PODER

Cadre de compétences

Ce guide a été élaboré dans le cadre du projet PODER - Power dynamics in education revisited (projet n° 2021-1-FRO1-KA220-ADU-000026716). Les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteur.trice.s. La Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues dans ce document.

Partenaires d'Elan Interculturel (France) pour le projet PODER sont :
- Artemisszio (Hongrie) ;
- Giolli (Italie) ;
- Ulex (Espagne) ;
- Universidade do Porto (Portugal).

Cette publication est sous licence Creative Commons.

« Droits d'auteur : Tout le matériel contenu dans cette publication est soumis à une licence Creative Commons avec attribution non commerciale, non dérivée, et traits similaires, sauf autorisation contraire.»

With the support of the Erasmus+ Programme of the European Union

Année de publication: 2023

Cadre de compétences

Le projet Poder

PODER - Power Dynamics in Education revisited (Dynamiques du pouvoir dans l'éducation revisitées) - est un projet qui vise à explorer les relations de pouvoir dans l'éducation des adultes. Notre objectif est d'identifier les relations de pouvoir qui peuvent exister au cours d'une formation (âge/genre/classe/race sociale...) et de comprendre comment elles peuvent potentiellement générer des tensions entre les formateur.trice.s et les participant.e.s.
PODER co-construit des outils pédagogiques basés sur l'éducation populaire et le théâtre des opprimé.e.s, afin de développer des compétences pour comprendre et décoder ces conflits.

Pendant la durée du projet, nous développerons six résultats :
Résultat n° 1 Cadre de compétences : Le texte que vous lisez en ce moment et son annexe, composé d'une collection de 40 incidents, liés au pouvoir et à la hiérarchie dans l'éducation des adultes, analysés ;
Résultat n° 2 Guide théorique sur les exclusions basées sur l'identité : Guide théorique, dont un glossaire, sur les différentes formes de discriminations et d'oppressions : sexisme, racisme, classicisme, etc ;
Résultat n° 3 Boîte à outils pour la création d'espaces d'apprentissage courageux et transformateurs : Guide contenant des outils destinés aux éducateur.trice.s pour créer un climat positif pour les apprenant.e.s de tous les groupes, sans reproduire les oppressions sociales existantes ;
Résultat n° 4 Guide pour le développement de l'empathie : Guide pour aider les éducateur.trice.s à transformer en empathie, leur compréhension des racines structurelles de l'oppression et de la souffrance sociale ;
Résultat n° 5 Vidéos de formation basées sur le théâtre : Série de vidéos proposant le théâtre des opprimé.e.s comme outil d'exploration des relations de pouvoir dans la formation des adultes et de recherche des solutions possibles ;
Résultat n° 6 Guide interculturel critique basé sur l'expérience pour un monde meilleur : Guide pour permettre aux apprenant.e.s d'identifier l'impact de la dynamique du pouvoir sur leurs vécus et leurs expériences personnelles.

Pour quoi faire ?

Un cadre de compétences est un guide utile dans tout effort de développement professionnel : il donne un modèle pour orienter ses efforts. Les cadres de compétences s'enracinent souvent dans des compétences individuelles, orientant vers la formation individuelle, bien que les cadres de compétences puissent également s'accorder aux besoins de développement institutionnels. Le nôtre se concentre principalement sur l'éducateur.trice individuel.le, même si nous considérons toujours les individus dans leur complexité sociale. Cette focalisation relativement individuelle n'a pour but que de souligner que même les éducateur.trice.s individuels ont un certain pouvoir, une certaine marge de manœuvre qui leur est disponible pour développer des compétences, afin de faire face aux défis liés aux questions de pouvoir. De cette façon, ce cadre de compétences peut être utilisé comme une boussole, offrant aux lecteur.trice.s, des idées sur les postures et les compétences des formateur.trice.s qui pourraient aider à surmonter les défis découlant des inégalités et de certaines dynamiques de pouvoir. Pour notre processus interne, le cadre de compétences est également censé fournir des objectifs spécifiques pour les produits consécutifs du projet.

1 _ La réflexion pourrait être encore plus intéressante si le cadre de compétences est sujet à discussion au sein d'un groupe d'éducateur.trice.s.

Pourquoi s'occuper d'un cadre de compétences ?

Les compétences sont souvent conceptualisées comme la somme de trois niveaux différents de ressources psychosociales : les aptitudes (niveau comportemental), les attitudes (niveau émotionnel ou motivationnel) et les connaissances (niveau cognitif). Un cadre de compétences aide essentiellement à donner une réponse précise à la question de savoir ce que les professionnel.le.s doivent réellement développer comme aptitudes, comportements ou connaissances afin de faire face à des demandes spécifiques. Dans le cas du projet PODER, il s'agit de demandes liées à la présence et à l'impact des relations de pouvoir et des hiérarchies dans l'éducation des adultes. Les différents produits développés pour PODER sont, en partie, parallèles à cette conceptualisation à trois niveaux. Par exemple, l'objectif principal de notre « Guide théorique sur les exclusions basées sur l'identité» se situe au niveau de la connaissance : il se doit d'offrir à ses lecteurs le vocabulaire et les informations nécessaires à la compréhension des différents types d'exclusions. Cependant, d'autres produits comme la boîte à outils pour la création d'espaces d'apprentissage « courageux et transformateurs », font appel aux trois types de ressources psychosociales.

Comment l'avons-nous créé ?

Notre cadre de compétences est issu de la collecte d'incidents critiques vécus par des éducateur.trice.s et des apprenant.e.s adultes en France, en Hongrie, en Italie et en Espagne. Ces incidents constituaient des situations dans lesquelles les protagonistes étaient confrontés à un défi qui pouvait être lié aux dynamiques de pouvoir ou à la hiérarchie - soit individuelle, soit basée sur des groupes. Nous avons utilisé ces incidents pour identifier ces défis et systématiser leurs caractéristiques, afin de pouvoir identifier les compétences nécessaires pour être capable de les surmonter.

DOMAINE DE COMPÉTENCE	DÉFINITION
Conscience de la hiérarchie / du statut dans notre propre style de communication	Capacité d'**autoréflexion** pour prendre conscience du moment où l'on assume une position dominante dans une interaction. Négociation d'un niveau approprié d'horizontalité adapté à la situation et à la proximité entre les participant.e.s.
Sensibilité à la dynamique de groupe	**Sensibilité** aux changements dans la dynamique de groupe, à l'état émotionnel du groupe ou des participant.e.s individuel.le.s. Cette sensibilité doit permettre aux éducateur.rice.s de percevoir s'ils doivent intervenir ou non, quand intervenir, comment gérer les émotions du groupe et comment créer une bonne dynamique entre l'équipe d'animation et entre les participant.e.s.
Reconnaître et traiter la diversité des identités parmi les formateur.trice.s et les participant.e.s	Prendre note de la **diversité** spécifique du groupe des participant.e.s, l'aborder et y répondre. Cela implique de sortir d'une position universaliste (color-blind) qui minimise ou ignore les différences, afin d'être prêt.e à aborder toutes les implications possibles de la diversité dans le processus d'apprentissage.
Traiter les accusations / manifestations discriminatoires	Avoir une compréhension claire de la manière dont différentes identités sociales, ou leurs intersections, peuvent devenir des cibles de discriminations. Être capable de s'opposer à de telles manifestations.
Sensibilisation aux inégalités structurelles / aux dynamiques de pouvoir	Être capable de stimuler un processus de « conscientisation » avec les participant.e.s pour faciliter le passage d'une certaine inconscience, voire d'une résistance totale, à la reconnaissance de l'existence d'inégalités structurelles et de dynamiques de pouvoir, ainsi qu'à la volonté d'agir contre ces inégalités.

1. Conscience de la hiérarchie / du statut dans notre propre style de communication

D'emblée au commencement d'un cours, une certaine asymétrie de pouvoir existe dès lors que certains ont le rôle d'apprenant.e et que d'autres ont le rôle d'enseignant.e, de formateur.trice, de facilitateur.trice. Même si le.la facilitateur.trice souhaite créer un rapport plutôt horizontal, il.elle aura une meilleure connaissance de ce qui va se passer et un meilleur accès à l'information. De plus, il.elle est généralement rémunéré.e pour cette interaction, alors que les apprenant.e.s ne le sont pas, en général. Cependant, une telle différence de pouvoir inhérente à cette répartition des rôles ne se transforme pas nécessairement en incident critique. Elle le devient lorsque l'éducateur.trice semble abuser de sa position de pouvoir. En effet, nous avons recueilli plusieurs incidents où les narrateurs. trices décrivent des éducateur.trice.s utilisant leur position de pouvoir de manière excessive. Ce comportement se traduit par un traitement injuste de l'apprenant.e (humiliation, instructions directives, etc.). Dans l'incident « Je ne veux pas » (FR) décrit par une éducatrice, un participant lui reproche d'adopter une position autoritaire.

Il n'y a pas d'incidents où les éducateur.trice.s se sont rendu compte qu'ils.elles prenaient une position dominatrice par rapport à quelqu'un. Mais nombreux sont les incidents où leur position autoritaire apparaît clairement, en menaçant par exemple une apprenante de l'exclure de la pièce dans l'incident « La porte » (FR). Il semble que de telles violations des principes de réciprocité et d'horizontalité soient invisibles pour ceux qui assument une position supérieure. Or, les positions autoritaires peuvent déclencher une résistance et peuvent devenir un obstacle à un apprentissage productif.

Il est intéressant de noter que de telles asymétries de pouvoir apparaissent également entre éducateur.trice.s et formateur.trice.s. Dans l'incident « Les divins » (IT), un petit groupe d'enseignant.e.s a un statut beaucoup plus élevé que les autres. Il s'accorde des privilèges spéciaux comme celui de ne pas porter un masque pendant la pandémie, en dépit du règlement. Dans « Ne me mainsplain pas » (ES), au cours d'un travail de groupe, une formatrice (femme) pose une question à ses collègues masculins, juste pour briser la glace et entamer une interaction, ce à quoi ils commencent à la sermonner comme s'il était évident qu'elle avait besoin d'explications.

Que la situation soit entre apprenant.e.s et éducateur.trice.s ou entre éducateur.trice.s, il semble que non seulement les positions de pouvoir soient asymétriques, mais aussi les perceptions. Les personnes ayant une position de pouvoir plus élevée ou un statut plus important peuvent être totalement inconscientes des dynamiques de pouvoir qui en résultent - soit volontairement, soit parce qu'ils.elles sont aveugles à celles-ci. Il semble qu'il n'y ait rien d'évident au fait de prendre conscience de certaines dynamiques de pouvoir lorsque l'on a le dessus. En conséquence, notre premier domaine de compétence tente de développer la capacité à prévenir, ou à prendre conscience, des positions dominantes que l'on peut adopter dans une interaction. Cela implique de cartographier la répartition possible du pouvoir entre les participant.e.s et de mettre en place activement d'un niveau approprié d'horizontalité. Nous parlons d'un « niveau approprié » d'horizontalité, car une horizontalité totale peut ne pas être possible si les rôles ne s'équilibrent pas complètement.

Incidents liés:

« Il faut se soumettre » (FR), « La porte » (FR), « Je ne veux pas » (FR), « Académie vs activisme » (ES), « Acceptation (in)conditionelle » (HU), « Fais ce qu'il dit » (IT), « Les divines » (IT), « Ne me mainsplain pas » (ES).

Implications pour les produits PODER :

GUIDE THÉORIQUE SUR LES EXCLUSIONS BASÉES SUR L'IDENTITÉ	BOÎTE À OUTILS POUR LA CRÉATION D'ESPACES D'APPRENTISSAGE COURAGEUX ET TRANSFORMATEURS	GUIDE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE	VIDÉOS DE FORMATION BASÉES SUR LE THÉÂTRE
Comprendre ce qu'est le pouvoir, la hiérarchie.	Établissement de règles de communication. Mention explicite du type / niveau d'horizontalité que nous souhaitons.	Prendre conscience des moments où l'on parle depuis une position autoritaire/ privilégiée, qu'elle soit basée sur un privilège de groupe, un rôle ou une hiérarchie individuelle.	Pratiquer l'horizontalité et avoir de l'autorité sans être autoritaire.
	Être conscient.e de l'impact du langage corporel et de l'aménagement de l'espace.	Comprendre que notre résistance peut être un indicateur que nous ne nous sentons pas reconnu.e.s ou équilibré.e.s dans notre rôle d'éducateur.trice ou dans notre relation avec un.e apprenant.e.	Comprendre ce qui se cache derrière notre propre résistance en tant qu'éducateur. trice.s, et comment la dépasser.
	Être conscient.e de l'impact du langage langage corporel, de l'aménagement de l'espace		Être conscient.e de l'impact du langage langage corporel, de l'aménagement de l'espace

2. Sensibilité à la dynamique de groupe

Au moins trois incidents illustrent un doute similaire chez les éducateur.trice.s. Ils.elles ont l'impression que quelque chose ne se passe pas comme prévu, mais le problème n'est pas suffisamment clair ou important pour qu'ils.elles arrêtent le processus et interviennent. Par exemple, dans l'« Accent caricatural » (FR), au cours d'un exercice de théâtre, un participant, jouant le rôle d'une personne migrante, caricature énormément un accent étranger. L'animateur éprouve un certain malaise en assistant à la scène, mais n'intervient pas pour ne pas briser la dynamique de jeu. Cependant, plus tard, il entend des murmures à ce sujet dans la classe. Certains.es élèves se sentent également préoccupé.e.s par cette caricature. L'animateur regrette maintenant de ne pas être intervenu, mais il ne sait pas comment il aurait pu le faire.

Lorsqu'il y a plusieurs facilitateurs.trices, la situation se complique encore davantage en raison du doute quant à la personne qui doit intervenir. Si le.la facilitateur.trice principal.e n'intervient pas, le.la co-facilitateur.trice doit-il.elle intervenir ? « Inapproprié » (ES) décrit ce type de situation, où une co-facilitatrice entend un participant faire des remarques inappropriées, mais elle n'intervient pas parce qu'elle n'ose pas prendre le rôle de l'animateur principal. Il n'est pas évident de comprendre s'il faut intervenir et quand il faut intervenir. Parfois, les animateur.trice.s prennent la décision trop tard. Parfois, ils.elles ne la prennent pas du tout. Il peut alors y avoir un conflit ouvert comme dans « Révolution à la formation » (HU) où les participant.e.s ont décidé de s'opposer à l'animateur.

Notre deuxième domaine de compétence est donc la sensibilité à la dynamique de groupe, en particulier les changements dans cette dynamique, à l'état émotionnel du groupe ou des participant.e.s individuel.le.s. Cette sensibilité devrait permettre aux éducateur.trice.s d'évaluer si ils.elles doivent ou non intervenir, quand intervenir, comment gérer les émotions du groupe, comment créer une bonne dynamique entre l'équipe d'animateur.trice.s et aussi entre les participant.e.s.
Cette sensibilité demande des compétences d'observation, d'identification des émotions et des tensions, ainsi qu'une volonté ou une habileté à arrêter le processus initialement prévu pour résoudre le problème.

Incidents liés :

« Révolution à la formation » (HU), « Accent caricatural » (FR), « Quitter la salle » (FR), « Plus de temps » (FR), « Inapproprié » (ES), « Émotions profondes » (FR).

Implications pour les produits PODER :

GUIDE THÉORIQUE SUR LES EXCLUSIONS BASÉES SUR L'IDENTITÉ	BOÎTE À OUTILS POUR LA CRÉATION D'ESPACES D'APPRENTISSAGE COURAGEUX ET TRANSFORMATEURS	GUIDE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE	VIDÉOS DE FORMATION BASÉES SUR LE THÉÂTRE
	Se mettre d'accord sur la manière de gérer certaines émotions.	Voir les réactions émotionnelles des participant.e.s comme un signe.	S'entraîner à gérer des réactions émotionnelles (des participant.e.s et de l'éducateur.trice).
	S'attaquer à la résistance de manière explicite dans les « règles de base » / « accord de collaboration ».	La compréhension de la résistance peut être une stratégie de communication lorsque la communication verbale explicite n'est pas possible.	Comprendre ce qui se cache derrière la résistance et comment la dépasser.
	Définir le rôle du/de la facilitateur.trice / co-facilitateur.trice.	Percevoir l'importance de ce qui se passe.	Pratique in situ de l'impact de l'interférence ou non et du moment où il faut intervenir.

3. Reconnaître et traiter la diversité des identités parmi les formateur.trice.s et les participant.e.s

Heureusement, les espaces d'éducation des adultes sont de plus en plus hétérogènes en termes d'ethnicité, d'origine, de capacités, d'âge, d'orientation sexuelle, etc. Cette évolution positive est la conséquence de la levée ou de l'allègement de plusieurs barrières antérieures. Cependant, cette nouvelle diversité au sein des classes peut parfois devenir l'occasion de reproduire les discriminations et les oppressions que certain.e.s apprenant.e.s vivent ou ont pu vivre ailleurs. Afin de ne pas reproduire ces inégalités, la salle de formation - tant sur le plan physique que pédagogique- se doit d'offrir un espace inclusif, pour lequel les éducateur.trice.s ne sont pas toujours préparé.e.s. Lors de l'incident « Test du code de la route » (HU), les enseignant.e.s ont été tellement surpris.e.s par l'arrivée d'une candidate sans bras qu'ils.elles ont essayé de la convaincre de ne pas passer le test avec les autres. L'incident « Vous ne devriez proposer des formations que pour les femmes blanches hétérosexuelles » (FR) a eu lieu lors d'une formation sur l'intimité et l'amitié. Des participant.e.s noir.e.s ont dit aux animateur.trice.s qu'ils.elles ne devraient donner une telle formation qu'à des personnes comme eux.elles, car il est inadmissible que la diversité des participant.e.s ne soit pas reflétée dans l'équipe de formation. Dans « Le crash de l'équilibre entre les sexes » (ES), un duo de formateur.trice.s est critiqué, car le formateur principal masculin a tenu un rôle plus important que la co-formatrice féminine. L'explication offerte n'a pas changé l'impression qu'il y a eu un déséquilibre important entre le formateur et la formatrice.

Notre troisième domaine de compétence consiste à prendre note de la diversité spécifique du groupe de participant.e.s et à l'aborder de manière explicite. Pour être prêt.e à aborder toutes les implications possibles de cette diversité, y compris dans le processus d'apprentissage, il est nécessaire de sortir d'une position d'« aveuglement », d'un certain « daltonisme culturel » (Luiza Cortesão), de la vision de « l'arc-en-ciel des cultures » comme une seule couleur d'intérêts, de connaissances et de besoins identiques, qui minimisent ou ignorent la diversité. Cela implique d'être honnête avec soi-même sur notre ressenti face à la diversité et d'admettre ses limites et ses lacunes, afin de ne pas voir la diversité comme un problème, mais comme une opportunité d'apprendre. En même temps, il ne faut pas tomber dans la posture vide du relativisme culturel et ignorer les tensions de pouvoir qui existent lorsque différentes cultures coexistent dans un même espace . Cette compétence nous amène aussi à réfléchir au "lieu d'où on en parle": c'est-à-dire, quelle légitimité en tant que personne concernée ou non, nous avons la connaissance pratique pour parler de certaines discriminations que nous ne subissons pas.

Cette compétence peut entraîner plusieurs implications. Que signifie pour une personne socialement discriminée (à cause d'un ou plusieurs facteurs) de se sentir seule dans la salle de formation ? Comment pouvons-nous assurer l'inclusion, reconnaître son identité sans la forcer ? Qu'est-ce que cela signifie pour un groupe diversifié de participant.e.s si le groupe d'animateur.trice.s fait partie d'un groupe d'identités socialement dominantes (ou inversement) ? Comment prendre en compte cette diversité, sans la minimiser et sans la rigidifier ? En même temps, comment être conscient de ne pas tomber dans une sorte de « folklorisation » de la diversité ?

rigidifying it? At the same time, how to be aware of not falling into a kind of "folklorisation" of diversity?[3]

Incidents liés :

« Vous ne devriez proposer des formations que pour les femmes blanches hétérosexuelles » (FR), « Debout » (FR), « Respecter certains besoins » (FR), « Ce n'est pas mon métier de vous éduquer » (HU), « Test du code de la route » (HU), « Je suis plus que mon handicap » (HU), « Ne pas assigner » (ES), « Le crash de l'équilibre entre les sexes » (ES), « Être normal.e » (IT)

2 _ Stoer & Cortesão, 1999
3 _ Mariet, 1991; van Binsbergen, 1994

Implications pour les produits PODER :

GUIDE THÉORIQUE SUR LES EXCLUSIONS BASÉES SUR L'IDENTITÉ	BOÎTE À OUTILS POUR LA CRÉATION D'ESPACES D'APPRENTISSAGE COURAGEUX ET TRANSFORMATEURS	GUIDE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE	VIDÉOS DE FORMATION BASÉES SUR LE THÉÂTRE
Comprendre ce qu'est une identité et pourquoi elle est importante.	Traiter explicitement de la diversité des identités présentes / manquantes.	Être conscient.e de l'impact structurel de la diversité ou de l'absence de diversité du groupe socialement minorisé.	Protéger les groupes socialement minorisés en cas de discrimination lors de la formation tout en engageant une discussion avec l'ensemble des participant.e.s.
Comprendre ce que sont les politiques identitaires.	Rendre explicite, discuter et créer des outils pour répondre aux attentes en matière d'égalité, de participation formelle de représentations, de la diversité, de légitimité, de droits spéciaux pour les membres des minorités.		Créer l'inclusion sans trop insister sur une identité / reconnaissance forcée.

4. Traiter les accusations / les manifestations discriminatoires

Les participant.e.s et les animateur.trice.s de formations pour adultes ne sont pas nécessairement à l'abri des préjugés sociaux, des stéréotypes et des idées préconçues qui caractérisent la société dans son ensemble. Ils.elles peuvent, par inadvertance, ignorance ou peut-être intentionnellement, faire des remarques discriminatoires.

Les accusations peuvent survenir entre les participant.e.s, comme dans les incidents « Schwul », « Analphabète » et « Les étrangers ont tout gâché », où les participant.e.s utilisent des termes offensants entre eux.elles. Elles peuvent aussi provenir de l'animateur.trice à l'égard des participant.e.s, comme l'illustre l'incident « Justice raciale » où un participant est offensé par la façon dont l'animateur parle d'une pratique culturelle. Enfin, elles peuvent venir des participant.e.s à l'égard de l'animateur.trice. Par exemple, dans « Remarques homophobes », l'une des participant.e.s d'un atelier sur la discrimination fait des remarques homophobes à l'animatrice LGBTQIA+. Il est intéressant de souligner, dans ce dernier incident cité, que l'animatrice s'identifie elle-même comme LGBTQIA+, mais que cette information n'était pas connue des participant.e.s.

Cette situation soulève les questions suivantes : Quelles sont les limites de la neutralité dans le rôle d'animateur.trice ? Par ailleurs, la légitimité pourrait-elle être un argument à utiliser dans ce type de situation ?

Nous pensons que les éducateur.trice.s et les formateur.trice.s ont la responsabilité d'utiliser ces occasions comme des opportunités d'apprentissage, d'autant plus que si ils.elles laissent passer certaines remarques sans s'en apercevoir, cela peut être interprété comme une approbation de ces jugements. Notre quatrième compétence est alors de faire face aux accusations et manifestations discriminatoires dans la salle de formation. Pour s'opposer à ces remarques et à ces manifestations, les formateur.trice.s doivent avoir une compréhension claire de ce qui peut être interprété comme un acte de racisme, de LGBTQIA+phobie, de sexisme, de validisme, de xénophobie, d'islamophobie, de romophobie ou tout autre type de discrimination. Il.elle.s doivent aussi savoir la manière dont il.elle.s peuvent amener le groupe à déconstruire ces manifestations. Il arrive que les formateur.trice.s fassent eux.elles-mêmes, par inadvertance, des commentaires ou agissent d'une manière que certain.e.s participant.e.s peuvent percevoir comme un acte d'exclusion. Savoir comment réagir à un tel « appel » est un autre aspect important de ce domaine de compétence.

Incidents liés :

« Remarques homophobes » (FR), « Départ soudain » (FR), « Analphabète » (FR), « Justice raciale » (ES), « Mères gitanes » (HU), « Tous les Italiens sont racistes » (IT), « C'est votre travail - parce que vous êtes une femme » (IT), « Les étrangers ont tout gâché » (IT), « George » (IT), « Schwul » (IT), « Et Olaszliszka ? » (HU), « Rigolade inoffensive ou racisme ? » (HU).

Implications for the PODER products:

GUIDE THÉORIQUE SUR LES EXCLUSIONS BASÉES SUR L'IDENTITÉ	BOÎTE À OUTILS POUR LA CRÉATION D'ESPACES D'APPRENTISSAGE COURAGEUX ET TRANSFORMATEURS	GUIDE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE	VIDÉOS DE FORMATION BASÉES SUR LE THÉÂTRE
Comprendre les différentes exclusions fondées sur l'identité et comment les différents mouvements sociaux tentent de lutter contre ces exclusions.	Anticiper cette possibilité dans les « règles de base » et convenir d'une manière de la gérer si elle se présente.	Une compréhension de ce qui se cache derrière les accusations discriminatoires.	S'entraîner à agir lorsque nous sommes témoins ou lorsque d'autres personnes considèrent que nous avons commis des actes discriminatoires.
Anticiper les mots tabous, ce qui sera perçu comme culturellement approprié.	Anticiper les mots tabous, ce qui sera perçu comme culturellement approprié.	Comprendre le poids de certains mots au nom des groupes minorisés.	

5. Sensibilisation aux inégalités structurelles / aux dynamiques de pouvoir

Comme nous l'avons vu précédemment, les participant.e.s aux formations adultes ne sont pas nécessairement à l'abri des préjugés sociaux, des stéréotypes et des idées préconçues qui caractérisent la société dans son ensemble. Même si ils.elles ne commettent pas d'actes ouvertement discriminatoires, ils.elles peuvent être réticents à reconnaître que les groupes minorisés sont confrontés à des discriminations – particulières ou structurelles, systémiques. En tant qu'animateur.trice, il peut être particulièrement difficile de constater qu'une personne appartenant à un groupe discriminé ne voit pas le mal derrière certaines actions discriminantes ou admette qu'elle puisse être maltraitée. Dans l'incident « Toutes les femmes ne croient pas au sexisme » (ES), une femme déclare elle-même ne pas être affectée par le patriarcat. Dans d'autres cas, cette compétence est essentielle lorsque les participant.e.s voient la discrimination systémique, mais croient en même temps qu'elle est justifiée.

C'est le cas, dans le racisme ou le sexisme intériorisé. Les récits de blâme de la victime peuvent également être particulièrement difficiles à entendre pour un.e formateur.trice. Dans un sens, ils.elles sont conscient.e.s de l'inégalité structurelle de pouvoir, mais peut-être seulement en partie. Par exemple, ils.elles ne comprennent pas les mécanismes internes de celle-ci, mais peuvent la reconnaître, ainsi qu'il est possible de voir dans l'incident « Branches » (HU).

La dernière compétence composant ce cadre de compétences est la capacité à pouvoir conduire un groupe d'une position d'inconscience ou même de résistance, à la reconnaissance de l'existence d'inégalités structurelles et de dynamiques de pouvoir. En conjonction avec ce processus, cette compétence vise également à incorporer un aspect d'encouragement à la transformation du monde et à la réduction des inégalités structurelles. En d'autres termes, il ne s'agit pas de s'en tenir au plan de la conscience, mais d'être capable d'aller vers une transformation réelle.

Incidents liés :

« Limitation matérielle » (FR), « Toutes les femmes ne croient pas au sexisme » (HU), « Branches » (HU), « Projets internationaux » (IT).

Implications pour les produits PODER :

GUIDE THÉORIQUE SUR LES EXCLUSIONS BASÉES SUR L'IDENTITÉ	BOÎTE À OUTILS POUR LA CRÉATION D'ESPACES D'APPRENTISSAGE COURAGEUX ET TRANSFORMATEURS	GUIDE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE	VIDÉOS DE FORMATION BASÉES SUR LE THÉÂTRE
Comprendre les inégalités structurelles selon plusieurs dimensions.	Anticiper le fait d'être le.la seul.e dans la pièce à posséder un vocabulaire de sensibilisation.	Comprendre / combattre la résistance à l'idée d'inégalités structurelles. Déclencher la motivation pour aller au-delà de cette position.	Pratiquer l'animation de discussions pour passer de la responsabilité individuelle aux inégalités structurelles
Prendre conscience de nos propres privilèges.		S'entraîner à trouver des alliés parmi les participant.e.s (si le.la formateur.trice se sent seul.e avec son opinion) et soutenir leurs voix lors d'une discussion sur l'inégalité structurelle.	Savoir stimuler le processus de « conscientisation ».

PODER

Incidents critiques

Ce guide a été élaboré dans le cadre du projet « PODER - Power dynamics in education revisited »
(Projet n° 2021-1-FR01-KA220-ADU-000026716). Les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteur.trice.s, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues dans ce document.

Partenaires d'Elan Interculturel (France) pour le projet PODER :
Artemisszio (Hongrie)
Giolli (Italie)
Ulex (Espagne)
Universidade do Porto (Portugal)

Cette publication est sous licence Creative Commons.

« Droits d'auteur : Tout le matériel contenu dans cette publication est soumis à une licence Creative Commons avec attribution non commerciale, non dérivée, et traits similaires, sauf autorisation contraire. »

With the support of the Erasmus+ Programme of the European Union

Année de publication : 2023

Introduction

Voici notre collection de « chocs de pouvoir», c'est-à-dire les incidents critiques qui découlent des différentes attentes et des conceptions concernant les relations de pouvoir, la hiérarchie et la manière dont le pouvoir devrait être exercé.
Nous nous sommes appuyé.e.s sur la définition des « incidents critiques » de Margalit Cohen Emerique[1] . Cette définition est la suivante : Expériences d'individus qui interagissent avec d'autres qui ont des normes, des valeurs et des représentations différentes et qui, en conséquence, éprouvent une réaction émotionnelle qui se traduit par des surprises, des malentendus ou des conflits.
Les incidents critiques peuvent être intenses et dramatiques, mais aussi relativement faciles et subtils. L'expérience d'incidents critiques n'est pas une preuve du manque de sensibilité ou de compétences des personnes en interaction. Au contraire, elle est la preuve qu'elles sont conscientes que quelque chose d'important peut se produire, qu'elles ne peuvent pas expliquer complètement. Les incidents critiques sont une formidable opportunité d'apprentissage sur l'interaction interculturelle, mais aussi un moment privilégié de prise de conscience de ses propres valeurs, normes et représentations culturelles. Les chocs de pouvoir sont des incidents critiques où la source du conflit réside dans des représentations, des normes et des valeurs différentes concernant la hiérarchie et le pouvoir.

Cette collecte d'incidents nous a permis d'identifier notre cadre de compétences et ses cinq domaines. Les incidents ont été recueillis entre mars et mai 2022 par le biais d'entretiens et d'ateliers avec des éducateur.trice.s et des apprenant.e.s en France, en Hongrie, en Italie et en Espagne. Nous présentons les incidents classés dans les cinq domaines de compétence. Pour chaque domaine de compétence, nous commençons par un incident analysé, puis nous énumérons les autres incidents se rapportant aux mêmes défis et dynamiques.

Comment avons-nous analysé les incidents ?
En fin de compte, notre objectif était de déterminer les compétences dont l'éducateur.trice et le formateur.trice aurait besoin pour surmonter une situation conflictuelle ou mal comprise. Pour y parvenir, notre première étape a consisté à mieux comprendre les situations. Comme Margalit Cohen-Emerique, nous sommes parti.e.s du principe que de nombreux conflits et malentendus ne résultent pas d'une simple opposition entre les comportements objectifs des parties en interaction, mais plutôt à des points de friction où le comportement objectif est interprété à travers des normes, des valeurs et des représentations différentes par les parties en interaction. Autrement dit, les significations sont interprétées différemment, ce qui donne lieu à d'autres suppositions et à d'autres interprétations. Nous avons utilisé les réactions émotionnelles des narrateur.trice.s pour déterminer quelles paroles ou quels comportements concrets avaient pu les déclencher et quelles normes, valeurs, représentations ou idées préconçues avaient pu jouer un rôle dans l'interprétation de l'acte. Nous avons également formulé des hypothèses susceptibles d'expliquer le comportement de l'autre personne ou des acteur.trice.s du « choc de pouvoir ». En ouvrant la situation des deux côtés, nous avons pu mieux saisir les points de conflit concernant la manière dont les relations de pouvoir devraient être comprises et traitées.

1 Pour une lecture détaillée sur la méthode, consulter «Pour une approche interculturelle en travail social»

Domaine de compétence	NOM DE L'INCIDENT	PAYS	PAGE
Conscience de la hiérarchie / du statut dans notre propre style de communication	Ne me mainsplain pas	Espagne	6
	Acceptation (in)conditionnelle	Hongrie	10
	Académie vs activisme	Espagne	11
	Fais ce qu'il dit	Italie	11
	Les divines	Italie	12
	Il faut se soumettre	France	12
	Je ne veux pas	France	13
	La porte	France	13
Sensibilité à la dynamique de groupe	Quitter la salle	France	14
	Révolution à la formation	France	19
	Inapproprié	Espagne	19
	L'accent caricatural	France	20
	Émotions profondes	France	20
	Plus de temps	France	21
Reconnaître et traiter la diversité des identités parmi les formateur.trice.s et les participant.e.s	Respecter certains besoins	France	22
	Test du code de la route	Hongrie	26
	Je suis plus que mon handicap	Hongrie	26
	Ce n'est pas mon métier de vous éduquer	Hongrie	27
	Ne pas assigner	Espagne	27
	Le crash de l'équilibre entre les sexes	Espagne	28
	Debout	France	28
	Être normal.e	Italie	29
	Vous ne devriez proposer des formations que pour les femmes blanches hétérosexuelles	France	29

Domaine de compétence	NOM DE L'INCIDENT	PAYS	PAGE
Traiter les accusations / manifestations discriminatoires	Justice raciale	Espagne	30
	Tous les italiens sont racistes	Italie	36
	Schwul	Italie	42
	Les étrangers ont tout gâché	Italie	43
	Mères gitanes	Hongrie	44
	Et Olaszliszka ?	Hongrie	45
	Rigolade inoffensive ou racisme ?	Hongrie	46
	Remarques homophobes	France	46
	Départ soudain	France	47
	Analphabète	France	47
	C'est votre travail parce que vous êtes une femme	Italie	47
	George	Italie	48
Sensibilisation aux inégalités structurelles / aux dynamiques de pouvoir	Toutes les femmes ne croient pas au sexisme	Hongrie	59
	Projets internationaux	Italie	59
	Branches	Hongrie	60
	Limitation matérielle	France	60

Conscience de la hiérarchie / du statut dans notre propre style de communication

Ne me mainsplain pas

Espagne

« Nous étions quatre facilitateur.trice.s. Nous avions entamé une conversation sur le contenu du cours avant la formation dans un café. C'était la première fois que nous nous réunissions en équipe. Trois d'entre nous avaient déjà travaillé sur le même contenu. L'un d'entre nous a rejoint l'équipe au cours de cette formation. Nous étions deux hommes et deux femmes. Bien que nous ne nous identifiions pas tous comme des femmes. J'ai posé des questions sur des sujets qui me semblaient en rapport avec le contenu de notre cours. Mes questions étaient principalement des questions ouvertes pour nous aider à avoir une conversation plutôt que de chercher des réponses. À un moment donné, deux animateurs ont commencé à m'expliquer des choses alors que je ne faisais que poser des questions sur le contenu du cours à explorer. La dynamique s'est alors transformée en «hommes expliquant la théorie» à moi et à ma collègue. J'ai alors exprimé mon malaise et ils l'ont compris, mais au lieu de le reconnaître, ils ont continué à m'expliquer pourquoi ils prenaient plus de place. Au début, je me suis sentie responsabilisée pour l'avoir dit, mais lorsqu'ils ont continué avec la même dynamique, je me suis sentie en colère et j'ai réagi. J'ai alors quitté la table avec une excuse parce que je n'en pouvais plus à ce moment-là. »

1. LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES ET BIOGRAPHIQUES DU.DE LA NARRATEUR.TRICE ET DE LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC

Qui sont les acteurs impliqués dans cette situation interculturelle, quels sont les éléments de leur identité sociale (âge, sexe, origine, profession, etc.), quels sont les liens entre eux et avec leurs groupes sociaux ? Qu'est-ce qui les rapproche et qu'est-ce qui les différencie ?

	NARRATEUR.TRICE			PERSONNE DÉCLENCHANT LE CHOC			SIMILAIRES	DIFFÉRENCES
	Identités	Rang social dans la société	Le rang social dans le contexte	Identités	Rang social dans la société	Le rang social dans le contexte		
L'âge	43	Haut	Neutre	50s	Haut	Haut		x
Années dans le pays actuel	43	Haut	Neutre	Pas citoyen	Bas	Haut		x
L'éducation	Maître	Haut	Haut	Doctorat	Haut	Haut	x	
Situation familiale	Marié(e)	Haut	Bas	Marié(e)	Haut	Bas	x	
Genre	Femme / homosexuelle	Moyen	Haut	Homme	Haut	Bas		x
Situation professionnelle (employé, chômeur, retraité, étudiant)	Indépendante	Bas	Haut	Employé	Haut	Neutre		x
Statut juridique	Légal	Haut	Neutre	Légal	Haut	Neutre	x	
Minorité ou pas ?	Minorité / lesbienne	Bas	Haut	La majorité	Haut	Bas		x
Nationalité	Espagnole	Haut	Neutre	Irlandais	Haut	Haut		x
Langue maternelle	Espagnole	Haut	Bas	Anglais	Haut	Haut		x
Position dans l'organisation	Formatrice externe	Bas	Haut	Formateur externe	Bas	Haut	x	
Profession	Formatrice	Bas	Haut	Professeur	Très haut	Haut		x
Religion / vision du monde	Spirituel	Bas	Haut	Bouddhiste	Bas	Haut	x	
Rôle dans la situation	Formatrice	Bas	Haut	Formateur	Bas	Haut	x	
Orientation sexuelle	Queer / lesbienne	Bas	Haut	Hétérosexuel	Haut	Bas		x
Classe sociale	Classe moyenne	Haut	Neutre	Classe moyenne	Haut	Neutre	x	

2. Contexte

	LE CONTEXTE PHYSIQUE	CONTEXTE SOCIAL : PRÉSENCE D'AUTRES PERSONNES	CONTEXTE PSYCHOLOGIQUE	CONTEXTE SOCIAL PLUS LARGE (ÉVÉNEMENTS PASSÉS ET PRÉSENTS)
DESCRIPTION DU CONTEXTE : quelles sont les caractéristiques susceptibles d'influencer la situation ?	L'incident se déroule dans un bar un jour avant le début de la formation. C'était une réunion informelle, dans le pays de la narratrice.	Il y avait un autre formateur et une autre formatrice sur la table. Le narrateur et les deux autres formateurs avaient déjà travaillé ensemble par le passé. L'autre femme était nouvelle dans le groupe.	La narratrice se sentait curieuse et intéressée aux conversations potentielles avec les autres formateur.trice.s.	Après avoir longtemps travaillé sur l'inclusion et les dynamiques de pouvoir, la narratrice a une bonne connaissance de la thématique.
Comment ces caractéristiques peuvent-elles influencer la situation ?	Le fait d'être dans son propre pays a aidé la narratrice à nommer son malaise, parce qu'elle se sentait bien et probablement plus en confiance dans son propre environnement.	La présence de l'autre formateur a influencé la situation car il prenait également de la place et validait le comportement de son collègue. La femme était une personne discrète et a également laissée la narratrice seule dans cette situation.	Les attentes élevées ont causé la déception et la colère, car la narratrice attendait à pouvoir avoir une discussion créative.	Le fait d'être conscient du sujet et de l'incident précédent a permis de mettre en évidence le déséquilibre de pouvoir dans la conversation.

3. Analyse des incidents

Quelles sont les sources concrètes du conflit et de la tension (du point de vue du.de la narrateur.trice ou de l'autre personne) ?	Le narrateur réagit-il de manière émotionnelle ? Quelles sont les valeurs, normes, représentations et attentes sous-jacentes du.de la narrateur.trice liées à chaque aspect ?	Y a-t-il des signes de réactions émotionnelles ? Quelles sont nos hypothèses concernant les valeurs, normes, représentations et attentes sous-jacentes de l'autre personne liées à chaque aspect ?
Deux animateurs ont commencé à expliquer des choses à la narratrice alors qu'elle ne faisait que poser des questions sur le contenu du cours pour l'explorer	Colère, empowerment : La narratrice a participé à de nombreux travaux féministes et, en tant que personne queer, elle a du se battre toute la vie contre le patriarcat. La narratrice a des valeurs féministes fortes et elle n'adopte plus aucune attitude passive lorsqu'elle voit des comportements patriarcaux.	Le formateurs était irrité de ne pas être compris ou jugé. Il voulait être respecté, avoir de l'espace pour rattraper de vieux amis, voulant être entendu et reconnu. Il attendait le respect de ses connaissances et son expérience sur le sujet, ainsi que son mode de communication personnel et sa capacité émotionnelle en tant que personne.
Les deux hommes continuent à expliquer les choses, malgré le fait que la narratrice ait souligné son malaise	Frustration, impuissance : La narratrice a essayé de lui expliquer, mais il essayait de se justifier, ce qui l'a énervée et elle s'est sentie frustrée. La narratrice a quitté la table avec une excuse pour aller aux toilettes. Elle s'attendait à ce que les formateurs qui dispensent des formations sur ces sujets aient un certain niveau de conscience de leur mode d'interaction et de leur pouvoir.	Il a tenté d'excuser son attitude en disant qu'en tant qu'universitaire, lorsqu'on lui pose des questions, il y répond.

Acceptation (in)conditionnelle

Hongrie

« J'ai postulé à une université en Hongrie qui offrait une formation spécialisée pour les étudiant.e.s diplômé.e.s dans le domaine des soins pour la santé mentale. Cela s'est passé il y a deux ans, pendant le 4e ou 5e mois de pandémie du COVID-19, durant l'été 2020. En Hongrie, des règles strictes étaient encore en place, mais pas aussi strictes qu'au printemps. La partie orale de la procédure d'admission de l'examen se déroulait en groupe et en présentiel. Nous étions soumis.e.s à une obligation de porter un masque. Quinze d'entre nous sont entré.e.s dans la salle ce jour-là. La plupart des personnes de ce groupe se trouvaient dans une situation assez similaire à la mienne : des femmes d'âge moyen, avec des enfants, déjà diplômées d'une université, prêtes à changer leur vie et à pénétrer un nouveau domaine. La plupart n'avaient jamais étudié le domaine de la santé mentale auparavant. Le responsable des entretiens est arrivé sans masque et il n'a fourni aucune explication à ce sujet. Cet entretien a été très éprouvant sur le plan psychologique, à plusieurs égards. Premièrement, il s'agissait d'une situation d'examen où nous étions en concurrence les un.e.s avec les autres pour un nombre limité de places. Deuxièmement, on nous a demandé de nous ouvrir sur nous-mêmes et sur nos motivations à postuler à cette formation. Cette demande amenait souvent à partager des raisons profondément personnelles. Troisièmement, le COVID-19 venait de commencer à l'époque et l'atmosphère était empreinte de l'anxiété liée au virus, au port du masque et au fait de ne pas voir le visage des autres. Cette situation était rendue plus difficile par le fait que notre interlocuteur jouissait d'un ensemble de règles différentes des nôtres. Il ne portait pas de masque, il n'expliquait pas pourquoi, et il se comportait grossièrement. Il répondait aux gens avec arrogance, il se penchait en arrière, les bras derrière la tête, tout en se balançant sur sa chaise. Sans raison apparente, il était parfois provocateur envers certain.e.s candidat.e.s. Ses commentaires n'avaient aucun rapport avec les faits scientifiques. Il faisait juste des remarques sur la vie personnelle et les motivations des candidats. Je me suis sentie effrayée et vulnérable. L'expérience a été d'autant plus inattendue pour moi que la devise de la formation est une citation de Rogers : «Nous ne pouvons apprendre à nous connaître que si je vous accepte sans condition.» La situation était plutôt à l'opposé. »

Académie vs activisme

Espagne

« En tant que représentant.e de mon organisation, je devais participer à un événement organisé par une organisation dont la plupart des membres sont des universitaires en exil. Lorsqu'ils. elles ont reçu ma candidature, ils.elles m'ont rappelé et m'ont demandé d'animer une session parce qu'ils.elles me connaissaient, ainsi que mon organisation et son travail. Lors de notre première conversation avec la fondatrice de l'organisation, qui est professeur et organisatrice de l'événement, je lui ai demandé ce qu'ils.elles attendaient de moi et je lui ai dit ce que je pouvais préparer. L'une de mes propositions était de présenter la culture d'organisation non-violente et sa théorie. Elle a été très surprise lorsque je lui ai dit que je pouvais parler de cette théorie. Son commentaire et sa réaction m'ont fait me sentir inférieur à elle. J'ai également ressenti un certain sarcasme dans sa réaction. Quand je me suis rendu.e à l'événement, j'ai vu que presque tou.te.s les participant.e.s étaient des universitaires. Il y avait quelques personnes venant d'organisations de la société civile. Tou.te.s les participant.e.s s'appelaient par leur titre, ce qui est un signe de respect dans ma culture. Lors de ma session, avant de commencer, je leur ai dit que je préférais les appeler par leur nom plutôt que par leur titre. Ils.elles l'ont d'abord pris avec surprise, puis ils.elles ont dit «oui». Bien qu'ils.elles n'aient pas cessé d'appeler la fondatrice par son titre, elle appelait tou.te.s les autres par leur nom en général. C'était une façon très évidente d'exprimer une hiérarchie. Pendant la session, j'ai reçu des commentaires disant qu'ils.elles étaient très satisfait.e.s de la session et qu'ils.elles ne s'attendaient pas à cela de ma part. Ils.elles l'ont dit de manière flatteuse, mais il est clair qu'ils.elles disaient aussi que, étant jeune militante, mon expérience et mes connaissances ne peuvent pas être égales aux leurs en tant qu'universitaires. Bien sûr, dès le début, leur façon d'interagir entre eux.elles et avec moi et ce genre de commentaires m'ont fait douter de moi-même et de mes compétences. Je ne me sentais pas en sécurité dans le groupe. Pendant la pause, d'autres militant.e.s sont venus me dire que je faisais du bon travail, que leur attitude n'avait rien de personnel, qu'ils.elles étaient des universitaires, etc. Pour moi, c'était un incident entre deux cultures différentes : le militantisme et l'académie. Mais il y avait aussi une différence de classe très nette entre moi et la majorité des participant.e.s. Même lors de l'appel de préparation, la fondatrice m'a dit que l'argent qu'ils.elles allaient me payer devrait être suffisant pour une activiste. »

Fais ce qu'il dit

Italie

« Mon nom est Gaïa. J'ai travaillé pour une université dans le domaine de l'informatique, un domaine purement STEM (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques). Mon rôle était celui d'une experte postdoctorale, qui avait pour mission de coordonner les personnes et les activités. L'incident critique s'est produit avec l'équipe que je devais former, composée de chercheur.euse.s plus jeunes, originaires du Belarus. Après une série de discussions avec cette équipe de Biélorussie, basées sur le fait qu'ils.elles ne reconnaissaient pas mon rôle, et avec l'un d'entre eux en particulier, Mario, j'ai reçu un e-mail du professeur qui coordonnait le projet. Il m'a écrit que je devais toujours faire ce que Mario suggérait. Je tiens à souligner que Mario n'était pas mon supérieur et qu'il n'avait aucun rôle officiel. Il avait, en fait, moins d'expérience que moi. Lorsque j'ai reçu ce courriel, j'étais très en colère, car cette décision s'accompagnait d'aucune explication. Je n'étais pas d'accord parce que tout ce que Mario suggérait, en termes de recherche, n'était pas correct. Je pense que mon expérience est plus pertinente pour des sujets spécifiques. Je pense que cette décision a été prise uniquement parce qu'il refuse d'avoir une femme comme supérieure et formatrice. J'étais prête à discuter à tout moment de ces problèmes, mais pas à considérer comme acquis que le bon choix était celui qu'il avait fait. Cela a déclenché le mécontentement du groupe et de Mario. Il a déclaré officiellement devant tout le monde qu'il n'était pas d'accord pour discuter de ses idées et de sa décision avec moi. De plus, il a décidé de ne pas faire les activités que j'avais prévues pour lui.

Le conflit était ouvert et l'animosité était évidente, mais le superviseur n'est pas intervenu. Lorsque j'ai essayé de parler de ce sujet, il a simplement souligné la nécessité de considérer cette personne comme «égale à moi», ainsi que la nécessité de mettre en œuvre les idées et les activités qu'il propose.

J'ai donc finalement décidé de quitter cette mission. La confrontation avec Mario n'a pas eu lieu. C'est aussi pour cela que j'ai décidé de partir. »

Les divines

Italie

« Je m'appelle Maria et je suis enseignante. Dans l'école où je travaille, la directrice adjointe est une personne pleine d'humour et d'influence. Elle n'est pas toujours appréciée mais respectée. Dans l'école, il y a également trois enseignantes très influentes, que l'on appelle «les divines». Elles sont très riches et sont des membres influents des classes supérieures. Ce qu'elles disent est toujours fait, et leurs demandes sont prises en considération.

L'incident critique s'est produit au cours d'une réunion. Un jeune enseignant originaire de Rome, habitant donc plus au sud, s'est heurté à l'une de ces «divines» à propos des règles de protection contre le COVID-19. Le port du masque n'était pas appliqué. L'école est en fait constituée de deux bâtiments différents. La plupart des enseignant.e.s travaillent dans l'un ou dans l'autre, pas dans les deux. L'une des deux structures est une belle villa, dirigée par le vice-principal, et l'autre se trouve au centre-ville, où travaille l'une des «divines». Les règles concernant le COVID-19 ne sont pas aussi strictement respectées dans cette dernière, car elle ne veut pas que les enseignant.e.s portent des masques,malgré que dans l'autre bâtiment ils le font. Le jeune professeur a pu constater la différence parce qu'il a passé quelques heures d'un côté et quelques heures de l'autre. Pour lui, il est évident qu'il existe deux manières de faire différentes et deux règles différentes. Il l'a donc déclaré lors de cette réunion. Il n'a pas dit directement que ces règles sont décidées par «les divines», mais a souligné cette différence comme source de malentendus possibles. La «divine» s'est mise très en colère et elle a commencé à prendre à partie cet enseignant devant tout le monde. Le sujet principal de cet échange n'était plus l'utilisation ou non du masque, mais la façon dont l'enseignant parlait avec les étudiant.e.s et beaucoup d'autres questions mineures qui s'éloignaient du sujet. Après cela, le vice-principal a proposé de changer de sujet et la réunion s'est poursuivie.

Les jours suivants, la «divine» a écrit une lettre au directeur pour se plaindre du fait que de nombreuses personnes voulaient prendre une décision collective sur le masque et demandaient des changements. Elle a parlé dans sa lettre de «faire le règlement ensemble». Elle y a inclus les préoccupations des enseignant.e.s et le désir de «représentativité» de ces dernier.e.s.

Apparemment, elle n'a pas mentionné le jeune enseignant et elle ne lui a plus parlé. On ne sait pas comment cela s'est passé, mais il est certain que le jeune enseignant n'a jamais été impliqué dans d'autres activités. »

Il faut se soumettre

France

« Au début de l'année 2019, j'étais en prépa. J'ai eu un moment d'absence durant le cours. Je n'écrivais pas et je regardais mes notes quand le professeur m'interpelle très sèchement en disant que je la prenais pour une imbécile. Depuis son bureau, assise, en faisant des gestes méprisants. Je lui dis que je ne comprends pas. Elle me répète que j'ai l'habitude de la prendre pour une imbécile. Je suis resté bloqué sur le mot «habitude». En 2 ans avec cette enseignante, je n'avais jamais eu de remarques de sa part. Je ne comprends pas et je réponds maladroitement que sa remarque n'avait pas de sens. Elle me vire de la salle.
En partant, il y a deux élèves avec qui je n'avais apparemment jamais eu de problème qui sont morts de rire, et un autre qui me hurle dans la classe «qu'il faut se soumettre». Il se trouve que ces deux garçons ont déjà eu des moqueries envers mes amis et moi, des moqueries parfois sexistes, homophobes, etc.

Il y a eu un grand silence dans la classe. Personne ne m'a défendu, même des personnes que je considérais comme mes amis. Seule une camarade m'a aidé à me défendre. Par contre, ça n'a pas atténué la tension. Je suis sorti de la salle. J'étais gêné, triste, avec un mélange de frustration et de colère. J'avais un sentiment d'injustice et un léger sentiment de culpabilité du fait de mon incapacité à atteindre ses attentes. »

Je ne veux pas

France

« Je suis professeure de FLE (Français Langue Étrangère) dans une association. Lors d'une séance, un des étudiant.e.s s'est montré un peu agressif, résistant à ma proposition d'exercice à plusieurs moments. Il prenait beaucoup de temps pour parler et il interrompait les autres. Le devoir était de chercher des articles et de faire une liste d'idées. Tous.tes les élèves travaillaient tranquillement. J'ai vu que cet élève n'écrivait pas, alors je lui ai demandé de le faire. Il a dit : «Pourquoi vous nous forcez ? J'ai assez d'idées dans ma tête.» Je lui ai dit : «Tu n'es pas obligé d'écrire non plus. Tu dois faire une liste.» et il a dit : «Je veux écrire» et je lui ai dit : «Je ne corrigerai pas ton travail, puisque tu ne fais rien de ce que je te demande». J'étais énervée et je lui ai dit que s'il ne voulait pas accepter les instructions, il ne devrait pas venir. Il m'a regardé avec un visage furieux et il n'a plus parlé. J'ai ressenti un sentiment d'échec de ne pas avoir réussi à intégrer quelqu'un à la classe. De plus, en même temps, j'avais peur. Je réalisais que je ne savais pas qui il était et ce qu'il pouvait me faire en dehors de la classe. »

La porte

France

« J'étais en cours de grammaire arabe. Le professeur avait distribué un texte à toute la classe et une étudiante lisait à voix haute le texte. Chaque fois qu'un mot difficile était rencontré, le professeur nous donnait la traduction en français. J'étais en train d'écrire les traductions des termes quand le professeur est venu devant moi et il m'a dit d'une manière très ferme et en tapant sur la table : «Si tu continues à écrire, c'est la porte !» C'était un professeur plutôt drôle et de bonne humeur, en général. J'ai donc été choquée qu'il réagisse de la sorte. Je suis restée silencieuse. J'étais surprise et en colère, contre lui et contre moi-même pour ne pas avoir réagi. Il a continué la leçon. Par la suite, quand d'autres personnes écrivaient pendant qu'il parlait, il les reprenait, mais en riant. Le professeur ne me regardait plus, et il ne m'appelait pas au tableau. Il a appelé toutes les autres à y aller. »

Sensibilité à la dynamique de groupe

Quitter la salle

France

Lors d'un atelier de 2 heures sur un projet traitant de l'identité, j'ai animé une activité de théâtre journal, inspirée par Augusto Boal. Il y avait environ 12 participant.e.s, une autre animatrice et moi-même. Pendant cette activité, nous avons posé des articles de journaux sur le sol qui traitaient de questions d'identité liées au genre, à l'orientation sexuelle, à la classe sociale, etc. J'ai demandé aux participant.e.s de faire le tour de la salle, de ne lire que les titres des articles et de se placer à côté de l'article auquel ils.elles s'identifiaient le plus ou l'article à propos duquel ils.elles étaient le plus curieux.ses. Dans un deuxième temps, chaque participant.e (ou groupe de participant.e.s lorsqu'il y avait plus d'une personne à côté d'un article) devait lire rapidement le premier paragraphe au reste du groupe. Après cette étape, j'ai demandé aux participant.e.s de réfléchir à s'ils.elles voulaient rester au même endroit ou changer. À ce stade, il était nécessaire de former trois groupes de 4 personnes, afin de travailler sur des scènes de théâtre par la suite. Il y avait encore 2 participant.e.s seul.e.s à côté d'un article chacun.e. J'ai demandé à ces deux participant.e.s de choisir un autre article afin que je puisse écarter les articles qu'ils.elles avaient choisis initialement pour la prochaine étape de l'activité. À ce moment-là, l'un.e des participant.e.s, qui s'identifie comme LGBTQIA+, et qui se trouvait à côté d'un article sur les personnes transgenres, a eu l'air dépité. Je donne aux autres des instructions pour les autres activités, et je vois que ce participant n'est plus impliqué, qu'il marche dans la pièce, regarde par la fenêtre. Je lui demande si tout va bien et il répond par un faible «oui». Après quelques minutes, sans rien dire, il part. Quelques minutes plus tard, le participant se rend compte qu'il a oublié quelque chose. Il revient et il dit qu'il avait un autre rendez-vous, que j'ai découvert plus tard être une fausse excuse. Je me suis rendue compte qu'il y avait quelque chose, mais je ne savais pas exactement quoi, ni comment l'aborder. Dans cet atelier, j'étais avec une autre animatrice, avec qui j'ai partagé certaines de mes préoccupations. Le lendemain, j'ai reçu un message du participant partant disant qu'il se sentait agressé, et me disant que je devais m'améliorer dans ma façon de traiter les personnes LGBTQIA+. La situation est passée inaperçue alors que pour lui, cela avait été une chose extrêmement douloureuse. Mais sans dire exactement quoi et en disant qu'il ne répondrait pas aux prochains messages que je lui enverrais. J'ai compris que ma posture pendant l'activité avec les articles de journaux n'avait pas été adéquate, et je lui ai répondu en m'excusant pour cela, en lui disant que je devrais faire plus attention à ce genre de choses. Je lui ai également demandé s'il y avait autre chose que je pouvais améliorer pour éviter des situations similaires à l'avenir. Il m'a répondu qu'il était très triste et en colère, et qu'il ne pouvait pas me donner plus de détails. Je me suis sentie extrêmement coupable et triste d'avoir fait ressentir cela à quelqu'un. J'ai réfléchi au poids de certains mots, gestes et de la violence symbolique. Ma collègue, qui était également présente dans la pièce, n'a pas non plus ressenti le besoin d'intervenir à ce moment-là.

1. LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES ET BIOGRAPHIQUES DU.DE LA NARRATEUR.TRICE ET DE LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC

Qui sont les acteurs.trices impliqué.e.s dans cette situation transculturelle ? Quels sont les éléments de leurs identités sociales (âge, sexe, origine, profession, etc.) ? Quels types de liens existent-ils entre eux.elles et avec leurs groupes sociaux ? Qu'est-ce qui les rapproche ? Qu'est-ce qui les différencie ?

	NARRATEUR.TRICE			LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC			SIMILARITÉS	DIFFÉRENCES
	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société au sens large	Rang social dans ce contexte	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société au sens large	Rang social dans ce contexte		
Âge	28	Relativement bas	Moyen	Environ 25	Relativement bas	Relativement bas	X	
Années dans le pays actuel	5	Bas	Relativement bas	NC				
Éducation	Master	Haut	Haut	NC				
Situation familiale	Célibataire	Moyen/Bas	Neutre	NC				
Genre	Femme	Relativement bas	Neutre	NC				
Statut professionnel (employé, chômeur, retraité, étudiant)	Employée	Haut	Haut	NC				
Statut juridique	Légal	Haut	Neutre	NC				
Minorité ou pas ?	Oui (migrante)	Bas	Moyen/ Bas	Oui (LGBTQIA+)	Bas	Bas		X
Nationalité	Brésilienne	Moyen/Bas	Moyen/Bas	NC				
Langue maternelle	Portugais	Moyen-haut	Moyen-bas	NC				
Position dans l'organisation	Gestion de projet / formatrice	Moyenne/Haute	Haut	NC				
Profession	Formatrice interculturel	Moyen	Haut	NC				
Religion / vision du monde	Athée	Moyen	Neutre	NC				
Rôle dans la situation	Formatrice	Moyen	Haut	Participant	Moyen	Bas		X
Orientation sexuelle	Hétérosexuelle	Haut	Neutre	LGBTQIA+				
Classe sociale	Moyen	Moyen	Neutre	Inconnu				

2. Contexte

	CONTEXTE PHYSIQUE	CONTEXTE SOCIAL : PRÉSENCE D'AUTRES PERSONNES	CONTEXTE PSYCHOLOGIQUE	CONTEXTE SOCIAL PLUS LARGE (ÉVÉNEMENTS PASSÉS ET PRÉSENTS)
DESCRIPTION DU CONTEXTE : quelles sont les caractéristiques qui pourraient influencer la situation ?	La formation s'est déroulée dans la salle de formation de l'association de la narratrice, où elle avait l'habitude d'organiser des sessions de formation. Pendant l'activité, les participant.e.s occupaient une petite partie de la salle, où les articles étaient exposés et où ils.elles étaient libres de se déplacer. Après la première étape, l'animatrice vient dire que les articles autour desquels une seule personne s'est placée seront retirés et elle retire l'article (de la personne qui a causé le choc et d'une autre, qui n'a pas réagi). La salle faisait partie d'un lieu de solidarité, que l'organisation de la narratrice partage avec d'autres organisations sociales. En outre, il s'agissait d'un lieu où les personnes vulnérables peuvent être accompagnées dans leurs démarches administratives et avoir accès à du matériel de première nécessité et à de la nourriture.	Environ 12 personnes étaient présentes dans l'atelier : des hommes et des femmes, mais surtout des femmes. Les participant.e.s avaient moins de 30 ans. Une co-facilitatrice était également présente. Au moment de l'incident, tout le monde était debout et proche les uns des autres, à l'exception de l'autre co-facilitatrice, probablement pour laisser la place à la narratrice pour mener l'activité.	C'était la première fois que l'animatrice dirigeait l'activité, mais elle n'était ni nerveuse ni stressée, et elle se sentait en confiance.	Les membres du mouvement LGBTQIA+ ont été historiquement discriminés et empêchés d'accéder et/ou d'être intégré à divers espaces.
Comment ces caractéristiques pourraient-elles influencer la situation ?	Le participant se trouvait dans ce lieu pour la première fois. En ce qui concerne le contexte des organisations sociales, le participant aurait pu s'attendre à se trouver dans un « espace sûr ». La simultanéité de l'action de prendre l'article et de l'instruction a pu être perçue comme intrusive ou comme un manque de consentement.	Le participant n'a pas été le seul à qui l'on a demandé de choisir un autre article : une autre participante, qui avait choisi un autre article, a également été invitée à changer, sans avoir de réaction négative.	Comme elle dirigeait l'activité pour la première fois, un temps d'apprentissage plus long aurait été nécessaire pour mieux adapter l'atelier.	Le développement des mouvements LGBTQIA+ augmente leurs attentes quant à leur représentativité dans la formation des adultes. Le participant a été surpris par le fait de ne pas se sentir respecté.e dans un espace qu'il pensait sûr.

3. Analyse des incidents

Quelles sont les sources concrètes de conflit et de tension (du point de vue du. de la narrateur.trice ou de l'autre personne) ?	Y a-t-il des réactions émotionnelles de la part du.de la narrateur.trice ? Quelles sont les valeurs, les normes, les représentations et les attentes sous-jacentes du.de la NARRATEUR.TRICE liées à chaque aspect ?	Y a-t-il des signes de réactions émotionnelles ? Quelles sont nos hypothèses quant aux valeurs, aux normes, aux représentations et aux attentes sous-jacentes de l'AUTRE PERSONNE liées à chaque aspect ?
L'animatrice retire un article qu'il. elle a choisi (seul.e) et il y a une légère manifestation non-verbale de malaise.	À ce moment-là, la narratrice n'a ressenti aucune émotion.	Signes subtils d'inconfort. Hypothèse : Ce geste de retrait de l'article de la part de l'animatrice est perçu comme une agression. Même si elle appliquait la « règle du jeu », enlever ce papier revient à manquer de respect à l'identité représentée dans cet article.
Après que la facilitatrice ait retiré l'article, le.la participant.e se désengage mais prétend que tout va bien.	Confusion // Cohérence : Lorsque la narratrice demande au participant si tout va bien, elle a reçu une réponse positive, mais elle a observé un comportement qui indiquait le contraire. Elle s'est sentie confuse et elle a cherché une explication à sa réaction. Insécurité // Confiance : Le fait que le participant ne se soit pas senti à l'aise de partager sincèrement son ressenti a trahi le sentiment de confiance que la formatrice pensait avoir réussi à construire durant l'atelier et a créé un sentiment d'insécurité.	Désengagement du participant. Il ne suit plus le déroulement de l'activité sans cependant être capable de dire ce qui ne va pas quand on le lui demande. Hypothèse : Pour le participant, dans le cas d'un éventuel manque de respect d'une identité minorisée, c'est à l'autre personne de comprendre la situation. La personne blessée n'a pas à donner d'explication. Elle a droit à sa colère.

Le participant quitte la pièce sans prévenir.	Surprise // Communication : En quittant la salle, le participant n'a rien dit aux animatrices ou aux autres participant.e.s. Son choix de cacher la raison de son départ a surpris l'animatrice qui s'attendait à une autre façon de communiquer. Déception // Engagement : Le fait de « perdre » un participant a fait que l'animatrice s'est sentie déçue de son travail pendant cet atelier, où la participation active à l'activité était importante pour construire une bonne dynamique et pour s'assurer que tou.te.s les participant.e.s prennent part au processus d'apprentissage. Réflexion // Auto-critique : La façon dont le participant a agi, puis a quitté la salle a fait réfléchir la formatrice à sa pratique, touchant à la valeur qu'elle porte à l'auto-évaluation et à la critique. Cet événement a mis en lumière ses défauts et les aspects à améliorer dans sa pratique.	Hypothèse : Le manque de respect vis-à-vis d'une identité minorisée est une erreur telle qu'elle transgresse les règles de politesse lors d'une interaction. À partir de ce moment, la personne qui a été blessée n'a pas besoin de montrer de respect à la personne qui a commis l'acte irrespectueux. Il est normal de rompre l'interaction. Sinon, cela signifierait que nous obligeons la personne qui a souffert à s'expliquer.
Message du participant le lendemain disant qu'il est très en colère.	Culpabilité // Solidarité, Égalité : En apprenant que le participant se sentait mal à cause de son acte, la formatrice s'est sentie coupable d'avoir fait ressentir cela à un participant. Tristesse // Dialogue : La formatrice s'est également sentie triste de ne pas pouvoir ouvrir le dialogue et parler de ce qui s'est passé. L'échange est une valeur importante pour elle, surtout dans l'espace d'apprentissage. Compréhension // Patience, Attention : Même si elle reçoit un message qui clôt le dialogue, il est important pour la formatrice de comprendre ce que le participant ressent et de lui montrer que son ressenti est légitime.	Hypothèse : Une personne dont l'identité a été blessée n'a pas besoin de donner d'explications. Ce n'est pas à lui d'éduquer les membres de la majorité qui font des erreurs.

Révolution à la formation

Hongrie

« J'ai participé à une formation pour les animateur.trice.s sur la façon de conduire et d'animer une formation de théâtre forum, en mettant l'accent sur la méthodologie. C'était la deuxième semaine de formation, qui devait se dérouler sur trois semaines. J'attendais beaucoup de cette deuxième semaine, car la première avait été une expérience tellement bénéfique et formidable pour moi. Cependant, dès le début, j'ai senti que cette semaine avait quelque chose d'anormal. Un seul formateur de la semaine précédente était présent. Le nouveau facilitateur est également parti au milieu de la semaine pour des raisons personnelles. Ils semblaient tous les deux terriblement mal préparés. Ils n'ont pas écouté les idées que nous avions proposées dans un formulaire quelques semaines auparavant et leur façon de faire des retours était plutôt dure et directe. J'ai eu l'impression qu'ils ne faisaient que me faire perdre mon temps. Les autres participant.e.s ont eu les mêmes problèmes que moi. Le quatrième jour, une petite révolution a éclaté contre le formateur qui, à ce moment-là, animait seul. Nous, les participant.e.s, avons pris en charge la session de clôture de cette journée et avons décidé de donner un retour honnête sur l'ensemble. À un moment donné, tout le monde a craint que la formation soit interrompue et que nous devions rentrer chez nous plus tôt. Finalement, le formateur et nous, les participant.e.s, avons pu discuter de nos problèmes et élaborer une stratégie sur la manière de passer le dernier jour de la deuxième et la troisième semaine de formation. »

Inapproprié

Espagne

« L'incident a eu lieu lors d'une formation pour formateur.trice.s sur la facilitation des processus d'apprentissage en groupe. Il y avait 16 participant.e.s et 3 animateurs.trices. J'étais l'un.e des animateur.trice.s. Nous avons divisé le groupe en petits groupes, avec un.e animateur.trice responsable par groupe. L'incident a eu lieu dans un groupe où j'étais facilitatrice-observatrice. Les groupes se donnaient des tâches pour préparer les sessions et les animateur.trice.s donnaient leur avis. Une participante blanche a préparé une session que d'autres, en particulier 4 participant.e.s racisé.e.s , ont fermement refusé de faire parce qu'ils.elles ont dit que c'était culturellement inapproprié. La femme qui avait proposé la session s'est mise sur la défensive. Plus tard, les participant.e.s non-blanc.he.s et les animateur.trice.s se sont réuni.e.s et ils.elles se sont montré.e.s très en colère à la fois contre la participante blanche et contre les animateur.trice.s, car selon eux.elles, nous renforcions la dynamique de pouvoir en n'intervenant pas. Nous avions le rôle d'observateur.trice.s et je ne savais pas si nous devions intervenir ou laisser le groupe se débrouiller tout seul. D'autant plus qu'il s'agissait d'un espace d'apprentissage pour les participant.e.s qui deviendraient par la suite eux.elles-mêmes formateur.trice.s. »

L'accent caricatural

France
« Je co-animais une formation sur l'interculturalité pour mon association. C'était la première fois que je m'occupais du théâtre-forum.
Les participant.e.s à la formation étaient des étudiant.e.s en travail social. La veille, nous avions organisé une séance de partage d'histoires, au cours de laquelle les étudiant.e.s ont fait part de leurs expériences de chocs culturels pendant le cours. Ce jour-là, le programme consistait à jouer l'une des scènes partagées en utilisant la méthode du théâtre-forum.
La scène à jouer était tirée de l'expérience réelle d'un participant et devait mettre en scène un homme justifiant auprès d'un travailleur social les violences physiques subies par son fils. Nous avons trouvé difficile de motiver les participant.e.s à jouer cette scène quand un jeune homme s'est porté volontaire avec un autre participant. Nous leur avons demandé de prendre un peu de temps pour se mettre dans la peau des personnages. Lorsqu'il s'est agi de jouer le père, le participant en question a choisi de prendre un accent caricatural qui m'a mis mal à l'aise. J'entendais le reste du groupe dire à voix basse des choses comme « non mais il n'est pas sérieux », mais je ne savais pas si je devais arrêter la scène, d'autant plus que mon collègue ne réagissait pas non plus. Je ne voulais pas le brimer, sachant qu'il s'était porté volontaire et que mes instructions n'étaient peut-être pas claires. Finalement, je n'ai rien dit et nous avons analysé la scène comme si rien ne s'était passé. Cela m'a frustré, car ce qui aurait pu être un sujet de discussion intéressant s'est transformé en un non-dit honteux. »

5 _ Le théâtre forum est une méthode de théâtre interactive développée dans les années 1960 par le comédien brésilien Augusto Boal dans les favelas de São Paulo.
Le théâtre forum est une forme de « théâtre de l'opprimé-e ». Il s'agit de dénoncer et de mettre en scène des situations d'injustice afin d'aider les communautés qui en sont victimes d'injustices à se réapproprier leur destin (Wikipédia).

Émotions profondes

France
« J'étais avec un groupe de coéquipier.e.s. Nous testions des activités sur la question du *bodyshaming* depuis quelques jours. Le sujet était parfois assez émotionnel. L'atmosphère était déjà relativement pesante. J'étais épuisée par le travail de ces derniers jours, et j'étais dans une période particulièrement sensible de ma vie.
L'une des partenaires était chargée de cette activité. Je ne me sentais pas très bien accueillie. Je sentais déjà que je n'étais pas à l'aise avec elle. Je m'inquiétais de ses réactions et de son jugement sur mes réactions émotionnelles, comme si elle supposait que j'étais trop sensible.
Avant cette activité, nous avons eu une activité d'échauffement sur le partage de situations personnelles et profondes à notre sujet (deux vérités, un mensonge), mais je ne me sentais pas dans un espace sûr. Je ne me sentais pas à l'aise pour partager les choses dont j'avais honte à propos de mon corps.
L'activité principale consistait à prendre trois minutes pour raconter, en cercle, un événement très important qui s'était produit dans notre vie. Les participant.e.s ont demandé à l'animatrice quel type d'événement, et elle a répondu : « Quelque chose qui vous fait ressentir immédiatement des émotions profondes et fortes »

Au début, je me suis sentie désorientée. Mais elle a dit que cela devait être important. J'ai pensé au décès de ma grand-mère, il y a deux ans. Je n'étais pas sûre de vouloir le partager, néanmoins après qu'elle m'ait recommandé de suivre mon premier instinct, j'ai été rassurée. D'autant plus que je voulais faire du « bon travail » et suivre les règles de l'activité. Cela aurait pu être un acte de courage.
Tout le monde a commencé à partager des souvenirs. La fille à côté de moi a éclaté en sanglots, au point de devoir partir, parce qu'elle a parlé de sa mère, décédée quand elle était enfant. Je pensais vraiment que je pourrais partager mon expérience sans être bouleversée, parce que je pensais avoir fait mon deuil. Cependant, voir ma voisine si bouleversée, même vingt ans après la perte de sa mère, a réveillé quelque chose en moi que je ne pensais pas pouvoir toucher. J'étais désolée pour elle, mais je n'avais pas du tout l'impression que c'était ma tristesse. Mais ensuite, j'ai parlé et j'ai été moi-même très bouleversée. J'ai réalisé que je ne pouvais plus retenir mes larmes. Je me suis sentie extrêmement vulnérable. Cette tristesse m'a prise par surprise. Je n'aurais jamais partagé cette vulnérabilité avec des collègues de travail, et je me suis soudainement retrouvée à partager quelque chose d'extrêmement personnel. Je n'ai pas cessé de regarder l'animatrice, mais elle ne montrait aucune expression. Je ne savais pas si je devais m'arrêter ou continuer. Je ne voulais pas partir, parce que je ne voulais pas interrompre le cercle, je ne savais pas où j'aurais pu aller. L'animatrice n'avait pas l'air de reconnaître ce que je ressentais. J'avais vraiment honte et je ne me suis pas comportée avec dignité. J'ai été très surprise, car j'ai senti que ma vulnérabilité n'était pas considérée comme une force. Cet exercice m'a beaucoup déplu et je n'en ai jamais compris le but, car il n'était même pas lié au *bodyshaming*. Il s'agissait de créer de la confiance dans le groupe, mais cela n'a pas marché du tout. »

Plus de temps

France

« Lors d'un atelier d'écriture dans un hôpital psychiatrique pour adolescent.e.s, j'ai donné une consigne d'écriture. Les participant.e.s étaient motivé.e.s et se sont mis immédiatement à écrire. Je leur ai dit ensuite qu'ils avaient environ vingt minutes pour écrire. L'un des participant.e.s s'arrête soudainement d'écrire et dit sur un ton de colère : « Mais à quoi bon donner un exercice si on n'a pas le temps de le faire ? ». L'éducatrice spécialisée présente lui demande de se calmer. Je lui explique que l'important n'est pas de terminer précisément le texte en entier. Le participant ne veut plus écrire. Je lui propose plus de temps ou d'écrire sans se soucier du temps, mais il refuse. L'éducatrice me dit de ne pas faire attention à lui. Elle va le voir et lui propose de partir. Il refuse. Pendant le reste de l'atelier, il ne participe plus, y compris aux activités suivantes. »

Reconnaître et traiter la diversité des identités parmi les formateur.trice.s et les participant.e.s

Respecter certains besoins

France
« J'animais une formation sur le théâtre de l'opprimé. L'atelier faisait partie d'une conférence, pendant laquelle nous avions des séances plénières le matin et des ateliers en petits groupes l'après-midi. Cet événement n'était pas adapté aux personnes en situation de handicap, mais les organisateur.trice.s ont décidé d'essayer d'accueillir tout le monde malgré certaines limitations et de trouver des solutions pour répondre à ces défis. La matinée a été difficile pour une personne en situation de handicap présente dans la salle, qui avait besoin d'une canne pour marcher (elle n'était pourtant pas en fauteuil roulant). Elle pouvait marcher, mais avec difficulté. Elle se fatiguait facilement et elle avait souvent besoin de s'asseoir. La situation était difficile car il fallait toujours qu'elle demande que quelqu'un déplace les chaises parce qu'elle ne pouvait pas passer, etc. De plus, elle n'avait pas 100 % de ses capacités auditives. Dès son arrivée et pendant tout l'atelier elle a critiqué cet aspect de l'événement devant tou.te.s les participant.e.s.

L'après-midi, elle était l'une des participantes de mon atelier. Dès que je l'ai vue entrer dans la salle, je suis allée lui parler pour lui expliquer que j'avais préparé des activités qui nécessitaient de marcher un peu, mais que cette partie n'était pas obligatoire. Je pouvais donc adapter l'activité ou faire ce que j'avais prévu initialement en la laissant s'asseoir quand elle le souhaitait. Elle a répondu : «Je peux marcher quand je veux et je m'assieds quand je veux.» J'ai été surprise par cette réponse. J'ai décidé de laisser le programme tel qu'il était, afin qu'elle ne se sente pas différente des autres participant.e.s. Je faisais les activités, et je précisais toujours à la fin des consignes que «ceci peut être fait debout ou assis, alors vous (tous.tes) pouvez choisir.»

Cependant, au cours du premier débriefing, elle a levé la main. Elle a déclaré sur un ton légèrement énervé qu'elle n'aimait pas les activités parce que je ne respectais pas ses besoins alors que je savais que cela la mettrait dans une situation difficile. J'étais seule à animer, et j'ai eu l'impression de ne pas avoir les ressources nécessaires pour lui répondre. Même si je lui avais parlé auparavant, ce n'était pas suffisant. »

1. LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES ET BIOGRAPHIQUES DU.DE LA NARRATEUR.TRICE ET DE LA OU DES PERSONNES QUI DÉCLENCHENT LE CHOC

Qui sont les acteurs.trices impliqué.e.s dans cette situation transculturelle ? Quels sont les éléments de leurs identités sociales (âge, sexe, origine, profession, etc.) ? Quels types de liens existent-ils entre eux.elles et avec leurs groupes sociaux ? Qu'est-ce qui les rapproche ? Qu'est-ce qui les différencie ?

	NARRATEUR.TRICE			LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC			SIMILARITÉS	DIFFERENCES
	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société au sens large	Rang social dans ce contexte	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société au sens large	Rang social dans ce contexte		
Âge	29	Moyen/Haut	Moyen/Bas	Environ 50	Moyen/Bas	Moyen/Bas		X
Années dans le pays actuel	Visite	Neutre	Neutre	NC				
Éducation	Master	Haut	Haut	NC				
Situation familiale	Célibataire	Moyen/ Bas	Neutre	NC				
Genre	Femme	Bas	Neutre	Femme	Bas	Neutre	X	
Statut professionnel (employé, chômeur, retraité, étudiant)	Employée	Haut	Haut	NC				
Statut juridique	Légal	Haut	Neutre	NC				
Minorité ou pas ?	Oui (migrante)	Moyen/Bas	Moyen/Bas	Oui (personne handicapée)	Bas	Bas	X	
Nationalité	Brésilienne	Moyen/Bas	Neutre	NC				
Langue maternelle	Portugais	Moyen	Moyen/Bas	NC				
Position dans l'organisation	Cheffe de projet	Haut	Moyen/Haut	NC				
Profession	Formatrice	Moyen	Haut	NC				
Religion / vision du monde	Athée	Moyen/Haut	Neutre	NC				
Rôle dans la situation	Formatrice	Moyen	Haut	Participante	Moyen	Bas		X
Orientation sexuelle	Hétérosexuelle	Haut	Neutre	NC				
Santé	Personne sans handicap	Haut	Haut	Capacité de marche limitée et troubles de l'audition.	Bas	Bas		X
Classe sociale	Classe moyenne	Moyen/Haute	Neutre	NC				

2. Contexte

	CONTEXTE PHYSIQUE	CONTEXTE SOCIAL : PRÉSENCE D'AUTRES PERSONNES	CONTEXTE PSYCHOLOGIQUE	CONTEXTE SOCIAL PLUS LARGE (ÉVÉNEMENTS PASSÉS ET PRÉSENTS)
DESCRIPTION DU CONTEXTE : Quelles sont les caractéristiques qui pourraient influencer la situation ?	La session s'inscrivait dans une conférence plus large, organisée dans un lieu non accessible pour les personnes en situation de handicap.	Entre 10 et 15 personnes présentes, surtout des femmes, la plupart ayant entre 20 et 40 ans.	L'atelier était censé être animé par la narratrice et quelqu'un d'autre, mais finalement cette personne n'a pas pu venir. La narratrice l'a su une semaine avant l'événement. Elle a donc pu se préparer pour l'atelier et elle s'est sentie en confiance. Cependant, l'animation d'un atelier seul peut toujours être un défi. La narratrice était également plus jeune que la plupart des personnes présentes dans la salle.	Aujourd'hui, la prise en compte de l'accessibilité des personnes en situation de handicap dans le domaine de la formation est quelque chose qui a gagné beaucoup en visibilité.
Comment ces caractéristiques pourraient-elles influencer la situation ?	La session a eu lieu dans une petite salle, où il n'était pas facile de se déplacer. Ce cadre physique n'a pas favorisé le déroulement idéal du programme prévu pour les personnes en situation de handicap et il n'était pas adapté aux besoins particuliers de cette participante. Être présente dans un espace qui n'est pas adapté depuis le matin, et continuer ainsi l'après-midi, dans ces mêmes conditions, a peut-être affecté encore plus l'état émotionnel de la participante.	Grande diversité d'origines (Amérique latine et Europe en majorité) et de milieux sociaux, mais toutes impliquées dans le travail social. Il n'y avait qu'une seule participante en situation de handicap. Tout le monde avait déjà participé à une conférence commune ce matin-là, pendant laquelle la participante en situation de handicap avait déjà manifesté son mécontentement quant à l'accessibilité de l'événement. La « tension » liée au manque d'accessibilité de l'événement était déjà présente. Lorsque la participante qui a causé le choc est entrée dans la salle, la narratrice s'est déjà demandée quelles stratégies elle allait mettre en place pour surmonter cette difficulté.	Le fait d'être plus jeune qu'une partie des participant.e.s peut influencer la façon dont la narratrice s'est sentie en tant que formatrice.	Il y avait certaines attentes de la part des participant.e.s concernant l'accessibilité de la salle et, surtout, de l'atelier.

3. Analyse des incidents

Quelles sont les sources concrètes de conflit et de tension (du point de vue du.de la narrateur.trice ou de l'autre personne) ?	Y a-t-il des réactions émotionnelles de la part du.de la narrateur.trice ? Quelles sont les valeurs, les normes, les représentations et les attentes sous-jacentes du.de la NARRATEUR.TRICE liées à chaque aspect ?	Y a-t-il des signes de réactions émotionnelles ? Quelles sont nos hypothèses sur les valeurs, les normes, les représentations et les attentes sous-jacentes de l'AUTRE PERSONNE liées à chaque aspect ?
Demander à la participante en situation de handicap, au début de la session, quels sont ses besoins et se voir répondre : « Je peux marcher quand je veux et je m'assieds quand je veux. «	Surprise, confuse // Dialogue La réaction de la participante a été inattendue pour la narratrice, car cette dernière pensait qu'ouvrir un espace réservé au dialogue générerait des émotions et des réactions positives.	Colère, Impatience // Respect, Accessibilité La participante a pu se sentir en colère parce qu'elle réclamait, depuis la séance du matin, plus d'accessibilité à l'événement. Elle n'avait toujours pas le sentiment d'être incluse. Le fait de le répéter plusieurs fois a touché à sa valeur de respect.
Critique négative d'une participante disant que la formatrice n'a pas respecté ses besoins.	Privée de ressources, Frustrée // Professionnalisme L'inconfort de la participante, en dépit des efforts déployés par la narratrice pour changer cette dynamique, a provoqué chez la narratrice un sentiment d'impuissance pour fournir un environnement dans lequel la participante puisse se sentir à l'aise. La formatrice a été touchée dans sa valeur de professionnalisme et ses compétences. Incompréhension // Égalité La narratrice s'est également sentie incomprise. Il était difficile d'identifier comment être respectueuse des besoins des participant.e.s, mais, en même temps, de ne pas mettre la participante dans une position de totale incapacité à réaliser les activités, ce qui peut être extrêmement stigmatisant.	Écoute Après la première partie de l'atelier, la participante a pu avoir l'impression de ne pas être entendue par la formatrice, qui continuait à proposer des activités où les participants devaient marcher.

Test du code de la route

Hongrie

« J'avais 22 ans lorsque je préparais l'examen pratique du « Code la route » , avant de pouvoir commencer à apprendre à conduire. J'étais impatiente d'apprendre à conduire, car je voulais devenir plus indépendante. J'ai suivi un cours en ligne, puis je suis allée à l'examen en personne. Alors qu'ils faisaient entrer les autres candidat.e.s dans la salle d'examen, le coordinateur de l'examen m'a retenu et m'a demandé si je voulais passer l'examen oralement, car il pensait que je ne pourrais pas le passer avec mes jambes. J'ai été très surprise et je lui ai dit : «Non. Je suis tout à fait capable de passer l'examen et je le ferai.» Il ne voulait toujours pas me laisser entrer et voulait me discriminer. Mon père était là et m'a aidé un peu à me défendre. Nous lui avons demandé pourquoi il ne voulait pas que je passe le test et il a répondu que j'allais gêner les autres personnes présentes. Il ne l'a pas dit à voix haute, mais c'est parce que je n'ai pas de bras et que j'utilise mes jambes et mes orteils pour tout. Je lui ai simplement dit que si tout le monde s'occupait de ses propres tâches, ils ne me verraient même pas. Finalement, il m'a laissé entrer, mais je n'avais pas de voisin.e.s ni d'un côté ni de l'autre. J'ai tout de même réussi. Je suis frustrée qu'il ne se soit jamais excusé auprès de moi, ou qu'il ne m'ait pas dit qu'il avait tort. Malgré tout, je possède maintenant une voiture modifiée, que je conduis avec mes pieds depuis plusieurs années. Je n'ai jamais eu d'accident. Je suis tout à fait capable de conduire seule. »

Je suis plus que mon handicap

Hongrie

« J'ai participé à une formation internationale sur le handicap : l'inclusion des personnes en situation de handicap dans l'éducation et dans d'autres domaines, conformément à la convention des Nations unies sur les personnes en situation de handicap. J'ai passé deux semaines en Australie avec mon assistant sur place. Le premier soir, après l'arrivée de tout le monde, il y a eu une longue séance d'introduction au cours de laquelle les formateur.trice.s ont expliqué ce qui allait se passer au cours des deux semaines suivantes, puis tout le monde s'est présenté, un.e par un.e. C'était une session assez longue car il y avait environ 40 participant.e.s au total. Pendant cette session d'environ 3 heures - et plus tard pendant toute la formation - un photographe et un vidéographe étaient présents. Le premier m'a vraiment collée. Je pouvais voir et sentir qu'il prenait surtout des photos de moi. Cela m'a un peu dérangée, car je n'aime pas les attentions particulières. C'était d'autant plus bizarre que je n'étais pas le seul «élément spéculaire» pour le dire gentiment. Environ la moitié du groupe était composé de personnes aveugles ou en fauteuil roulant, etc. Mon assistant était d'accord avec moi, mais il n'y a pas prêté attention. Pendant la pause, j'ai demandé au photographe de prendre moins de photos de moi, car cela me dérangeait un peu. Il s'est excusé et a arrêté pour la nuit. Cependant, plus tard, l'organisation a posté des photos de la formation tous les jours sur Facebook. J'ai pu constater que lorsque j'étais sur ces photos, j'étais toujours représentée alors que je faisais quelque chose avec mes pieds, comme lorsque je mangeais, j'écrivais ou je dessinais. Parfois, je n'étais même pas sur la photo, seulement mes pieds pendant que je faisais une tâche. Je n'étais jamais photographiée simplement assise, par exemple comme une personne qui s'assoit et parle aux autres, fait un travail de groupe, etc. Le photographe était gentil, il ne voulait pas me faire du mal, mais j'aurais aimé qu'il fasse les choses différemment. »

Ce n'est pas mon travail de vous éduquer

Hongrie

« J'étais le professeur principal d'un cours interculturel de six mois, destiné à des étudiant.e.s américain.e.s du premier cycle. Pendant ce cours, nous avons visité quatre pays, situés sur quatre continents. La plupart des étudiant.e.s sont des personnes très instruites issues d'écoles de l'*Ivy League*. Cette année-là, le voyage a commencé aux États-Unis puis le deuxième arrêt était au Vietnam. Il y avait une jeune fille asiatique dans le groupe qui se plaignait du fait que les autres membres du groupe faisaient des commentaires dégradants sur les Asiatiques au Vietnam, sans même qu'ils.elles s'en rendent compte. Lorsque nous sommes arrivé.e.s à notre quatrième destination, Buenos Aires, en Argentine, la jeune fille a déclaré qu'elle ne pouvait pas vraiment parler à ses camarades de classe car elle entendait beaucoup de micro-agressions dans leurs manières de communiquer. En raison de ces difficultés, un.e de mes collègues et moi-même avons organisé une discussion de groupe pour que les élèves parlent entre eux.elles de leurs problèmes sans que nous, les enseignant.e.s, soyons présent.e.s. Plus tard, je lui ai parlé au cours d'un entretien de routine que nous avons avec chaque étudiant vers la fin de la période de six mois. Elle m'a alors dit que la discussion de groupe n'avait pas été un succès. Tout le monde s'est excusé auprès d'elle, mais a également demandé des exemples de ce qu'ils.elles avaient fait de mal, car ils.elles n'avaient pas réalisé que leur comportement était nuisible. Elle leur a répondu : « ce n'est pas mon travail de vous éduquer ». Elle est ensuite partie. J'ai compris les difficultés qu'elle pouvait rencontrer au quotidien, mais je lui ai également dit que dans un groupe aussi soudé que le nôtre, où les étudiant.e.s étudient et vivent ensemble pendant six mois, il peut aussi être de notre responsabilité commune de prêter attention à ces questions. De plus, les autres semblaient ouvert.e.s d'esprit et prêt.e.s à résoudre le problème. La jeune fille a fondu en larmes et elle a quitté les lieux. »

Ne pas assigner

Espagne

« J'étais modérateur pendant une série de séminaires sur l'action non-violente. Mon organisation et une autre organisaient ces séminaires tous les mois. Ils étaient ouverts au public. J'ai d'abord présenté quelques concepts théoriques sur le sujet à l'aide de diapositives. Après la pause, nous avons ouvert l'espace à la réflexion et à la discussion. Un participant prenait beaucoup de place pendant la discussion. J'ai observé que quelques participant.e.s étaient mal à l'aise, principalement des femmes. Une participante assise à côté de moi m'a chuchoté que cette personne prenait beaucoup d'espace. En tant que modérateur, j'ai essayé de donner la parole aux autres personnes qui le souhaitaient, mais après chaque commentaire, cette personne a commencé à intervenir sans demander la permission. J'ai perdu mon calme et j'ai dit à cette personne que la façon dont elle monopolisait l'espace était injuste pour les autres et que c'était une attitude très masculine. Cette personne s'est alors mise en colère. Elle s'est levée avec de grands mouvements et elle m'a crié dessus en me disant « Comment osez-vous m'attribuer un genre masculin ? ». Je savais qu'iel était gay mais je ne connaissais pas son identité de genre. Ce n'était pas le véritable problème, mais c'en est devenu un. Ils ont quitté la salle de séminaire avec colère. Je suis resté sans voix. Je ne m'attendais pas à ce genre de réaction dramatique, surtout pour une question d'assignation de genre. »

Le crash de l'équilibre entre les sexes

Espagne

« Je donnais pour la première fois une formation dans cette organisation. J'ai été invitée à devenir membre de l'équipe de formation. La personne qui m'a invitée, un formateur, devait être le co-formateur. Nous allions travailler ensemble pour la première fois. Il est à moitié allemand et son partenaire est le chef de l'organisation. Je suis arrivée deux jours avant pour me retrouver avec lui, pour me préparer et apprendre à nous connaître en tant que formateur.rice.s. Mais il était également très occupé par une campagne. Nous n'avons pas eu autant de temps que je l'espérais. Je ne connaissais pas le contenu de la formation et il était l'une des personnes qui l'avait élaborée. Il fallait donc m'intégrer. Un jour avant la formation, lorsque nous nous sommes rencontré.e.s pour travailler ensemble, son ordinateur, où se trouvait le programme de la formation et le contenu, est tombé en panne. Il n'a donc pas pu me transmettre les informations nécessaires. Je n'ai pas pu me préparer à la formation. Je me suis sentie très mal à l'aise de ne pas avoir eu d'informations sur la formation. Il y avait 16 participant.e.s. Ils. elles venaient d'Asie du Sud, d'Inde et d'Europe. Je lui ai dit que je ne pouvais pas assumer la même responsabilité quant à la diffusion du contenu, car je ne me sentais pas en confiance sans préparation. Nous n'avions pas beaucoup d'options à ce moment-là. Pendant la formation, cette situation d'inégalité entre nous s'est manifestée par un déséquilibre entre les sexes. Certain.e.s participant.e.s, en particulier ceux.celles d'Europe, lui ont reproché de ne pas me donner assez d'espace ou de responsabilités. Nous avons dû leur expliquer que cela était dû à un problème avec son ordinateur. Mais cette explication n'a pas aidé parce qu'il était assez dominant et il se concentrait sur le contenu. De ce fait, les participant.e.s l'ont critiqué sévèrement. Même s'il y avait un manque de préparation de ma part, il pouvait quand même faire autre chose, ont-ils. elles dit. L'incident nous a affecté.e.s tous les deux très durement sur le plan émotionnel. »

Debout

France

« Lors d'une formation sur l'interculturalité, je présente et j'explique brièvement une méthodologie sur la communication interculturelle. À un moment donné, un participant commence à critiquer la méthodologie et il tente de la déconstruire, de lancer un débat. Dans un premier temps, je lui donne la parole pour qu'il s'exprime. Cependant, lorsque je me rends compte que la personne veut lancer un vrai débat alors qu'il ne reste que quelques minutes pour terminer la présentation, je lui demande de prendre la parole à un autre moment, car j'ai peu de temps et je veux terminer la présentation rapidement. La personne, qui était un homme noir et anglophone, s'est tue. Il a pris une expression sérieuse et semblait se renfermer. Il n'a plus parlé. Il est parti, puis il est revenu dans la pièce très en colère et il a demandé à me parler. Il m'a dit alors que j'ai été très autoritaire et que j'ai abusé de mon pouvoir, notamment parce que j'étais debout alors que les participant.e.s étaient assis.e .s, que je ne l'ai pas laissé s'exprimer, que j'ai été trop directive. Il m'a également fait remarquer qu'il était le seul homme noir dans la salle. »

Être normal.e

Italie

« Je m'appelle Davide et je suis psychologue. Je participe à des cours de formation pour les bénévoles des associations qui aident les personnes vulnérables. De nombreuses personnes différentes participent aux cours que nous organisons. Il y a quelques dimanches, je dirigeais une réunion avec un groupe de bénévoles s'occupant de personnes en situation de handicap et de personnes souffrant de troubles cognitifs. Certains d'entre eux.elles se connaissaient, d'autres non. À un moment donné, une femme a parlé de certaines vidéos qu'elle avait vues récemment d'une mère avec deux enfants en situation de handicap postant des histoires de sa vie quotidienne sur les médias sociaux. Elle a sévèrement critiqué cette personne en disant qu'il n'est pas correct d'exposer les enfants au public, surtout parce qu'ils.elles sont en situation de handicap. Ils.elles seraient donc moins capables de comprendre ce qui leur arrive. Une autre femme intervient en disant que cette mère avait le droit de poster ce qu'elle voulait et qu'il n'est pas forcément vrai que les personnes ayant des problèmes d'attention, comme ces enfants dans la vidéo, sont moins intelligentes et capables que les autres. La première dame rétorque que les parents d'enfants en situation de handicap ont une plus grande responsabilité, car leurs enfants ne seront jamais « normaux.ales ». À ce moment-là, la deuxième femme demande à quitter la salle et la formation. La discussion de groupe, après le départ de cette dame de la salle, s'est concentrée sur la question de savoir si les parents avaient le droit ou non de poster des vidéos de leurs enfants, plutôt que sur la question de la «normalité» du handicap. Plus tard, après la réunion, j'ai décidé de contacter la dame qui avait quitté la salle et j'ai réussi à programmer un entretien avec elle pour les jours suivants. Au cours de cet entretien, j'ai appris qu'elle était elle-même mère d'un enfant ayant des problèmes de comportement et qu'elle avait fait du bénévolat précisément parce qu'elle souhaitait attirer l'attention du public sur cette question. Elle a dit qu'elle avait été très blessée par ce qui s'était passé, ce qui lui a fait prendre conscience qu'elle n'était peut-être pas encore prête à traiter ces questions en tant que bénévole. Elle a décidé de ne plus participer à la formation. »

Vous ne devriez proposer des formations que pour les femmes blanches hétérosexuelles

France

« Il s'agissait d'une formation pour les travailleur.euse.s de jeunesse, liée à l'intimité et aux relations. Un débat animé a éclaté sur la question de savoir si le post-colonialisme et les oppressions systémiques devaient être explicitement abordés dans une telle formation. Un.e participant.e a fait remarquer que, puisque les formatrices sont apparemment des femmes blanches hétérosexuelles, elles ne devraient être autorisées à proposer la formation qu'aux femmes blanches hétérosexuelles. Une autre personne a déclaré qu'elle ne comprenait pas pourquoi nous devions passer autant de temps sur les oppressions et la discrimination au lieu de nous concentrer sur le sujet de l'intimité. »

Traiter les accusations / les manifestations discriminatoires

Justice raciale

Espagne

« J'étais co-facilitateur d'une session qui utilisait la capoeira pour explorer les aspects de l'interdépendance. Au cours d'une session où l'autre co-facilitateur utilisait la capoeira, un participant a demandé d'où cette pratique de la capoeira venait. L'animateur a répondu qu'elle venait des esclaves brésiliens. Le participant a réagi à son explication en lui disant de changer sa façon de parler de la question. L'animateur, un Brésilien racisé, s'est senti attaqué lorsque le participant lui a fait remarquer son erreur. Il s'est excusé et s'est justifié de ne pas s'exprimer en anglais comme un locuteur natif. Je me suis senti très mal à l'aise et j'ai ajouté quelques explications supplémentaires. J'ai remercié le participant d'en avoir parlé au groupe. Il y avait quatre facilitateurs, dont deux qui étaient principalement chargés d'occuper l'espace. Ils étaient responsables d'un processus d'apprentissage en groupe qui soit adéquat et sain. Deux de ces formateurs étaient invités sur des questions spécifiques. C'était la deuxième fois que ce participant soulignait un problème lié à la race. Plus tard, lors d'une formation, le même participant est intervenu une fois de plus en signalant un autre problème lié à la race. »

Capoeira : « La capoeira s'est développée au Brésil, à partir des traditions apportées de l'autre côté de l'océan Atlantique par les Africains réduits en esclavage. Elle est alimentée par le désir ardent de liberté. La capoeira s'est rapidement répandue dans les plantations comme un moyen de briser les liens de l'esclavage, tant physiquement que mentallement. »

1. LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES ET BIOGRAPHIQUES DU.DE LA NARRATEUR.TRICE ET DE LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC

Qui sont les acteurs.trices impliqué.e.s dans cette situation transculturelle ? Quels sont les éléments de leurs identités sociales (âge, sexe, origine, profession, etc.) ? Quels types de liens existent-ils entre eux.elles et avec leurs groupes sociaux ? Qu'est-ce qui les rapproche ? Qu'est-ce qui les différencie ?

	NARRATEUR.TRICE			LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC			SIMILARITÉS	DIFFÉRENCES
	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société au sens large	Rang social dans ce contexte	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société au sens large	Rang social dans ce contexte		
Âge	43	Haut	Haut	35	Haut	Neutre	X	
Années dans le pays actuel	43	Haut	Neutre	En visite	Neutre	Haut		X
Éducation	Master	Haut	Haut	Candidat Doctoral	Bas	Neutre		X
Situation familiale	Marié(e)	Haut	Bas	Marié	Haut	Bas	X	
Genre	Femme/queer	Moyen	Haut	Homme	Haut	Bas		X
Statut professionnel (employé, chômeur, retraité, étudiant)	Employée Indépendante	Bas	Haut	Étudiant	Bas	Bas		X
Statut juridique	Légal	Haut	Neutre	Legal	Haut	Neutre	X	
Minorité ou pas ?	Oui	Bas	Haut	Non	Haut	Bas		X
Nationalité	Espagnole	Haut	Neutre	Brésilien	Haut	Haut	X	
Langue maternelle	Espagnol	Haut	Neutre	Portugais	Haut	Bas		X
Position dans l'organisation	Animatrice	Bas	Haut	Animateur	Bas	Haut	X	
Profession	Animatrice	Bas	Haut	Animateur invité	Bas	Haut	X	
Religion / vision du monde	Spirituelle	Bas	Haut	NC				
Rôle dans la situation	Animatrice	Bas	Haut	Animateur	Bas	Haut	X	X
Orientation sexuelle	Queer/lesbienne	Bas	Haut	Hétérosexuelle	Haut	Bas		X
Classe sociale	Classe moyenne	Haut	Neutre	Classe Moyenne	Haut	Neutre	X	

2. Contexte

	CONTEXTE PHYSIQUE	CONTEXTE SOCIAL : PRÉSENCE D'AUTRES PERSONNES	CONTEXTE PSYCHOLOGIQUE	CONTEXTE SOCIAL PLUS LARGE (ÉVÉNEMENTS PASSÉS ET PRÉSENTS)
DESCRIPTION DU CONTEXTE : Quelles sont les caractéristiques qui pourraient influencer la situation ?	La scène se déroule dans une maison transformée en centre d'apprentissage à Grenade. Aucun des participants ou des animateurs, à l'exception du narrateur, n'est originaire de cette ville.	Il s'agissait d'un groupe international de races mélangées, dont la plupart des membres étaient des activistes. Il y avait 20 personnes, dont 3 personnes non blanches et l'une d'entre elles était la participante qui a exprimé son malaise. La participante est venue avec son accompagnateur. Cette participante travaille depuis très longtemps sur les questions de justice raciale et elle était déjà très consciente de ses besoins.	C'était le troisième jour et il y avait eu un autre incident avant celui-ci, également à propos de la race. Il avait été rapporté par la même participante à un autre animateur.	Les attentes concernant la manière d'identifier, de nommer et de gérer les questions relatives à la décolonisation et à la justice raciale ont beaucoup évolué au cours des dernières décennies. Les sous-cultures militantes européennes se sont largement inspirées des mouvements nord-américains en faveur de l'éducation et de la justice sociale. Toutefois, ce nouveau paradigme n'est pas nécessairement connu et partagé par l'ensemble de la population.
Comment ces caractéristiques pourraient-elles influencer la situation ?	C'était la première fois que l'animateur se rendait dans ce lieu, tout comme les participants.	La participante est venue avec son accompagnateur, ce qui l'a aidée à se sentir autonome. Elle a travaillé sur la justice raciale. Beaucoup d'autres personnes étaient conscientes de la situation, mais beaucoup d'autres ne l'étaient pas jusqu'à ce qu'on le leur signale. La présence de plusieurs personnes non blanches a pu donner plus d'importance à la question de la race, rendant les participants plus prudents et attentifs	Lors d'un incident précédent, un autre animateur n'avait pas utilisé un langage inclusif. Il avait provoqué la colère du participant. Cela a pu renforcer sa réaction lorsque cette question raciale n'a pas été bien gérée et qu'elle s'est reproduite. Elle s'attendait à ce que ces questions soient bien traitées dans le cadre d'une formation militante. Le fait qu'il s'agisse du deuxième incident peut avoir entraîné une perte de patience.	Dans les groupes mixtes internationaux, les participants sont très sensibilisés à la justice raciale et s'attendent à ce que la dynamique du pouvoir liée à la race soit abordée de manière explicite. Ils attendent des animateurs qu'ils connaissent et utilisent les mêmes références pour aborder les dynamiques dans les formations militantes afin de créer un espace sûr et courageux.

3. Analyse des incidents

Quelles sont les sources concrètes du conflit et des tensions (du point de vue du. de la narrateur. trice ou de l'autre personne) ?	Y a-t-il des réactions émotionnelles de la part du.de la narrateur.trice ? Quelles sont les valeurs, les normes, les représentations et les attentes sous-jacentes du.de la NARRATEUR.TRICE liées à chaque aspect ?	Y a-t-il des signes de réactions émotionnelles ? Quelles sont nos hypothèses quant aux valeurs, aux normes, aux représentations et aux attentes sous-jacentes de l'AUTRE PERSONNE liée à chaque aspect ?
L'animateur dit que le capoeira « vient des esclaves Brésiliens ».	Nécessité de déconstruire la colonialité et de protéger la dignité des groupes opprimés par le biais d'un choix de mots. Les mots « esclaves brésiliens » déclenchent chez le narrateur un sentiment de panique et de honte. Le langage et l'utilisation des mots sont importants. Ils font la différence entre quelque chose de correct et de nuisible, ce qui peut maintenir le récit de la colonialité. L'utilisation du mot « esclave » sans donner le contexte complet ajoute au processus de colonisation lorsque les Portugais ont colonisé le Brésil. Ils ont réduit le peuple venant de plusieurs pays en Afrique en esclavage. Le facilitateur aurait dû l'expliquer en disant « la capoeira vient des personnes africaines ou d'ascendance africaine reduites en esclavage au Brésil ». En l'appelant ainsi, on indique que les peuples africains et ses descendants n'étaient pas des esclaves, mais qu'ils ont été réduits en esclavage et qu'on leur a volé leur droit de vivre dans la dignité. Il faut déconstruire la colonialité et protéger la dignité des groupes opprimés par le choix des mots. Le rôle du facilitateur dans la formation des militants Les activistes travaillent sur de nombreuses questions sociales et accordent une attention particulière à l'élaboration de moyens permettant de traiter ou d'annuler les pratiques néfastes. Les récits de colonisation nous entourent et nous les répétons souvent sans nous en rendre compte. Mais pendant la formation, les animateurs doivent veiller à ne pas reproduire ces récits dans leurs discours et à utiliser un langage inclusif, ainsi qu'un langage déconstructeur pour les récits de colonisation. Nécessité de protéger les (sentiments des) membres des groupes opprimés Pour la participante racisée, le mot « esclave » a été un déclencheur, car certaines personnes noires descendantes d'Africains ont une très longue et triste histoire avec l'esclavage. Même si cette participante noire n'est pas nécessairement une descendante de personnes réduites en esclavage, sa catégorie sociale nécessite une protection particulière. L'animateur brésilien n'a pas respecté ce besoin.	Le co-animateur brésilien n'était pas au courant sur la manière dont le thème de la décolonisation peut et doit être abordé. Le mot « esclave » n'est pas tabou Il a pu estimer qu'étant brésilien et racisé, il était porteur de l'héritage des « esclaves brésiliens ». Il n'a pas trouvé problématique de prononcer ces mots. Pour lui, prononcer les mots « esclaves brésiliens » peut décrire un fait historique et il n'a pas ressenti le besoin de le dire différemment. L'égalité naît d'une bonne collaboration Alors qu'il apprenait à devenir formateur, son attention s'est portée sur la dynamique de groupe. Il s'est peut-être concentré sur la façon dont les gens travaillent ensemble, et non sur le choix de ses mots. Le rôle d'un animateur dans une formation militante Il a pu considérer que son rôle d'animateur consistait à transmettre une pratique culturelle (la capoeira) qu'il peut considérer comme un outil d'autonomisation utilisé par le « peuple en esclavage ». Hypothèse linguistique Une dernière hypothèse est qu'il partage les mêmes références à la décolonisation, mais qu'en raison de la nouveauté de la situation et de son manque de compétences linguistiques, il a éprouvé des difficultés à s'exprimer.

Une participante noire « interpelle « l'animateur en soulignant que « esclaves brésiliens » est une formulation « problématique ».	Identifier les erreurs Dans de nombreux cercles militants, les erreurs sont clairement identifiables lorsque quelqu'un fait un commentaire problématique, considéré comme nuisible. Gérer les erreurs Le fait que le facilitateur ait donné des excuses au lieu de s'excuser convenablement a renforcé la frustration. Lorsque certains participant.e.s évoquent un problème qui affecte leur participation, les facilitateur.trice.s doivent en tenir compte et trouver un moyen de le traiter de manière constructive afin de reconstruire la dynamique du groupe. Les formateur.trice.s doivent prendre leurs responsabilités, qu'ils.elles pensent avoir commis une erreur ou non, et donner la priorité aux besoins du groupe plutôt que de protéger leur visage.	Perplexe, se sentant menacé et sur la défensive : menace frontale Le co-animateur qui dirigeait la session était perplexe, car il n'était pas formé aux espaces militants et il n'était pas habitué à cette façon de nommer les problèmes. Il ne connaissait pas la culture militante lorsqu'une interpellation est lancée et il n'était pas préparé. De son point de vue, être interpellé signifie être pointé du doigt comme quelqu'un qui a fait une erreur, ce qui implique perdre la face, surtout si, en tant que facilitateur, il a pu penser que son rôle de facilitateur s'accompagnait d'un certain statut et d'un certain respect. Le fait d'être rappelé à l'ordre s'oppose clairement au besoin de respect. Il s'est donc mis sur la défensive et a tenté de justifier son erreur, aggravant ainsi la frustration de la participante. Perception des responsabilités Il était un formateur parallèle qui avait moins de responsabilités que les autres formateurs principaux et il apprenait également à devenir formateur. Il pouvait donc s'attendre à une certaine compréhension de la part des participant.e.s et il s'est senti menacé lorsqu'il a été mis en cause.

	Honte, menace pour l'identité professionnelle et militante Ces sentiments sont exacerbés par le fait que la narratrice est l'animatrice et qu'elle se sent responsable de la création d'un espace sûr et de ce qui se passe. Si les participant.e.s noir.e.s ont dû signaler trois fois des problèmes liés à la race, cela signifie qu'elle n'a pas pu faire son travail correctement. Elle a l'impression que son identité professionnelle est menacée, car elle n'a pas abordé correctement cette question avec les co-facilitateurs avant la formation. En même temps, elle ne voulait pas leur donner beaucoup d'instructions, car ils étaient également en train d'apprendre.	
La même participante souligne pour la deuxième fois la dynamique du pouvoir liée à la race dans ce groupe, et plus tard une troisième fois.	Attente que tous les animateur.trice.s aient les mêmes références La narratrice attendait des autres animateurs qu'ils soient plus conscients des questions raciales et qu'ils sachent comment réagir lorsqu'ils sont interpellés, en traitant la situation de manière plus constructive plutôt qu'en donnant des excuses. Travailler pour une dynamique de groupe saine À l'initiative de la narratrice l'équipe de formateur.trice.s a organisé une réunion avec les animateur.trice.s et en a assumé la responsabilité. Ils ont fait de la place dans l'ensemble du groupe pour cette discussion entre les animateur.trice.s et ont créé un espace pour entendre les besoins des participant.e.s et les adaptations potentielles du cours afin que tout le monde puisse tirer des leçons de ces incidents, qu'ils soient en train d'apprendre ou de diriger. Tous les animateur.trice.s sont responsables de la création d'une dynamique de groupe saine.	Dans un espace militant, le participant s'attendait à ce que l'animateur soit plus conscient de la décolonisation. La deuxième fois que l'incident s'est produit, la participante s'est mise en colère et a réagi.

Tous les italiens sont racistes

Italie

Entretien avec un professeur «L2» qui donne de cours à destination des demandeur.euse.s d'asile et des réfugié.e.s.

« Je suis professeure d'italien, de cours subventionnés par le gouvernement local. Il m'arrive assez souvent de faire des exercices sur des questions du quotidien et sur des sujets d'actualité. En général, j'essaie toujours d'introduire ce genre de thèmes pendant mes leçons pour en faire des moments d'apprentissage et de développement pour mes élèves. Mes cours, je l'espère, sont menés de manière ouverte avec beaucoup de dialogue. J'incite les personnes qui assistent aux cours à exprimer leur opinion, et je mène souvent des débats et des activités de groupe.

J'enseigne dans une classe composée, principalement, de personnes originaires de différents pays d'Afrique de l'Ouest et quelques-uns du Pakistan. Un jour, alors que nous étions en train d'aborder le thème des stéréotypes, de nombreuses personnes ont raconté leurs expériences à ce sujet. La majorité de leurs interventions étaient en rapport avec le racisme. De nombreux participants m'ont dit qu'au travail, on les a dit « paresseux.ses » ou « stupides », ou que l'on pensait que le fait d'être Africain.e signifiait ne pas savoir utiliser, par exemple, un ordinateur portable. Un des stéréotypes rapportés, par exemple, était que les personnes dont l'expérience professionnelle et les études se sont déroulées en Afrique sont moins préparées que les Européens. Plusieurs exemples de racisme dont la classe avait fait l'expérience ont ainsi été soulignés et discutés. À un moment donné, un garçon a dit, avec colère, que « tou.te.s les Italien.ne.s sont racistes » et que ces violences en sont la conséquence. Il a souligné plusieurs fois le fait que « tou.te.s » les Italien.ne.s sont racistes. Je me souviens avoir dit « ce n'est pas vrai », et que lui-même, en disant cela, perpétuait un stéréotype et qu'il n'aidait pas à résoudre le problème. Le garçon était inflexible sur sa position, et le ton est monté. Certains élèves de la classe sont intervenus pour dire qu'ils.elles étaient d'accord avec moi. J'ai également précisé qu'en disant cela, il disait aussi que moi, étant italienne, j'étais raciste. La question est alors devenue très personnelle. Il n'y avait aucun moyen de la résoudre. La tension est devenue très forte et le ton aussi. La leçon s'est terminée et il n'y avait donc aucun moyen d'y remédier. Au cours des leçons suivantes, le garçon est quand même venu en classe, car la présence y était obligatoire. Il a quand même montré un grand intérêt pour l'apprentissage de la langue. Le sujet n'a plus jamais été abordé. »

1 _ L2 (langue 2 - deuxième langue) désigne une langue non maternelle apprise dans le pays d'origine du locuteur.trice natif.ve (par exemple, lorsque vous apprenez l'italien en Italie et que votre langue maternelle est différente), tandis que «langue étrangère» désigne une langue non maternelle apprise dans notre propre pays.

1. LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES ET BIOGRAPHIQUES DU.DE LA NARRATEUR.TRICE ET DE LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC

Qui sont les acteurs.trices impliqué.e.s dans cette situation transculturelle ? Quels sont les éléments de leurs identités sociales (âge, sexe, origine, profession, etc.) ? Quels types de liens existent-ils entre eux.elles et avec leurs groupes sociaux ? Qu'est-ce qui les rapproche ? Qu'est-ce qui les différencie ?

	NARRATEUR.TRICE			LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC			SIMILARITÉS	DIFFÉRENCES
	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société au sens large	Rang social dans ce contexte	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société au sens large	Rang social dans ce contexte		
Âge	32	Moyen	Haut	NC	Bas	Moyen	X	
Années dans le pays actuel	32	Neutre	Haut	2	Neutre	Neutre		X
Éducation	Master	Relativement élevé	Haut	Lycée	Bas	Moyen		X
Situation familiale	Mère	Relativement faible	Relativement élevé	Célibataire	Bas	Moyen		X
Genre	Femme	Relativement faible	Relativement faible	Homme	Relativement faible	Relativement élevé		X
Statut professionnel (employé, chômeur, retraité, étudiant)	Enseignante, employée	Relativement élevé	Haut	Chômeur	Bas	Moyen		X
Statut juridique	Passeport européen	Haut	Haut	Demandeur d'asile	Bas	Moyen		X
Minorité ou pas ?	Métisse	Moyen	Haut	Étranger	Bas	Haut		X
Nationalité	Italienne et tunisienne	Moyen	Haut	Gambie	Bas	Moyen		X
Langue maternelle	Italien	Haut	Haut	Wolof	Bas	Moyen		X
Position dans l'organisation	Collègue/niveau moyen	Neutre	Neutre	Elève	Neutre	Neutre		
Profession	Enseignante	Moyen	Haut	Mécanicien	Bas	Moyen		X
Religion / vision du monde	NC			NC				
Rôle dans la situation	Enseignante	Moyen	Haut	Étudiant	Bas	Moyen		X
Orientation sexuelle	Hétérosexuelle	Haut	Neutre	NC				
Santé	NC			NC				
Classe sociale	NC			NC				

2. Contexte

	CONTEXTE PHYSIQUE	CONTEXTE SOCIAL : PRÉSENCE D'AUTRES PERSONNES	CONTEXTE PSYCHOLOGIQUE	CONTEXTE SOCIAL PLUS LARGE (ÉVÉNEMENTS PASSÉS ET PRÉSENTS)
DESCRIPTION DU CONTEXTE : Quelles sont les caractéristiques qui pourraient influencer la situation ?	La classe était pleine de gens, et tous étaient des élèves masculins. La classe n'était pas très grande. Il y avait des tables, des chaises et quelques meubles élémentaires. La classe se trouvait dans le même bâtiment que le centre d'hébergement où vivent les demandeurs d'asile.	Les élèves de la classe étaient tous des hommes. Ils avaient des nationalités différentes et ils étaient des demandeurs d'asile qui avaient quitté leur pays depuis longtemps. La plupart d'entre eux venaient d'Afrique.	La personne (élève) et la classe, en général, ont pu être stressés par la période passée dans le centre pour demandeurs d'asile et le manque d'intimité. En outre, il a pu être inquiet pour son avenir et avoir le sentiment que le gouvernement italien le traite injustement, car il n'a pas les documents nécessaires pour un long séjour dans le pays. Enfin, il a pu être stressé par la période difficile qu'il a vécue et par le fait d'être obligé de se trouver dans un nouveau pays dans lequel il n'a pas décidé de s'installer, ainsi que par de nombreux autres problèmes psychologiques propre à la situation du demandeur d'asile (expériences de violence, traumatisme, incertitude quant à l'avenir, volonté d'aller ailleurs, etc.)	L'enseignant a donné aux élèves de nombreuses occasions de parler de questions sociales et politiques. Or la société et la communauté constituent un sujet de querelle commun. En Italie, les discussions sont intenses et parfois rudes sur la migration et les demandeur.euse.s d'asile. Les médias et la télévision en parlent très souvent.
Comment ces caractéristiques pourraient-elles influencer la situation ?	Ce n'est pas un contexte ordinaire pour le sujet. Pendant longtemps, il n'a pas pu avoir sa propre vie privée et cela a pu beaucoup le stresser.	L'élève a pu être stressé par la présence d'un groupe de personnes lors de l'événement et que la plupart d'entre elles n'étaient pas d'accord avec lui.	L'homme peut être très en colère contre le contexte et la société italienne à cause de la procédure qu'il doit suivre pour obtenir un permis de séjour.	Il pourrait considérer que parler de ces thèmes sociaux, politiques ou psychologiques sont une problématique mineure ou une manière inappropriée d'enseigner. Il pourrait préférer apprendre la langue d'une manière plus traditionnelle.

3. Analyse des incidents

Quelles sont les sources concrètes de conflit et de tension (du point de vue du.de la narrateur.trice ou de l'autre personne) ?	Y a-t-il des réactions émotionnelles de la part du.de la narrateur.trice ? Quelles sont les valeurs, les normes, les représentations et les attentes sous-jacentes du.de la NARRATEUR.TRICE liées à chaque aspect ?	Y a-t-il des signes de réactions émotionnelles ? Quelles sont nos hypothèses quant aux valeurs, aux normes, aux représentations et aux attentes sous-jacentes de l'AUTRE PERSONNE liées à chaque aspect ?
L'élève déclare que les Italien.ne.s sont tous.tes racistes.	Réaction et émotions Elle se sent mal à l'aise et visée personnellement, mais elle essaie tout de même de rester rationnelle, de rester concentrée et de parler avec la personne, dans l'espoir de trouver un terrain de discussion et d'échange. Elle se sent toujours disponible pour une médiation ouverte. Normes et valeurs Le professionnalisme, l'ouverture à la discussion, au dialogue, et à la médiation sont des compétences nécessaires pour un enseignant et, en général, pour une personne. Représentations Un enseignant doit être prêt à discuter même s'il se sent « mal ». Attentes Que l'élève reconnaisse les efforts qu'elle fait pour les aider et que l'élève reconnaisse que « tout le monde n'est pas pareil » en Italie.	Réaction et émotions Il commence à ériger des « murs ». Il sent la tension augmenter et il se sent en colère, attaqué, et non respecté par la société. Normes et valeurs : Tout le monde doit respecter les êtres humains. Toute la société italienne le traite de manière injuste. Étant donné que la société est une communauté avec des valeurs partagées et des manières communes d'interpréter le mot, les multiples manifestations de racisme dont j'ai été victime sont un signe clair de cette manière commune de penser. Elle est répandue dans la population. Représentations Tous.tes les étranger.e.s sont mal traité.e.s et ce n'est pas juste. Attentes Ne pas être jugé, accusé, offensé ou exclu en tant qu'étranger.

L'enseignante se sent attaquée dans sa sphère personnelle et déclare être elle-même victime de préjugés.	Réactions et émotions Elle se sent mal, en colère. Elle comprend qu'elle s'implique personnellement et elle se sent traitée injustement et jugée en tant qu'Italienne. Normes et valeurs Tout le monde n'est pas pareil et je ne suis pas responsable du comportement des autres. Attentes Que l'élève comprenne ses sentiments et sa déception.	Réaction et émotions Refus d'admettre à l'enseignante qu'il perpétue le même type de comportements. Généralisation de l'accusation. Il se renferme sur lui-même. Normes et valeurs Toute la société italienne me traite « mal », car la société est une communauté avec des valeurs partagées. Attente Avoir la possibilité de réclamer que justice soit faite pour les insultes et le « traitement » reçus dans le passé. La possibilité de se « venger ».
Le ton de l'élève monte. Il continue à dire qu'il considère que tou.te.s les Italien.ne.s sont racistes et qu'il se sent attaqué à cause de sa nationalité.	Réactions Elle essaie de calmer la personne mais elle commence à se sentir très en colère et elle réagit plus vivement. Emotion En colère parce qu'à cause de son travail avec des migrants, elle est sûre de ne pas être raciste. Fermée, déçue et confuse. Valeurs Justice, reconnaissance de l'identité propre de chaque personne, l'acceptation de la différence et le refus des discriminations.	Réaction et émotions En colère et déçu, il refuse toute discussion et de se calmer. Attente Le soutien de la classe et de l'enseignant dans sa déclaration, basée sur ses propres expériences douloureuses.

L'élève perpétue des stéréotypes et ferme le dialogue.	Réactions et émotion Elle se sent jugée et elle ne comprend pas. Confusion et colère. Valeurs L'équité, la médiation, la discussion et la résolution de conflits comme clés pour résoudre les situations comme celles-ci. Attente Discussion sur le sujet pour un apprentissage commun et un partage de ressentis.	Réactions et émotions Il se sent seul et il se sent en colère contre les autres ressortissants étrangers. Attentes Complicité et collaboration avec d'autres personnes migrantes. Des actions communes pour recueillir ces accusations de racisme.
La classe ressent cette tension et ne veut pas être spectatrice de cela. Beaucoup d'élèves demandent à l'élève d'arrêter, et cela crée une tension générale.	Réactions et émotions Elle est inquiète pour le bien-être de la classe. Elle ne sait pas comment gérer la situation. Valeurs Le dialogue et l'implication de la classe dans la discussion sont importants pour maintenir une bonne ambiance. Un.e bon.ne enseignant.e doit pouvoir gérer les conflits. Attente La situation doit être résolue par le dialogue et l'échange.	Réactions et émotions Il se tait, refuse de faire des commentaires ou de poursuivre la discussion. Il se ferme et il se sent incompris. Attentes Ne pas se sentir seul dans une classe avec d'autres personnes qui ont un parcours migratoire.

Schwul

Italie
« Je m'appelle Martino et je donne des cours d'italien aux personnes souhaitant obtenir un diplôme niveau collège. Je travaille dans une région où la plupart des gens parlent allemand, même si elle se trouve en Italie. Je ne parle pas le dialecte de la région, dérivé de l'allemand. Il y est similaire mais pas identique. Mais au fil des ans, j'ai appris plusieurs mots, surtout ceux qui sont utilisés de manière plus familière.

L'incident s'est produit l'année dernière, alors que j'enseignais dans une classe composée de personnes étrangères, d'Italien.ne.s qui parlent italien et d'italien.ne.s qui parlent allemand.

J'essaie toujours de mélanger les trois groupes. J'ai donc proposé un exercice en binôme, et l'un d'entre eux était composé d'un jeune Italien (Mark) qui parle allemand et d'un jeune homme d'origine marocaine (Brahim) qui parle assez bien l'italien et très peu l'allemand.

Mark a eu immédiatement l'air agacé par ce genre d'exercice et réticent à l'idée de s'approcher de Brahim. Lorsqu'il s'est levé, je l'ai clairement entendu prononcer le mot « schwul » , qui est une façon familière et offensante de nommer les personnes homosexuelles. Je me suis sentie bloquée. Il me semblait que personne n'avait entendu ou ne comprenait ce qui avait été dit, en particulier la personne à qui, selon moi, l'insulte était adressée. Mark s'est levé et il a rejoint Brahim.

Je ne suis pas certain que ce mot avait été prononcé à l'encontre de Brahim, qui n'avait jamais partagé son orientation sexuelle avec la classe. Je n'ai plus jamais abordé la question, et je ne sais pas qui a pu entendre cette insulte. »

Les étrangers ont tout gâché

Italie
« Je m'appelle Sara. J'ai 40 ans et je travaille pour le «système de chômage» italien. En Italie, les personnes qui perçoivent le chômage doivent suivre des cours obligatoires pour obtenir leurs indemnités. La classe est composée d'hommes italiens et de femmes étrangères. Elles sont presque toutes originaires d'Europe de l'Est et ont perdu leur emploi. Leur maîtrise de l'italien est assez bonne, mais elles ont des difficultés avec la grammaire. Les hommes viennent tous d'un milieu professionnel similaire, car il existe dans cette région une forte industrie minière de porphyre qui a connu une crise au cours des dernières décennies et de nombreux travailleurs ont perdu leur emploi. Il s'agit d'hommes d'une cinquantaine d'années, titulaires d'un certificat d'études primaires et d'un niveau d'éducation moyen ou faible. Ils ont commencé à travailler très jeunes, gagnant souvent beaucoup d'argent car, pendant de nombreuses décennies, ce fût un emploi très lucratif. Aujourd'hui, ils n'ont plus de travail et ils sont obligés de suivre ces cours.

Au sein de la classe, l'atmosphère n'est pas très positive. Les femmes semblent plus disposées à apprendre et ont un réel intérêt à obtenir une certification qui peut augmenter leurs chances de trouver du travail. Beaucoup d'hommes semblent très frustrés et désabusés. Certains d'entre eux attribuent l'échec de l'industrie du porphyre à la présence d'étranger.e.s, qui ont fait baisser le coût de la main-d'œuvre, et à la présence de matériaux en provenance de Chine, qui a diminué la demande de matériaux italiens. J'ai remarqué dès le début que la principale difficulté du cours était de faire participer la partie masculine de la classe.

Un matin, pendant un exercice, une personne biélorusse a mal prononcé un article (féminin/masculin) d'un mot couramment utilisé et cela a provoqué un changement de sens amusant à la phrase. Le groupe d'Italiens a éclaté de rire et a commencé à se moquer d'elle. J'ai donc rappelé à la classe que le but de la leçon est d'apprendre et qu'il est normal de faire des erreurs. J'ai regardé le visage du premier homme qui avait ri. Il faisait plus de blagues que les autres. Cette personne s'est mise très en colère. Il a commencé à me crier dessus en disant : «tu n'es qu'une petite fille» et que je n'avais pas le droit de lui dire comment se comporter. Puis, il a ajouté que «les étranger.e.s» avaient tout gâché, même ces cours. Selon lui, le niveau du cours est trop bas, car on met dans cette classe des étranger.e.s qui ne savent rien, et cela parce qu'on leur (les étranger.e.s) «donne tout et on leur offre beaucoup plus de services». La voix de l'homme s'est beaucoup élevée et il a tapé des poings sur la table. Les arguments contre les étranger.e.s ont été répétés encore et encore. Les femmes étrangères sont restées silencieuses et elles m'ont regardé, seules quelques-unes d'entre elles ont commencé à parler entre elles en disant «il est fou». J'ai essayé de dire à l'homme de se calmer, mais cela ne s'est pas produit. Au bout d'un moment, un formateur d'un cours voisin est intervenu et a invité l'homme à partir. Le cours a continué et l'homme a été transféré dans une autre classe. »

Mères gitanes

Hongrie

« J'ai suivi une formation à plein temps de deux ans à l'OKJ (liste nationale de formation de Hongrie) en tant qu'assistante pédagogique et assistante de soutien aux familles. J'avais alors 21 ans et j'avais terminé ma licence de sociologie, alors que la plupart de mes camarades de classe étaient pour la plupart des jeunes filles de 18 ans, tout juste sorties du lycée. L'une de nos professeur.e.s enseignait les bases de la pédagogie et du social, des études sur la famille, de la garde d'enfants, etc. Elle était très proche de la retraite et elle travaillait également comme assistante sociale. Grâce à son travail, elle a souvent rencontré des gitans et elle a partagé en classe ses expériences de travail avec des familles gitanes. Elle a fait plusieurs fois des déclarations racistes très grossières que j'ai dû écouter en tant que gitane. Mes camarades de classe croyaient toutes les informations qu'elle apportait, sans jamais les remettre en question. Elle a expliqué que «les mères gitanes sont différentes des mères non-gitanes» et que «les enfants gitans devraient être traités différemment, que ce soit dans une école ou un jardin d'enfants». Selon elle, «les mères gitanes sont de bien meilleures mères parce qu'elles n'ont pas autant de connaissances sur la façon d'élever un enfant, mais leurs instincts sont plus forts». Elle a également déclaré qu'il fallait «être plus tolérant.e.s et patient.e.s avec elles». Je pouvais voir qu'elle avait une attitude positive, mais ses déclarations m'ont fait me sentir mal en raison de ses généralisations constantes et de son attitude discriminatoire. Je lui ai souvent fait part de mes expériences en tant que gitane et j'ai étayé mes arguments par des faits objectifs respectueusement, mais elle ne m'a pas écoutée et elle a simplement continué son cours. Elle m'a expliqué un jour que «si les enfants viennent à l'école sales, ce n'est pas leur faute, mais celle des parents. Il n'est pas étonnant que les enfants soient enlevés quand ils.elles vivent dans la pauvreté». En fait, la loi hongroise sur la protection de l'enfance stipule clairement que la pauvreté ne peut être une raison pour retirer un.e enfant à ses tuteur.trice.s. À ce moment-là, j'ai éclaté en sanglots. J'ai quitté la salle et je n'ai pas assisté à ce cours jusqu'à la fin du semestre. »

2 _ Cigány en hongrois. La narratrice préfère utiliser le terme cigány/tsigane lorsqu'elle se réfère à elle-même et à d'autres personnes de la même ethnie. Elle l'utilise intentionnellement plutôt que romani ou roma.

Et Olaszliszka ?!

Hongrie

« Je suis formatrice/animatrice dans une ONG hongroise qui propose – même si je dois préciser que je n'aime pas ce mot – des « formations de sensibilisation » sur les préjugés, les stéréotypes et les idées-reçues que les gens ont sur les personnes roms. La plupart du temps, nous travaillons dans des écoles avec des groupes d'étudiant.e.s ou d'enseignant.e.s. Cette fois-ci, nous avons organisé une session pour un groupe d'enseignant.e.s de la même école avec mon co-formateur. Il arrive assez fréquemment que les groupes nous considèrent comme les représentants d'un groupe ethnique rom « unifié », qui peuvent et doivent répondre à toutes les questions sur les comportements des autres roms. Lorsque nous travaillons sur les pensées et les préjugés pendant nos formations, nous entendons cette phrase presque à chaque fois : « Je n'ai pas de préjugés / je ne suis pas raciste, mais… » Nous savons alors que nous allons entendre quelque chose de surprenant. Un enseignant de ce groupe a prononcé cette phrase et l'a fait suivre de « et Olaszliszka ?! ». Ce n'était pas une question, mais une accusation. Une énorme dispute a éclaté dans le groupe. En tant qu'animateur.trices, nous ne répondions pas à ces accusations, mais nous « invitions » plutôt les autres membres du groupe à y réfléchir. Nous leur demandions « Qu'en pensez-vous ? Quelle est votre opinion à ce sujet ? » afin qu'ils.elles puissent avoir une discussion. Bien sûr, il est parfois difficile de rester patient et c'est pourquoi nous animons ces formations à deux. Dans le cas où l'un.e d'entre nous soit sur le point de perdre patience, l'autre pourrait donc prendre le relais. J'ai été très surprise et en colère car personne n'avait encore évoqué cet exemple dans les formations que j'avais animées auparavant. »

3 _ Un cas très célèbre en Hongrie. En 2006, un enseignant a traversé en voiture un village du nom d'Olaszliszka, dans le comté de Bosod-Abaúj-Zemplén, en Hongrie, et a failli écraser avec sa voiture une jeune rom qui courait devant lui sur la route. Il est sorti de sa voiture pour voir la fillette, qui n'était pas blessée, mais effrayée. Les membres de la famille de la petite fille ont brisé son pare-brise, l'ont sorti de la voiture à travers son pare-brise et l'ont attaqué. Les blessures qu'il a subies lors du lynchage ont entraîné sa mort sous les yeux de ses deux filles qui étaient également assises sur la banquette arrière de la voiture. Plusieurs milliers de personnes ont assisté à ses funérailles. En 2009, le tribunal a déclaré les 8 auteurs.trices du crime coupables d'un homicide collectif commis avec une extrême cruauté. Un débat national a éclaté sur les « crimes tsiganes », et l'affaire a même été transformée en pièce de théâtre en 2015, contre la volonté de la famille de la victime.

Rigolade inoffensive ou racisme ?

Hongrie

« J'ai animé une formation de « sensibilisation » de six jours à laquelle ont participé divers groupes de personnes, notamment des policier.e.s, des travailleur.euse.s sociaux.ciales et d'autres professionnel.le.s et civil.e.s intéressé.e.s qui espéraient en apprendre davantage sur la pauvreté et la communauté rom en Hongrie. Même si les membres du groupe ne se connaissaient pas à l'avance, nous avons réussi à établir une assez bonne relation avec eux.elles. La plupart des personnes qui ont participé à cette formation vannaient de classes moyennes / élevés. D'une part, ce cadre est idéal pour une telle formation, car les gens ne viennent pas faire semblant d'être plus politiquement correct.e.s qu'ils.elles ne le sont dans leur vie quotidienne. Cela donne une bonne base d'apprentissage à tous et toutes. D'autre part, les membres du groupe se sont senti.e.s très à l'aise pour plaisanter, allant même jusqu'à présenter les stéréotypes raciaux de manière humoristique tout au long de la formation. J'ai eu du mal à ne pas trop essayer de contrôler le groupe ou à ne pas faire la police quant à leur façon de parler en tant que formatrice, car cela aurait détruit la confiance qu'ils. elles avaient au sein du groupe. Mais je ne voulais pas non plus les laisser déshumaniser toute une ethnie avec leurs blagues, surtout si certains membres du groupe appartenaient également à cette ethnie. Dans cette situation-là, c'était le cas de la communauté rom. La situation a atteint son point de non-retour lorsque nous jouions au Sociopoly . Je me suis rendu compte qu'ils.elles ne se contentaient pas de plaisanter sur les Roms, mais qu'ils.elles jouaient même des stéréotypes. J'ai essayé de faire respecter certaines limites, mais cela n'a pas empêché les blagues d'être dites et j'ai dû l'accepter dans une certaine mesure. »

4 _ Sociopoly est un jeu hongrois développé par des sociologues et des travailleur.euse.s sociaux.ciales. Pendant le jeu, les joueur. euse.s représentent des familles, qui forment une unité économique. Leur objectif est de survivre un mois dans un village ségrégué, avec des infrastructures publiques, des ressources et des lieux de travail très limités, et la possibilité de sortir de cet environnement. La recherche originale a été menée dans un village hongrois comportant une importante population de Roms et, dans le jeu, les défis de la pauvreté profonde sont fortement liés au racisme. Les familles doivent décider d'avoir un.e chef.fe de famille qui fait du travail non déclaré (ce qui comporte beaucoup de risques, ne fournit pas de sécurité sociale et n'est pas protégé par le droit du travail), ou faire du travail pour la communauté (qui donne des salaires très bas et piège les gens dans le système, rendant presque impossible de réintégrer le marché du travail). Au cours du jeu, les familles seront confrontées à de nombreux défis économiques (le réfrigérateur est cassé, un enfant a besoin de lunettes, vous tombez sur le pub local dans lequel il y a une machine à sous, vous trouvez un collier en or sur le sol, etc.). Bien sûr, chaque action peut avoir des conséquences imprévisibles et il n'est donc pas facile de finir le mois sans avoir de dettes ou de difficultés financières. Le but du jeu est de sensibiliser les joueur.euse.s aux difficultés de la vie dans un village ségrégué et de les aider à se rendre compte de l'incroyable difficulté qu'ont les gens à sortir de la pauvreté.

Remarques homophobes

France

« J'animais un atelier sur la discrimination auprès d'une classe de BTS, dans une école de la Deuxième Chance, avec des personnes venant d'un millieu populaire / de banlieue, à Paris. J'étais la seule formatrice, mais j'étais accompagnée d'une stagiaire en observation. Le groupe était formé de 25 à 30 personnes et mixte (filles/garçons) entre 18 et 23 ans.

À un moment donné, je faisais une activité où les participant.e.s doivent dire si la situation représentait une discrimination ou pas. Au moment du débrief, on parlait d'une situation faisant mention d'un couple de personnes lesbiennes. Une participante a dit alors un propos homophobe. Le débat a commencé à s'intensifier. À un moment donné, une personne utilise un argument religieux, en disant que cette pratique est « contre-nature », et que sa religion disait que ce n'est « pas bien » . Je me suis sentie mal à l'aise, dépassée, sidérée, effrayée, surtout parce que je suis une personne concernée. Je me suis posée la question de savoir si je devais me dévoiler mais j'ai fini par ne pas le faire, car j'avais peur. Juste deux participant.e.s étaient d'accord avec moi. »

Départ soudain

France

« Lors du dernier cours de l'année, chaque élève a fait le bilan de son expérience. Lors de son compte rendu, l'une des participantes a utilisé le mot « nègre » pour désigner l'activité de prête-plume de sa tutrice. J'ai été choquée par l'emploi de ce terme et par l'absence de réaction des autres étudiant.e.s et de l'équipe pédagogique. Ils étaient tous.toutes blanc.he.s, sauf moi. J'ai donc rangé mes affaires et je suis partie immédiatement. Quand ils m'ont demandé la raison de mon départ soudain, j'ai répondu que je ne voulais pas rester avec des gens comme eux.elles.
Une des professeur.e.s m'a rattrapée et elle s'est excusée, car après avoir discuté, ils.elles ont compris la raison de mon départ. Elle m'a demandé de revenir. J'ai d'abord refusé, puis après m'être calmé, je suis retournée en classe pour expliquer ma colère. Ils.elles se sont excusés, sauf la personne qui avait dit le mot « nègre » . Elle était énervée. Les autres m'ont assuré qu'ils. elles étaient d'accord avec moi et qu'ils.elles avaient trouvé d'autres mots à utiliser. Je suis donc retournée à ma place. »

Analphabète

France

« Lors d'un atelier d'écriture dans une prison pour femmes, les compétences en matière d'écriture des participantes variaient. Certaines étaient très à l'aise avec l'écriture, d'autres étaient quasiment ou totalement analphabètes. Les textes produits étaient donc de qualité différente. Pendant la lecture des textes, les participants ont fait des blagues et elles se moquaient de leurs textes. Elles se sont même insultées les unes les autres en disant que les personnes analphabètes étaient stupides. Ce comportement ne semblait pas les déranger. Mais moi, si. J'ai donc supprimé le moment ouvert aux remarques qui suivait la lecture des textes. J'étais la seule à pouvoir donner mon avis. »

C'est votre travail parce que vous êtes une femme

Italie

« Je suis Elisa, professeure d'italien. La classe dans laquelle s'est produit l'incident est composée de réfugiés (hommes) ayant une faible maîtrise de la langue italienne alors que nous étudions l'utilisation de la forme impérative (pour donner des ordres). Pour rendre l'activité plus interactive, j'ai proposé un exercice où les participant.e.s devaient inventer et jouer une scène de la vie quotidienne en utilisant l'impératif. Ce jour-là, une jeune stagiaire de l'association avec laquelle je travaille était également présente. C'est un étudiante de 18 ans, née en Italie de parents étrangers. Je lui ai demandé de jouer la scène suivante : une femme et son mari sont dans la cuisine en train de dîner. La femme doit utiliser l'impératif pour dire à son mari les choses qu'il doit faire. J'ai demandé à la classe qui voulait jouer le rôle du mari et un étudiant d'origine gambienne, Ali, s'est proposé.

Ali a un niveau plus élevé que le reste de la classe parce qu'il a fait des études supérieures dans son pays d'origine, donc même s'il n'est en Italie que depuis peu de temps, il a fait de grands progrès. Au cours des semaines précédentes, Ali avait déjà manifesté une certaine impatience parce qu'il voulait rejoindre une classe d'un niveau plus élevé. Son attitude n'a jamais été ouvertement hostile, mais il s'est sans doute montré peu coopératif avec les autres personnes de la classe. La scène se déroule avec la stagiaire et Ali. La stagiaire, faisant semblant d'être dans la cuisine, dit : «Aide-moi, installe la table pour le dîner !» Ali a répondu «non, j'ai travaillé toute la journée. C'est ton travail parce que tu as été à la maison toute la journée.» Il l'a dit d'une manière très grossière et impolie. La stagiaire, surprise par cette réponse, m'a regardée mais n'a pas arrêté la scène. Elle a dit «Non, moi aussi j'ai eu une longue journée. Dans le four, il y a des pommes de terre. Va les chercher !.» À ce moment-là, Ali a commencé un «monologue» contre «l'épouse» où il a dit que son rôle à elle, puisque lui est un homme qui travaille et ramène l'argent à la maison, est de cuisiner et de nettoyer la maison. Je suis intervenue. J'ai dit à Ali que ce n'était pas la bonne façon de répondre et de participer à une conversation. Le reste de la classe semblait agacé par le comportement d'Ali et elle est intervenu pour lui demander d'arrêter. Néanmoins, Ali a répété le même concept plusieurs fois et a continué à «attaquer» la stagiaire en jouant le rôle du mari. Je suis intervenue plus énergiquement en déclarant la scène close. L'élève, Ali, s'est mis en colère et il a mal répondu à toute personne qui lui parlait. Il n'a pas dit qu'il exagérait, mais il a dit que ces choses-là étaient «normales» et «ok» à dire dans la mesure où c'était un jeu et parce qu'il jouait une scène. Il m'a accusé de lui avoir d'abord dit de faire un exercice et ensuite de le bloquer. La discussion s'est prolongée et il ne voulait pas retourner à sa place. Le reste de la classe était très agacé et en avait assez. Plusieurs personnes lui ont demandé d'arrêter de se comporter ainsi. La situation n'a été résolue que par la fin de la leçon. J'ai parlé à la stagiaire et je me suis excusée auprès d'elle pour l'avoir mise dans cette situation, car je ne pensais pas que cela pouvait arriver. La jeune fille a dit qu'elle était bouleversée par ce qui s'était passé mais qu'elle n'était pas ébranlée et qu'elle pouvait retourner en classe. Ali, l'élève, est revenu en classe la semaine suivante et il a fait comme si rien ne s'était passé. Le sujet n'a plus jamais été abordé. »

George

Italie

« Je m'appelle Marco, je travaille pour une coopérative qui aide les demandeur.euse.s d'asile et les réfugié.e.s sur le chemin de l'emploi. J'organise également de nombreuses formations pour eux.elles.

Depuis un an et demi, je suis un quadragénaire d'origine camerounaise, George. Il est diplômé en psychologie. Il a dû quitter son pays et son emploi dans une université. Lorsqu'il est arrivé en Italie, il a découvert qu'il avait des problèmes de santé liés au diabète, ce qui l'a forcé à mener une vie plus prudente. Pour cette raison, il est entré dans un projet d'insertion professionnelle qui lui fournit un réseau de soutien. Il a eu droit à un logement et à un soutien économique. Il a eu de nombreux entretiens avec un travailleur social qui s'est assuré qu'il pouvait avoir les papiers nécessaires pour entrer en formation. J'étais impliqué dans ce projet parce que j'étais responsable de la maison et parce que j'étais tuteur dans ces formations. De nombreuses tentatives ont été faites pour placer George dans plusieurs formations et à chaque fois, il a trouvé quelque chose qui ne convenait pas. Il a ainsi abandonné trois formations et aussi quelques stages et emplois. À chaque fois, des discussions avaient lieu avec son superviseur ou avec le tuteur, car George refusait d'effectuer certaines actions ou semblait démotivé ou désintéressé. En raison du règlement du centre de formation pour lequel je travaille, après nos tentatives infructueuses d'aider George et compte tenu des occasions qu'il a refusées, on lui a dit que l'institution n'avait plus aucun moyen de l'aider et de le soutenir dans sa recherche de travail et d'autonomie. Cela a mis George très en colère. Il m'a dit que j'étais responsable de cet échec, car je n'ai pas pu trouver un emploi digne de son éducation et de ses compétences et que j'ai essayé de le mettre dans un endroit où il ne pourrait ni prospérer ni faire carrière, car les étranger.e.s ne sont pas valorisés à cet égard. George m'a donc considéré comme responsable de cet échec et a estimé que je ne respectais pas ses droits en tant qu'être humain. Pour cette raison, George a refusé de quitter la maison et de ne plus bénéficier des avantages offerts par nos formations. À ce moment-là, George a également décidé de couper tous les ponts avec moi et il ne répond plus au téléphone depuis lors. La situation est donc très bloquée. Nous avons fini par appeler la police et nous attendons toujours leur intervention pour convaincre George de quitter la maison. »

Sensibilisation aux inégalités structurelles / aux dynamiques de pouvoir

Toutes les femmes ne croient pas au sexisme

Hongrie

« Une session de formation plus courte de deux heures pour les enseignant.e.s a eu lieu. Au cours de de cette session, les participant.e.s ont pu apprendre des méthodes de la pédagogie non-formelle afin de pouvoir les utiliser avec les enfants à qui ils.elles enseignent, tout en essayant eux.elles-mêmes ces méthodes. Le sujet principal était le sexisme et les droits humains, bien que nous ne l'ayons pas annoncé en tant que tel. Nous avons seulement souligné l'aspect non formel des méthodes qu'ils pouvaient essayer et apprendre. Le projet a été intégré à une série de formations de plusieurs jours destinées aux enseignant.e.s en Hongrie et organisées par une fondation publique hongroise. En tant que formateur principal parmi deux collègues formatrices, j'ai essayé d'être conscient de ma position. Nous avons discuté du sexisme dans les films de Disney, mais il y avait un groupe assez bruyant de cinq personnes qui s'opposaient à cette idée. Non seulement au sexisme dans les films de Disney, mais aussi au sexisme en général. Même si j'évoquais les statistiques officielles sur le taux de féminicides en Hongrie, ils.elles refusaient de les croire. Pour eux.elles, le sexisme n'existait pas, et ils.elles trouvaient naturels les rôles traditionnels des sexes. J'ai été très choqué et surpris que des femmes puissent penser que le travail des hommes valait plus. Elles n'étaient pas d'accord avec moi dans cette discussion. Il y a eu une grosse dispute et je me suis senti vaincu. J'avais peur de l'avis de l'organisation qui m'avait engagé sur moi en tant que formateur. Plus important encore, je me sentais impuissant et privé d'outils ou de ressources pour m'aider. En fin de compte, j'ai beaucoup appris de cet incident. Je le considère maintenant comme une occasion de me développer en tant que formateur. Aujourd'hui, il est même enseigné dans notre formation aux droits humains à titre d'exemple. »

1. LES FACTEURS DÉMOGRAPHIQUES ET BIOGRAPHIQUES DU.DE LA NARRATEUR.TRICE ET DE LA PERSONNE QUI DÉCLENCHE LE CHOC

Qui sont les acteurs.trices impliqué.e.s dans cette situation transculturelle ? Quels sont les éléments de leurs identités sociales (âge, sexe, origine, profession, etc.) ? Quels types de liens existent-ils entre eux.elles et avec leurs groupes sociaux ? Qu'est-ce qui les rapproche ? Qu'est-ce qui les différencie ?

	NARRATOR			PERSON TRIGGERING THE SHOCK			SIMILARITIES	DIFFERENCES
	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société	Le rang social dans le contexte	Facteurs démographiques et biographiques	Rang social dans la société	Le rang social dans le contexte		
Âge	35	Haut	Haut	Cinquantaine	Haut	Haut	X	
Lieu d'origine	Budapest	Haut	Haut	petits villages et villes de la campagne hongroise	Bas	Bas		X
Éducation	MA	Haut	Haut	MA	Haut	Haut	X	
Situation familiale	NC			NC				
Genre	Homme	Haut	Haut	Deux femmes et trois hommes	Haut	Haut	X	
Statut professionnel (employé, chômeur, retraité, étudiant)	Employé	Haut	Haut	Employé.e.s	Haut	Haut	X	
Statut juridique	NC			NC				
Minorité ou pas ?	NC			NC				
Nationalité	Hongroise	Haut	Haut	Hongroise	Haut	Haut	X	
Langue maternelle	Hongrois	Haut	Haut	Hongrois	Haut	Haut	X	
Position dans l'organisation	Formateur	Haut	Haut	Professeur.e.s de lycée	Neutre	Haut	X	
Profession	Formateur indépendant (dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme)	Haut	Haut	Professeur.e.s de langue et d'histoire hongroises et enseignant.e.s offrant un service pédagogique professionnel	Haut	Haut	X	
Religion / vision du monde	NC			NC				
Rôle dans la situation	Formateur	Haut	Haut	Participant.e.s	Bas	Bas		X
Orientation sexuelle	NC			NC				
Santé	NC			NC				
Classe sociale	Classe moyenne	Haut	Haut	Classe moyenne	Haut	Haut	x	

2. Contexte

	CONTEXTE PHYSIQUE	CONTEXTE SOCIAL : PRÉSENCE D'AUTRES PERSONNES	CONTEXTE SOCIAL PLUS LARGE (ÉVÉNEMENTS PASSÉS ET PRÉSENTS)
DESCRIPTION DU CONTEXTE : Quelles sont les caractéristiques qui pourraient influencer la situation ?	La formation s'est déroulée dans une petite salle sans fenêtre, les chaises étant disposées en cercle. Le bâtiment appartenait à une fondation publique hongroise. Il est souvent utilisé pour organiser des conférences et des séries de formations.	Le groupe de participant.e.s était composé d'environ 20 personnes. Elles sont tous.tes des enseignant.e.s du secondaire, venant de tout le pays. Le rapport homme-femme était équilibré. Tous avaient déjà plusieurs dizaines d'années d'expérience. L'âge moyen était autour de la cinquantaine. Trois formateur.trice.s étaient présent.e.s. Le narrateur était un homme de 35 ans à l'époque. Les deux autres formateur.trice.s étaient une femme de 30 ans et un homme de 25 ans. L'un.e d'entre eux.elles jouait également le rôle de représentant.e de la fondation publique. L'atelier a duré 2 heures.	L'événement a eu lieu en 2016, 6 ans après que le parti de droite, nationaliste et chrétien conservateur, Fidesz, ait remporté les élections hongroises (ils sont encore au pouvoir, 12 ans plus tard). C'est à peu près à cette époque que les médias nationaux ont commencé à s'élever contre le « lobby du genre » en Hongrie. Le débat public sur le thème des rôles de genre a commencé bien plus tôt. Mais le discours ouvertement discriminatoire et hostile à l'égard des personnes LGBTQIA+ et du féminisme a commencé à s'intensifier depuis lors. Le seul programme d'études de genre du pays a commencé à accepter des étudiant.e.s cette année-là, dans la plus grande université du pays, ELTE. Pendant la période d'accréditation, l'agence nationale a jugé le programme adéquat, mais les médias ont commencé à dénoncer « l'idéologie du genre » qui y est enseignée. La Hongrie n'a pas non plus encore signé la convention d'Istanbul. De nombreux autres États membres de l'UE ont déjà déclaré leur volonté de réduire les taux de violences domestiques et de violences à l'égard des femmes. Elles restent élevées en Hongrie et dans l'UE. En 2021, 35 % des femmes de l'UE subissent des violences physiques et/ou sexuelles dans leur propre foyer. En ce qui concerne l'indice d'égalité entre les sexes, la Hongrie occupe l'avant-dernière place dans l'UE. Cette position indique qu'elle ne progresse pas au même rythme que les autres États membres. En 2015, la Hongrie occupait la 4e place de cette liste. À cette époque, un nombre croissant de journaux, de chaînes de télévision et d'autres médias ont été rachetés par des hommes d'affaires très proches de Viktor Orban. L'année 2016 est également marquée comme un tournant dans l'ère de la « post-vérité ».

	CONTEXTE PHYSIQUE	CONTEXTE SOCIAL : PRÉSENCE D'AUTRES PERSONNES	CONTEXTE SOCIAL PLUS LARGE (ÉVÉNEMENTS PASSÉS ET PRÉSENTS)
Comment ces caractéristiques pourraient-elles influencer la situation ?	Cette fondation publique est surtout connue pour offrir des bourses d'études aux étudiant.e.s de l'enseignement supérieur. En ce qui concerne l'éducation des adultes, elle est également connue pour son soutien aux méthodes d'éducation non formelles et aux droits humains. Elle propose régulièrement des sessions de formation pour les professeur.e.s des écoles. Les sessions de formations sont toujours bien remplies, ce qui ne laisse pas beaucoup de place et de temps pour approfondir la connexion entre les participant.e.s qui ne se connaissent pas bien au préalable. Souvent, les enseignant.e.s considèrent ces sessions de formation comme un temps libre, voire comme de petites vacances payées dans la « grande ville » quand ils ne sont pas originaires de Budapest. Ils.elles peuvent être moins impliqué.e.s pendant la session que dans le cas de formations plus longues pour lesquelles ils.elles s'impliquent plus directement. Les séries de formations et de conférences pour enseignant.e.s de Tempus ne prévoient qu'une courte durée (en moyenne 120 minutes) par session de formation pour apprendre à se connaître, faire des activités et clôturer la session. Ce temps est loin d'être suffisant pour que les personnes les plus calmes gagnent en confiance et courage ou pour former une dynamique constructive entre participant.e.s, par exemple en établissant des règles de base.	Les enseignant.e.s ne se connaissaient pas au préalable, une dynamique entre eux.elles n'a commencé à se former que pendant cette série de formations. Cependant, tous. tes étaient des enseignant.e.s très expérimenté.e.s. Certain.e.s étaient même proches de l'âge de la retraite. Cela a pu les rendre plus confiant.e.s dans leur opinion. Certain.e.s d'entre eux.elles étaient des enseignant.e.s qui offraient des services pédagogiques professionnels, comme le conseil dans le cas d'un développement précoce, l'orthophonie, la prise en charge d'enfants et d'élèves surdoué.e.s, etc. Ils.elles travaillent sur certains des problèmes les plus urgents auxquels les enfants sont confrontés et qui pourraient affecter leurs études. Ils.elles se considéraient probablement comme des personnes bien informés sur les problèmes sur lesquels les enfants ont besoin d'aide. Ils.elles considéraient donc le domaine des droits humains et du féminisme comme moins important. En outre, la plupart d'entre eux.elles venaient de la campagne, où l'on ne parle peut-être pas beaucoup des droits humains et du féminisme. En moins de 120 minutes, nous n'avons probablement pas eu assez de temps pour mener le groupe au même niveau de compréhension du sexisme. Pour ils.elles, ces sujets n'avaient donc pas la même importance.	Beaucoup de gens en Hongrie soutiennent la façon dont le gouvernement et les médias nationaux parlent des rôles de genre et du « lobby du genre ». Peu de gens ont protesté contre le nombre croissant de lois et d'actions contre les personnes LGBTQIA+ et les études de genre. De nombreux journaux, en particulier dans les campagnes et les chaînes de télévision nationales, diffusent les mêmes informations et arguments. Il est donc plus difficile pour les gens de s'informer auprès de sources variées. Même avant 2016, les gens ont commencé à s'inquiéter de plus en plus de la fabrication de faits. Les élections présidentielles américaines de 2016 et le référendum sur le Brexit ont donné lieu à une couverture encore plus importante du sujet des fake news. Depuis lors, de plus en plus de chaînes médiatiques attirent les personnes qui se méfient fortement de la communauté scientifique, de leur propre gouvernement ou des personnes du camp politique opposé. La Hongrie a été surnommée le « laboratoire de la post-vérité et de l'illibéralisme », car elle a obtenu de très mauvais résultats dans les classements relatifs à l'éducation aux médias, à la liberté des médias et au niveau d'éducation. Le pays s'est classé en tête pour le niveau de méfiance des citoyens envers leurs institutions. Les faits ou les théories scientifiques acceptés dans le passé ont commencé à ne plus être facilement acceptés par l'ensemble de la population. La confiance aux institutions scientifiques a diminué. Cette situation a un impact important sur cet incident de deux manières : D'un part, les formateur. trice.s d'adultes s'attendent à ce que les participant.e.s et les élèves aient envie de connaître la vérité. D'autre part, les principaux sujets abordés étaient les droits humains et le féminisme, le sexisme. Les ONG, qui défendent les droits humains, s'élèvent contre le gouvernement, soutiennent les personnes issues de l'immigration entre autres causes, font l'objet d'attaques verbales et financières en Hongrie. Des personnalités éminentes de ces organisations ont ensuite été publiquement désignées comme des « agents de George Soros ». Ce contexte a pu amener les participant.e.s à ne pas faire confiance aux formateur.trice.s qui viennent de certaines ONG ou soutiennent certaines idées.

3. Analysis of incidents

Quelles sont les sources concrètes de conflit et de tension (du point de vue du.de la narrateur.trice ou de l'autre personne) ?	Y a-t-il des réactions émotionnelles de la part du. de la narrateur.trice ? Quelles sont les valeurs, les normes, les représentations et les attentes sous-jacentes du.de la NARRATEUR.TRICE liées à chaque aspect ?	Y a-t-il des signes de réactions émotionnelles ? Quelles sont nos hypothèses sur les valeurs, les normes, les représentations et les attentes sous-jacentes de l'AUTRE PERSONNE liées à chaque aspect ?
Parmi la vingtaine de participant.e.s, il y avait un groupe de 5 personnes qui étaient plus bruyantes que les autres. Ils.elles parlaient pendant plusieurs minutes et menaient une discussion à un rythme effréné, sans vraiment se soucier des autres personnes. Le débat sur les valeurs déjà conflictuelles entre le narrateur et les participant.e.s est devenu plus difficile à aborder.	Le narrateur a apprécié que les personnes partagent systématiquement leurs opinions et soient passionnées par le sujet, contrairement aux expériences précédentes de groupes plus passifs. Cependant, il a été surpris de constater qu'ils.elles manquaient d'humilité et de franchise. Ils.elles ne prenaient pas en compte les arguments récents sur le sujet et ils.elles refusaient de changer d'avis. Tous.tes les participant.e.s étaient des enseignant.e.s très expérimenté.e.s et éduqué.e.s. Certain.e.s étaient titulaires de plusieurs diplômes (plus que le nombre habituel demandé aux enseignant.e.s). Ce groupe de participant.e.s était donc plus instruit que d'habitude. Le narrateur avait une grande expérience des dynamiques de groupes tournés vers l'argumentation et la discussion. Selon lui, les professionnel.le.s plus instruit.e.s sont plus susceptibles de comprendre les inégalités structurelles telles que le sexisme. Il ne s'attendait pas à une telle résistance sur ce sujet, ou du moins, pas avec une telle véhémence. La source du conflit entre le narrateur et les participant.e.s portait sur l'égalité entre les hommes et les femmes, avec une prise de conscience des défis et des obstacles auxquels les femmes sont confrontées. Le narrateur pensait que les femmes auraient reconnu naturellement les obstacles à l'égalité qui prévalent.	Le groupe d'enseignant.e.s a participé à plusieurs formations en l'espace de quelques jours. Pour eux.elles, la formation en question n'a pas été aussi exceptionnelle que pour le narrateur. Ces sessions de formation sont l'occasion pour les enseignant.e.s de s'éloigner de leur lieu de travail et de se rendre dans la capitale. Ce séjour peut s'apparenter davantage à des vacances qu'à une opportunité d'apprentissage. C'est à cette époque que le discours sur le genre et les questions féministes ont commencé à se démocratiser. La plupart des gens ont commencé à s'intéresser réellement à ce sujet et ils étaient impatients d'en parler à quelqu'un. Ce groupe n'a peut-être pas eu beaucoup d'occasions d'exprimer ses opinions et cette session leur a offert un environnement contrôlé et maîtrisé pour débattre.

Les membres du groupe ne croyaient pas aux faits scientifiques présentés par le narrateur.	Au cours du débat, le narrateur a tenté d'argumenter en présentant des faits scientifiques, à savoir des données statistiques officielles du KSH (office central des statistiques en Hongrie). Par exemple, sur le taux de féminicides en Hongrie. Il est connu qu'en Hongrie, au moins une femme est tuée par son conjoint masculin par semaine (les données pour la période de la session étaient de 95 par an, à savoir presque 2 féminicides par semaine). Mais un participant a dit qu'il n'y croyait pas. Le narrateur s'est senti vaincu par l'incrédulité du participant devant les données statistiques officielles sur cette question dramatique. Il s'est senti impuissant et frustré que les « faits » ne soient plus des arguments à croire. D'autant plus que pour lui, les faits ne sont pas dans la même catégorie que les opinions. Ils ne sont pas « à croire », mais ils doivent être confrontés à des arguments rationnels.	Un nombre croissant de personnes dans le monde sont de plus en plus sceptiques quant aux informations provenant de sources gouvernementales. Ils craignent que ces faits soient manipulés pour générer encore plus de pouvoir. Ils préfèrent les informations qui font appel à leurs émotions, à leurs opinions et qui ne les contredisent pas. La mondialisation capitaliste promettait le bonheur et la prospérité apportée par la démocratie, les politiques identitaires et l'ouverture universelle du marché. Mais elle n'a pas réussi à apporter ce bonheur et cette prospérité à une grande partie du monde. De nombreuses personnes ressentent le fossé entre ce qui est dit et ce qui se passe réellement. Il n'est toutefois pas facile de mettre le doigt sur la raison pour laquelle elles ressentent cela. Nombreux.ses sont ceux.celles qui ont le sentiment que l'hégémonie mondiale leur impose des idées auxquelles ils.elles aimeraient résister. Pour certain.e.s, le féminisme est une menace, car il semble aller à l'encontre de leur mode de vie, de leurs privilèges et de leurs idées sur la société. Ils.elles préfèrent donc se tourner vers des opinions qui leur donnent du pouvoir et apaisent cette peur plutôt que vers des faits scientifiques. Le grand public hongrois partage ces croyances. Ces enseignant.e.s estiment, à juste titre, qu'ils.elles représentent l'opinion de la majorité et ils.elles se sentent donc soutenu.e.s dans leurs prises de position. Ils.elles ne sont probablement pas souvent interrogé.e.s sur leurs croyances. Ils sont donc encore plus désireux.ses de prendre part à ce débat. Les 5 participant.e.s les plus bruyant.e.s rejettent peut-être en particulier les statistiques sur le taux de féminicides, parce qu'ils.elles pensent que le féminisme veut dépeindre les hommes comme des meurtriers. Or cet enseignant ne considère ni les hommes qui lui sont proches, ni lui-même, comme des criminels.

Le narrateur n'a pas eu l'impression de contrôler la discussion. Le temps disponible ne correspondait pas aux règles initiales (inexistantes) établies au début.	Le narrateur et ses partenaires de formation n'ont eu que 120 minutes pour travailler pendant la session de formation. Ce temps n'était pas suffisant pour créer une dynamique de groupe sûre, où les participant.e.s sont attentif.ve.s les un.e.s aux autres et à leur propre position. Le narrateur a regretté que lui et ses partenaires de formation n'aient pas établi de règles de groupe telles qu'un temps maximum par intervention, et qu'ils. elles n'aient pas établi une base relationnelle avec les personnes qui auraient pu vouloir partager leur opinion. Selon son point de vue professionnel, il est nécessaire de disposer d'une base plus solide pour une coopération solide afin d'aborder des sujets aussi sensibles. D'autant plus que ces sujets font de plus en plus polémiques. Ainsi, lors d'une discussion, il aurait eu la possibilité de ne pas entamer un conflit. Il aurait pu plutôt encourager les participants de son camp à se joindre au débat. Cette attitude correspond à sa vision d'une bonne facilitation, dans laquelle le.la formateur.trice n'argumente pas contre les participant.e.s, mais les aide à devenir plus conscient.e.s. Même si cette prise de conscience ou ce développement peuvent être considérés comme moindres, il s'agit tout de même d'une progression. De ce fait, il a eu l'impression que les participant.e.s, qui ne partageaient pas l'opinion des plus bruyant.e.s, ne se sont pas sentis bien représenté.e.s dans ce débat. Il regrette également de ne pas avoir su s'élever contre l'utilisation abusive du sarcasme par un.e participant.e. Selon lui, une bonne animation permet également de désarmer les commentaires sarcastiques qui bloqueraient un dialogue autrement réussi.	Les participant.e.s ont généralement apprécié le débat et se sont montrés impliqué.e.s. Il s'agissait d'un sujet qui, à la fois, les intéressait et provoquait chez eux.elles des sentiments et des opinions très contrastés. Les règles de base n'ayant pas été définies, ils.elles ne savaient pas qu'ils.elles ne devaient pas parler au-delà d'un temps déterminé ou qu'ils.elles devaient essayer de s'impliquer directement avec les autres participant.e.s qui étaient plus passif. ve.s et n'essayaient pas d'entrer dans la conversation. Pour eux.elles, il s'agissait probablement d'une conversation agréable et dynamique, que les participant.e.s plus passif.ve.s n'auraient peut-être pas trouvée aussi intéressante. Ils.elles auraient pu penser que les autres ne voulaient tout simplement pas parler du tout ou donner leur opinion sur cette session. Ils.elles se sont aussi probablement senti.e.s en position de force par le silence des autres participant.e.s et des autres formatrices. Le narrateur était donc seul pour porter leur opinion.

Les femmes du groupe ne pensaient pas que le sexisme existait ou qu'il était important d'en parler.	Le narrateur a été surpris de constater que certaines participantes, non seulement n'avaient aucune connaissance de certains aspects du sexisme, mais qu'elles tentaient activement de le convaincre, lui, un formateur masculin, que ce phénomène n'existait pas du tout. Pendant son enfance, il a grandi avec des sœurs aînées et d'autres figures féminines fortes dans sa vie. Il a été habitué à entendre parler des droits des femmes et du sexisme. À l'âge de 10 ans, il a commencé à beaucoup s'intéresser aux luttes des personnes opprimées et à l'injustice, au point que son.sa professeur.e l'a décrit à sa mère comme « le champion de la justice ». L'importance de la sensibilisation aux injustices est un élément central de son cadre de référence. En tant que formateur en droits humains, il a eu honte de se retrouver à plaindre les femmes du groupe qui ne croyaient pas qu'elles et leur travail avaient la même valeur que celui d'un homme. Cette honte pourrait marquer un conflit intérieur avec ses propres valeurs, concernant l'égalité des sexes. Il avait déjà travaillé avec des Roms et leur racisme intériorisé, mais il a été surpris par la véhémence avec laquelle les femmes ont nié le sujet. Comme cette formation portait sur le thème du sexisme et que le.la représentant.e de la fondation publique était également présent.e, il avait peur de ce que la fondation penserait de lui si ces participant.e.s quittaient la formation convaincu.e.s que le sexisme n'existait pas. Ainsi, ce conflit représentait également une menace pour son identité professionnelle.	Il est également très probable que le groupe n'ait pas voulu faire le lien entre le sexisme, les droits humains et les films de Disney, qu'ils.elles ne voient que comme un « dessin animé» et une « fiction », à ce titre non-nuisible. Pour eux.elles, le baiser d'une princesse endormie n'est qu'un baiser et non une violation du consentement d'une mineure inconsciente. Ils.elles ont peut-être pensé que rechercher des problèmes dans les films pour enfants réalisés dans la première moitié du XXe siècle était idéologique, même à titre d'exemple. Pour eux.elles, ces films étaient aussi des produits de leur propre époque. Au sein de la population hongroise, le féminisme est souvent réduit au côté radical et extrémiste du féminisme. Il n'est pas considéré comme un thème plus large. Il est même interprété comme un mouvement « anti-hommes ». Il peut décourager les gens d'en apprendre davantage à son sujet. Enfin, les 5 participant.e.s les plus bruyant.e.s pensent que certains rôles genrés traditionnels sont et doivent rester la norme (selon leur cadre de référence), notamment pour eux.elles : (1)Il est normal que pour certains postes, les hommes soient davantage embauchés, car ils sont plus stables, en raison de la quantité moindre de tâches liées à l'éducation des enfants. (2) Il est normal pour une femme de faire plus de tâches domestiques. (3) Les femmes devraient rester à la maison avec les enfants pour les élever de manière saine, en créant des liens et un attachement. (4) Les hommes devraient approcher les femmes dans des contextes romantiques .

Les membres du groupe ne croyaient pas aux faits scientifiques présentés par le narrateur.	Le narrateur a été surpris de constater que certaines participantes, non seulement n'avaient aucune connaissance de certains aspects du sexisme, mais qu'elles tentaient activement de le convaincre, lui, un formateur masculin, que ce phénomène n'existait pas du tout. Pendant son enfance, il a grandi avec des sœurs aînées et d'autres figures féminines fortes dans sa vie. Il a été habitué à entendre parler des droits des femmes et du sexisme. À l'âge de 10 ans, il a commencé à beaucoup s'intéresser aux luttes des personnes opprimées et à l'injustice, au point que son.sa professeur.e l'a décrit à sa mère comme « le champion de la justice ». L'importance de la sensibilisation aux injustices est un élément central de son cadre de référence. En tant que formateur en droits humains, il a eu honte de se retrouver à plaindre les femmes du groupe qui ne croyaient pas qu'elles et leur travail avaient la même valeur que celui d'un homme. Cette honte pourrait marquer un conflit intérieur avec ses propres valeurs, concernant l'égalité des sexes. Il avait déjà travaillé avec des Roms et leur racisme intériorisé, mais il a été surpris par la véhémence avec laquelle les femmes ont nié le sujet. Comme cette formation portait sur le thème du sexisme et que le.la représentant.e de la fondation publique était également présent.e, il avait peur de ce que la fondation penserait de lui si ces participant.e.s quittaient la formation convaincu.e.s que le sexisme n'existait pas. Ainsi, ce conflit représentait également une menace pour son identité professionnelle.	Il est également très probable que le groupe n'ait pas voulu faire le lien entre le sexisme, les droits humains et les films de Disney, qu'ils.elles ne voient que comme un « dessin animé» et une « fiction », à ce titre non-nuisible. Pour eux.elles, le baiser d'une princesse endormie n'est qu'un baiser et non une violation du consentement d'une mineure inconsciente. Ils.elles ont peut-être pensé que rechercher des problèmes dans les films pour enfants réalisés dans la première moitié du XXe siècle était idéologique, même à titre d'exemple. Pour eux.elles, ces films étaient aussi des produits de leur propre époque. Au sein de la population hongroise, le féminisme est souvent réduit au côté radical et extrémiste du féminisme. Il n'est pas considéré comme un thème plus large. Il est même interprété comme un mouvement « anti-hommes ». Il peut décourager les gens d'en apprendre davantage à son sujet. Enfin, les 5 participant.e.s les plus bruyant.e.s pensent que certains rôles genrés traditionnels sont et doivent rester la norme (selon leur cadre de référence), notamment pour eux.elles : (1)Il est normal que pour certains postes, les hommes soient davantage embauchés, car ils sont plus stables, en raison de la quantité moindre de tâches liées à l'éducation des enfants. (2) Il est normal pour une femme de faire plus de tâches domestiques. (3) Les femmes devraient rester à la maison avec les enfants pour les élever de manière saine, en créant des liens et un attachement. (4) Les hommes devraient approcher les femmes dans des contextes romantiques .

Le narrateur n'a pas eu l'impression de contrôler la discussion. Le temps disponible ne correspondait pas aux règles initiales (inexistantes) établies au début.	LLe narrateur et ses partenaires de formation n'ont eu que 120 minutes pour travailler pendant la session de formation. Ce temps n'était pas suffisant pour créer une dynamique de groupe sûre, où les participant.e.s sont attentif.ve.s les un.e.s aux autres et à leur propre position. Le narrateur a regretté que lui et ses partenaires de formation n'aient pas établi de règles de groupe telles qu'un temps maximum par intervention, et qu'ils. elles n'aient pas établi une base relationnelle avec les personnes qui auraient pu vouloir partager leur opinion. Selon son point de vue professionnel, il est nécessaire de disposer d'une base plus solide pour une coopération solide afin d'aborder des sujets aussi sensibles. D'autant plus que ces sujets font de plus en plus polémiques. Ainsi, lors d'une discussion, il aurait eu la possibilité de ne pas entamer un conflit. Il aurait pu plutôt encourager les participants de son camp à se joindre au débat. Cette attitude correspond à sa vision d'une bonne facilitation, dans laquelle le.la formateur.trice n'argumente pas contre les participant.e.s, mais les aide à devenir plus conscient.e.s. Même si cette prise de conscience ou ce développement peuvent être considérés comme moindres, il s'agit tout de même d'une progression. De ce fait, il a eu l'impression que les participant.e.s, qui ne partageaient pas l'opinion des plus bruyant.e.s, ne se sont pas sentis bien représenté.e.s dans ce débat. Il regrette également de ne pas avoir su s'élever contre l'utilisation abusive du sarcasme par un.e participant.e. Selon lui, une bonne animation permet également de désarmer les commentaires sarcastiques qui bloqueraient un dialogue autrement réussi.	Les participant.e.s ont généralement apprécié le débat et se sont montrés impliqué.e.s. Il s'agissait d'un sujet qui, à la fois, les intéressait et provoquait chez eux.elles des sentiments et des opinions très contrastés. Les règles de base n'ayant pas été définies, ils.elles ne savaient pas qu'ils.elles ne devaient pas parler au-delà d'un temps déterminé ou qu'ils.elles devaient essayer de s'impliquer directement avec les autres participant.e.s qui étaient plus passif. ve.s et n'essayaient pas d'entrer dans la conversation. Pour eux.elles, il s'agissait probablement d'une conversation agréable et dynamique, que les participant.e.s plus passif.ve.s n'auraient peut-être pas trouvée aussi intéressante. Ils.elles auraient pu penser que les autres ne voulaient tout simplement pas parler du tout ou donner leur opinion sur cette session. Ils.elles se sont aussi probablement senti.e.s en position de force par le silence des autres participant.e.s et des autres formatrices. Le narrateur était donc seul pour porter leur opinion.

Projets internationaux

Italie

« Je m'appelle Maria. Je travaille sur un projet de mise en œuvre d'une formation à l'éducation à la paix au Mozambique. Depuis 2016, je travaille avec un groupe de 28 enseignant.e.s, dans la même région, Gorongosa, et impliquant les mêmes écoles. Au sein du groupe, même s'il y avait une prédominance d'hommes, il y avait cependant quelques femmes que je considère comme confiantes et se sentant égales aux autres participants. Je sais que tous.tes les participant.e.s n'ont pas le même pouvoir. En plus des enseignant.e.s, un représentant du service éducatif du district est présent. Nous savons tous.tes qu'il a du pouvoir. Il détermine les rôles et les lieux où les différent.e.s enseignant.e.s doivent enseigner, par exemple. Certaines personnes peuvent donc ne pas se sentir libres de s'exprimer par peur des répercussions. Ainsi, les inégalités en termes de pouvoir au sein du groupe sont visibles et reconnues. Toutefois, quand on fait le planning, nous essayons de créer des activités où tout le monde peut participer. Mais outre son pouvoir, la manière dont le représentant exerce ce pouvoir pose aussi problème. Il est égocentrique.

L'incident s'est produit lors de la dernière réunion du projet. Il y avait une tension générale dans l'air concernant la possibilité de répéter ce type de projet à l'avenir, à savoir la possibilité d'obtenir les fonds nécessaires. Certains «locaux» voulaient maximiser les profits liés aux dépenses collatérales et aux aspects matériels des réunions, comme les déjeuners ou l'achat de stylos. C'est compréhensible. Cependant, l'organisation a gardé les mêmes règles que d'habitude. Elle a fixé des limites aux dépenses maximales pour ces choses-là. L'organisation était soutenue par un jeune maître de conférence très compétent. Ce jeune homme a aidé l'organisation à vérifier certaines dépenses effectuées. Le dernier jour, le représentant du service éducatif du district s'est soudainement présenté comme défenseur et représentant des enseignant.e.s, affirmant que l'ONG ne donnait pas assez d'argent, créant ainsi un état d'agitation générale. Je pense qu'il a fait cela pour souligner son rôle de représentant et renforcer son pouvoir. Nous avions réussi à terminer la réunion et la plupart des activités prévues lorsqu'il a convoqué une réunion «d'urgence». Il a demandé aux personnes non-mozambicaines de quitter la salle, en disant que les enseignant.e.s l'exigent pour parler des règles et des contrats sur la question matérielle. Les membres de l'organisation, moi y compris, avons quitté la salle. Quand nous sommes revenu.e.s pour récupérer nos affaires, notamment quand je suis rentrée, ils.elles ont fait semblant de parler d'autre chose. Je notais cela en particulier chez la personne qui avait pris le rôle de représentant. C'était à mon sens le point de non-retour. Je me suis mise en colère. En effet, je me comprenais que cette personne essayait juste de provoquer une rupture avec l'organisation, en allant jusqu'à dire des mensonges excessifs. J'ai alors quitté la salle en affirmant que ce qui se passait était un abus de pouvoir, et que cette division entre notre organisation et les enseignant.e.s avait rompu le dialogue. Heureusement, le projet a ensuite avancé et nous avons pu en parler davantage avec le groupe. La personne qui avait créé cette situation a demandé si, en s'excusant, nous pouvions revenir en arrière et faire comme si rien ne s'était passé. »

Branches

Hongrie

« Je suis formatrice depuis plusieurs années. J'organise souvent des formations interculturelles pour divers professionnels et toutes les personnes intéressées par l'interculturalité, selon la méthode Margalit. Lors d'une formation interculturelle de six jours, j'ai également enseigné aux participant.e.s la notion d'incident critique. Il y avait un policier qui avait une affaire concernant un homme rom qui avait volé des branches coupées dans un landau, dans la forêt. Ce policier l'a attrapé et mis en garde-à-vue jusqu'à ce qu'un juge de Budapest arrive, quelques mois plus tard. Il a rendu un verdict de non-culpabilité, puis il a laissé partir le voleur de branches en déclarant : « Il est resté en prison assez longtemps pour une affaire de cette ampleur. » Le policier s'est bien sûr senti humilié et honteux. Ce cas semble être l'illustration parfaite de la complexité de la pauvreté et même de racisme, dont nous avons parlé toute la journée. Un petit groupe a analysé ce cas. Lors du retour en grand groupe, réunissant tou.te.s les participant.e.s, la plupart des gens ont simplement blâmé le voleur de branches, en disant des choses comme : « Qui vole des branches, vole toute la forêt. » Ou encore : « Ceux qui veulent travailler en Hongrie, le peuvent », avec l'idée essentiellement que les pauvres méritent d'être pauvres. Même les travailleur.euse.s sociaux.ciales se sont rallié.e.s à ce point de vue, alors que je pensais qu'ils.elles seraient mes allié.e.s pendant cette conversation. Je me suis sentie seule, car personne ne partageait mon point de vue parmi les participant.e.s. J'ai eu beaucoup de mal à entendre tout cela en tant que citoyenne de ce pays. »

Limitation matérielle

France

« Lors d'un atelier sur l'interculturalité, nous nous sommes mis.e.s un cercle pour une évaluation finale. L'une des participant.e.s m'a dit que l'atelier avait été formidable, mais qu'elle était gênée par le gaspillage de papier. C'était la première fois que je recevais un tel commentaire. J'ai été surprise par cette remarque et incitée à accorder plus d'attention à cet aspect. Ce n'était pas une préoccupation qui me semblait prioritaire, mais avec l'urgence climatique, cette question est de plus en plus présente. »

Power dynamics
in education
revisited

PODER