismes privés de soutenir la diversité culturelle en leur sein d'une part, et d'accompagner leurs personnels dans leur travail collaboratif avec des publics hétérogènes d'autre part.

Pour participer à la réduction des tensions culturelles réelles ou imaginées sur la place de travail, nous cherchons à offrir aux participantes un triple espace dans nos formations: un espace d'information et de pistes théoriques; un espace d'échange et de débat avec des personnes au bénéfice d'un parcours migratoire; et un espace d'expression des craintes, de questionnement et de prise de conscience des propres ressentis et positionnements. Ces espaces permettent de travailler autant au niveau cognitif qu'au niveau affectif des participantes. Pour les garantir, nous mobilisons des méthodes diverses, telles que jeux de rôles et mises en situation, analyse de matériel audiovisuel, exercices participatifs en sous-groupe, témoignages et échanges avec des personnes aux parcours de vie divers, brainstorming, réflexion individuelle ou en petits groupes, exposés, classes renversées.

Enfin, nous nous appuyons également sur nos principes didactiques, élaborés par l'équipe formation OSAR au niveau national. Une partie de ceux-ci s'inspirent des réflexions de M. Eckmann et M. Eser Davolio⁵, et marquent notre intention de proposer une formation réflexive et orientée sur la pratique des participantes. Il y est posé par exemple l'importance de travailler sur des situations de conflits afin de permettre aux participantes d'éprouver différentes expériences, de les lier à leurs propres représentations et de les travailler en groupe. Nous partons aussi du principe que l'enjeu est de transformer le conflit extérieur en un dilemme intérieur: en entendant les positions d'autres personnes, en les comprenant et en y réfléchissant, les aprioris peuvent être éliminés et ses propres certitudes peuvent être interrogées. On évite de cette façon la moralisation et cela permet aux participantes de découvrir d'autres points de vue. L'empathie envers un témoin peut, par exemple, déclencher une réflexion critique sur les politiques publiques et ouvrir un débat constructif.

La mission institutionnelle du département formation de l'OSAR, les méthodes choisies et les principes qui sous-tendent nos actions de formations, traduisent notre cadre de travail et confirment une approche se voulant transformative ou émancipatrice. Elle cherche effectivement à amener

⁵ M. Eckmann - M. Eser Davolio, *Pédagogie de l'antiracisme*, Editions ies, Genève 2002.

le public à un changement de perspective quant à son interprétation de sa relation à autrui, cela au travers d'une remise en question des schèmes connus et du développement de la capacité à mobiliser ou créer des nouvelles perspectives⁶. C'est dans ce contexte réfléchi que nous pouvons nous atteler à développer des formations qui favorisent le développement de la compétence transculturelle.

Comment aborder et traduire en formation la compétence transculturelle?

Comme mentionné précédemment, le danger potentiel dans ce type de formation serait de «dénoncer les risques de la catégorisation sociale le matin et de proposer [...] l'après-midi un exposé détaillant les caractéristiques culturelles d'un groupe particulier»⁷. Conscients de cet écueil potentiel, lors des formations, nous visons les prises de consciences suivantes:

- les aspects culturels doivent être pris en compte autant chez soi que chez l'autre, mais ne peuvent se résumer à un mode d'emploi par nationalité ou par référence à un groupe;
- les données ethnographiques issues de recherches dans les pays d'origine sont utiles et enrichissantes pour la compréhension des expériences de vie d'autrui, mais ne permettent pas de prendre en compte toutes les caractéristiques qui constituent l'identité d'autrui;
- la formation de toutes les personnes migrantes à mieux maîtriser les codes et normes en vigueur en Suisse relèverait davantage d'un processus d'assimilation, et n'est objectivement pas réalisable; cependant, il relève de la mission des professionnelles d'apporter des réponses adéquates à leurs publics, aussi hétérogènes soient-ils.

Dès lors, le développement de sa propre compétence transculturelle semble être le but le plus adéquat pour faciliter le travail en contexte de diversité. La compétence transculturelle peut être définie selon Domenig comme «la capacité d'identifier et de comprendre des univers de vie indi-

⁶ J. Mezirow, *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, Chronique sociale, Lyon 2001, p. 406.

⁷ T. Ogay - D. Edelmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels*, in A. Lavanchy - F. Dervin - A. Gajardo, *Anthropologies de l'interculturalité*, cit., p. 48.

viduels dans la situation donnée et dans divers contextes, puis d'en déduire des modes d'action appropriée⁸. Elle permet de faciliter l'identification des problèmes ou des incompréhensions chez l'interlocuteur, que celui-ci soit une personne migrante ou non, puis d'agir de manière adéquate. Une bonne connaissance du contexte de la migration reste nécessaire et utile, toutefois la base de la compétence transculturelle ne correspond pas à la connaissance d'un catalogue de cultures, mais à une approche générale.

Dans cette optique, nous considérons que la compétence transculturelle n'est pas un savoir exhaustif qui peut être totalement acquis, mais exige un travail conscient permanent et un effort constant pour être développée en continu au fil des expériences et des évolutions de l'environnement de travail. Pour entrainer cela de façon plus concrète dans notre offre de formation, nous nous inspirons des 3 étapes décrites par Cohen-Emerique et Rothberg dans leur méthode des chocs culturels⁹. Cette démarche consciente et volontaire implique d'abord la pratique du *décentrement*, c'est-à-dire de cerner nos propres représentations, les modèles issus de nos valeurs, normes et choix, et de les faire émerger pour ne pas les voir comme réalité unique ou les utiliser comme références familières qui vont de soi. Cela est notamment l'étape qui est travaillée au cours de la séquence que nous allons analyser au point suivant.

Ensuite, il est question de découvrir les *cadres de références de l'autre*, notamment par le dialogue. S'intéresser à autrui et entendre ce que notre interlocuteur ou notre interlocutrice a à dire nous permet de reconnaître qui il ou elle est, et de donner du sens à ses demandes et conduites, qui ont pu, à première vue, apparaître si bizarres et différentes de nos attentes. Bien sûr, cette deuxième étape ne peut-être travaillée que partiellement dans la formation, en formulant des hypothèses ou en travaillant des exemples de cas vécus à titre illustratif, car cette découverte d'informations doit s'enrichir au fil des relations, par la création d'un lien et l'ouverture d'un dialogue.

Enfin, après avoir pu appréhender où se trouve le problème ou l'incompréhension, le ou la professionnel-le pourra tenter une *négociation inter-*

⁸ Cité in Service Santé Croix Rouge Suisse, *Notion de «culture». Compétence transculturelle*, Croix-Rouge Suisse, Wabern 2018, p. 12.

⁹ M. Cohen-Emerique - A. Rothberg, *La méthode des chocs culturels*, Presses de l'EHESP, Rennes 2015.

culturelle afin de gérer le décalage, si celui-ci est très grand ou s'il constitue un obstacle à la collaboration. Lors de la deuxième demi-journée de formation, nous travaillons cela en invitant les participantes à formuler des pistes dans ce sens pour des situations complexes ou délicates issues de leur propre pratique professionnelle. Ces pistes restent des réponses potentielles à une situation donnée dans un contexte donné, avec des parties prenantes spécifiques. Elles doivent prendre en compte les aspects culturels mais ne sont pas déclinées "par groupe culturel". L'idée étant de trouver par le dialogue et l'échange un rapprochement réciproque, un champ commun pour aboutir à un certain nombre de points importants et un compromis acceptable pour toutes.

Malgré la durée limitée accordée pour les formations sur ce thème, notre but est d'initier chez les participantes ce travail sur soi, sur la manière de lire les relations et sur les réponses possibles à l'altérité perçue. Nous n'évacuons donc pas la notion de diversité culturelle, mais nous sommes attentifs dans la méthodologie suivie à refuser toute généralisation culturelle ou explication culturaliste, et à encourager la recherche de réponses multidimensionnelles.

Un exemple d'une formation pour professionnelles de la fonction publique

La séquence de formation analysée ci-après est présente au programme de toutes nos formations continues sur le sujet de la compétence trans-culturelle. Nous allons prendre l'exemple de la journée que nous proposons dans le cadre de la formation initiale des futurs agentes de police pour l'obtention du brevet fédéral. Lors de ces journées avec un effectif allant jusqu'à 80 participantes, nous travaillons en parallèle avec des sous-groupes de taille plus accessible pour favoriser une démarche transformative. Nos objectifs annoncés visaient l'acquisition de connaissances sur la migration, l'asile et l'intégration en Suisse; l'approfondissement de la compréhension des postures influencées par des dimensions culturelles face aux services de police; et l'amélioration de la communication et collaboration avec les publics d'origine migrante. Toutefois, vu le temps à disposition et le nombre de participantes, nous avons conscience qu'il nous fallait garder en ligne de mire des objectifs plus généraux et réalisables, à savoir la transmission de certaines connaissances sociopolitiques et l'encouragement à développer certaines compétences de savoir-être (suivant

notre entendement de la compétence transculturelle telle que décrite précédemment).

Dans cette optique, il nous est toujours nécessaire de commencer par aborder ce qu'est la culture, car il y a peut-être autant de conceptions dans une salle de formation qu'il y a de participantes. La première séquence de formation vise donc à partager avec les participantes une conception commune de ce que nous entendons par culture, afin de pouvoir par la suite mobiliser cette notion dans l'autoréflexion sur les postures personnelles et la lecture transculturelle des pratiques professionnelles. Bien sûr, la co-construction de la notion et l'adhésion à celle-ci nécessiteraient en soi une formation à part entière, mais, avec le cadre à disposition, nous devons réduire ce processus à une séquence de formation introductive.

Au sortir de celle-ci, nous invitons en résumé les participantes à adhérer à trois recommandations. Premièrement, il s'agit d'éviter de nationaliser les cultures comme des containers de cohérence: une personne perçue comme ou se réclame d'une appartenance culturelle n'est pas un prototype de ce groupe, la culture de tout groupe est traversée de mutations et n'est pas imperméable ou déconnectée des autres cultures. Deuxièmement, ne pas avoir une lecture uniquement sous l'angle culturel mais considérer en même temps toutes les autres dimensions constitutives de diversité telles que le genre, l'âge, le niveau socioéconomique, l'habileté, la situation familiale, etc., ainsi que le contexte de l'interaction: cela permet de lire, analyser et réfléchir à nos actions avec une grille multidimensionnelle. Troisièmement, ne pas oublier ses propres appartenances culturelles parmi les multiples caractéristiques constitutives de l'identité, ainsi que leur impact dans la relation à l'autre: cela permet de se penser dans la relation avec autrui en tant que représentantes de la fonction publique avec une mission et une formation communes, mais aussi avec une identité propre et des ressources individuelles diverses.

Nous le répétons: cette introduction est trop limitée dans sa durée pour pouvoir accompagner un réel processus de prise de conscience chez chacun, et ces recommandations découlent par conséquent davantage d'une transmission de la formatrice aux participantes que d'une coconstruction avec eux. Somme toute, nous essayons au moins, sans évacuer complètement la dimension culturelle, de souligner l'aspect interpersonnel que revêtent au fond ces questionnements, avec l'intention d'encourager les participantes à penser des réponses individuelles au lieu de se laisser prendre dans des mécanismes paresseux de généralisation.

Une sequence de formation dédiée aux stéréotypes

Après cette partie essentielle de décloisonnement de la culture, tout en confirmant sa légitimité à être considérée dans l'analyse, nous prenons 2 mesures dans la suite de la formation pour éviter que les participantes, comme nous-mêmes en tant qu'intervenantes, ne fassions appel à des catégorisations culturelles pour donner sens aux comportements et situations observées.

D'une part, lors de l'analyse de ces situations complexes amenées par les participantes, sera toujours utilisée la grille d'analyse multidimensionnelle, qui place les appartenances culturelles comme une parmi d'autres composantes de l'identité et de la diversité. D'autre part, nous abordons la question de la catégorisation de façon frontale au travers d'un exercice qui vise la prise de conscience de l'impact des stéréotypes et préjugés dans la relation à autrui. Cette séquence nous intéresse particulièrement dans ce présent article, car elle permet d'apporter des éléments de réponses aux questions de la manière dont faire usage des stéréotypes dans la formation, et du rôle que leur donne et leur reconnaisse la formatrice.

Les stéréotypes sont définis comme des croyances qui se constituent en connaissances, parfois fausses, sur les caractéristiques de groupes sociaux. Ils forment des structures mentales qui organisent les informations que nous emmagasinons, et ces structures sont particulièrement efficaces quand il s'agit de porter un jugement, ou d'évaluer une situation rapidement et sans efforts. Cependant, ces stéréotypes, en tant que représentations mentales généralisantes, biaisent de façon plus ou moins consciente nos perceptions et mêmes nos performances¹⁰.

Revenons à notre mandat dans le cadre de la formation initiale des agentes de police. Au cours de l'année, bien avant notre intervention, la thématique de la catégorisation sociale et des préjugés est déjà abordée dans le cadre des cours en psychologie policière. Les participantes ont donc déjà une idée quant au fonctionnement des mécanismes de catégorisation et du risque qu'ils biaisent jugements ou actions des professionnelles sur le terrain. N'ayant jamais assisté à ce cours précis, nous ne pouvons que supposer qu'il consiste en la transmission d'un contenu théorique visant le niveau cognitif des apprenantes. Toutefois, pour combattre ces réflexes automatiques qui sont pour la plupart inconscients, il nous semble néces-

¹⁰ A. Azzi - O. Klein, *Psychologie sociale et relations intergroupes*, Dunod, Paris 1998.

saire avant tout de prendre conscience des stéréotypes qui nous habitent, pour pouvoir ensuite accepter, repérer et prévenir leur influence sur nos actes et décisions. Les connaissances théoriques sont certes importantes, mais rester au niveau du schéma ou de la définition linéaire ne suffit pas à initier le changement. Dans notre perspective inductive, déclencher une prise de conscience au niveau affectif quant à l'impact possible de ces réflexes dans la relation à autrui constitue un passage obligé dans le développement de la compétence transculturelle.

Notre séquence de formation doit donc permettre à chaque participante de «se considérer lui-même comme partie prenante de la problématique»¹¹. L'objectif est aussi de libérer la parole dans le groupe pour que chacun-e se sente suffisamment à l'aise et en confiance pour penser, voire même partager, les stéréotypes qui l'animent. Pour ce faire, il y a également un enjeu majeur pour la formatrice qui doit à tout prix éviter d'adopter une posture moralisatrice, de se poser dans une position de parent qui reprocherait aux professionnelles d'être aveuglés par leurs stéréotypes et préjugés. Rappelons que nous souhaitons proposer une formation transformative et que la remise en question doit venir de soi-même. De plus, T. Ogay souligne qu'il est d'autant «plus difficile lorsqu'on est membre d'un groupe majoritaire de se rendre compte que la vision du monde que l'on partage avec autant de nos semblables n'est pas universelle, mais qu'elle est, elle aussi, le reflet d'une culture particulière»¹². Or, les participantes à cette formation sont tous de nationalité Suisse (la nationalité étant un prérequis pour l'inscription au brevet fédéral) et en grande majorité des hommes blancs. Par ailleurs, caractéristique très spécifique du corps de métier, toutes et tous sont en uniforme, ce qui peut renforcer ce sentiment de correspondre à la norme ambiante et d'appartenir au groupe dominant, face aux intervenantes, qui sont les seul-e-s à ne pas porter l'uniforme.

«Une identité à la carte»

Venons-en à l'exercice en question appelé «Une identité à la carte». Cet exercice ne nécessite pas vraiment une introduction: il remplit mieux

¹¹ T. Ogay - D. Edlmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels*, cit., p. 51.

¹² *Ibidem*.

son objectif si les participantes reçoivent simplement les consignes et démarrent l'exercice sans plus de réflexions préalables.

Nous commençons par créer des groupes de quatre à cinq personnes, et les informons que nous allons leur montrer successivement quatre portraits pour lesquels chaque groupe va imaginer une identité/situation de vie (nom, prénom, nationalité, profession, parcours de vie, projets d'avenir). Nous leurs indiquons en sus les 3 consignes suivantes: ils auront seulement 2 minutes par portrait, donc il s'agit de se décider rapidement; la décision doit se prendre par consensus au sein du groupe, c'est-à-dire la réponse retenue sera celle qui satisfait le plus de monde; il leur est demandé de se laisser aller, de ne pas s'essayer à des profondes analyses. Les groupes voient alors s'afficher successivement les 4 portraits et disposent pour chacun de quelques minutes pour échanger et attribuer une identité à la personne représentée. Nous monitorons le temps et leur rappelons régulièrement le temps restant, afin que les décisions se prennent ensemble rapidement. En général, c'est un moment détendu au cours duquel les groupes s'amuse de leurs créations. Il est intéressant pour la formatrice pendant l'exercice de tendre l'oreille, dans le but de recueillir certaines de leurs réactions immédiates sur lesquelles on pourra revenir dans la partie débriefing: «alors lui il a une tête de [origine nationale]», ou «mais non! Elle ne peut pas s'appeler [prénom], elle ne ressemble pas à une [prénom]!».

Une fois que les 4 portraits ont été montrés et que chaque groupe semble avoir fini de renseigner les informations demandées, nous commençons lors de la mise en commun par leur demander à quoi les a amené cet exercice. Qu'est-ce que nous les avons poussés à faire par nos consignes? En général, au fil de l'exercice, il devient clair pour une partie des participantes que l'on souhaitait travailler les stéréotypes ou clichés. Nous validons à ce moment en leur disant qu'effectivement, nos injonctions à aller vite et à choisir l'option qui convenait au plus grand nombre, ne leur donnait guère d'autre choix que celui de mobiliser des mécanismes de catégorisation communs.

Par ailleurs, nous soulignons que cet exercice, qui se déroule dans la bonne humeur, constitue un bon exutoire. En effet, il permet de coucher sur le papier certains stéréotypes et préjugés dans un cadre *secure*, du fait que le travail sur des images dans un but pédagogique n'impacte pas les personnes à l'encontre de qui sont formulées ces catégorisations (ce qui ne serait pas le cas si on commençait à faire le même exercice avec des gens en chair et en os en situation de face à face). Toutefois, il arrive excep-

tionnellement qu'une personne refuse de participer, et exprime se donner beaucoup de peine pour essayer précisément d'endiguer ces réflexes de catégorisation dans son quotidien. Nous acceptons bien sur cette posture que nous saluons, le travail de prise de conscience étant ici bien entamé, et lui proposons simplement de gérer le temps et d'écouter les réactions de ses collègues. Bien que cette personne se soit déjà auto-formée ou sensibilisée à la question, il reste utile pour elle de se rendre compte quels sont les mécanismes de catégorisation en fonction chez ses pairs.

Reactions des participantes

Nous poursuivons la discussion en plénum en demandant tour à tour aux groupes de nous présenter les individus qu'ils ont imaginés. La première chose qui surprend les participantes est la similarité entre les descriptions proposées par chaque groupe: bien que ceux-ci ont travaillé chacun de leur côté, les prénoms, origines, professions et parcours de vie sont souvent partiellement ou totalement semblables. Cela montre, et nous l'explicitons, que stéréotypes et préjugés se construisent en fonction d'un contexte donné et reflètent des croyances partagées au sein de celui-ci. Les participantes sont ensuite encore plus étonnés lorsque nous "révélons" quelques informations réelles sur les identités effectives des personnages figurant dans les portraits. Ils se rendent alors compte à quel point l'utilisation des stéréotypes et préjugés peut nous éloigner de la réalité, et qu'il est donc essentiel de suspendre ces mécanismes pour entrer en relation avec l'autre.

Chaque histoire de vie dévoilée nous permet d'aborder également d'autres aspects en lien avec les stéréotypes, comme par exemple le rôle des médias dans leur perpétuation, l'importance de cerner quelles caractéristiques physiques ou autres déclenchent chez nous un mécanisme de catégorisation, ou encore le danger d'un jugement biaisé également par des préjugés positifs.

Suite à cette mise en commun, une partie des participantes sont en phase de conscientisation de leurs propres stéréotypes dans la relation à l'autre. Cette séquence de formation est encore complétée par un extrait documentaire qui montre avec d'autres expériences comment le recours aux stéréotypes peut biaiser notre mémorisation. Mais revenons à nos participantes à l'école de police. Avec cet exercice en tête, nous leur demandons ce qu'ils pensent que des personnes inventeraient s'il s'agissait

de photos qui les présentent eux-mêmes. Quels sont les stéréotypes qu'ils ont entendus à l'égard de leur appartenance professionnelle? Et quelles représentations chez leurs divers interlocuteurs sont activées sur la base de leurs autres caractéristiques visibles (avoir l'air jeune, être une femme, avoir un accent, être rasé/tatoué/musclé, être en uniforme ou en civil)? Nous renversons donc la perspective pour rappeler qu'ils sont sujets mais aussi objets de stéréotypes et préjugés. Ainsi, ils sont amenés à accepter qu'ils véhiculent également du culturel, dont un ensemble de signes qui se rattachent à des croyances diverses au sein de leurs publics hétérogènes.

Notons au passage que ce qui a été dit jusqu'ici pour cet exercice est valable également pour tous les autres groupes de professionnelles que nous rencontrons en formation; la démarche exposée jusque-là peut donc être mobilisée avec des groupes divers et n'est pas spécifiquement ciblée pour le public police. Cependant, il y a deux objets de discussions qui semblent ressortir uniquement avec ce public en particulier.

D'une part, certains agents de police en formation argumentent qu'ils ne se guident pas à l'aide des mécanismes de catégorisation, mais grâce aux statistiques issues de leur pratique, qui sont pour eux une valeur sûre, jugées plus fiables que des croyances. Prenons un exemple entendu en formation (dont la véracité de la statistique reste à vérifier): «si l'on cherche un vendeur de drogue et qu'on sait que ceux-ci sont tous des hommes, actifs dans un quartier spécifique, et à 97% d'origine Ouest africaine, donc noirs, nous n'allons pas nous amuser à contrôler des blancs!». Bien entendu, les statistiques représentent pour eux un outil de travail et ceci ne leur est pas reproché. Nous attirons toutefois leur attention sur le fait qu'en suivant la statistique, une marge d'erreur est toujours possible, et que même si celle-ci est numériquement faible, l'impact relationnel peut lui être conséquent. Reprenons l'exemple, bien sûr très simplifié ici, du vendeur de drogue recherché: le policier repère un homme noir qui s'attarde dans le quartier en question. Il effectue un contrôle d'identité et se rend compte que l'homme est Suisse, et agacé car c'est la seconde fois en une semaine qu'il se fait contrôler. Le policier devrait donc pouvoir fournir une motivation objective qui l'a poussé à effectuer le contrôle sur cet homme, et dans l'idéal, le remercier de sa collaboration ou s'excuser du dérangement. Mais si la fin de cette interaction n'est pas bien gérée, le risque est que l'homme contrôlé reparte avec un préjugé négatif renforcé de la police, puis partage son expérience avec son entourage. L'impact peut donc au final être plus important que la marge d'erreur possible dé-

coulant d'une lecture statistique, surtout si la démarche relationnelle n'est pas suffisamment aboutie.

De même, si l'avis de recherche mentionne une nationalité, il s'agit pour les professionnelles d'être attentifs au risque qu'ils mobilisent leur représentation stéréotypique des ressortissantes de cette nationalité pour guider leur recherche. Même en supposant que cela les aide dans certains cas, car le suspect en question correspondra peut-être à ces représentations, reste le risque de passer à côté de la personne recherchée si celle-ci diffère de l'apparence imaginée. Dès lors, nous essayons de mettre en avant les avantages pour leur quotidien professionnel d'avoir conscience de leurs propres réflexes de catégorisation, de prendre du recul et de faire l'effort d'aller à la rencontre de l'autre dans son individualité.

D'autre part, les policiers et policières en formation relèvent qu'il y a incompatibilité entre l'urgence de l'intervention policière et cette injonction à prendre du recul et du temps pour collecter des informations par le dialogue. Toutefois, cet argument est caduc dès le moment où, quand il y a un danger objectif, la décision d'intervenir sera fondée sur l'analyse factuelle rapide de la situation et ne sera pas remise en doute sous couvert de suspicion de catégorisation. En conséquence, nous faisons l'hypothèse que cette posture est portée davantage par des professionnelles qui «seraient réticents voire résistants à la société multiculturelle»¹³ et à l'idée de se former sur les possibles façons de répondre aux enjeux annexes. Et cela, peut-être, d'autant plus pour certain-e-s quand cette formation est dispensée par une organisation d'aide aux migrants.

L'enjeu-clé de la posture de la formatrice

Dans cette discussion sur les catégorisations sociales en formation, nous ne pouvons laisser de côté une des parties prenantes centrales: le formateur ou la formatrice. En effet, en tant qu'accompagnante de la transformation, il ou elle n'est pas neutre et véhicule aussi des représentations pour les participantes. D'abord, il est de son ressort d'amener les participantes dans une situation de questionnement, afin qu'ils puissent ensuite trouver eux-mêmes des pistes de solution par l'autoréflexion générée par l'expérience d'inconfort ou de conflit. Comme le souligne J. Mezirow, un

¹³ T. Ogay - D. Edelman, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels*, cit., p. 54.

«véritable formateur doit aider les autres à comprendre le point de vue de quelqu'un qui ne respire pas le même climat culturel qu'eux et n'est pas soumis aux contraintes restrictives de leur code linguistique»¹⁴, et la tâche est peut-être encore plus délicate quand la formatrice est elle-même perçue justement comme «quelqu'un qui ne respire pas le même climat culturel qu'eux»¹⁵. C'est le cas dans notre équipe de 2: l'un est un homme d'origine sud-américaine avec un accent hispanophone, l'autre est une femme racisée, les deux ont la trentaine et sont de formation universitaire.

A la suite des recommandations faites aux participantes, la formatrice doit donc elle aussi faire un travail de décentrement et d'autoréflexion, dans le but de cerner ses propres caractéristiques pouvant déclencher des stéréotypes chez le groupe de participantes. Elle peut ainsi animer la formation avec conscience des enjeux relationnels et participer à déconstruire certaines catégorisations. Sa réflexion doit aussi porter sur les indications non visibles de son identité qu'elle choisit de mentionner ou non, en fonction du public, lorsqu'elle se présente. Dans cette perspective, la formatrice peut par exemple mettre en avant plutôt ce qu'elle a en commun avec son public que ce qui l'en éloigne. Par ailleurs, nous devons parfois ajuster nos approches et accepter une posture qui n'est pas idéale à notre sens, mais qui nous permet de rester audibles pour le public. Par exemple, lorsque nous dévoilons l'identité du jeune homme face au public police, nous choisissons de leur dire que ces 2 portraits ont été affichés sur un réseau social pour questionner les médias suite à la mort d'un jeune noir aux Etats-Unis, mais ne mentionnons pas que ce dernier a été tué par la police, pour ne pas risquer qu'ils se sentent incriminés par cette information et que le climat de confiance soit perdu.

Pour faciliter le maintien de ce climat nécessaire au travail sur les stéréotypes, en tant qu'intervenantes nous essayons ensuite de nous placer sur un pied d'égalité avec les participantes et partageons nos propres réflexes de catégorisation. Ainsi, dans les échanges qui suivent "Une identité à la carte", nous leur confions un stéréotype concret que nous avons sur un groupe en particulier, et soulignons que, comme nous en sommes conscients, nous pouvons travailler à le déconstruire dès qu'il s'actionne et surtout éviter de nous laisser orienter par lui. Nous espérons ainsi nous éloigner de la position moralisatrice, dont nous avons parlé précédem-

¹⁴ J. Mezirow, *Penser son expérience. Développer l'autoformation*, cit., p. 154.

¹⁵ *Ibidem*.

ment, et offrir un espace où personne ne se sent coupable d'exprimer le résultat de son autoréflexion. La formatrice se retrouve dans un processus parallèle aux participantes, étant donné qu'elle doit elle aussi «reconnaître [ses] ambivalences devant la différence culturelle, les comprendre et les expliciter, non comme une contradiction qu'il faudrait résoudre, mais comme une dialectique»¹⁶.

Une formation en mutation

Enfin, bien que convaincus par la transformation dont les intervenantes souhaitent être témoins, il s'agit aussi d'avoir conscience de l'impact somme toute limité de la formation. Du fait de sa durée, et de son caractère ponctuel, nous savons qu'au sortir d'une formation, l'ensemble des participantes n'aura sans doute pas pu s'émanciper totalement de leurs stéréotypes. De même, ils ne choisiront pas tous de transférer dans leur pratique l'approche transculturelle présentée. Cela peut certes être vécu comme une frustration du point de vue de la formatrice, mais cela nous donne également la motivation de poursuivre ce travail de conscientisation en mettant en œuvre de nouvelles méthodes.

C'est ainsi que suite à une phase pilote en 2017, nos journées avec les agentes de police en formation initiale ont aujourd'hui quitté la salle de cours classique et une demi-journée est maintenant consacrée à une "module rencontre": un espace de rencontre et d'échanges entre futurs policiers et personnes requérantes d'asile. Cette pédagogie de l'expérience promeut un apprentissage par le vécu immédiat. Les participantes sont amenés à tirer eux-mêmes les conclusions des contacts et échanges vécus, sans sentir une influence ou une pression dans la mise en questions de leurs perceptions antérieures¹⁷. Ce "module rencontre", rendu possible grâce à l'appui des différents partenaires institutionnels impliqués, permet dès lors de faciliter la compréhension mutuelle et l'abandon de préjugés d'une part comme de l'autre, ainsi que d'exercer *in situ* leur compétence transculturelle le temps d'une demi-journée. Peut-être est-ce là une nouvelle piste de réponse formative aux questions des professionnelles déjà confrontés, au travers des évolutions contextuelles, à la diversité accentuée de demain.

¹⁶ T. Ogay - D. Edelmann, *Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels*, cit., p. 65.

¹⁷ M. Eckmann - M. Eser Daviolo, *Pédagogie de l'antiracisme*, cit.