

Entre interculturalité et inclusion – comment l’amitié se présente-elle dans un contexte de frontières sociales ?

La contribution d’un atelier interculturel de l’imaginaire avec un groupe pluriculturel de jeunes du programme « SNACS¹ »

Annika Endres
Universität Koblenz-Landau, Allemagne

Introduction

Les recherches actuelles en orthopédagogie reconnaissent que le handicap joue un rôle central dans l’inclusion sociale et le positionnement des personnes dans la société. Dans la perspective interactionniste de Wilhelm Pfeffer, un handicap est le résultat des interdépendances entre l’individu « désavantagé » et les barrières sociales s’imposant à lui. Ses dispositions subjectives à penser, à percevoir et à agir, ne coïncident pas avec les structures de son environnement (Wagner 66–70). Cette perspective peut aussi s’appliquer aux personnes qui ont connu une socialisation culturelle différente de la culture majoritaire, notamment dans un contexte où les sociétés occidentales sont marquées par une multiplicité croissante des cultures en présence. La socialisation des personnes touchées par ces barrières sociales va déterminer un mode interactionnel perturbé, ce qui fait partie aujourd’hui des conceptions du handicap en Allemagne. La question toujours présente dans le discours orthopédagogique, tout comme dans la recherche sur la diversité culturelle et l’interculturalité, est de savoir comment dépasser ces frontières sociales. Ainsi, on peut se demander si l’inclusion pratiquée avec les personnes handicapées et les élèves handicapés peut aussi être pratiquée avec les personnes de minorités linguistiques hétérogènes.

Cette problématique devient tangible dans le contexte scolaire et parascolaire où la médiation culturelle fait partie des tâches quotidiennes. À Québec, le programme parascolaire « SNACS » a fourni le type d’élan nécessaire pour jeter un pont entre des projets intégratifs et inclusifs dans le contexte parascolaire. Pour qui travaille avec des adolescents, il est facile de constater que les agents sociaux significatifs, surtout les amis, ont une influence sensible sur la trajectoire de vie des jeunes. Dans le contexte des frontières sociales qui se révèlent dans la négociation des différentes appartenances, religieuses, culturelles ou sexuelles avec l’environnement, l’amitié se construit à partir de diverses conditions fondées sur les besoins individuels et sur certaines spécificités culturelles.

La question centrale posée dans l’étude résumée dans cet article est la suivante : comment l’amitié se présente-t-elle dans un contexte de frontières sociales? Le questionnement à la base de notre recherche s’est articulé autour de trois axes spécifiques : les conceptions de l’amitié dans le groupe du SNACS, le fonctionnement, la réalisation des relations amicales dans le

¹ Special Needs Activities and Community Services

contexte inclusif intégratif et enfin, l'asymétrie dans la médiation dans ce contexte inclusif. Le travail impliquait d'abord une phase d'observation dans le programme SNACS qui, par la suite, a servi à la réalisation d'un atelier interculturel de l'imaginaire (AII).

Dans la première partie de ce texte, nous présenterons le programme SNACS, la problématique du travail et les objectifs spécifiques. Par la description de l'orientation conceptuelle et méthodologique de la recherche, nous présenterons les moyens et les outils utilisés, en particulier l'atelier interculturel de l'imaginaire. Nous présenterons ensuite l'analyse des résultats de l'étude, les alternatives susceptibles de réduire l'asymétrie et les barrières dans la médiation inclusive. Finalement, nous résumerons nos découvertes et proposerons un bref bilan de ce projet.

Le programme SNACS

Les données d'observation de ce travail ont été collectées pendant les activités non scolaires du programme SNACS avec des jeunes du Québec Highschool, un établissement d'enseignement de niveau collège. Trois fois par mois, les jeunes se rencontrent sur une base de volontariat dans le cadre du programme SNACS pour faire ensemble différentes activités. Le groupe, formé d'élèves inscrits et d'anciens élèves, âgés de 11 à 23 ans, présente une grande diversité culturelle, linguistique et sociale. La plupart des membres du groupe parlent l'anglais comme langue maternelle, mais il y a aussi des francophones et un garçon hispanophone. Il y a également des participants avec un handicap mental et avec des troubles émotionnels et du comportement.

Nous allons renoncer ici à une description détaillée des problèmes et difficultés de chacun et chacune. Inspirés par Marlène Sapin, Dario Spini et Éric Widmer (2007) qui s'occupèrent dans leurs études sociales du parcours de vie de l'adolescence au grand âge, nous nous sommes concentrés sur l'interaction entre la personnalité de la personne et son environnement interculturel, en l'occurrence du groupe du SNACS. Nous avons adopté une démarche inductive dans l'observation pour ne pas être influencée par une problématique, pour être « sans boussole théorique pour (nous) guider » (Dépelteau 357). Nous étions, par exemple, surprise de voir qu'indépendamment de leur origine ou de leur handicap, il régnait une atmosphère ouverte et amicale entre les jeunes. L'observation des relations sociales fut facile et spontanée. C'est à partir de là que s'est développée la problématique et le titre de la recherche : « Entre interculturelité et inclusion – comment l'amitié se présente-t-elle dans un contexte de frontières sociales? La contribution d'un Atelier interculturel de l'imaginaire avec un groupe pluriculturel de jeunes du programme SNACS ».

Des objectifs multiples

Dans la démarche inductive, trois objectifs se développent parallèlement à la problématique. Dans un premier temps, nous découvrons les concepts, c'est-à-dire **la conception mentale de l'amitié** chez les jeunes du groupe. Pour appréhender plus précisément cette conception, nous concentrerons d'abord sur les *connotations possibles* du terme présentes dans l'imaginaire

des participants, c'est-à-dire sur les questions suivantes : quelles conceptions de l'amitié ont-ils à leur âge? Puis, nous tenterons d'évaluer *l'importance de l'amitié* dans leur situation actuelle. L'accent sera mis sur le rôle des amis dans l'étape de vie actuelle des jeunes, dans l'adolescence. Dans un deuxième temps, nous analyserons **les relations amicales dans le contexte inclusif intégratif** au SNACS, c'est-à-dire : comment fonctionne l'amitié dans ce groupe hétérogène? Dans un troisième temps, nous nous demanderons comment **réduire l'asymétrie** dans la médiation inclusive. Nous décrirons d'abord les différentes catégories d'asymétrie dans la médiation entre une personne handicapée et celle sans handicap. Puis nous examinerons quelques principes qui réduisent les barrières dans la communication et qui peuvent, en même temps, être réalisés pratiquement dans le cadre parascolaire.

Méthodologie : la démarche inductive et l'atelier interculturel de l'imaginaire

Pour commencer le travail sur le terrain, nous avons adopté une **démarche inductive** dans sa période d'observation selon un modèle proposé par François Dépelteau. Nous avons pris contact avec la responsable du programme SNACS. Cette idée présentait un avantage, car nous pouvions observer d'abord les relations interindividuelles dans le groupe pour modifier et adapter l'atelier aux jeunes. Dans le cadre du programme du SNACS, nous avons réalisé la *deuxième étape*, l'« Observation rigoureuse et systématique de la réalité à l'aide d'une grille d'observation systématique » (Dépelteau 347). Cette observation systématique repose sur une grille d'observation en lien avec la réalisation de l'atelier interculturel. Quoique le sujet de l'atelier n'ait pas encore été élaboré à ce moment-là, la grille avait pour fonction de centrer notre attention sur la découverte d'une situation sociale inconnue. Dans le cadre du programme du SNACS, nous avons participé trois fois à deux activités parascolaires, la première appelée « supper with the gang » et l'autre étant un jeu de quilles. Nous avons décidé de multiplier les rencontres avec le groupe avant la réalisation de l'atelier. Pour mieux nous intégrer au groupe, nous avons préféré une observation participante sans prendre de notes pendant les activités. Rentrée à la maison, nous avons consigné ce que nous avons vu dans la grille d'observation. Au début, nous avons décrit un peu plus généralement ce que nous observions pour « repérer les principaux éléments de la situation étudiée » (Dépelteau 357). Nous adhérons à l'idée de Spradley qui pose neuf questions pour se guider dans les huit dimensions de toute situation sociale (Dépelteau 357–58): l'espace, les objets, les gestes, les activités, les événements, le temps, les acteurs et le ressenti.

Pour mieux distinguer entre l'observation des faits concrets, la perception que nous en avons et les réflexions, nous avons tenu un journal de bord (Berger, 2012). Nous y avons apporté une attention particulière aux relations interpersonnelles des jeunes et à leur conception de l'amitié. Nous avons réuni les connaissances déduites de l'observation pour les exploiter dans la préparation de l'atelier interculturel de l'imaginaire. Cela comprend aussi une saisie systématique et une documentation des données, ce qui rend les informations accessibles aux besoins du groupe et permet ainsi d'adapter l'atelier interculturel de l'imaginaire (Hug 266). Les constatations tirées des observations constitueront la base pour la future réalisation de l'atelier.

L'atelier interculturel de l'imaginaire (All) est un dispositif de médiation élaboré par Lucille Guilbert. Ses travaux ont été inspirés par ses expériences avec des personnes réfugiées vietnamiennes, laotiennes et cambodgiennes à l'École du Québec et par l'étude qu'elle a menée dans un camp de réfugiés en Thaïlande en 1990 (Guilbert 2009 : 92). D'autre part, ses travaux s'inspirent de l'expérience groupale et des pratiques de contes en groupe interculturel de Jean-René Ladmiral, d'Edmond Marc Lipiansky et d'Odile Carré (Guilbert 7 : 93). Ces influences permirent une modification et une adaptation aux différentes situations d'intervention en contextes variés : l'immigration, la formation interculturelle et l'enseignement universitaire. À cause de la diversité culturelle de notre groupe du SNACS, une médiation interculturelle était ainsi tout à fait appropriée, même enrichissante dans le cadre du programme. Du point de vue de sa méthodologie, l'All est un « rituel » (Guilbert, 2009: 3) comprenant quatre étapes. J'ai dû adapter les trois premières étapes aux besoins spécifiques du groupe, mais, avant tout, il a fallu faire visualiser ces quatre étapes sur un plan, car quelques participants avaient des difficultés à se les représenter mentalement.

Étape 1 « rituel d'ouverture » (Guilbert 2009: 3): La première étape est un rituel d'ouverture dans lequel chacun se présente d'une manière non conventionnelle par rapport à des objets posés sur une table. Du fait que les objets aident à mieux explorer le sujet proposé, en l'occurrence l'amitié, le choix des objets était fait selon leur connotation plus ou moins forte avec l'amitié.

Étape 2 « performance et oralité » (Guilbert, 2009: 15): Dans la deuxième étape, la performance et l'oralité, un conte approprié au sujet et à la clientèle est raconté à haute voix (Guilbert, 2012 : 15). Le conte de l'All fut choisi selon les deux critères suivants : d'abord il devait être facile à comprendre, donc structuré d'une manière simple sans trop de personnages ou de lieux. Et puis, il devait être court pour que les jeunes ayant des difficultés de concentration puissent le suivre.

Étape 3 « le conte » (Guilbert, 2009: 16): Ensuite, les participants expriment leurs réflexions, leurs souvenirs et leurs associations par rapport au conte dans l'étape trois (Guilbert, 2012: 16). Afin que cet échange des idées interculturelles, des souvenirs et des associations par rapport au conte porte ses fruits, j'ai dû intervenir en facilitant et en reformulant les questions par rapport au conte afin que chacun comprenne bien.

Étape 4 « Le rituel de clôture » (Guilbert, 2009: 17): Cette dernière étape contient une dernière réflexion qui continue bien au-delà des frontières de l'atelier. Dans ce petit résumé personnel, d'une ou deux phrases, chaque participant exprime ses sentiments évoqués pendant l'atelier. Comme dans l'étape 3, la reformulation des questions courtes garantit une meilleure compréhension pour certains participants du groupe.

Présentation des résultats : la construction des relations privées

Avant l'atelier, la question des représentations de l'amitié présentes chez les jeunes avait été abordée. Les jeunes ont défini ce qu'était, pour eux, un ami idéal : un véritable ami s'intéresse à

la vie actuelle de chaque participant. À l'inverse des autres relations, des amis partagent leurs problèmes et soucis. Pour Mara, il est très important que sa meilleure amie soit toujours présente si elle a besoin de son aide (Mara : « she always fixes everything »). Considérée comme son soutien principal, elle croit que son amie comprend beaucoup mieux ses soucis et ses problèmes. Pour sa part, Lise pense qu'elle est déjà très proche avec la plus grande partie du groupe. Pour cela, elle a des idées particulières pour représenter, par des objets, ses amis du groupe (Lise : « ... the m represents mickey mouse and my friend mickey mouse over here, Denis, because he loves mickey mouse and he loves Disney and he loves Disneyland »).

De surcroît, de vrais amis s'amuse ensemble en faisant des activités parascolaires pendant leurs loisirs. Selon eux, l'amitié implique de partager de bons moments ensemble, créés surtout par le programme SNACS (Stacy : « The boat reminds me of Denis because we took the boat last year. It was awesome! »). Ce programme lui donne un cadre prédéfini, ce qui lui permet de s'adapter plus facilement. Pour cela, presque tous les participants du SNACS parlent de leurs amitiés en groupe (Lisa : « What reminds you of Denis ? » Alain : « He likes the music » Lisa : « The m for music? » Alain : « Yeah the m ». Lisa : « Do you have other friends, maybe who goes to school with you » Alain : « I don't know, maybe »).

La conception de l'amitié des jeunes du groupe interculturel intégratif du SNACS résulte de leurs trajectoires sociales. Les jeunes ont déjà vécu des expériences pertinentes qui ont influencé leurs relations avec de nouveaux amis. En déménageant à Québec avec sa famille, Giselle a perdu ses anciens amis qui ont véritablement marqué son enfance (« I was raised so far away from here. And then I lost them when we moved away »). Ce coup dur l'empêcha de trouver facilement d'autres amis dans son nouvel environnement francophone : « At the beginning when I moved here and went to a new school I did not know if I could find knew friends... ».

Par opposition, les participants mentionnent des côtés négatifs, des dangers qu'on doit surmonter dans une relation amicale. Alain conseille au groupe de ne pas trop vite adopter des préjugés avant de faire la connaissance avec la personne elle-même : « So when people told me that some people are not likeable at least I also want to see it for myself before I judge ». Mais, les jeunes ont un point de vue adulte sur le choix des amis : ils ont peur de se blesser ou de se faire du mal plus tard en s'engageant les yeux fermés. Ken mentionne que quelques personnes ont des côtés cachés dans leur personnalité (« You never know what is the story behind them ... » « You never know what your friends might be »). Paul est d'accord avec la réflexion de Ken : « So what you see on the outside is not always what it is in the inside ».

Les proches prennent une grande place dans la vie des participants, ce qui inclut une grande variété de situations : de simplement sortir ensemble ou de discuter des dernières nouvelles jusqu'à rester fidèlement ensemble en public, et à se solidariser avec les jeunes en difficultés. Dans sa réflexion dans l'étape 3 de l'All, Lise se montre reconnaissante pour le soutien de ses amis. Selon elle, on n'est pas toujours conscient de l'importance des amis dans la vie : « And we forget that they have a big importance in our lives. ». Pour elle, les amis ne sont pas une chose qu'on peut ignorer : « it gave me the chance to think about my friends, which we do not often enough because we take them for granted. »

Il semble exister un facteur culturel dans la conception de l'amitié. Ces différences sont perceptibles entre le Québec et l'Allemagne. Le processus pour se rapprocher, pour se raconter des détails privés, par exemple, semble se dérouler plus rapidement en contexte québécois qu'en contexte européen. Évidemment, le mode initial pour nouer des liens d'amitié est grandement facilité par l'attitude ouverte et la curiosité naturelle envers les cultures différentes. En Suisse, les nouvelles connaissances doivent faire leurs preuves avant de recevoir le statut d'« ami », ce qui peut durer quelques années!

Évaluation de relations amicales dans le groupe inclusif

Dans un deuxième temps, nous nous éloignerons des conceptions et des idées théoriques pour nous approcher de la réalité des liens amicaux dans le groupe. Nous essaierons de mettre en évidence comment l'amitié fonctionne dans ce contexte inclusif intégratif et analyserai les valeurs et les structures présentes dans le groupe.

D'abord, les relations amicales dans le groupe interculturel intégratif sont très dynamiques. Le groupe interculturel intégratif du SNACS connaît une amitié active au sens où ils ont choisi de faire des activités interpersonnelles ensemble. Le programme SNACS est volontaire et repose sur la participation active de ses membres : il n'est pas naturel, de prime abord, que des adolescents se réunissent volontairement pendant leurs loisirs pour jouer au bingo avec des personnes en difficultés. Mais, les jeunes sont prêts à organiser activement leur temps partagé, à vivre de bons moments ensemble. Ces expériences communes sont indispensables pour leur amitié, elles servent de base commune aux relations interpersonnelles du groupe.

Le fonctionnement du groupe est conçu, de par les activités choisies (par exemple le jeu) pour faciliter l'émergence de relations gaies et chaleureuses. La confiance y est presque un prérequis. Si bien que les conditions sont favorables à l'établissement éventuel de relations durables au-delà de la participation au groupe.

On s'aperçoit effectivement que certains d'entre eux ont des liens plus profonds qu'avec de simples connaissances. Lorsque ce cadre est structuré et organisé, quelques affinités électives se développent naturellement. Le concept des affinités électives est plus large, l'idée étant d'abord d'être « élu » pour être réellement ami. Dans un cadre structuré, on y trouve des liens plus et moins forts entre les participants. Dans un premier temps, des sympathies semblent se développer entre eux sur la base de valeurs communes. Dans un second temps, les participants font des activités extérieures au projet. Stacy, par exemple, fait régulièrement des excursions avec sa sœur et son ami du groupe « SNACS », Denis, sur le fleuve Saint-Laurent. Ainsi, elle a du plaisir à se confier à Denis et elle parle de sa vie familiale avec lui. De ce choix délibéré, il en résulte que les deux personnes ont le droit de se lier ensemble pour toute la vie.

Dans ce cadre inclusif, l'aide mutuelle dans les liens amicaux reçoit une attention particulière. Leur aide est toujours sur une base volontaire : les jeunes sans difficulté fournissent spontanément leur aide pendant toutes les activités (la pantomime et le bingo). On est surpris de voir des adolescents passer leurs vendredis soirs au Québec Highschool pour aider des

personnes handicapées à prendre leur souper. Pourtant, la réponse est assez simple : être ensemble avec leurs amis du groupe leur procure un vrai plaisir. Grâce à des expériences communes, les jeunes sans difficulté sont déjà sensibilisés aux besoins de chaque personne handicapée. Leur aide n'est jamais imposée; ils la proposent volontairement. En agissant avec beaucoup de prudence, ils interviennent si la personne handicapée exprime clairement ce désir. La réalisation d'un projet inclusif interculturel a besoin de l'engagement du groupe. Sans le désir de la totalité du groupe d'aider des jeunes qui en ont besoin, les deux animatrices auraient eu du mal à gérer le bon déroulement des activités.

Le respect de la variété des cultures et des points de vue est mis en exergue dans ce contexte intégratif. En restant ouvert à des expériences interculturelles, le groupe n'a jamais mentionné de préjugés contre l'autre communauté langagière. Dans ce cadre, les problèmes culturels entre les francophones et les anglophones au Québec ne constituaient pas un obstacle à la création de nouvelles relations amicales.

La conception du groupe définit une quasi-absence de hiérarchie. Les animatrices sont toujours actives à l'arrière-plan, mais elles évitent d'intervenir dans les activités organisées par les plus vieux du groupe. Ainsi, les activités n'ont pas le caractère des excursions scolaires, mais plutôt des rencontres entre amis.

Le handicap individuel n'est jamais vu comme un défaut personnel : ils s'apprécient parce qu'ils sont comme ils sont. Au cours de l'All, les déficits ou les problèmes de quelques adolescents ne sont pas thématiques, car ils ne sont pas importants dans leur amitié. Les prestations réussies sont valorisées selon les propres possibilités. Les adolescents du groupe ont déjà un point de vue très mature en ce qui concerne le comportement interpersonnel et ne se moquent jamais du handicap. Même les plus petits du groupe comprennent très bien que quelques jeunes ont plus besoin d'aide que d'autres. En outre, ils ne semblent avoir ni préjugés ni peur du contact des personnes handicapées. Ils sont, par exemple, capables de se réjouir de la joie de vivre des personnes ayant le syndrome de Down qui font danser tout le groupe sur les pistes de Bowling.

La question de l'asymétrie

Pour répondre au troisième objectif spécifique de ce travail, nous décrivons les différentes catégories d'asymétrie dans la médiation entre une personne handicapée et celle sans handicap. J'analyserai les cinq catégories d'asymétries afin de découvrir lesquelles se trouvent dans notre contexte inclusif et intégratif (Breugnot, 2015: 205-211). Les asymétries sont susceptibles d'être présentes en raison des grandes différences par rapport aux compétences linguistiques des participants. Elles peuvent être déclenchées par divers phénomènes.

Les rencontres se déroulent dans un cadre structuré par les animatrices. Celles-ci sont toujours actives, car elles sont responsables du déroulement des soirées tout en restant toujours à l'arrière-plan : elles préparent les rencontres et elles sont toujours en contact avec les parents des participants. Ainsi, il existe une asymétrie assumée entre les animatrices, qui portent toute la responsabilité organisationnelle et juridique, et les participants du projet. Pendant les

activités, elles évitent d'intervenir activement, mais les enfants les consultent pour toutes les questions concernant le déroulement de la soirée. Les participants profitent de cette asymétrie assumée, car elle garantit une répartition claire des responsabilités et une coordination efficace du projet. Par conséquent, le bénéfice de l'asymétrie assumée est sain pour les participants et les animatrices qui participent au projet. Sinon, ils ne se rencontreraient pas volontairement trois fois par mois (Breugnot, 2015 : 102-105).

Il existe également une relation asymétrique entre les plus âgés du groupe et les plus jeunes. Comme on a pu le voir dans les paragraphes qui précèdent, Lisa assume le rôle de leader de l'équipe pendant les jeux. Lisa ne fait pas partie de l'équipe d'organisation, mais elle est la plus âgée des participants. Les participants ne cherchent pas à discuter avec elle. Ils suivent ses instructions. Comme personne ne se défend ouvertement contre ses instructions, il semble que le groupe considère cette asymétrie comme une asymétrie justifiée (Breugnot, 2015: 105-108). Ensuite, dans ce cadre inclusif, l'aide mutuelle dans les liens amicaux reçoit une attention particulière. Toutes les relations d'aide peuvent glisser vers une « disposition favorable envers une personne inférieure » appelée la condescendance étourdie (Breugnot 2015: 108–111). Cette relation asymétrique est fréquemment perceptible en contact avec des personnes handicapées ayant plus de besoins. La personne sans handicap ne se rend pas compte des conséquences de son aide bien intentionnée : la personne handicapée a été placée sous sa tutelle, elle peut perdre son autodétermination et son autonomie s'en voit affaiblie. Dans le contexte du « SNACS », il était frappant que les participants aient été conscients de ce risque. Ils ont évité de faire le travail des personnes handicapées ou d'influencer leurs décisions. Ainsi, ils ne sont intervenus que lorsque les personnes handicapées ont exprimé clairement ce souhait. L'assurance de soi des participants handicapés a été renforcée pendant toutes les activités.

Certains principes qui réduisent les asymétries existantes dans la médiation intégrative et inclusive du projet « SNACS » peuvent surmonter les frontières sociales. Ces principes inspirés par le modèle de Hahn (Hahn, 1981 : 237–44) peuvent faciliter les rapports quotidiens entre des personnes sans et avec handicap. Ils permettent aussi la formation et la stabilisation des nouveaux liens qui peuvent se transformer en relations amicales ou aussi en affinités électives. Nous réduisons l'asymétrie en établissant des mécanismes et des structures qui permettent davantage d'autodétermination de la personne handicapée. Pour y parvenir, il faut apporter deux autres éléments, particulièrement dans le cas de communication intégrative et inclusive.

D'une part, les mesures pédagogiques doivent veiller à ne jamais faire perdre la face, au sens goffmanien, de la personne handicapée. Faire perdre la face pourrait la mettre en danger; elle se replierait sur elle-même en évitant les conversations avec des personnes sans handicap. Dans le cas du groupe du « SNACS », il y a donc deux stratégies pour contourner la perte de face (Hahn, 1981: 269–78): d'abord, les participants sans handicap doivent reconnaître l'articulation des besoins de liberté des participants handicapés. Cela inclut, avant tout, la liberté individuelle de réaliser ses propres désirs. Ainsi, les participants sans handicap doivent faire très attention aux tendances de désinvestissement dans la conversation. Elles peuvent être des signes non-verbaux d'une perte de face. La reconnaissance de l'articulation des besoins de liberté est, sans doute, une tâche difficile en travaillant avec un groupe de jeunes en difficultés. Mais elle est

indispensable pour que tout le monde se sente pris au sérieux et soutenu dans ses difficultés. Nous risquons la perte de face en nous sensibilisant contre les abus de pouvoir. Il faut se rendre compte de l'asymétrie entre les animateurs et les participants. Cette asymétrie ne doit pas se transformer en une asymétrie pathologique dont les personnes en difficultés souffriraient. En tant qu'animateur ou animatrice, il faut trouver une voie convenable pour utiliser son « pouvoir » d'une manière responsable et raisonnable. Cela implique de repenser les structures du programme, mais aussi les directives des institutions. Au « SNACS », les animatrices s'attachent à ne pas interagir activement en restant en position d'observateur. De plus, elles ont modifié le programme afin de s'adapter aux besoins et aux habitudes individuelles des participants.

D'autre part, les mesures pédagogiques doivent accroître l'assurance de soi de la personne handicapée (Hahn, 1981 : 296–98). La construction d'une assurance de soi soutient dans une large mesure le développement de l'autodétermination. Mais comment peut-on réduire l'asymétrie à travers l'amplification de l'assurance de soi? En renforçant l'assurance de soi de la personne handicapée, elle devient capable de présenter et de défendre ses objectifs avec persévérance et autodétermination. Intégralement connecté à celle-ci, le risque de perdre la face diminuera avec l'accroissement de l'assurance de soi. L'asymétrie dans la relation entre des personnes sans et avec un handicap diminue alors, elle aussi. Les deux stratégies suivantes éclaircissent la relation entre ces deux paramètres : d'abord, l'assurance de soi se laissera fortifier en donnant plus d'autonomie à la personne handicapée. Cela paraît tout à fait naturel, sans être toujours le cas pour le langage quotidien. En rapport avec notre contexte parascolaire, les responsables ont essayé de donner le plus haut niveau d'autonomie possible aux participants. Ainsi, les animatrices proposent des choix préalables selon lesquels les personnes handicapées peuvent choisir, par exemple pendant les « supper with the gang » : les participants handicapés choisissent eux-mêmes ce qu'ils veulent goûter. Il est auparavant important que les responsables reconnaissent l'articulation des besoins de liberté pour pouvoir réagir de façon adéquate. Puis, il faut intégrer la personne handicapée dans toutes discussions de ses valeurs et de ses limites. Un respect mutuel doit être fondé sur la responsabilité et un véritable compromis dans des limites claires. Cela aide à prévenir que les personnes handicapées se sentent tenues à l'écart du processus, soit qu'elles dépassent ou qu'elles refusent les limites imposées. Dans le projet « SNACS », les animatrices trouvent ensemble avec le groupe une solution négociée pour régler, par exemple, l'utilisation du cellulaire pendant les activités. Ensuite, c'est le groupe lui-même qui a assuré le respect de ces règles après la clôture et pas les animatrices.

Conclusion

L'expérience d'un atelier interculturel de l'imaginaire dans le contexte privilégié que représente le programme SNACS a permis de faire émerger les représentations de l'amitié chez des jeunes en situation de handicap et entre ceux-ci et des jeunes sans handicap. Il a été possible de montrer qu'il y avait congruence entre ces représentations et la construction progressive de relations privées, individuelles et finalement indépendantes de la structure.

Alors que les expériences antérieures les incitaient à la prudence, à la réserve et à l'auto-protection, le cadre sécurisé du SNACS a accéléré la création du lien.

Enfin, les asymétries existantes du fait des frontières sociales et des compétences linguistiques disparates se sont en partie aplanies. Les asymétries persistantes face aux éducatrices, ou momentanées dans les situations de demande de soutien ou de prise en charge restaient saines et assumées.

L'atelier interculturel de l'imaginaire a été une grande aide pour analyser les relations interculturelles. Le rituel de clôture de l'atelier a été une sorte de révélateur faisant prendre conscience de l'importance de la qualité des relations humaines. Les objets avaient largement facilité l'expression et libéré la dimension émotionnelle.

Cependant, certaines difficultés ont persisté comme la mise en lien entre la symbolique du conte et leur propre vie, la perception du sens de l'imaginaire pour la réalité. Et il conviendrait de trouver des stratégies et des outils pédagogiques à même de contourner ces difficultés.

Bibliographie

Berger, Catherine. 2012. Journaux d'ethnologue, l'écriture de « l'autre » dans Gohard-Radencovic, Pouliot et Stadler (éds) : Journal de Bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif. 2012. Peter Lang. Frankfurt. 30.

Bourhis, Richard Y. 2012. *Decline and prospects of the english-speaking communities of quebec*. Ottawa: canadian heritage. New canadian perspectives.

Breugnot, Jacqueline. 2015. *Asymmetrische Beziehungen: Asymmetrie in der Kommunikation im plurikulturellen Kontext*. Landau.

Breugnot, Jacqueline. 2014. La condescendance étourdie, une perturbation discrète de la communication interculturelle, dans *Les cahiers de l'Édiq*, vol.2. n. 1.

Depelteau, F. 2010. *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck supérieur.

Guilbert, Lucille. *Département des sciences historiques. Lucille Guilbert. Université Laval*.

<http://www.hst.ulaval.ca/le-departement/personnel/professeurs/histoire/guilbert-lucille>, 21 février 2015.

Guilbert, Lucille. 2009. Atelier interculturel de l'imaginaire, dans *Parcours anthropologique*, vol. 7.

Guilbert, Lucille. 2012. *Ateliers interculturels de l'imaginaire : guide de formation pour l'animation*. Québec, ÉDIQ.

Hahn, Martin. 1981. *Behinderung als soziale Abhängigkeit: zur Situation schwerbehinderter Menschen*. München, Ed. Reinhardt.

Hug, Theo. 2001. *Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider verl. Hohengehren, Wie kommt Wissenschaft zu wissen?

Roy, Josée. 1996. L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté: avis à la ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Sapin, Marlène, Dario Spini et Eric Widmer. 2007. Les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge. Lausanne, dans *Société*, n. 39. Collection Le savoir suisse. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Wagner, Michael. 2007. *Wir sehen mit den Augen des Kollektivs!? Der Mensch mit schwerer Behinderung zwischen Individualität und Sozialität*. Kempten, Klinkhard Forschung.

Wieczorek, M. 2002. *Individualität und schwerste Behinderung: ein Beitrag zum Verstehen und Anregungen zur Entwicklungsbegleitung*. Kempten, Klinkhardt.