

Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels

Résultats d'une recherche-action menée à Lire et Ecrire et coordonnée par Anne Gilis

Lire et Ecrire Wallonie asbl Décembre 2004



Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels

Résultats d'une recherche-action menée à Lire et Ecrire et coordonnée par Anne Gilis

Lire et Ecrire Wallonie asbl Décembre 2004



Remerciements

Cette recherche-action n'aurait pu prendre forme sans la participation engagée des formatrices et formateur. Nos premiers remerciements vont donc vers celles et celui qui ont bien voulu se lancer dans l'aventure. Ainsi, ils ont accepté de se prêter aux observations, de s'impliquer dans le déroulement de la recherche-action, d'enrichir les échanges jusqu'au moment de l'attentive relecture. Il s'agit de:

- Dominique Büchler (Lire et Ecrire Charleroi)
- Axelle Devos, Brigitte Dubail, Delphine Charlier (Lire et Ecrire Brabant wallon)
- Anne De Vleeschouwer (Lire et Ecrire Centre Mons Borinage)
- Odile Hennecart (Proforal, Lire et Ecrire Bruxelles)
- Hugues Pierrard (Lire et Ecrire Luxembourg)
- Josiane Renard (Lire et Ecrire Verviers)
- Anne Tomson (Lire et Ecrire Hainaut occidental)

Merci aussi et surtout à tous les participant(e)s des groupes qui ont chaque fois accueilli très chaleureusement l'observatrice de cette recherche.

Pour la mise en place du cadre de recherche, nous remercions l'ensemble des directeurs des régionales de Lire et Ecrire et les membres du Groupe de coordination interrégionale pour leurs contributions. Et en particulier Nadia Baragiola, Dominique Brasseur, Jacques Destordeur, Ygaëlle Dupriez, Catherine Stercq.

Saluons aussi les apports particulièrement fructueux lors des comités de pilotage et autres rencontres de:

- Marc André (Centre Bruxellois d'Action Interculturelle, CBAI)
- Sami Arbach (ethnopsychologue)
- Jean Constant (Lire et Ecrire Verviers)
- Dany Crutzen (alors chargée de recherche au CIFFUL-CEI - Université de Liège)
- Françoise de Moffarts (Région wallonne Direction Générale de l'Action Sociale et de la Santé division de l'action sociale et des immigrés)
- Laurence Durdu (Centre d'Action Interculturelle -Lire et Ecrire Namur)
- Patrick Michel (Collectif Alpha)
- Nathalie Schippers (chercheuse à la KUL et à l'Université du Limbourg)

Pour parvenir à la rédaction finale, nous tenons à remercier Karim Majoros, attentif relecteur, Anne Bister, secrétaire ainsi que Catherine Bastyns, Dominique Brasseur, Nadine Desprez, Axelle Devos, Anne De Vleeschouwer, Ygaëlle Dupriez, Frédérique Lemaître et Anne Tomson pour l'ensemble de leurs remarques constructives.

Et merci à tous ceux et celles, peut-être moins visibles, qui ont croisé le cheminement de ce travail et qui y ont apporté, mine de rien dans les échanges et les encouragements, leur petite touche.

Anne Gilis

Une brochure publiée par

Lire et Ecrire en Wallonie asbl Rue de Marcinelle 42 – B-6000 Charleroi Tél: 071 / 20 15 20 – Fax: 071/ 20 15 21 Courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Avec la participation de

Dominique Büchler (Lire et Ecrire Charleroi), Axelle Devos (Lire et Ecrire Brabant wallon), Brigitte Dubail (Lire et Ecrire Brabant wallon), Delphine Charlier (Lire et Ecrire Brabant wallon), Anne De Vleeschouwer (Lire et Ecrire Centre Mons Borinage), Anne Gilis (Lire et Ecrire en Wallonie), Odile Hennecart (Proforal, Lire et Ecrire Bruxelles), Hugues Pierrard (Lire et Ecrire Luxembourg), Josiane Renard (Lire et Ecrire Verviers), Anne Tomson (Lire et Ecrire Hainaut occidental).

Maquette: Kaligram

Illustration de couverture: Rakia Bayla

Editeur responsable: Ygaëlle Dupriez – Lire et Ecrire Wallonie – rue de Marcinelle 42 – B-6000 Charleroi

Décembre 2004

Table des matières

Remerciements Préambule Les prémices de la recherche-action 1.1 Evolution de la réflexion alentour du concept "d'interculturalité" à Lire et Ecrire Recherche d'une position commune Intérêt d'entamer une recherche-action Cadre de référence théorique pour le lancement de la recherche-action Culture et identité Culture et identité A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire Apprentissage, formation, langue, langage A. L'apprentissage, une activité interculturelle B. Langues, langages 12 Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 13 Objectifs de la recherche Hypothèse (a la deuxième phase d'observations Sous-hypothèses de la deuxième phase d'observations Méthodologie, moyens et ressources Vers le cadre méthodologique de la recherche-action
1. Les prémices de la recherche-action 1.1 Evolution de la réflexion alentour du concept "d'interculturalité" à Lire et Ecrire Recherche d'une position commune Intérêt d'entamer une recherche-action 1.2 Cadre de référence théorique pour le lancement de la recherche-action Culture et identité Multiculturalité, interculturalité, communication interculturelle Pédagogie interculturelle A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage A. L'apprentissage, une activité interculturelle B. Langues, langages 1.4 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 1.5 Chiefts de la recherche Hypothèses Hypothèses Sous-hypothèses de la première phase d'observations Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations Sous-hypothèse et ressources
1.1 Evolution de la réflexion alentour du concept "d'interculturalité" à Lire et Ecrire Recherche d'une position commune 1.1.2 Intérêt d'entamer une recherche-action Cadre de référence théorique pour le lancement de la recherche-action Culture et identité Multiculturalité, interculturalité, communication interculturelle Pédagogie interculturelle A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage A. L'apprentissage, une activité interculturelle B. Langues, langages 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 1.5 Objectifs de la recherche 1.6 Hypothèses 1.7 Hypothèses 1.8 Sous-hypothèses de la première phase d'observations 1.9 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 1.9 Méthodologie, moyens et ressources 1.9 Méthodologie, moyens et ressources
1.1 Evolution de la réflexion alentour du concept "d'interculturalité" à Lire et Ecrire Recherche d'une position commune 1.1.2 Intérêt d'entamer une recherche-action Cadre de référence théorique pour le lancement de la recherche-action Culture et identité Multiculturalité, interculturalité, communication interculturelle Pédagogie interculturelle A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage A. L'apprentissage, une activité interculturelle B. Langues, langages 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 1.5 Objectifs de la recherche 1.6 Hypothèses 1.7 Hypothèses 1.8 Sous-hypothèses de la première phase d'observations 1.9 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 1.9 Méthodologie, moyens et ressources 1.9 Méthodologie, moyens et ressources
1.1.1 Recherche d'une position commune 1.1.2 Intérêt d'entamer une recherche-action 2.2 Cadre de référence théorique pour le lancement de la recherche-action 3.6 3.1.2.1 Culture et identité 3.7 3.1.2.2 Multiculturalité, interculturalité, communication interculturelle 3.1.2.3 Pédagogie interculturelle 3.1.3 A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement 3.1 B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 3.1 Apprentissage, formation, langue, langage 3.1 A. L'apprentissage, une activité interculturelle 3.1 B. Langues, langages 3.1 Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 3.2 Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 3.3 Déjectifs de la recherche 3.4 Hypothèses 3.5 Ous-hypothèses de la première phase d'observations 3.6 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 3.7 Méthodologie, moyens et ressources 3.7 Méthodologie, moyens et ressources
1.1.2 Intérêt d'entamer une recherche-action 1.2 Cadre de référence théorique pour le lancement de la recherche-action Culture et identité 2. Multiculturalité, interculturalité, communication interculturelle 1.2.3 Pédagogie interculturelle A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage A. L'apprentissage, une activité interculturelle B. Langues, langages 1.2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 1.3. Objectifs de la recherche 1.4. Hypothèses 1.5. Hypothèses 1.6. Sous-hypothèses de la première phase d'observations 2.1. Méthodologie, moyens et ressources 1.2. Méthodologie, moyens et ressources
1.2 Cadre de référence théorique pour le lancement de la recherche-action 9 1.2.1 Culture et identité 9 1.2.2 Multiculturalité, interculturalité, communication interculturelle 10 1.2.3 Pédagogie interculturelle 1 A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement 1 B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 12 Apprentissage, formation, langue, langage 13 A. L'apprentissage, une activité interculturelle 13 B. Langues, langages 14 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 13 2.1 Objectifs de la recherche 10 2.2 Hypothèses 10 2.2.1 Hypothèses générale 10 2.2.2 Sous-hypothèses de la première phase d'observations 10 2.2.3 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 17 2.3 Méthodologie, moyens et ressources 17
1.2.1 Culture et identité
1.2.2 Multiculturalité, interculturalité, communication interculturelle 10 1.2.3 Pédagogie interculturelle 11 A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement 11 B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 12 1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage 13 A. L'apprentissage, une activité interculturelle 13 B. Langues, langages 14 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 15 2.1 Objectifs de la recherche 16 2.2.1 Hypothèses 16 4. Hypothèse générale 16 5. Ous-hypothèse de la première phase d'observations 16 2.2.3 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 17 2.3 Méthodologie, moyens et ressources 17
1.2.3 Pédagogie interculturelle 1 A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement 1 B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 12 Apprentissage, formation, langue, langage 13 A. L'apprentissage, une activité interculturelle 13 B. Langues, langages 14 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 16 2.1 Objectifs de la recherche 16 2.2 Hypothèses 16 2.2.1 Hypothèses de la première phase d'observations 16 2.2.2 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 16 2.3 Méthodologie, moyens et ressources 17
A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage A. L'apprentissage, une activité interculturelle B. Langues, langages 1.4 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 1.5 2.1 Objectifs de la recherche 1.6 2.2 Hypothèses 1.7 2.3 Sous-hypothèses de la première phase d'observations 1.7 2.8 Méthodologie, moyens et ressources 1.9 2.9 Méthodologie, moyens et ressources
B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire 1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage 1.3.4 A. L'apprentissage, une activité interculturelle 1.3.5 B. Langues, langages 1.4.4 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 1.5.4 Cobjectifs de la recherche 1.5.5 Cobjectifs de la recherche 1.5.5 Cobjectifs de la recherche 1.5.5 Cobjectifs de la première phase d'observations 1.5.5 Cous-hypothèses de la première phase d'observations 1.5.5 Cous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 1.5.5 Cobjectifs de la deuxième phase d'observations 1.5.5 Cobjectifs de la deuxième phase d'observations 1.5.5 Cous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 1.5.5 Cobjectifs de la deuxièm
1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage A. L'apprentissage, une activité interculturelle B. Langues, langages 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 2.1 Objectifs de la recherche 4.2 Hypothèses 4.2 Hypothèses 5.2 Hypothèse générale 6.2 Sous-hypothèses de la première phase d'observations 6.3 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 7.4 Méthodologie, moyens et ressources
A. L'apprentissage, une activité interculturelle B. Langues, langages 2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 1. Objectifs de la recherche 1. Hypothèses 1. Hypothèses 1. Langues, langages 1. Langues,
B. Langues, langages
2. Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action 15 2.1 Objectifs de la recherche 16 2.2 Hypothèses 17 2.2.1 Hypothèse générale 17 2.2.2 Sous-hypothèses de la première phase d'observations 17 2.2.3 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 17 2.3 Méthodologie, moyens et ressources 17
2.1Objectifs de la recherche102.2Hypothèses102.2.1Hypothèse générale102.2.2Sous-hypothèses de la première phase d'observations102.2.3Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations172.3Méthodologie, moyens et ressources17
2.1Objectifs de la recherche102.2Hypothèses102.2.1Hypothèse générale102.2.2Sous-hypothèses de la première phase d'observations102.2.3Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations172.3Méthodologie, moyens et ressources17
2.2 Hypothèses 10 2.2.1 Hypothèse générale 10 2.2.2 Sous-hypothèses de la première phase d'observations 10 2.2.3 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 17 2.3 Méthodologie, moyens et ressources 17
2.2.1 Hypothèse générale 10 2.2.2 Sous-hypothèses de la première phase d'observations 10 2.2.3 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations 17 2.3 Méthodologie, moyens et ressources 17
2.2.2 Sous-hypothèses de la première phase d'observations
2.2.3 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations
2.3 Méthodologie, moyens et ressources
2.3.1 Vers le cadre méthodologique de la recherche-action
2.3.2 Mise en route de la recherche-action
A. Nous sommes ensuite passés à l'élaboration du cadre pour la récolte d'informations
B. En décembre 2001, nous avons lancé un appel auprès des formateurs
de toutes les régionales de Lire et Ecrire pour choisir les groupes observés
C. En septembre et juin 2003, nous avons lancé un nouvel appel aux formateurs
intéressés à participer à une deuxième période d'observations
D. Pour accompagner la première phase de la recherche-action,
nous avons invité un comité de pilotage à se réunir
2.3.3 La récolte des informations
A. Concernant les associations: cadre général institutionnel et organisationnel
, ,
C. Concernant les participants
D. Appoils exiences a diverses clupes de la recilerche

Table des matières

3.	Résultats et analyse: pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels	21
3.1	Elaboration d'une grille d'analyse d'un dispositif de formation d'adultes en alphabétisation ou en français pour non francophones au regard d'objectifs interculturels	22
3.2 3.2.1 3.2.2	Limites de cette recherche-action Un échantillon limité et des variables innombrables Biais possibles dans la récolte des informations	22
3.3 3.3.1 3.3.2	Brève présentation des contextes des observations Les associations, leurs objet et objectifs La prise en compte de la diversité dans la composition des équipes (mixité, pluridisciplinarité), de leurs projets, de leur fonctionnement, du profil des formateurs et de la formation continuée	23
3.3.3	Partenariats et projets avec l'environnement	
3.4 3.4.1 3.4.2 3.4.3	Analyse de l'entrée en formation, des profils des participants et des groupes, des locaux Organisation de l'accueil des participants en début de formation Composition des groupes observés et profils des participants Aménagement des locaux de formation A. Locaux lors de la première phase des observations B. Locaux lors de la deuxième phase des observations	25 26 29
3.5 3.5.1	Analyse du processus pédagogique Références pédagogiques des formatrices et du formateur participant à la recherche A. Première phase des observations	30
3.5.2	B. Deuxième phase des observations, trois groupes d'alphabétisation utilisant des pédagogies parfois diverses Place accordée à la formation de groupe et à l'intégration dans la vie de l'association	32 33
3.5.3	B. Deuxième phase des observations	34
3.5.4 3.5.5	La place de la langue dite "d'origine"	47 49 49
	B. La position du formateur dans la démarche interculturelle - les zones sensibles fréquentes	
3.5.6	Le point de vue des apprenants et leur évolution dans le dispositif A. Par rapport au matériel pédagogique et aux méthodes utilisées B. Au niveau de la répartition dans l'espace C. Le fait d'être en groupe pour apprendre, cohésion du groupe	56 58 59
	D. Evolution de l'intégration dans le groupe, échos de certains participants E. Au niveau de l'apprentissage F. Au niveau du contexte personnel et de l'environnement G. Evaluation, rythme, critères, objectifs, mode de réalisation et point de vue des participants	62 63
	H. Découvertes quant aux présupposés personnels, sociaux ou linguistiques de chacun (lors des observations ou dans le carnet de bord des formatrices)	
4.	Evaluation de la participation à la recherche-action auprès des formatrices et du formateur	
4.1	Les attentes	
4.2	Bénéfices de la participation à la recherche-action	



5.	Conclusions et perspectives	73
5.1	Conclusions en lien avec les hypothèses au niveau pédagogique	74
5.1.1	Bref commentaire sur la méthodologie et son incidence sur les résultats	
5.1.2	Résultats de la confrontation des hypothèses aux observations en termes pédagogiques	
0.1.2	A. Hypothèse générale	
	B. Les sous- hypothèses	
5.2	Discussions, réflexions et perspectives	78
5.2.1	Concernant les pratiques pédagogiques et la formation de formateurs	
5.2.2	Au niveau institutionnel	
5.2.3	Pistes pour la suite	
5.3	Perspectives politiques	80
	Bibliographie et Annexes	81
	Bibliographie	82
	Annexe 1: Grille d'analyse des pratiques interculturelles en formation	84
	Annexe 2: Outils de collecte de la recherche-action	89
	A. Un questionnaire contexte-association	
	B. Un questionnaire préalable au formateur	
	C. Un descriptif général du groupe suivi	
	D. Une fiche profil des participants	
	E. Questionnaire de départ aux participants	
	F. Le canevas du carnet de bord	
	G. Une fiche d'observation individuelle des participants	
	H. Une grille d'observations des relations formateurs - groupe	
	I. Une fiche de relevé des présences mensuelles	
	J. Un questionnaire aux participants en fin de formation	
	K. Un questionnaire d'évaluation de la recherche-action pour les formateurs	
	L. Uno ciblo d'évaluation pour la fin de fermation	05

Préambule

La diversité du public au sein de Lire et Ecrire est une réalité. Cette diversité du point de vue social, culturel, religieux, de l'origine géographique..., il y a mille et une manières de l'envisager. Cela peut aller du simple constat de cette réalité sans aucune incidence sur sa manière de la traiter, jusqu'à la recherche perpétuelle d'une rencontre fructueuse entre les identités en présence sur le mode de la compréhension, du respect et de la négociation en lien avec les valeurs qui soustendent notre action. Cette dernière orientation favorise la prise de conscience d'identités multiples, en opposition à une identité une et totalisante. Elle s'inscrit dans la ligne de la communication interculturelle et peut parfois engendrer des points de tension, de confrontation. Elle est exigeante et ne va pas nécessairement de soi, en particulier dans un contexte mondial de globalisation pouvant provoquer une perte de repères et être utilisé par certains pour inciter au repli identitaire. Cette volonté de favoriser la rencontre n'est pas évidente non plus dans une société ayant tendance à exclure tout qui ne possède pas les attributs culturels dominants.

Quelles sont les conditions de prise en compte de la diversité, de toutes les diversités, au sein des formations d'alphabétisation? Pour favoriser à la fois le cadre d'apprentissage, la rencontre et la négociation interculturelles, la lutte contre l'exclusion, quels sont les éléments indispensables à la reconnaissance de chacun dans ses identités multiples? Retrouve t-on les fondements de Lire et Ecrire dans ses dispositifs de formation?

Si nous avons souhaité nous pencher sur ces questions, c'est que nous avions perçu des tensions entre nos principes d'une démarche interculturelle globale et la réalité de leur mise en œuvre.

Bien vite nous avons réalisé que l'adoption d'une vision, large et transversale, de l'interculturalité impliquait une analyse du cadre général de l'institution et de la place qu'elle accorde à la problématique. En effet, les pratiques de formation d'alphabétisation sont le reflet du contexte dans lequel elles s'intègrent. Ainsi, ne pas accorder aux objectifs interculturels les mêmes degrés d'attention dans tel ou tel niveau de l'organisation ne peut qu'amenuiser l'impact et le sens des pratiques les plus engagées sur la question.

En même temps, étant donné l'objet social de Lire et Ecrire, le premier angle d'analyse pour sonder la réalisation de ces objectifs était évidemment celui des pratiques de formation. Nous avons choisi la méthodologie de la recherche-action, démarche qui correspond à notre philosophie méthodologique de co-construction, pour appréhender le terrain pédagogique par le biais de la communication interculturelle.

Ainsi, au fil des pages, vous découvrirez le cadre théorique et méthodologique et ce qui nous a mené à réaliser cette recherche-action. Vous pourrez ensuite vous plonger dans la mise en lumière de pratiques d'alphabétisation et de français pour non francophones peu scolarisés en lien avec les hypothèses formulées au départ. Ces pratiques sont présentées en deux étapes. La première comprend les premières hypothèses et observations. La seconde, les rebondissements sur une deuxième phase d'observations qui ont suivi la remise en question du premier champ de recherche posé.

Nous vous invitons à ne pas perdre de vue au cours de votre lecture que les pratiques observées ne sont que la lorgnette d'un contexte d'action plus large et d'orientations politiques qui nécessiteraient aussi d'être passés au "scanner" des objectifs interculturels (cf. Annexe 1).



Les prémices de la recherche-action

Evolution de la réflexion alentour du concept "d'interculturalité" à Lire et Ecrire

1.1.1 Recherche d'une position commune

Interculturalité, multiculturalité, diversité... sont des termes couramment utilisés par différents acteurs, dont ceux de l'alphabétisation. Mais les réalités et philosophies sousentendues par chacun peuvent avoir des implications très diverses en termes pédagogique et politique. Avant de mener une réflexion et des actions communes autour d'objectifs interculturels et développer les échanges et l'analyse de pratiques en ce domaine, il était indispensable de se positionner quant au vocabulaire utilisé et aux conceptions sous-jacentes. Ces actions et réflexions se réalisent dans le cadre de la Convention entre Lire et Ecrire en Wallonie et le Ministère wallon de l'Action sociale et de la Santé.¹

Nous nous sommes donc d'abord replongés au cœur d'une première étude de Lire et Ecrire menée en 1992-93 par Catherine Kestelyn. Celle-ci visait à définir de manière opérationnelle l'action interculturelle (et ses liens avec l'alphabétisation) à partir des points de vue des décideurs et des pratiques des formateurs. Cette recherche débouchait sur le constat d'une assez grande convergence: "L'action culturelle en direction des communautés d'origine étrangère vise à permettre à leurs membres la pleine participation à notre vie en société, dans notre société pluriculturelle, participation et pouvoir sur la situation actuelle, action sur, et donc contribution à un futur commun." Elle mettait en avant le respect de l'autre et la valorisation des cultures d'origine dans un but d'échange et se résumait par une sorte d'évidence: "l'alphabétisation est toujours interculturelle"2.

Par contre, dans un document sur le vocabulaire relatif à l'interculturalité approuvé en novembre 2001³ par Lire et Ecrire, la démarche interculturelle apparaît cette fois comme une démarche volontaire à laquelle il faut s'entraîner et non plus comme une évidence. Cette démarche comporte certaines étapes (explicitées ciaprès) et exige une prise de recul par rapport à ses propres représentations. Un changement de point de vue et d'attitude doit avoir lieu en profondeur. L'attention à l'interculturel transparaît au travers d'attitudes qui ne sont pas spontanées, qui doivent se travailler.

Par ailleurs, au terme de rencontres avec les différentes équipes des régionales de Lire et Ecrire, il apparaît que les représentations de l'interculturalité se rapprochent au niveau théorique. En effet, un accord existe sur une vision large de la démarche se basant notamment sur une acception de la culture qui inclut l'appartenance sociale. Mais, il est interpellant de constater que les formateurs apportent des réponses contrastées allant de la constance jusqu'à l'absence d'attention à l'interculturalité dans leurs pratiques, parfois en parlant d'une même approche pédagogique.

1.1.2 Intérêt d'entamer une rechercheaction

Partant donc de l'interpellation de terrain ci-dessus, et après s'être accordé sur le champ théorique, il nous a semblé intéressant d'analyser, à l'aide d'indicateurs, les éléments d'une démarche interculturelle en formation d'alphabétisation et de vérifier dans quelle mesure elle s'intègre au cœur des pratiques des formateurs de Lire et Ecrire.

Au vu des positions contrastées des formateurs, il nous semblait nécessaire d'évaluer ce qui est mis en place, dans les pratiques pédagogiques en particulier. Cela pour garantir que des personnes venant d'horizons socioculturels différents se sentent pleinement inclues tant dans la vie, les activités des groupes et de l'association, et au-delà, dans l'environnement social. Pour cela, la méthodologie de la recherche-action, qui fait se rencontrer des expériences théoriques et pratiques, était la plus appropriée. Elle correspond à notre approche de co-construction des savoirs.

En effet, "la recherche-action naît de la rencontre de deux expériences. L'une, théorique, illustrée par les acteurs sociaux qui réfléchissent leur action, est recherche, questionnement, reformulation. L'autre, qui est celle de la pratique de la théorie élaborée, est illustrée par les mêmes acteurs qui réfléchissent à leur action prochaine. La recherche-action est inséparablement une action de recherche et une recherche d'action. Elle prend appui sur le jugement collectif portant sur une réalité problématique."⁴

¹ Cette recherche est menée dans le cadre d'une convention entre Lire et Ecrire en Wallonie et le Ministère wallon de l'Action sociale et de la Santé, secteur action sociale - intégration des immigrés: "Pour le développement d'un pôle d'attention aux personnes étrangères et d'origine étrangère".

² Les pratiques interculturelles en alphabétisation, Lire et Ecrire, étude réalisée par Catherine Kestelyn, décembre 1993. (Document interne)

³ Clarification des concepts liés à l'interculturel, Lire et Ecrire, novembre 2001. (Document disponible à Lire et Ecrire en Wallonie)

⁴ Jean-Paul RESWEBER, La recherche-action, Que sais-je?, PUF, 1995.



Poser la question de l'interculturalité dans les pratiques, c'est aussi revenir aux fondements de l'alphabétisation et se demander si elle répond à ses objectifs: la lutte pour le droit à l'alphabétisation de qualité pour tous et la lutte contre l'exclusion. Lire et Ecrire est-elle en phase avec les orientations pédagogiques que l'on retrouve dans sa Charte?

"Lire et Ecrire développe une approche pédagogique respectant les personnes, suivant leur rythme, prenant en compte leur histoire individuelle et collective, liée aux problèmes qu'elles ont à affronter dans leur vie quotidienne, favorisant la solidarité, le respect des différences entre les personnes, l'autonomie et la participation à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels."⁵

1.2 Cadre de référence théorique pour le lancement de la recherche-action

Lire et Ecrire a clarifié son vocabulaire lié au champ de l'interculturel. Dans cette partie, nous rendons compte de cette démarche ainsi que de quelques présupposés théoriques. Ils constituent le cadre qui a servi de base à la définition d'objectifs interculturels et, de cette manière, à la construction du cadre de référence théorique de la recherche-action.

1.2.1 Culture et identité

La culture est une notion très complexe à définir, c'est la source d'un regard sur certaines réalités. Historiquement, les définitions de la culture et de l'identité ont été élaborées dans, ou pour, un contexte social homogène, pour étudier des groupes vivant dans une certaine autosuffisance. Mais dans un contexte de mondialisation des échanges économiques et humains, cette réalité n'est plus la nôtre.

Pour Gilles Verbunt, la culture a pour **fonction**, pour un groupe humain, "de **régler les différentes tensions** existant au niveau d'un groupe en instituant un ensemble de codes et de structures destinés à prescrire les comportements, les rôles et les statuts, à conserver l'unité et l'existence du groupe à travers le temps, et enfin à permettre la communication entre les différents membres du groupe. La culture facilite l'existence d'un consensus au sein d'un groupe par la référence à des valeurs et à des intérêts communs et à une histoire partagée".6

Claude Lévy-Strauss perçoit lui la culture "comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se place le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion".⁷

Dans ce sens, Perregaux voit la culture telle un "ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres."⁸

Nous retenons aussi la vision humaniste de Marcel Hicter: "c'est une **attitude**, **une volonté de dépassement personnel total**, de son corps, de son cœur, de son esprit, en vue de comprendre sa situation dans le monde et d'infléchir son destin. C'est la priorité que l'on donne au plus-être sur le plus-avoir. C'est le sens de ses responsabilités au sein de nos diverses communautés: cette culture-là bannit la tour d'ivoire, exige envers les autres une attitude d'accueil, de dialogue." La culture est action permanente de l'homme pour améliorer sa nature et son milieu et mise en commun des résultats de cette action." 10

Identité

Comme l'explique Gilles Verbunt, dans la société moderne, les cultures se sont élaborées, non pas indépendamment les unes des autres, mais en relation (conflictuelle ou amicale) entre elles. De plus, toute personne appartient à plusieurs réseaux qui se chevauchent tout en conservant chacun sa spécificité, son autonomie. Ainsi, deux individus participent en partie aux mêmes réseaux et en partie s'intègrent dans des réseaux différents.

En ville et dans la société industrielle, les individus mènent une existence morcelée où la journée est divisée en tranches, avec une succession de comportements et d'appartenances qui demandent une adaptation permanente. Dans une première situation, dans un certain milieu, j'adopte le comportement A. Changeant

⁵ Charte de Lire et Ecrire reprise dans une plaquette intitulée: Lire et Ecrire: pour le droit à une alphabétisation de qualité pour tous.

⁶ Gilles VERBUNT, Les obstacles culturels aux apprentissages - guide des intervenants, CNDP migrants, 1994, p 28.

⁷ Claude LEVY- STRAUSS cité in Abdelhaï DIOURI dir., Du symbolique, Du droit à la parole, éd. Le Fennec, 2000, p 114.

⁸ Pierre R. DASEN et Christiane PERREGAUX dir., Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?, Bruxelles, DeBoeck Université, collection Raisons éducatives vol. 3, 2000, p 12.

⁹ Marcel HICTER, Pour une démocratie culturelle, Van Aelbrouck, 1980, pp 334-335.

¹⁰ Ibidem, p 337.

de milieu et de situation, je deviens B. Puis en bougeant encore de place, C...

L'identité personnelle ne coïncide que pour partie avec l'identité collective de chacun de ses groupes d'appartenance. Chaque personne possède son identité nationale, ethnique ou religieuse, majoritaire ou minoritaire, etc. Synthèse ou amalgame personnel, l'identité de tout individu puise dans toutes les appartenances que chacun s'efforce de concilier au mieux les unes avec les autres. Pour l'individu, autant de milieux d'appartenance, autant de cultures.

A cette conception dynamique de l'identité, individuelle, en évolution permanente (très ouverte à la formation), s'oppose celle qui a cours dans la société traditionnelle. Dans cette dernière, telle que nous nous la représentons, où domine une représentation statique, englobante et uniforme de l'identité, il n'y a pas de distinction entre identité individuelle et identité collective 11.

Parallèlement à la réflexion de Gilles Verbunt, Margalit Cohen-Emerique souligne que l'individu n'est jamais passif dans son appropriation de la culture. En fonction de multiples facteurs, il manipule, hiérarchise ses multiples appartenances de façon personnelle et a toujours une interprétation personnelle, dynamique, voire créatrice des modèles culturels, réalisant par lui-même la dualité complexe de toute identité: être à la fois semblable et différent. 12

1.2.2 Multiculturalité, interculturalité, communication interculturelle

Il y a constamment, dans l'approche qui est la mienne, une exigence de réciprocité - qui est à la fois souci d'équité et souci d'efficacité. C'est dans cet esprit que j'aurais envie de dire, aux uns d'abord: "plus vous vous imprégnerez de la culture du pays d'accueil, plus vous pourrez l'imprégner de la vôtre"; puis aux autres: "plus un immigré sentira sa culture d'origine respectée, plus il s'ouvrira à la culture du pays d'accueil."

Amin Maalouf¹³

Multiculturalité et interculturalité ne peuvent être pris pour synonymes. La **multiculturalité** désigne un **fait** de société (perspective descriptive), la **constatation** que plusieurs cultures coexistent dans un espace donné. Tandis que

l'interculturalité vise à promouvoir un projet de société (perspective centrée sur l'action) ou un projet éducatif global (pas à destination d'un public particulier).

Dans la société actuelle, le mélange des cultures peut conduire à la juxtaposition de groupes qui affichent tous des habitudes particulières pour affirmer leur identité spécifique. Ce serait une société multiculturelle, dont l'apartheid serait le modèle extrême.

D'autres possibilités existent: ce brassage peut multiplier les échanges entre groupes et individus et enrichir chaque identité dans une dynamique qui refuse le repli sur le passé et cherche à créer une **identité ouverte**. ¹⁴

Cette dernière orientation est celle de **l'interculturel** qui "est un **projet de société basé sur une volonté d'échange entre deux identités qui se donnent mutuellement sens"**¹⁵."C'est un processus, une démarche, une dynamique de l'ordre social (politique, pédagogie, éducation...) dans laquelle s'engagent solidairement des partenaires".¹⁶

Selon Martine Abdallah-Pretceille, **la relation interculturelle** est "l'interaction qui a lieu entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir chaque fois. C'est un processus ontologique (attribution de sens) et dynamique (entre deux ou plusieurs acteurs)".¹⁷

En effet, dans le cadre de la formation en alphabétisation qui nous occupe, le participant n'est pas seul à témoigner d'une culture. Suivant la vision de Margalit Cohen-Emerique, l'intervenant social, et dans le cas qui nous occupe, le formateur, porte également une culture: il n'est en rien culturellement neutre, ni situé hors des rapports sociaux. De par ses appartenances diverses (nationale, religieuse, régionale, sociale, professionnelle et institutionnelle...), il a intériorisé une culture et des souscultures dont il n'a pas toujours conscience, mais qui vont définir et orienter ses rapports aux autres. Ses critères de valeurs, ses normes, ses idéologies, ses modes de penser, ses techniques professionnelles d'analyse, d'interprétation et de résolution des problèmes constituent son propre cadre de référence qui va influencer son écoute et son décodage des situations. 18

D'autre part, en tant que professionnel, le formateur est acteur social représentant de la société d'accueil (dans le cas des migrants) et de l'institution qui rend légitime son action. Il est toujours engagé dans le jeu des relations majoritaire/minoritaire, dominant/dominé...

¹¹ Gilles VERBUNT, op.cit., pp 30-31.

¹² Margalit COHEN-EMERIQUE, Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide, in Carmel CAMILLERI - Margalit COHEN-EMERIQUE, Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, éd. L'Harmattan, 1989, p 81.

¹³ Amin MAALOUF, Les Identités Meurtrières, Livre de Poche 15005, 1998, p 5.

¹⁴ Gilles VERBUNT, op. cit., p 14.

¹⁵ Postulat du Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI).

¹⁶ Tribune immigrée, Dossier: enseignement interculturel, mars 1990, n°32, p 5.

¹⁷ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, in L'interculturel en éducation et sciences humaines, Actes du Colloque de Toulouse, juin 1985, Université de Toulouse le Mirail, 1986.

¹⁸ Margalit COHEN-EMERIQUE, op.cit., p 91.



Au cours d'une intervention à Lire et Ecrire en mars 1992, Altay Manço définissait ainsi les conditions de **l'action interculturelle**: "rendre le mouvement entre acteurs et normes possible; rendre les positions communicables; veiller à un développement si possible démocratique de l'échange; médiatiser: aussi chercher ce qui unit; rendre le choix possible".

Nous partageons cette définition ainsi que la manière dont il désigne l'"**interculture"**: "des façons partagées (par des professionnels de terrains ou institutions différents, par des communautés immigrées et autochtones) de poser et de traiter des problèmes communs selon des normes négociées". ¹⁹

Ainsi, la communication interculturelle est véritable si elle est fondée sur l'acceptation de la remise en cause de sa propre subjectivité, la prise de conscience de la relativité des différentes conceptions théoriques, sociales ou même idéologiques. C'est ce phénomène que l'on appelle décentration. Les mises en contact interculturelles sont une occasion privilégiée de découvrir cette relativité et de mieux se connaître soi-même.

Pour être à même de comprendre l'autre, il me faut reconstituer la logique dans laquelle s'inscrit son cadre de référence. Mais pour cela, il faut pouvoir prendre du recul par rapport à mon propre système de valeurs. Bien souvent inconscient, il peut être révélé par la rencontre avec l'autre et le "choc culturel"²⁰ qui en découle. Cette confrontation avec le monde de l'autre, à condition de s'y arrêter, doit permettre une prise de conscience de mes propres valeurs, comportements, modes de pensée. L'autre joue alors le rôle de miroir: il me reflète ma propre identité culturelle et me permet d'identifier et de relativiser mes perceptions et mes jugements. Autrement dit, la connaissance d'autrui passe par la connaissance de soi, mais en interaction avec les autres.

Cependant, il ne suffit pas de comprendre et d'accepter la différence, il faut aussi admettre la similitude avec "l'autre" et ne pas le figer dans la représentation d'une des catégories qui le composent. Par exemple, ne voir chez l'autre que sa différence "ethnique", c'est le réduire à une identité unidimensionnelle, sans tenir compte d'autres dimensions sociales telles que l'âge, la profession, le sexe, la région d'origine, le milieu social, etc.

En d'autres termes, le phénomène de décentration procède d'une double démarche: d'une part recon-

naître l'autre comme différent en prenant conscience de son identité culturelle, d'autre part le reconnaître comme semblable en acceptant sa dimension sociale.

Comme le synthétise Altay Manço, "l'interculturalité correspond, au niveau individuel, à la capacité d'intégration d'identités plurielles dans le concept de soi. A un niveau groupal, l'interculturalité rend compte d'un état avancé d'acculturation réciproque, même si celle-ci n'est jamais égalitaire"²¹.

1.2.3 Pédagogie interculturelle

"L'interculturel se définit, non pas en termes d'objectifs ou de publics particuliers, mais comme une modalité d'analyse et d'appropriation des problèmes issus d'une situation pluraliste."

Martine Abdallah-Pretceille²²

A. Evolution du concept dans le monde de l'enseignement

L'éducation interculturelle²³ a d'abord été pensée par rapport à la scolarisation d'enfants d'origine immigrée (années '70). Il s'agissait de valoriser les cultures d'origine à tous les niveaux d'enseignement. Ceci devait constituer un moyen d'enrichissement des élèves francophones et contribuer à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société. Mais, au début des années 80, cette valorisation a souvent conduit à l'exaltation des différences. En réaction à cette dérive, les responsables politiques ont recentré l'esprit de l'éducation interculturelle en précisant qu'il s'agissait d'une pédagogie de l'échange et de la communication, mais celle-ci resta liée à la présence d'élèves étrangers en classe. D'abord caractérisée par des activités folklorisantes, cette démarche progressa souvent vers une distanciation par rapport au vécu individuel des enfants étrangers.

En 1989, le Conseil de l'Europe définit l'interculturel comme le principe fondamental ou l'objectif qui doit sous-tendre toute activité scolaire. Cette orientation résulte du constat que les sociétés européennes sont multiculturelles et qu'il convient d'en tenir compte si l'on veut lutter contre le racisme et la xénophobie. La pédagogie interculturelle est capitale pour que les individus

¹⁹ Bernadette MOUVET et Altay MANÇO, Alpha-Cheratte: construire ensemble une interculture, in *Recherche en Education, Théorie et pratique*, n°8, 1er trimestre 1992, p 34.

²⁰ Le "choc culturel" est une situation conflictuelle qui se produit entre deux entités culturellement différentes placées en interaction dans une situation sociale. Source: Michel Elias sur www.iteco.be

²¹ Altay MANCO, Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration, perspectives théoriques et pratiques, Paris, L'Harmattan, 2002, p 45.

²¹ Altay MANCO, Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration, perspectives théoriques et pratiques, Paris, L'Harmattan, 2002, p 45.

²² Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, L'école face au défi pluraliste, in Carmel CAMILLERI - Margalit COHEN-EMERIQUE, Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, p 237.

²³ Luc COLLES, Introduction, in Pédagogie interculturelle, De la théorie à la pratique, Français 2000, n°141-142, septembre 1994, pp 4-5.

puissent trouver leur identité. En effet, paradoxalement, on ne peut vraiment saisir les principes de son propre univers culturel qu'en les confrontant avec ceux d'autres cultures. Cette pédagogie ne doit donc pas être conçue pour un public spécifique mais pour tous.

Car, comme le remarque Luc Collès, on s'aperçoit qu'en ayant associé la pluralité culturelle à la migration, l'éducation interculturelle a contribué à la mise à l'écart des enfants de migrants par rapport aux enfants majoritaires et autochtones. Et cela, au lieu de considérer la pluralité culturelle comme un phénomène complexe qui englobe toutes les cultures, mais aussi comme un phénomène que l'on peut rencontrer dans une classe dite "monoculturelle" et qui peut être sujet de discussion.

Luc Collès souligne également que la question interculturelle dans les objectifs et contenus des manuels scolaires a été négligée. L'éducation interculturelle a parfois même banalisé le terme "culture" et elle l'a assimilé au "folklore". Et, à force de trop pointer l'importance de la culture (réduction culturaliste), elle a favorisé une ethnicisation des relations humaines dans l'école. Elle a ainsi repoussé à l'arrière plan le sujet de l'inégalité sociale et, par conséquent, celui de l'égalité des chances.

Au sein de Lire et Ecrire, nous voulons nous démarquer d'une approche "culturaliste" et inclure dans la démarche interculturelle la question des inégalités sociales, de genre...

B. L'orientation choisie par Lire et Ecrire

A notre sens, la démarche interculturelle participe par essence à la lutte contre l'exclusion sociale dans la mesure où elle fait place à **toutes** les cultures vécues par chacun (y compris celles liées à l'appartenance sociale). Nous tenons à sortir d'une vision trop culturaliste qui destinerait la démarche aux seules personnes d'origine étrangère. Néanmoins, il est vrai que la situation de migrant "est souvent très révélatrice des mécanismes qui sont à l'œuvre pour toutes les catégories, d'une façon moins évidente, par exemple dans la culture populaire, la culture rurale ou la culture ouvrière".²⁴

Deux phrases de Jean Biarnes²⁵ illustrent avec justesse l'optique de la pédagogie interculturelle que Lire et Ecrire tend à faire vivre dans ses pratiques:

Le "pédagogue: créateur d'espaces d'apprentissage, espaces dans lesquels il doit réunir le maximum de conditions nécessaires à l'apprentissage." "Travailler avec toutes les diversités, c'est travailler dans des espaces de création, jamais dans des espaces de reproduction, car apprendre, c'est transgresser l'existant et non refaire le même."

Ainsi, toute pédagogie active (où chaque participant est considéré comme une personne qui porte une histoire individuelle et familiale, se réfère à des valeurs souvent contradictoires, appartient à plusieurs réseaux de relations et élabore des projets personnels plus ou moins vastes...) s'appuyant sur le partage des expériences et des cultures vécues par chacun n'est-elle pas, par définition, interculturelle?²⁶

Lire et Ecrire considère qu'une pédagogie interculturelle est une pédagogie centrée sur l'apprenant, une pédagogie active et interactive, une pédagogie qui prend en charge l'apprentissage de la décentration (voir point 1.2.2) et la communication interculturelle. Elle prend aussi appui sur la pédagogie du projet, la méthodologie de la recherche-action, sur le travail interdisciplinaire des équipes et le partenariat avec l'environnement. Elle accorde une attention particulière à la construction identitaire (possibilité d'exprimer, de mobiliser ses acquis et d'incorporer des apports extérieurs), à la reconnaissance de l'altérité, à l'autonomie, à l'éducation à la citoyenneté et au respect de l'appartenance sociale.

Dans une telle démarche, le défi consiste à créer les conditions pour que le contact avec les différences, avec la pluralité, soit conscient, fructueux et à la fois critique, tout en évitant le risque de particularisme.²⁷ Il s'agit de se confronter à la variété des langues, cultures, religions et appartenances sociales représentées physiquement par différents individus et groupes. Mais aussi à la pluralité des idées qui peuvent être véhiculées autrement que par la présence physique d'individus et de personnes: par des messages verbaux et non verbaux transmis par toutes sortes de moyens d'interaction, y compris les moyens d'enseignement, la littérature, les média, dans le cadre de l'éducation et en dehors de celle-ci.

Intégrer et favoriser cette démarche pluraliste s'articule autour de quatre objectifs²⁸:

- la valorisation subjective et objective de l'identité et de la position des participants aux bagages socioculturels et linguistiques différents;
- le choix des contenus impliquant une pluralité des cultures et le respect de leurs points de vue;
- 3. la formation de compétences communicatives orientées sur des situations concrètes;
- 4. l'acceptation de la pluralité socioculturelle, religieuse et linguistique comme défi pour la démocratie.

²⁴ Gilles VERBUNT, op.cit., p 14.

²⁵ Jean BIARNES, "Place de l'oral et de l'écrit dans le processus d'insertion: éducation formelle, informelle", in Véronique LECLERCQ et Jean VOGLER (coord.), Maîtrise de l'écrit: quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?, l'Harmattan-Contradictions, n°90-91, 2000.

²⁶ Dominique GROOTAERS, in Le Ligueur, 25.05.1994.

²⁷ Cristina ALLEMANN-GHIONDA, La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale, in Pierre R. DASEN, Christiane PERREGAUX, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation, De Boeck, Raisons Educatives, 1994, p 175.

²⁸ Idem



Les objectifs d'une pédagogie interculturelle rejoignent donc une partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, qui est une pratique sociale incluant une dimension démocratique, interculturelle et relationnelle²⁹. En effet, il s'agit de développer les outils pour que chacun puisse évoluer dans un monde de diversité, il s'agit de travailler la compétence à entendre et à respecter l'autre, à vivre ensemble dans une société pluraliste. Cela implique aussi la reconnaissance qu'une culture vivante est une culture dynamique.

Nous aborderons la question de manière transversale afin de ne pas la réduire au seul domaine de l'intégration des personnes d'origine étrangère, et donc de la placer au cœur de la problématique de la lutte contre l'exclusion. Dans le sens où nous vivons dans une société où toute personne ne partageant pas les attributs de la société dominante risque l'exclusion.

La définition de la pauvreté proposée par Philippe Moreau rend compte de cela: "c'est la situation de personnes ou de groupes de personnes marqués par l'insuffisance des ressources disponibles, la précarité du statut social et l'exclusion d'un mode de vie (matériel et culturel) dominant"³⁰. "Le langage propre" des classes défavorisées n'est pas reconnu par la société.³¹

Comment les pratiques de formation pourront-elles prendre en compte et valoriser ce langage propre?

1.2.4 Apprentissage, formation, langue, langage

"Apprendre une langue, c'est entrer pas à pas dans une autre culture. Apprendre une langue, c'est aller à la rencontre d'une autre façon de penser, de concevoir le monde, de se comporter avec autrui". 32

Tout apprentissage met en question les acquis précédents. La formation déstabilise car elle remet en question les idées reçues, elle implique des changements insécurisants dans les relations, les appartenances des apprenants. La formation, et particulièrement une formation en alphabétisation ou en français pour non francophones peu scolarisés, remet en question la façon de considérer le monde. De plus, elle est aussi source de changements dans les relations qui vont s'établir dans le groupe.

A. L'apprentissage, une activité interculturelle

La formation est "un processus de déconstruction et de reconstruction des représentations"³³. Comme le rappelle Dany Crutzen³⁴, "apprendre, c'est aller audelà de ce qu'on sait déjà. Cela suppose une forme de rupture, où l'on est capable de renoncer à des erreurs pour construire du neuf. Ainsi, l'apprentissage est en soi une activité interculturelle qui suppose:

- un minimum de négociation et de liens de sens entre le "déjà là" et le "nouveau";
- un minimum d'adhésion aux valeurs véhiculées par les savoirs;
- une attente minimale, à savoir une question qu'on se pose et à laquelle on cherche à trouver réponse (c'està-dire une capacité à transformer des consignes en questionnement intérieur);
- un minimum de reconnaissance et de sécurité identitaire pour pouvoir transformer l'erreur en outil d'apprentissage.

Pour pouvoir s'approprier du savoir, il faut être reconnu dans son identité. Plus le décalage entre les cultures est important, plus il faut créer/construire une attente et du sens, plus il faut mettre au jour les représentations, plus il faut expliciter les implicites scolaires, linguistiques, comportementaux, etc.; plus il faut légitimer la diversité des stratégies identitaires et cognitives. En effet, il reste toujours en toile de fond la question de la loyauté au milieu d'origine.

Dans ce contexte, il faut toujours privilégier le sens, dans le respect des difficultés des participants".

Il convient toujours de garder à l'esprit qu'en milieu populaire, "la culture de la rue" prime bien souvent sur les "cultures d'origine" et que le défi consiste à créer, construire, susciter un début de rapport à l'écrit. L'adaptation aux exigences des normes d'apprentissage et linguistiques n'est pas une question d'origine ethnique"³⁵, mais plutôt d'origine sociale.

²⁹ Louise LAFORTUNE, Edithe GAUDET, Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté, Editions du Renouveau Pédagogique, Québec, 2000, p 8.

³⁰ Pierre MOREAU, Mieux comprendre l'exclusion sociale, roman pédagogique, L'Harmattan, 2000, p 32.

³¹ Ibidem, p 57.

³² Sylvie BAUSSIER, May ANGELI, Petite histoire des langues, éd. Syros Jeunesse, 2002, p 76-77.

³³ Gilles VERBUNT, op. cit., p 43.

³⁴ Dany CRUTZEN, Notes de formation, CIFFUL-CEI - Université de Liège, avril 2003.

³⁵ Idem.

B. Langues, langages

"Instrument de communication, la langue est aussi signe extérieur de richesse et un instrument de pouvoir".

P. Bourdieu

Notre recherche-action s'inscrit dans le contexte particulier de la formation pour adultes en alphabétisation ou en français pour non francophones peu scolarisés. La langue n'est pas quelque chose de technique, mais fait partie de l'être: une langue véhicule une vision du monde. "La langue se crée en même temps que se bâtit notre représentation du monde. Dès le berceau, l'être humain est confronté à une réalité dont il va sélectionner et mémoriser les aspects qui, émotionnellement, le frappent le plus. Il s'en fait une idée simplifiée (représentations) qu'il relie à des émotions de bien-être ou de mal-être et peu à peu à des mots, bien avant d'être capable de parler, c'est-à-dire de restituer ces mots (conceptualisation)"³⁶.

"Une langue est plus qu'un instrument d'expression, elle est notamment aussi un moule à penser et à sentir d'une façon ou d'une autre. (...) Ainsi, en français, on est contraint de penser et sentir chaque chose soit au masculin, soit au féminin, puisque tout nom a un genre. En turc, il n'y a ni masculin, ni féminin. Dans cette langue, on peut donc penser et sentir les choses en dehors des catégories masculin/féminin. On a là plus qu'un détail technique, qu'une difficulté à l'apprentissage du français pour les immigrés turcs. On a dans les deux langues des possibles et des interdits différents qui marquent les sensibilités, les valeurs, les jugements, les actes, les rapports sociaux." A cet égard, le vouvoiement en français, signe de respect, n'existe pas dans de nombreuses langues.

"L'apprentissage du français, offre donc non seulement un matériau linguistique pour se situer ici, mais aussi des normes pour vivre, évaluer ses expériences, orienter ses valeurs, distinguer le permis, l'interdit, le convenable, l'obligatoire, le reconnu, l'exclu... S'articulant à tous les autres processus d'intégration/normalisation, la langue joue son rôle de repère du bien dire, du bien penser, du bien ressentir."³⁸ Le locuteur investit la langue de valeurs affectives esthétiques et morales et porte sur elle un regard teinté de son expérience personnelle et de préjugés de son époque et de son groupe social.³⁹ "La langue dite maternelle sera chargée de beaucoup plus de symbolique et d'émotions que les langues véhiculaires, fonctionnelles, instrumentales, professionnelles."⁴⁰

Par conséquent, "il peut être aisé de changer de langue dans telle ou telle sphère de son existence (par exemple dans les sphères fonctionnelles: travail, transport...), mais difficile de changer de langue dans les sphères qui touchent de près à l'identité (éducation, relation homme/femme, vie sexuelle, religion..."⁴¹

Comme le rappelle Monique Honor, des blocages peuvent apparaître lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceux-ci peuvent être liés à la peur de perdre son identité ou à l'affrontement de deux visions du monde conflictuelles.

Ainsi aussi, le passage à l'écrit va bousculer chez l'individu certains repères et/ou certaines règles qui régissent les sociétés de tradition orale, en instaurant un autre rapport au monde, aux autres et à soi-même, au langage qu'on utilise. De même que, "en milieu populaire, le langage concerne plus directement le contenu de l'objet, alors que dans les classes moyennes l'objet est mis en relation avec d'autres objets."⁴²

En formation, il s'agit donc de "créer des passerelles langagières entre deux ou plusieurs mondes porteurs de valeurs et idéologies différentes" 43. Ceci est valable autant pour les personnes non francophones que les personnes francophones (en référence aux différentes pratiques sociales de la langue).

³⁶ Monique HONOR, Quand le français de l'école devient une langue de plus en plus étrangère, in *Quand les mots tirent la langue..., Agenda inter-* culturel, n°198, novembre 2001, p 4.

³⁷ Omer ARRUS, Interculturel et apprentissage d'une langue autre, sur http://users.skynet.be/parlecriture/interculturel.htm, p 1-2.

³⁸ *Ibidem,* p 2.

³⁹ M.YAGUELLO, Catalogue des idées reçues sur la langue, Le Seuil, 1998, cité par Monique HONOR, op.cit., p 4.

⁴⁰ Gilles VERBUNT, op. cit., p 63.

⁴¹ Ibidem, p 64.

⁴² Ibidem, p 64-66.

⁴³ Monique HONOR, op.cit., p 7.



Description des hypothèses et du cadre méthodologique de la recherche-action

Une fois les repères théoriques établis, nous avons mieux défini les objectifs assignés à cette recherche-action ainsi que son cadre méthodologique. Cette section en fait la présentation.

2.1 Objectifs de la recherche

Il s'agit d'analyser les éléments d'une démarche interculturelle en formation d'alphabétisation ou de français pour non francophones peu scolarisés et vérifier que cette démarche s'inscrit au cœur des pratiques de formation.

De cette manière, nous voulons mesurer comment le travail de l'interculturalité s'intègre dans les pratiques de formation et permettre aux formateurs de se questionner quant à l'attention qu'ils accordent ou non à cette thématique transversale.

Pour mener ce processus, nous voulons:

- Repérer des indices pour vérifier que des méthodes et outils favorisent la communication interculturelle.
- Si possible, aboutir à une systématisation d'outils favorisant la communication interculturelle et/ou à un recueil de pratiques intéressantes.

- Vérifier l'impact des cours auprès du public et l'influence des choix pédagogiques sur les liens et les échanges qui s'établissent au sein du groupe.
- Observer comment se négocient les valeurs au sein du groupe, quelles sont les limites fixées par l'association, les limites fixées par le groupe lui-même...

Pour rappel

L'alphabétisation désigne l'apprentissage de l'écrit et du calcul à des adultes qui ne maîtrisent pas les compétences de base (fin du cycle primaire) ni en français, ni dans leur langue maternelle. Cet apprentissage peut nécessiter, d'abord, l'apprentissage du français oral.

Le français pour non francophones consiste à enseigner le français oral puis le français écrit à des non-francophones.

2.2 Hypothèses

Comme décrit au point 2.3.2., le calendrier de la recherche-action s'est étalé sur deux ans et deux périodes d'observations. Nous avons d'abord réalisé une série d'observations à partir des premières hypothèses formulées. Une fois celles-ci éprouvées, nous avons poursuivi la recherche à partir des premières pistes de conclusions devenues nouvelles hypothèses. C'est ainsi que l'on désigne deux phases d'observations, deux lignes d'hypothèses qui s'insèrent au sein d'une hypothèse générale.

2.2.1 Hypothèse générale

L'attention accordée à des objectifs interculturels dans les pratiques pédagogiques au sein des formations de Lire et Ecrire n'est pas une évidence, mais une démarche volontaire à laquelle il faut se former et s'entraîner. Cette démarche devrait s'inscrire dans l'ensemble des pratiques d'une association (depuis l'accueil jusqu'à l'évaluation, en passant par la formation proprement dite et son organisation).

Sous-hypothèses de la première phase d'observations

Au niveau pédagogique

- Dans un groupe de personnes ayant une faible connaissance du français oral, il est peut-être plus difficile d'appliquer les principes de décentration et de communication interculturelle. Les groupes de français pour non francophones connaissent peut-être plus de malentendus en raison de la non-maîtrise de la langue d'apprentissage.
- Les activités qui vont lancer le processus de formation vont permettre d'éveiller la spontanéité et de détendre l'atmosphère favorisant la confiance, un environnement propice à l'apprentissage et à l'intégration dans le groupe et les activités de l'association.
- De simples indices de reconnaissance de l'identité des participants (situés dans l'environnement ou apportés par le contenu de la formation) influencent l'atmosphère du groupe et l'attitude des participants.
- Pour la prise en compte des objectifs interculturels, l'expérience, les formations suivies, la personnalité et le vécu du formateur constituent des facteurs majeurs.
- Pour les personnes ne maîtrisant pas le français, les liens et comparaisons avec la langue maternelle ou d'origine peuvent être des signes de reconnaissance fructueux.



Au niveau des groupes

- Les principes de la communication interculturelle sont davantage mis en œuvre en cas de conflit.
- La problématique se pose en des termes différents dans les groupes d'alphabétisation et les groupes de français pour non francophones. Dans l'apprentissage du français oral et en alphabétisation, on touche à des choses différentes. Pour le travail de l'oral, la participation dépend notamment de la timidité, du type de parcours migratoire (le vécu)... En alphabétisation, on touche à des choses très fragiles liées au vécu de personne analphabète ou illettrée dans une société où la maîtrise de l'écrit est très valorisée, autrement dit à des parcours d'exclusion. On remarque que la difficulté, la souffrance, se situe à des niveaux différents dans ces deux types de formation.
- La stabilité du groupe dépend tant de facteurs liés au processus pédagogique que de facteurs relatifs au vécu et à l'environnement des participants.

2.2.3 Sous-hypothèse de la deuxième phase d'observations

Au terme de la première phase des observations, une nouvelle hypothèse a remis en cause une des hypothèses initiales.

Au niveau pédagogique

 En raison des méthodes utilisées faisant moins de place à la communication et à l'oral, il y a plus de problèmes de malentendus, d'incompréhensions ou de conflits dans les groupes de formation en alphabétisation que dans les groupes de français pour non francophones (oral). Les méthodes de français oral favorisent davantage la communication interculturelle que celles utilisées en alphabétisation.

2.3 Méthodologie, moyens et ressources

2.3.1 Vers le cadre méthodologique de la recherche-action

Pour atteindre ces objectifs, nous avons opté pour le cadre méthodologique général de la recherche-action. Cette méthodologie, qui fait se rencontrer des expériences pratiques et théoriques et qui a pour double enjeu "la production de connaissances et le changement de la réalité par l'action"⁴⁴, était en cohérence avec nos objectifs.

Plusieurs apports nous ont nourri. Premièrement, une collecte d'informations réalisée par des formatrices, un formateur et la coordinatrice de la recherche. Deuxièmement, des connaissances et références en lien avec les problématiques soulevées. Et enfin, des moments de réflexion et de reformulation. Par le processus induit par la méthodologie elle-même, la recherche-action a pour objectif de faire évoluer les pratiques pédagogiques de départ.

A posteriori, nous pouvons dire que cette démarche méthodologique était un horizon, mais que nous n'avons pas atteint la réalisation de toutes ses modalités. Notamment, au vu de l'ampleur des objectifs et du temps disponible pour les réaliser. Néanmoins, ce cadre est resté notre référence.

2.3.2 Mise en route de la recherche-action

Comme évoqué longuement ci-dessus, le point de départ était le travail réalisé sur le vocabulaire afférent à l'interculturalité en formation et aux objectifs interculturels définis (automne 2001).

A. Nous sommes ensuite passés à l'élaboration du cadre⁴⁵ pour la récolte d'informations.

D'abord, au moyen de lectures et de rencontres, nous avons recherché des indicateurs susceptibles de mesurer l'attention accordée à ces objectifs dans les pratiques pédagogiques. Ces indicateurs devaient tenir compte du contexte global (objectifs, organisation de l'équipe et des formations, partenariats...) des associations dans lesquelles les pratiques seraient observées.

Ce cadre, dans ses grandes lignes, fut élaboré en collaboration avec des directeurs et coordinateurs pédagogiques de Lire et Ecrire. Il fut ensuite retravaillé en comité de pilotage de la recherche-action. Ce cadre est constitué, d'une part, de divers questionnaires pour les participants, les formateurs, l'association et, de l'autre, d'un canevas de carnet de bord et des fiches d'observation pour les formateurs.

⁴⁴ Marie-Renée VERSPIEREN, Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation, coéd. l'Harmattan (Paris) et Contradictions (Bruxelles), 1990, 396 p. et particulièrement pp 86-106.

⁴⁵ Voir en Annexe 2 l'ensemble des documents ayant constitué les outils de collecte de l'information de la recherche-action.

B. En décembre 2001, nous avons lancé un appel auprès des formateurs de toutes les régionales de Lire et Ecrire pour choisir les groupes observés.

Les participants volontaires devaient nécessairement être bien à l'aise dans leurs pratiques et intéressés par la question interculturelle, même s'ils n'avaient pas encore eu l'occasion de s'y former spécifiquement.

Sur base de sept possibilités, nous avons décidé de suivre quatre groupes: deux en français pour non francophones peu scolarisés et deux en alphabétisation, répartis dans quatre régionales différentes. Bien qu'il y ait eu une volonté de suivre un groupe en région rurale, cela ne fut pas possible à l'époque (un formateur bénévole volontaire ne pouvant consacrer davantage d'heures à son activité).

Les quatre forma*trices*⁴⁶ et quatre groupes choisis pour participer à la première partie de la recherche-action de **janvier à juin 2002** sont les suivants:

- un groupe de français pour non francophones niveau débutant animé par Josiane Renard (Lire et Ecrire Verviers);
- un groupe alpha niveau 3 (niveau moyen) animé par Dominique Büchler (Lire et Ecrire Charleroi);
- un groupe alpha niveau 3 animé par Odile Hennecart (Proforal, association du réseau de Lire et Ecrire Bruxelles);
- un groupe français pour non francophones groupe hétérogène en niveaux de connaissances animé par Anne De Vleeschouwer (Lire et Ecrire Centre Mons Borinage).

Une observation isolée a également eu lieu dans un groupe de français pour non francophones niveau 2 à Lire et Ecrire Luxembourg avec un formateur bénévole (Guy Clausse).

C. En septembre et juin 2003, nous avons lancé un nouvel appel aux formateurs intéressés à participer à une deuxième période d'observations.

En effet, au terme de la première phase d'observations qui a permis les premières confrontations des hypothèses et conclusions, nous avons estimé intéressant de poursuivre des observations au sein de groupes d'alphabétisation. En effet, nous voulions vérifier la remise en question totale d'une des hypothèses de départ née de la comparaison entre groupes d'alphabétisation et groupes de français oral.

Trois formateurs (deux formatrices et un formateur) ont été choisis pour poursuivre ces observations de septembre 2003 à janvier 2004:

- un groupe d'alphabétisation et remise à niveau animé par Delphine Charlier, Axelle Devos et Brigitte Dubail (Lire et Ecrire Brabant wallon) (processus "Reflect-Action");
- un groupe d'alphabétisation animé par Anne Tomson (Lire et Ecrire Hainaut Occidental) (pédagogie du projet);
- un groupe d'alphabétisation animé par Hugues Pierrard (Lire et Ecrire Luxembourg) (pédagogie différenciée).
- D. Pour accompagner la première phase de la recherche-action, nous avons invité un comité de pilotage à se réunir.

Ce comité était ouvert à toute personne du réseau intéressée par la problématique, aux formatrices impliquées et à la coordinatrice de la recherche. Les personnes extérieures ayant pris part aux réunions de réflexion sont:

- Jean Constant, coordinateur pédagogique à Lire et Ecrire Verviers,
- Nathalie Schippers, chercheuse au département interculturel de l'Université du Limbourg,
- Laurence Durdu, coordinatrice des cours de français pour non francophones au Centre d'Action Interculturelle (CAI)- Lire et Ecrire Namur.

A côté de rencontres individuelles régulières et de rencontres avec des personnes ressources, les quatre réunions (janvier, mars, juin 2002 et enfin janvier 2003) du "comité de pilotage" ont permis de faire le point, de clarifier des aspects du carnet de bord, de réaliser les ajustements nécessaires et de mettre en commun des apports extérieurs.

Pour la deuxième phase de la recherche, ce comité a réuni à deux reprises les seuls formateurs participants et la coordinatrice.

⁴⁶ Il n'y avait pas de formateur masculin dans cette première partie. Il faut se rendre compte de la faible proportion de formateurs masculins: 21% en 2001-2002 cf. Le Journal de l'alpha - avril-mai 2002, n°128, p 37.



2.3.3 La récolte des informations

La récolte des données avait pour but de déceler les relations entre la méthodologie générale des formateurs, les outils pédagogiques, la démarche des participants et celle du formateur. Le tout, au regard des objectifs interculturels définis. Cette récolte couvre de manière continue la période de fin janvier 2002 à fin juin 2002⁴⁷ ainsi que de septembre 2003 à janvier 2004 pour la deuxième phase⁴⁸. Elle touche aux associations, au déroulement des formations et aux participants.

A. Concernant les associations: cadre général institutionnel et organisationnel

L'historique, les objectifs, le public, l'organisation de la sensibilisation et de l'accueil, la constitution des équipes ou encore la formation des groupes, ont constitué la base de cette collecte d'information. Mais analyser l'ensemble de ces données dépassait l'objet principal de la recherche et nous ne nous y sommes pas attardés. Pourtant, elles mériteraient d'être passées à la loupe par la suite car "la prise en compte de cultures différentes et de tous ceux qui changent de milieu de vie a nécessairement des incidences institutionnelles: rôle des formateurs, présence ou non d'accompagnateurs sociaux, ajustement de programmes et horaires de formation, récolte de données pour les formalités administratives..."

B. Concernant le déroulement de la formation et les orientations prises par les formatrices et le formateur

- Préalablement, les formateurs ont répondu à un questionnaire⁵⁰ portant sur leur formation professionnelle (initiale et continuée), leur connaissance de la problématique, leurs motivations à participer à la recherche, les méthodes utilisées ainsi que leurs références à des courants pédagogiques.
- 2. Sur base d'un canevas commun, ils ont ensuite rempli le carnet de bord⁵¹ de la formation.

Ce document retrace le fil conducteur de la formation et apporte des éléments concernant la dynamique de groupe, la participation et la place de chacun au sein des groupes d'apprentissage. Il concerne 9 heures de formation par semaine pour tous les groupes et 6 heures dans le cas des groupes de La Louvière et de Luxembourg. Pour certains, ces heures sont extraites d'un module intensif (Charleroi, Bruxelles, Brabant wallon). Idéalement, le carnet de bord comprend le relevé détaillé du déroulement des heures de formation

observées. Un fil conducteur pour l'analyse des pratiques. Sous forme de texte libre, il reprend plusieurs catégories d'indications: types d'activités ou de matières abordées, objectifs poursuivis pour chaque cours et activités, supports et points d'ancrage utilisés (méthodes, outils, situation et processus pédagogiques), type, rythme et moments d'évaluation, des commentaires sur la dynamique du groupe, des hypothèses quant aux tensions et/ou chocs culturels, la participation du groupe aux activités du jour, les éventuelles découvertes par rapport aux présupposés personnels, sociaux ou linguistiques des participants.

- 3. La liste des présences et absences au sein du groupe, de même que les fiches pédagogiques des activités particulièrement pertinentes par rapport à la démarche interculturelle complètent ce carnet de bord.
- 4. Enfin, les observations extérieures réalisées par la coordinatrice de recherche (au rythme de 3 heures environ toutes les trois semaines pour chaque groupe) sont une source essentielle de données. Lors de ces observations, nous avons recueilli des informations concernant la participation, l'écoute, les interactions avec le formateur, les interactions entre participants, l'occupation de l'espace, le recours à la langue d'origine ... outre l'observation des phases pédagogiques. L'observation s'est basée sur des questions-guides⁵² qui se sont étoffées au fil de la recherche et de la découverte d'indicateurs utiles.

C. Concernant les participants

Les données ont été recueillies par divers biais: les fiches d'inscription, les commentaires consignés dans les carnets de bord des formatrices et du formateur, les observations étalées sur quelques mois ainsi que via des entretiens individuels réalisés par la coordinatrice seule (de manière conjointe avec la formatrice dans le cas de Charleroi et avec des interprètes à Verviers) en début et fin des observations dans les deux phases d'observation. Notons que ces entretiens individuels n'ont pu être réalisés à Lire et Ecrire Luxembourg.

D. Apports extérieurs à diverses étapes de la recherche

Les réflexions ont été nourries d'informations apportées par les participants au comité de pilotage, de la rencontre de personnes ressources, d'échanges avec les directions de Lire et Ecrire par la récolte d'informations en lien avec les problématiques soulevées lors de colloques, conférences, formations et lectures.

⁴⁷ Période légèrement plus courte pour Bruxelles et La Louvière pour des raisons organisationnelles.

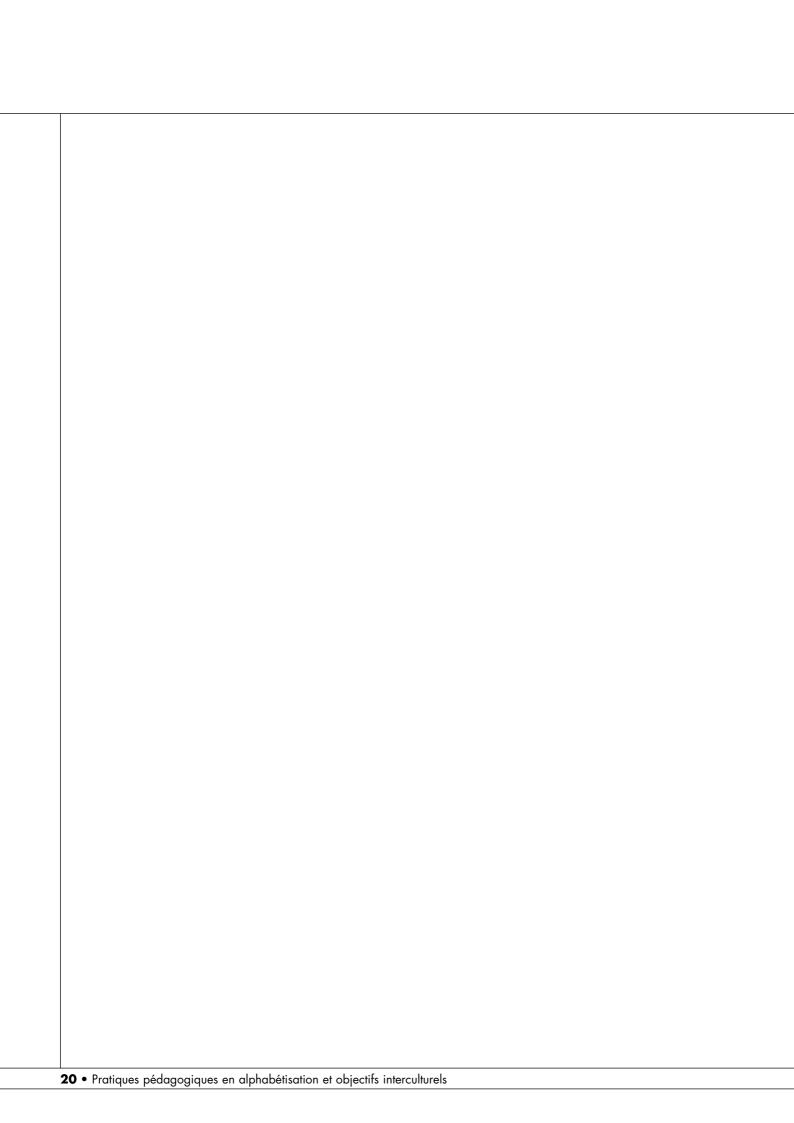
⁴⁸ Raccourcie pour Luxembourg en raison d'un changement de formateur.

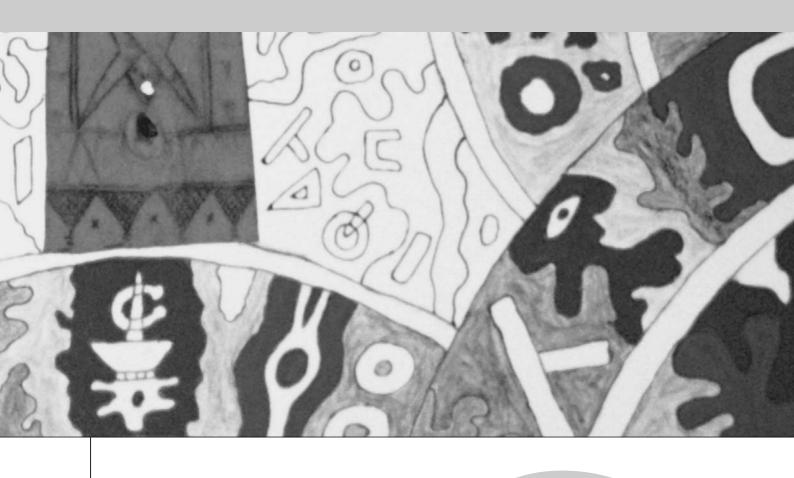
⁴⁹ Gilles VERBUNT, op. cit., p 13.

⁵⁰ Voir Annexe 2

⁵¹ Idem.

⁵² Idem.





Résultats et analyse: pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels

Elaboration d'une grille d'analyse d'un dispositif de formation d'adultes en alphabétisation ou en français pour non francophones au regard d'objectifs interculturels

De la définition du cadre de la recherche-action à la fin des phases d'observations et des comités de pilotage, nous avons relevé une série d'indicateurs et de questions-guides relatifs à des objectifs interculturels tels que définis au départ pour l'ensemble d'un dispositif d'adultes en formation. Au fil des observations, des échanges avec les formatrices et le formateur, des comités de pilotage, des apports extérieurs (chercheurs, lecture, conférences, formations), nous avons consignés ces indicateurs et questionnements dans un tableau. La grille en Annexe 1 en constitue la synthèse.

Bien entendu, un aussi vaste champ d'analyse (bien qu'encore non exhaustif) n'était pas possible à aborder dans une seule recherche. C'est pourquoi, comme expliqué plus haut, nous avons choisi d'observer à la loupe les pratiques pédagogiques des formateurs, objet principal des actions de Lire et Ecrire. Néanmoins, nous tenons à présenter l'ensemble de la grille de questions. En effet, celles-ci pourraient être utiles pour toute association qui voudrait analyser son dispositif de formation sous l'angle de l'interculturalité.

Ce tableau sert en partie de fil conducteur à la présentation des résultats. Nous passerons plus rapidement en revue les sections qui ne font pas partie de l'objet spécifique de la recherche.

3.2 Limites de cette recherche-action

3.2.1 Un échantillon limité et des variables innombrables

L'échantillon de groupes observés, par rapport à la variété possible, était limité. De plus, la rencontre d'un groupe et d'un formateur constitue toujours un processus singulier durant une période donnée. Les conclusions, comparaisons, analogies et éventuelles transpositions d'actions ne pourront voir le jour qu'à partir du questionnement d'autres formateurs au sujet de leurs pratiques.

A contrario, les résultats et pistes présentés s'inscrivent au cœur des questionnements récurrents de Lire et Ecrire sur le lien entre les pratiques pédagogiques et l'interculturel visant la lutte contre l'exclusion sociale. Dès lors, les pratiques décrites ne s'avèrent pas non plus des cas isolés.

De plus, nous avons rapidement remarqué que certains parallélismes pouvaient s'établir entre les différents groupes de français pour non francophones. Notamment parce que les formatrices utilisaient toutes deux la méthode "Pourquoi pas!"⁵³. D'autres parallélismes s'opéraient entre les groupes d'alphabétisation de la première phase, en raison des approches utilisées, des objectifs, des thèmes abordés, des dynamiques en jeu. Pour la deuxième phase, la composition des groupes était assez comparable, au contraire des pédagogies utilisées.

Mais par ailleurs, les variables en jeu dans l'analyse des pratiques interculturelles sont innombrables. Chacune est impossible à isoler. Toutes n'ont pas pu être prises en compte et si elles ont été mises à jour, ce n'était pas nécessairement avec un même degré d'analyse.

Concernant **les groupes observés**, nous relevons quelques variables limitant les comparaisons possibles:

- la taille des groupes (de 8 à 24 participants);
- la composition toujours unique des groupes au vu des histoires personnelles propres à chacun;
- la mixité de tous les groupes, sauf celui de Lire et Ecrire Centre Mons Borinage (femmes d'une même communauté);
- le nombre d'heures de formation suivies par semaine par les participants (voir tableau ci-dessous)⁵⁴;
- le passé commun, dans quatre des sept groupes: plusieurs personnes se connaissaient avant le début de la formation (formation antérieure commune ou liens familiaux);
- le fait de recommencer un même niveau et de le vivre mal, pour deux personnes dans un des groupes, a influencé l'ambiance en début d'année;
- l'organisation par niveaux de certains groupes, et pas d'autres.

Concernant **les formatrices et le formateur**, plusieurs variables rentrent en jeu, même si leur impact est difficilement mesurable. Entre autres:

⁵³ Méthode audiovisuelle de français pour adolescents et adultes réalisée par Henri Sagot.

⁵⁴ Les heures observées pouvaient être extraites de modules intensifs animés par un ou plusieurs formateurs en plus de celle ou celui qui participait à la recherche-action. Ceci vient ajouter au nombre de variables puisque l'intensité et le travail avec différents formateurs modifie la dynamique de formation et de cohésion du groupe.



- le nombre d'années d'expérience (influence l'assurance dans les méthodes utilisées et la manière de gérer la dynamique de groupe);
- la reconnaissance au sein de sa propre association et l'organisation de celle-ci (influence la motivation);
- l'expérience de l'interculturalité (types de vécus de chocs culturels personnels ou professionnels, voyages, formations à la problématique...) et l'assurance par rapport à la gestion de conflits;
- la motivation à participer à la recherche-action engendre des observations qui pourraient être différentes des pratiques régulières de terrain (formateurs particulièrement sensibilisés);
- le fait qu'il n'y ait eu qu'un formateur masculin participant à la recherche (dans la deuxième partie des observations).

3.2.2 Biais possibles dans la récolte des informations

- Nous ne pouvons éviter une certaine subjectivité des observations, des conceptions de l'interculturalité qui ont induit un angle d'observation. Celui-ci peut avoir été mis au jour ou pas.
- Le carnet de bord détaillé s'est avéré compliqué à remplir pour les formatrices et le formateur. Outre l'am-

- pleur de la tâche, il leur a parfois été difficile de relier la description des activités à la dynamique du groupe. En effet, impliqués dans l'animation, ils peuvent ne pas tout percevoir. Ou, ils n'ont pas le temps de noter ce qu'ils perçoivent sur le moment. S'ils n'ont pas l'opportunité de l'écrire immédiatement après le cours, des informations se perdent. Par conséquent, une telle recherche exigerait en fait une observation constante de la part d'une personne extérieure.
- La récolte des données durant les observations n'est pas tout à fait exhaustive. Seuls les faits estimés saillants sont repris. Ceci est en partie dû à la disparité du nombre de participants dans les groupes observés (par exemple à Verviers plus de 20 personnes).
- Dans les entretiens individuels, qui visaient essentiellement à découvrir comment les participants percevaient leur place dans le groupe, nous n'avons pas eu la possibilité d'entendre tous les participants. Certains ne le souhaitaient pas, d'autres ont été exclus ou ont abandonné. Pourtant, creuser les raisons de cette situation aurait pu nous éclairer.
- Pour ces entretiens, dans un des groupes de français pour non francophone débutants, nous avons rencontré quelques problèmes d'interprétariat (pression temporelle, résumé des contenus des réponses obtenues). Ce qui a aussi introduit un biais dans les données récoltées.

3.3 Brève présentation des contextes des observations

Il serait irréaliste de relater dans ces lignes l'ensemble des observations et réflexions. Certaines dépassent le cadre de la recherche-action, d'autres ne sont pas suffisamment relevantes ou pertinentes. Nous ne rendrons compte que de l'essentiel. L'ensemble des observations et rapports des réunions de comité de pilotage et carnets de bord sont à disposition du lecteur qui le souhaiterait.

Cette étape a pour objet de faire le point sur la manière dont le principe de respect de la diversité se concrétise au niveau institutionnel. Nous ne nous attarderons pas puisque nous nous sommes focalisés sur les pratiques pédagogiques, malgré que ce soit étroitement lié. Comme expliqué au point 3.1., le lecteur trouvera en Annexe 1 des questions guides qui permettraient de réaliser cette analyse du cadre général plus en profondeur au sein de toute association.

3.3.1 Les associations, leurs objet et objectifs

Les observations ont eu lieu dans 6 régionales de Lire et Ecrire et une au sein de Proforal, un organisme d'insertion socioprofessionnelle du réseau d'alphabétisation bruxellois. Les régionales de Lire et Ecrire⁵⁵ ont été créées pour promouvoir, développer et coordonner l'alphabétisation sur leur territoire. Les régionales qui ont participé à la recherche-action mènent deux types d'action:

- Elles sont opératrices de cours d'alphabétisation.
 Ces cours, ouverts à tout adulte peu scolarisé, se déroulent en petits groupes, constitués en fonction des niveaux ou des projets de chacun.
 - En quoi consistent ces formations? A apprendre à lire et à écrire. Mais aussi à s'exprimer en français, à calculer. Il s'agit aussi de remettre à niveau ses connaissances, de se préparer à l'obtention du Certificat d'Etudes de Base... Et au-delà, à découvrir son environnement social, culturel et politique.
 - Souvent, cet apprentissage passe par un saut d'obstacles: il faut apprendre à surmonter ses doutes, sa méfiance, sa peur d'un nouvel échec. Pour pouvoir dépasser sa propre situation d'exclusion, il faut apprendre à agir sur son environnement et sur la société. L'approche pédagogique de Lire et Ecrire est décrite au point 1.1.2.
- 2. Les régionales offrent aux opérateurs de terrain œuvrant en alphabétisation différents services: formations de formateurs, coordination de l'offre,

⁵⁵ Charte de Lire et Ecrire dans la plaquette: Lire et Ecrire: pour le droit à une alphabétisation de qualité pour tous.

rencontres d'échanges et groupes de réflexion, orientation des demandeurs de cours, orientation des formateurs bénévoles, sensibilisation de l'opinion publique, évaluations quantitatives, coordination de projets spécifiques, édition et/ou mise à disposition de matériel pédagogique.

Elles sont reconnues à la fois comme organismes d'éducation permanente et d'insertion socioprofessionnelle.

Proforal, l'organisme où le groupe de Bruxelles a été observé, a pour finalité générale de concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale et culturelle des stagiaires. Il offre aux participants la possibilité d'améliorer leurs connaissances de base, d'acquérir une méthode de travail ainsi que de clarifier leur projet professionnel. Il organise des formations de 25 à 30 heures par semaine, en journée.

Les finalités particulières de Proforal sont notamment de permettre à l'apprenant:

- de développer les capacités de communication en français au travers du travail de trois compétences: oral (compréhension et expression), lecture, écriture;
- d'intégrer les contenus d'apprentissage dans une démarche active d'insertion sociale, professionnelle et culturelle;
- de développer les compétences en calcul nécessaires à la vie sociale et professionnelle;
- de développer l'autonomie dans la vie sociale, professionnelle et culturelle;
- de développer l'autonomie dans l'apprentissage (utilisation d'une grille d'autocorrection et matériel mis à la disposition).

3.3.2

La prise en compte de la diversité dans la composition des équipes (mixité, pluridisciplinarité...), de leurs projets, de leur fonctionnement, du profil des formateurs et de la formation continuée

De 6 à 18 formateurs. Ainsi varie la grandeur des équipes à l'époque des observations. Toutes les équipes sont mixtes (avec une nette majorité féminine) sauf dans une régionale (équipe exclusivement féminine où le groupe observé n'est pas mixte non plus).

Les formations professionnelles initiales et continuées des formateurs et de l'ensemble du personnel de ces équipes sont très diverses: psychologue, pédagogue, éducateur, assistant social ou encore régent en français. Cinq équipes sur les sept comportent une à deux personnes d'origine étrangère.

Dans les réflexions relatives à la diversité des équipes, une formatrice en alphabétisation souligne le rôle que peuvent avoir des formateurs masculins pour recadrer des jeunes ne reconnaissant pas facilement l'autorité d'une formatrice. Cette formatrice a dû faire appel à des collègues masculins pour réitérer les règles de fonctionnement, notamment à un membre du groupe observé. Cet élément pourrait amener à creuser davantage les questions de non-reconnaissance de l'autorité féminine, de représentations liées au genre...

Par contre, dans un groupe de formation intensive observé à Charleroi, un formateur d'origine africaine intervient. Un des participants ne le respecte pas et ne lui accorde aucune légitimité. Il met en doute ses compétences, le défie sans cesse. Chez Lire et Ecrire Brabant wallon, un formateur d'origine africaine explique que, dans son cas, son origine engendre deux sortes d'attitudes. Certains participants se sentent moins honteux d'apprendre avec un formateur d'origine étrangère. D'autres, au contraire, sont gênés. C'est petit à petit, grâce au contenu apporté, grâce aux attitudes du formateur, qui prouvent ses compétences, que ces préjugés disparaissent. Et que la confiance s'installe.

Dans une des régionales participantes, une personne de l'équipe, d'origine maghrébine, a permis d'éclairer plusieurs fois la lecture de certains malentendus, en croisant les regards posés sur ceux-ci.

Les réunions d'équipe d'échanges pédagogiques sont organisées dans plusieurs lieux avec des modalités variées. Elles permettent la rencontre des points de vue et des ressources sur les questions pédagogiques et des situations problématiques.

3.3.3 Partenariats et projets avec l'environnement

Dans le cas du groupe du Centre Mons Borinage, le local de cours se situe dans l'école où les enfants des participantes se rendent. De ce fait, des ponts se créent entre l'école et ce groupe de formation (nous y reviendrons plus loin). Par ailleurs, il existe un partenariat avec le CERAIC (Centre d'Action interculturelle de la région du Centre) pour l'organisation de conférences et de séances d'information pour les femmes en formation: "femmes en formation, femmes en action".

Le groupe observé à Charleroi connaît un partenariat avec l'asbl "Le Rayon bleu" ⁵⁶ pour le travail du développement des compétences orales.

A Verviers, les inscriptions s'effectuent en collaboration avec d'autres associations et écoles de Promotion sociale. Ces acteurs se concertent au sein de la Commis-

⁵⁶ Centre d'aide psychosociale qui réalise aussi des animations "expression orale".



sion verviétoise pour l'alphabétisation. Chaque association partenaire oriente les demandeurs de formation vers l'offre la plus appropriée. Par ailleurs, la Commission est le terreau de certains projets communs.

En Brabant wallon, des collaborations naissent avec le Centre régional d'intégration et avec la bibliothèque centrale du Brabant wallon.

A Péruwelz (Hainaut occidental), de même qu'à Proforal (Bruxelles), les cours se donnent dans les locaux du CPAS. Chez Proforal, le réseau de partenariat se situe

essentiellement au niveau du secteur de l'insertion socioprofessionnelle et avec une Maison de quartier. A Péruwelz, il existe une étroite collaboration entre la formatrice et les assistants sociaux du CPAS. Les participants qui entrent en formation sont directement orientés par le CPAS où ils sont en préformation (sous le statut "article 60"). Cependant, d'autres organismes orientent aussi certaines personnes vers ces formations: Emmaüs, la Maison médicale, un home d'accueil...

Au Luxembourg, il existe notamment des liens avec les institutions où sont hébergés certains participants.

Analyse de l'entrée en formation, des profils des participants et des groupes, des locaux

"Pour apprendre, il faut d'abord être quelque part et quelqu'un."

Dany Crutzen⁵⁷

Comme le disait Dany Crutzen, lors d'un colloque de didactique du français à Liège, en mai 2002, la capacité à rentrer dans une démarche interculturelle est un luxe. Avant de pouvoir entrer en négociation interculturelle, il faut se sentir reconnu dans son identité. Ce qui n'est pas le cas en situations d'exclusion ou de changement brusque de contexte, lesquels ont tendance à provoquer l'insécurité et le repli. Sachant cela, le temps et l'espace accordés à la mise en confiance et à la formation de groupe sont prépondérants.

Pour pouvoir aller vers les autres dans un groupe et s'investir à la fois dans le travail commun et dans l'apprentissage, il faut à la fois se sentir bien et s'y sentir bien, respecté et en confiance. Dans cette section, nous examinerons donc les différentes composantes de l'accueil et de l'attention accordée à la dynamique de groupe favorisant cet espace de sécurité nécessaire à la fois à l'apprentissage et à une possible participation à une démarche interculturelle.

La problématique qui s'y relie est celle de la dynamique identitaire et la manière dont on peut gérer son rapport à l'inconnu. La fonction ontologique (même) et la fonction adaptative (changement) sont les deux principales fonctions de l'identité mises en jeu pour préserver une unité de sens⁵⁸. Cette question entretient un lien étroit avec celle de l'estime de soi dans la reconnaissance identitaire. Elle se pose à tous, aussi bien au formateur qu'au participant.

Ainsi, tant l'organisation de l'accueil au niveau pédagogique et matériel, que celle de la formation du groupe vont influer sur la manière dont les participants vont prendre place dans le groupe et l'association.

3.4.1 Organisation de l'accueil des participants en début de formation

L'accueil est un moment crucial pour l'ensemble du déroulement d'une formation. Les éléments de réponse apportés en début de formation peuvent libérer l'esprit pour l'apprentissage ensuite. Si certaines questions (sur l'institution, la méthodologie, les objectifs...) ne trouvent pas de réponses, une partie de l'énergie va se mobiliser sur celles-ci (surtout si elles ne sont pas conformes aux représentations initiales). Et ce, au détriment de l'apprentissage et de l'intégration dans le groupe⁵⁹.

Des pratiques de l'accueil avec quelques procédures particulières

Dans la plupart des cas, une personne (un formateur ou ex-formateur et dans deux cas un assistant social) est chargée de l'accueil des personnes en demande de formation. Celle-ci évalue le niveau. Selon la scolarité, le niveau de maîtrise de compétences et la demande, elle oriente la personne dans un groupe ou vers d'autres écoles ou organismes.

⁵⁷ Monique GERARD-QUEVY et Nathalie COULON CASANOVA, Pour une éducation à la diversité dans l'enseignement fondamental en Communauté française ... à l'usage des enseignants, Communauté française de Belgique, février 2004, p 7.

⁵⁸ Carmel CAMILLERI cité in Cofrimi et Lire et Ecrire Wallonie coord., Méthodes et outils dans les formations à la démarche interculturelle à l'usage des formateurs, septembre 2004, p 20.

⁵⁹ Ceci est à relier avec les écrits de Lev VYGOTSKI et Alain MOAL.

Le questionnaire de départ concerne les coordonnées, le parcours scolaire (et professionnel), le statut et la situation administrative des personnes, la demande, le projet éventuel. Des tests sont effectués et permettent de repositionner les anciens et d'orienter les nouveaux participants vers le groupe qui correspond le mieux à leur niveau ou à leur projet (selon l'option de l'organisme).

Dans une des régionales, après cette première prise de contact, l'accueil des participants a lieu de manière collective. Il s'étale sur trois jours (toujours complété par des tests et entretiens individuels).

Les personnes non retenues pour participer à la formation sont, autant que possible, orientées vers un autre organisme en fonction de leur demande et de leur niveau de scolarité.

Pour les personnes d'origine étrangère, plusieurs lieux d'observation utilisent comme outil à l'inscription un document intitulé "Schémas simplifiés des systèmes scolaires". Ce document français, adapté pour le système scolaire belge par Lire et Ecrire Hainaut occidental, met en regard les systèmes scolaires de différents pays (décrits dans la langue d'origine) avec celui de la Belgique. Il permet à la personne chargée de l'accueil de comparer les informations récoltées sur la formation dans le pays d'origine avec celles du système scolaire belge.

A Verviers, le Centre régional d'intégration, met à disposition des **médiateurs interculturels** pour réaliser l'interprétariat au moment des inscriptions et à d'autres moments si nécessaire. Dans l'autre groupe de français oral observé, une médiatrice interculturelle rémunérée par le CERAIC, qui travaille au sein de l'école, peut être appelée en cas de besoin.

Dans trois lieux observés, des entretiens individuels ont lieu trois semaines après l'entrée en formation pour préciser le projet et réorienter le participant si nécessaire.

Les groupes sont généralement constitués par niveau de connaissances, sauf dans trois cas:

- A Lire et Ecrire Hainaut occidental, de manière générale, les groupes ne sont pas organisés en fonction du niveau des apprenants, mais bien en fonction de leurs attentes, de leurs désirs, de leurs projets. Toute la formation est basée sur ce que peuvent "apporter", "amener" les apprenants. Les personnes sont réunies autour d'un projet qu'ils construisent en commun;
- A Lire et Ecrire Luxembourg, étant donné le nombre limité d'autres lieux de formation sur le territoire, les groupes sont habituellement composés de participants de divers niveaux, et sont très hétérogènes;

 A Lire et Ecrire Centre Mons Borinage, dans ce cas précis, vu qu'il n'y a qu'un groupe de formation sur ce quartier, toutes les femmes qui le souhaitent peuvent y participer. C'est une exception dans la régionale, car ordinairement les autres groupes sont formés par niveau.

Dans l'association bruxelloise observée, la sélection des participants s'effectue suite à la participation à une séance d'informations et à un test. Celui-ci porte sur la disponibilité et la motivation pour la recherche d'un emploi à court ou moyen terme. **Deux entretiens séparés** ont également lieu: un entretien pédagogique (avec un formateur) et un entretien administratif et psychosocial (réalisé par l'assistant social).

La question de la répartition par niveaux de scolarité pour les personnes d'origine étrangère a suscité quelques débats, notamment en comité de pilotage. En effet, comment peut-on déterminer le niveau de quelqu'un à l'issue d'une entrevue? S'il veut être accepté, le participant n'at-il pas intérêt à taire son niveau de scolarité réel?⁶⁰

- Pour pallier cette difficulté, et dans le cadre d'une démarche plus globale de présentation de l'association et de prise de connaissance mutuelle, plusieurs organismes ont mis sur pied une semaine d'accueil. C'est également un moyen de repérer plus adéquatement les connaissances et stratégies d'apprentissage des participants. L'orientation ou le choix de groupe a alors lieu à l'issue de cette semaine.
- Au moment des inscriptions, il faut pouvoir faire préciser l'âge jusqu'auquel ils ont été à l'école et, de manière séparée, s'ils ont fréquenté l'enseignement supérieur ou universitaire. La traduction en différentes langues des niveaux d'études est un outil très précieux (voir ci-dessus).

3.4.2 Composition des groupes observés et profils des participants

Dans les tableaux ci-dessous, le bref survol de la description des différents groupes montre les limites des comparaisons possibles entre les observations (nombre des personnes, mixité, liens existants, nombre d'heures par semaine...). Néanmoins, la recherche-action s'appuie davantage sur les éléments méthodologiques et les pratiques pédagogiques pour en retirer des tendances générales.

Notons que 4 des 7 groupes observés connaissent des entrées en formation permanentes.

⁶⁰ Puisque Lire et Ecrire s'adresse à des personnes infrascolarisées, que ce soit en français ou dans la langue maternelle.

1 ^{re} phase	Proforal - Bruxelles	Lire et Ecrire Charleroi	Lire et Ecrire Centre Mons Borinage	Lire et Ecrire Verviers
Nb de participants	13	12	12	24
Niveau	Alpha niveau 3	Alpha niveau 3	Français pour non francophones, groupe très hétérogène en niveaux de maîtrise de l'oral et de la lecture et de l'écriture.	Français pour non francophones niveau 1 (débutant)
Nb total d'h. de for- mation par semaine	22 heures	20 heures	6 heures	9 heures
Nationalité ou origine géographique	Belge d'origine albanaise Marocains (deux participantes devenues amies et un homme plus âgé) Angolais Ghanéenne Égyptien Congolaises	5 Belges (dont une d'origine marocaine) 4 Marocains 2 Congolaises 1 Mauricienne	12 femmes turques ou d'origine turque	11 Turcs-Kurdes 2 Marocains (couple) 6 Tchétchènes 1 Bosniaque 1 Iranien 1 Irakien 1 Somalienne 1 Belge (n'a jamais pratiqué le français, vivait au Paraguay).
Hommes/ femmes	4 hommes et 9 femmes	4 hommes et 8 femmes	12 femmes	12 hommes et 12 femmes
Age	19 à 50 ans	20 à 51 ans	22 à 42 ans	18 à 60 ans
Niveau scolarité	Maximum CEB	Enseignement spécial: 5 Primaires à l'étranger: 4 Début des secondaires à l'étranger: 2 Aucun: 2	Toutes ont fait au moins cinq années primaires en Turquie.	Faible (pas de scolarité dans la langue d'origine) à élevé (plus que les secondaires dans le pays d'origine).
Lieu d'habitation	Plusieurs personnes viennent de la Commune de Schaerbeek (bus et tram) jusqu'à Etterbeek.	Environs de Charleroi (malgré les kilomètres à parcourir certains viennent à pied pour raison financière).	A deux pas de l'école où se déroulent les cours (seule une des dames vit un peu à l'écart du quartier).	Environs de Verviers (viennent à pied, en bus ou en voiture).
Statut	CPAS, chômage et demande d'asile	Chômage: 4 Etude: 1 CPAS: 1 Demande d'emploi libre: 3 Demande d'asile: 1 Mutuelle: 1	Femmes au foyer, sauf une qui travaille.	Majorité en demande d'asile, sauf trois personnes.
Parcours	Plusieurs personnes orientées par l'Orbem, des organismes d'insertion socioprofessionelle ou le CPAS.	Les personnes belges du groupe sont toutes passées par l'enseignement spécial (ce sont quatre personnes célibataires et une femme mariée). Mariages mixtes. Immigration de deuxième et troisième génération. Demandeur d'asile. Regroupement familial.	Dames turques qui ont épousé des hommes turcs généralement nés ou arrivés en Belgique durant leur enfance.	Majorité de demandeurs d'asile. Sauf le Belge et le couple marocain. Un Irakien a le statut de réfugié.
Relations existantes dans le groupe	Deux personnes avaient déjà suivi le module précédent (même niveau) et ne le vivaient pas bien au début de la formation; ce qui s'est répercuté sur l'atmosphère du groupe.	Trois personnes sont pour la 3° année dans l'organisme, cinq dans leur 2° année, deux dans leur 1° année. Les plus anciens se connaissent déjà bien. Deux, trois participants vont au marché ensemble en dehors des cours. Une dame plus âgée estime avoir comme une relation mère-enfant avec un membre du groupe.	Certaines avaient déjà entamé des cours auparavant avec Lire et Ecrire dans un autre quartier. Quatre dames ont un lien familial entre elles (belles- sœurs).	Première année de formation pour l'ensemble du groupe (sauf une personne). Il y a des personnes de mêmes communautés ayant vécu des situations similaires: turcs-kurdes; femmes tchétchènes originaires de Grozny par exemple.
Présences, observations générales	Absentéisme assez fort qui rend difficile la formation du groupe (et inversement). Début: 13 personnes et fin de formation: 6 personnes	Moyenne de 10 personnes présentes.	Taux de présence très élevé (presque 100% sauf deux, trois fois pour raison de maladie). Juste un arrêt de la formation pour raison de travail de la participante (garde-malade).	Taux de présence très élevé: en moyenne 20 personnes présentes à chaque cours. Juste un abandon: homme du couple marocain pour les pré- paratifs d'un voyage au Maroc.

2 ^e phase	Lire et Ecrire Brabant wallon	Lire et Ecrire Hainaut occidental	Lire et Ecrire Luxembourg
Nb de participants	16	12 (dont 2 hommes arrivés en fin de formation)	10 (dont 1 homme arrivé en fin de formation)
Niveau	Alpha débutants et alpha CEB	Alpha, différents niveaux	Alpha différents niveaux (dont français pour non francophones scolarisés)
Nb total d'h. de for- mation par semaine	19 heures 30	10 heures	12 heures
Nationalité ou origine géographique	6 Belges d'origine (3h, 3 f) 2 Belges d'origine marocaine (f) 1 Belge d'origine turque (h) 1 Tunisienne 2 Marocaines 1 Algérienne 1 Italienne 1 Congolaise 1 Malienne	1 Belge (f) 1 Française 1 Dominicaine 1 Burkinabé (f) en Belgique depuis 1 an, (langues d'origine: gouonsi, djoula), 1 femme belge d'origine algérienne en Belgique depuis 11 ans (langue d'origine: arabe), 1 femme belge d'origine mauricienne en Belgique depuis 11 ans (langue maternelle: créole), 1 femme algérienne (langue maternelle: kabyle, un peu d'arabe) 1 Français, 1 Brésilien depuis 10 ans en Belgique, en Flandres, 1 Macédonien	7 Belges 1 Marocaine 1 Roumaine 1 Russe
Hommes/ femmes	4 hommes et 12 femmes	3 hommes et 9 femmes	3 hommes et 7 femmes
Age	Entre 21 et 54 ans.	Entre 26 et 43 ans.	Entre 20 et 54 ans.
Niveau scolarité	3 personnes non scolarisées 6 enseignement spécial, pas de CEB 7 enseignement ordinaire sans CEB (dont 3 dans le pays d'origine)	CEB: 2 Pas de scolarité dans le pays d'origine: 2 Troisième secondaire en Algérie: 1 5° primaire dans le pays d'origine: 1 Enseignement ordinaire et spécial sans CEB: 6	Sans scolarité: 3 Pas de CEB: 3 Enseignement spécial avec CEB: 1 Enseignement spécial sans CEB: 1 Deux personnes ont fait des études supérieures dans leur pays d'origine.
Lieu d'habitation	Divers: accès à pied, en train ou en voiture	Dans les environs sauf une personne venant d'Izegem (2 heures 30 de trajet en train pour venir à la formation)	Maisons d'accueil et appartement supervisé dans les environs. + accès via voiture
Statut	Femmes au foyer Demandeurs d'emploi CPAS Chômage En formation ailleurs	La plupart dépendent du CPAS et sont en formation professionnelle dans le cadre de leur statut "article 60" (tous les participants sont plus ou moins obligés de participer à la formation). Demandeurs d'emploi ou en stage. Quatre personnes ne faisaient pas partie de la formation du CPAS.	Femmes au foyer CPAS chômage
Parcours		Situations difficiles: femmes divorcées sans emploi avec enfants, maltraitance,	Situations difficiles: personnes au sein d'ins- titutions, maisons d'accueil en majorité.
Relations existantes dans le groupe	Quelques personnes étaient déjà dans le groupe l'année précédente. Une personne est venue par une autre via "Le Petit Chemin" (association de formation en restauration pour personnes handicapées) dans laquelle elles sont en formation.		Deux, trois personnes se connaissent, proviennent de la même formation en entreprise de formation par le travail (EFT).
Présences, observa- tions générales	Noyau de 11 personnes présentes très régulièrement.	Quatre personnes sont très régulières (quasi 100% de présence), cinq autres moins, mais trois pour des raisons médicales.	Fort taux de présence et régularité pour 8 personnes en septembre qui diminue vers ensuite 4 personnes très régulières en novembre.



3.4.3 Aménagement des locaux de formation

L'hypothèse proposée, notamment par Sami Arbach, ethnopsychologue, lors d'une formation, est que de simples **indices de reconnaissance de l'identité** peuvent influer sur l'atmosphère et l'attitude prise par les participants. Il peut s'agir, par exemple, d'un calendrier des fêtes de différentes traditions, une planisphère, des productions des participants qui sont affichés aux murs.

De plus, il n'est pas toujours possible de disposer d'un local suffisamment accueillant, mais, dans ce cas, il est important d'expliciter pourquoi il en est ainsi, de rappeler **l'intention d'accueil**, de bienvenue.⁶¹

A. Locaux lors de la première phase des observations

Les cours à Bruxelles ont lieu en alternance dans les locaux du CPAS ou dans un local d'une maison de quartier. Les participants peuvent s'approprier les locaux du CPAS. Le local de la maison de quartier, fraîchement rénové, est plus accueillant, mais rien ne peut y être laissé d'une fois à l'autre. Dans les locaux du CPAS apparaissent des signes de reconnaissance identitaire tels un calendrier CNCD, un poster illustré des drapeaux de tous les pays, un plan de Bruxelles, des réalisations des participants (ex: acrostiches, brainstorming sur la fête...), des matières récemment vues au cours.

A Charleroi, les locaux de cours se situent dans les anciennes casernes (locaux un peu austères). On y aperçoit là aussi quelques signes de reconnaissance: calendrier CNCD, dessins calligraphiés, créations d'apprenants... Ce groupe passe dans des locaux différents suivant les activités et les jours de cours. Ex: bibliothèque.

Le local de Manage (Centre Mons Borinage) est situé en sous-sol d'une école maternelle et primaire. Il n'est pas accueillant (couleur, odeur, désordre, absence de lumière naturelle). On ne peut se l'approprier (il y a juste la liste des anniversaires de chacune qui reste affichée à côté du tableau) vu le passage. Le matériel pour la pause reste quand même dans le local.

A Verviers, les locaux pour le groupe observé sont prêtés par le Conservatoire, où rien ne peut être affiché. Durant le cours, les murs sont utilisés, mais tout doit être enlevé après chaque utilisation. Le matériel pour les pauses reste dans le local, il est commun à plusieurs groupes. Il n'y a pas de table, uniquement des chaises. Des cubes en bois (80 X 80 cm) font office de table et peuvent être déplacés facilement, ce qui favorise le travail en sous-groupes différents autour d'un ou deux cubes. Cela permet une grande mobilité, mais cette disposition et ce matériel poseraient problème pour travailler l'écrit.

B. Locaux lors de la deuxième phase des observations

En Brabant wallon, à Nivelles, les locaux de cours se situent au rez-de-chaussée du bâtiment de la régionale. L'environnement est un peu vétuste. Au fur et à mesure des activités, les productions des activités "Reflect-Action" sont affichées aux murs: carte du monde avec les parcours des personnes, portrait "marguerite"⁶², écriture d'une lettre pour dire ses attentes par rapport à la formation, principes de vie commune définis ensemble, rapport des commissions, "pour suivre les cours, j'ai besoin de...". On retrouve aussi les éléments d'autocorrection, l'alphabet turc, un petit texte écrit en arabe. Les participants apprécient cet affichage qui masque par ailleurs un peu la couleur des murs.

En Hainaut occidental, à Péruwelz, les cours ont lieu dans un grand local lumineux au sein des bâtiments du CPAS. Sur les murs, des acronymes des participants.

En Luxembourg, à Libramont, les cours ont lieu dans un local de la régionale. Les productions de participants s'affichent sur les murs au fur et à mesure: "Ce que je sais faire...", "Pour bien apprendre, j'ai besoin de...", "J'ai fait et j'en suis fièr(e)", "Ce que j'aimerais savoir faire...", "L'alphabet en prénom" ainsi qu'une grille d'évaluation utilisée dans le processus "Reflect-Action".

⁶¹ cf. Alain MOAL - la médiation des apprentissages.

⁶² Les participants en paires, doivent réaliser le portrait de l'autre sous forme de marguerite: le cœur de la fleur est le portrait ressemblant dessiné, sur la tige chacun écrit des faits objectifs sur l'ici et maintenant de l'autre personne et sur les racines sont écrites des éléments d'identité de son partenaire.

3.5 Analyse du processus pédagogique

Dans la démarche d'apprentissage, le préalable est le désir d'apprendre du participant. Quelque soit le contexte de formation, la diversité du groupe et les obstacles antérieurs aux apprentissages, le rôle du formateur est de susciter ce désir de multiples façons. D'où l'importance du travail de mise en avant des compétences acquises, de la reconnaissance du parcours antérieur, de la valorisation de l'expression.

Pourtant, lorsque les "résultats" imaginés par le formateur n'apparaissent pas ou pas assez vite, on a parfois tendance à attribuer à l'apprenant un manque de motivation.

3.5.1 Références pédagogiques des formatrices et du formateur participant à la recherche

Les orientations de l'institution influencent les méthodes, pratiques et contenus. Le dispositif pédagogique sera également influencé par le rôle et la place du formateur dans l'institution, la manière dont ses projets sont soutenus ou non, la reconnaissance du travail effectué et sa place au sein de l'équipe.

Voici les quelques questions qui ont guidé le descriptif qui va suivre: Quels sont les courants et démarches pédagogiques de référence? Les formations initiales et continuées des formatrices et du formateur? La formation est-elle un espace de création ou de reproduction? Comment sont définis les objectifs? Quels sont-ils?

Les formatrices qui ont participé à la première phase de la recherche-action n'avaient pas eu l'occasion de suivre une formation à la communication interculturelle auparavant. Tandis que les formateurs de la seconde phase avaient déjà suivi une sensibilisation ou une formation à la communication interculturelle au moment des observations.

A. Première phase des observations Deux groupes d'alphabétisation

Les méthodes et courants pédagogiques de référence pour la formatrice du groupe bruxellois sont les références de Lire et Ecrire. La formatrice est un peu formée à la gestion mentale, à "Pourquoi Pas!". Selon le courant Decroly, elle prend en compte les besoins, les centres d'intérêts des participants, leur environnement socioculturel. Les fils conducteurs pour ce groupe: les objectifs à respecter et ce que les participants attendent.

Pour le groupe de Charleroi, la méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE)⁶³ constitue la référence. Les participants prennent part au développement de la méthode, ils enrichissent le contenu à partir de ce qu'ils connaissent. Cette démarche permet aux participants de mieux comprendre le fil conducteur qui les mènera d'un point à un autre. C'est aussi un tremplin vers le transfert des savoirs dans leur quotidien.

Il s'agit d'amener les stagiaires à adhérer au projet de vie en groupe, à entrer positivement dans une situation d'apprentissage (qu'ils puissent évaluer les changements dans leur vie) et susciter les transferts.

Ces deux groupes ont des objectifs pédagogiques semblables: amener les participants à lire et comprendre un texte simple et court, communiquer oralement, rédiger des petits textes, connaître et pouvoir manipuler l'alphabet, développer la capacité d'abstraction et celle de réaliser un résumé. Ils sont centrés sur les compétences de lecture et d'écriture et sur la systématisation.

Place de l'oral et des activités communicatives dans ces groupes d'alphabétisation

Les règles de grammaire sont souvent découvertes à partir de discussions et de réflexions communes (autosocioconstruction des savoirs⁶⁴, déductions).

D'autre part, à Charleroi, les activités "français oral" sont des activités plus spécifiques organisées en collaboration avec une autre association.

Dans le groupe de Bruxelles, on remarque une évolution vers davantage d'activités de débat en cours d'année. Des rapprochements se sont opérés entre les personnes qui ont été jusqu'au bout de la formation. Dans l'activité "insertion socioprofessionnelle", un travail de communication orale au téléphone a lieu.

Deux groupes centrés sur l'apprentissage du français oral à partir de méthodes communicatives

Dans les groupes de Verviers et Manage, la méthode Pourquoi Pas! permet de travailler à partir d'entrées diverses (photolangage, supports audiovisuels, dessins, mimes...). Cette méthode favorise l'utilisation de plusieurs stratégies d'apprentissage. Elle est utilisée comme fil conducteur et les formatrices viennent y greffer d'autres activités s'appuyant sur des situations de la vie quotidienne, des demandes, des préoccupations et objectifs des participants. Ceci implique

⁶³ Méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui traite le sens et le code en interaction constante. La MNLE permet aux apprenants de passer très vite à la lecture et à l'écriture de petits textes, car elle est basée essentiellement sur ce que les apprenants disent. Ce sont eux qui construisent petit à petit des textes qui deviennent des textes de référence (textes qu'ils utilisent pour pouvoir en lire et en écrire d'autres).

⁶⁴ L'autosocioconstruction des savoirs résulte de deux idées fortes: "Tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement". (Piaget) et "Tout apprentissage résulte d'interactions sociales et dépend de la culture dans laquelle un individu se développe". (Vygotski). Le rôle du formateur est celui d'un médiateur (Feuerstein) qui va faire émerger les représentations initiales des participants et les accompagne pour leur fournir les éléments qui l'aideront au niveau cognitif.



la reconnaissance de chacun et chacune, la nécessité de sortir de soi-même, une grande variété des modes de travail et des modalités d'apprentissage. Les formatrices partent des acquis et des situations problématiques des participants pour ancrer les nouveaux apprentissages. La méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE)⁶⁵ est aussi une référence lorsqu'il y a une sensibilisation à l'écrit ou un travail de lecture et d'écriture dans le groupe, dans le cas où certaines personnes ont déjà une bonne connaissance du français oral.

"Les méthodes communicatives"66

Avec les méthodes communicatives, la variété des registres et des usages fait partie intégrante de l'apprentissage. L'avènement des méthodes communicatives a provoqué un bouleversement en didactique des langues. Au niveau de la pédagogie, puisque l'optique de telles méthodes est: "On n'apprend plus la langue pour communiquer (remettre à plus tard son utilisation courante), mais on communique (en classe) pour apprendre la langue."

Au niveau de l'objet du cours: on subordonne la langue stricto sensu aux conditions de cette communication qui réclame d'autres compétences:

- > compétences linguistiques (être capable de faire des phrases),
- > compétences référentielles (être capable de parler du monde),
- > compétences socioculturelles (être capable de parler aux gens),
- > compétences discursives (être capable d'utiliser des phrases).

Dans ce cadre, le rôle du formateur est de laisser davantage la parole et les initiatives aux apprenants, de privilégier l'apprentissage (y compris l'auto-apprentissage) par rapport à l'enseignement, d'établir des synergies avec la vie quotidienne où les occasions d'être exposés à la langue et à la culture à apprendre sont généralement plus nombreuses, variées et stimulantes qu'en classe. Le formateur est donc davantage un **médiateur, un tuteur** qui veillera à développer les relations au sein du groupe et avec le monde extérieur.

A partir de situations-problèmes, il s'agit de construire et d'acquérir de nouvelles connaissances. A partir d'une tâche problème de communication, on travaille des compétences communicatives relatives à un problème récurrent proche des pratiques sociales de référence. Le but est d'amplifier d'une part la relation entre les pratiques d'enseignement et les pratiques sociales et d'autre part les relations entre l'apprenant et la langue à apprendre.

B. Deuxième phase des observations, trois groupes d'alphabétisation utilisant des pédagogies parfois diverses

Dans le groupe observé en Brabant wallon, le processus "Reflect-action" (voir ci-dessus) est le cadre pédagogique (pédagogie émancipatrice) dans lequel viennent s'insérer d'autres approches pédagogiques comme

Freinet, pédagogie du projet, méthode des chocs culturels de Margalit Cohen-Emerique... ainsi que la méthode du chef-d'œuvre pour la préparation du passage du CEB.

Généralement choisis en équipe, les objectifs tiennent compte des souhaits des participants fréquemment suscités dans le processus, en particulier dans les moments de travail en "commissions" (voir plus loin).

Reflect ⁶⁷ est une nouvelle approche en matière de programme d'alphabétisation pour adultes qui est née de la fusion entre la théorie de Paulo Freire et les techniques de méthode accélérée de recherche participative. Dans le cadre d'un programme Reflect, il n'y a pas de livre de textes, pas d'abécédaire, pas de matériaux imprimés d'avance, si ce n'est le manuel des facilitateurs des cours d'alphabétisation. Chacun des *groupes* développe ses propres matériaux didactiques à travers la conception de cartes, tableaux, calendriers et diagramme qui représentent la réalité locale, systématisent les connaissances des participants et encouragent une analyse détaillée des questions ayant trait à la vie locale.

Un certain nombre d'autres approches participatives peuvent également être utilisées dans le cadre de la structure participative de Reflect, comme par exemple l'utilisation de jeux de rôles, du théâtre, de chansons, de la danse, de contes traditionnels, ou l'utilisation de matériel visuel, de la radio, de matériaux réels, de jeux et de proverbes.

- 65 Voir note 63
- 66 Ouvrage collectif coordonné par Lire et Ecrire, régionale de Verviers, avec la collaboration de l'Université de Liège et du Centre d'Auto-formation de la Communauté française, in Parler pour apprendre, apprendre pour parler, fiches et conseils pédagogiques pour animer des classes de français langue étrangère et seconde -adolescents et adultes, Lire et Ecrire, 2003, pp 14-15.
- 67 David ARCHER et Sara COTTINGHAM, Manuel de conception de reflect alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires, Actionaid, octobre 1997, p 6.

Trois formatrices rémunérées et trois bénévoles animent le groupe (une des formatrices a quitté le processus "Reflect-Action" en cours de formation).

Au sein du groupe de Péruwelz, en Hainaut occidental, la formatrice inscrit généralement les apprentissages au sein de la pédagogie du projet et utilise la méthode naturelle de lecture et d'écriture (MNLE)⁶⁸.

Les objectifs définis en début de formation se basent toujours sur les attentes et les désirs des personnes. Lors de la première semaine de formation, une série d'activités sont proposées aux apprenants, afin qu'ils apprennent à se connaître, mais aussi pour qu'ils puissent ensemble définir leurs objectifs de formation. Grâce à une approche méthodologique spécifique, chacun essaye d'expliquer pourquoi il se trouve en formation, mais aussi ce qu'il attend de la formation. La formatrice est là pour permettre à chacun de s'exprimer, mais aussi pour vérifier que les objectifs finalement choisis sont bien le reflet de l'ensemble du groupe et pas d'une ou deux personnes.

Le groupe s'organise donc autour des attentes, désirs et projets qu'expriment les participants plutôt qu'en fonction des niveaux de connaissance. La méthode est active et participative, l'apprenant y devient acteur de sa formation. Personne de référence, la formatrice permet aux participants de s'aider des outils mis à leur disposition. Elle les aide à pouvoir se débrouiller seul.

Mais au sein de ce groupe, la formatrice rencontre beaucoup de résistances et réticences par rapport à la négociation d'un projet à long terme. La pédagogie du projet ne fonctionne pas, du moins pour un projet à long terme. Au départ, le groupe avait décidé de prendre comme fil conducteur le thème de la cuisine. Mais des absents lors de cette décision ont remis le projet en question et, finalement, il a été abandonné.

Face à l'impossibilité de mettre en œuvre une véritable pédagogie du projet, plusieurs explications coexistent. D'une part, il s'agit d'un groupe de personnes dépendantes du CPAS. Se trouvant en formation professionnelle (sous statut "article 60"69), elles sont plus ou moins obligées de participer à la formation, ce qui influe quand même sur la motivation et l'ambiance du groupe. Il faut un peu les "tirer". La formatrice fait également l'hypothèse que les participants, tous dépendants du CPAS, ont de telles difficultés personnelles, sociales et familiales qu'ils ne peuvent se projeter dans le futur. D'ailleurs, le cours a lieu dans les locaux du CPAS, lieu symboliquement très investi. Difficile dans ce cadre de prendre de la distance par rapport à leur quotidien.

Les objectifs sont donc davantage fixés au fur et à mesure. Les projets du groupe se définissent à court et à moyen terme selon les préoccupations du moment.

La formatrice, parallèlement à la formation, prend part à un projet de testing de fiches pédagogiques MNLE⁷⁰ avec des formatrices et formateurs d'autres régionales de Lire et Ecrire. Les fiches sont construites collectivement et testées dans l'ensemble des groupes animés par les ces formateurs. La formatrice se réfère aussi à la démarche décrite dans l'ouvrage Vers une démarche participative d'auto-évaluation.⁷¹

Dans ce groupe, les compétences de négociation, d'argumentation, d'écoute sont fortement développées.

A Libramont, la composition du groupe (forte hétérogénéité des besoins en apprentissage: alphabétisation et français pour non francophones scolarisés dans le même groupe) exige du formateur l'utilisation d'une pédagogie (fortement) différenciée.

Le formateur, à partir d'un thème commun, adapte les supports et contenus ou les exigences aux différents niveaux de connaissance en présence. Ainsi, certains participants travailleront plus la rédaction, d'autres le déchiffrage ou la lecture.

Le choix des contenus, et même des supports est en grande partie laissé aux participants de manière individuelle ou collective.

Le formateur dit faire référence à l'"andragogie de la responsabilisation de l'individu", autrement dit une méthode basée sur l'apprenant adulte, "mettant la personne face à ses responsabilités. Le formateur est là pour accompagner la personne dans son apprentissage et recadrer lorsqu'il y a des difficultés. L'objectif final est que l'apprenant soit autonome dans ses apprentissages".

3.5.2 Place accordée à la formation de groupe et à l'intégration dans la vie de l'association

De manière générale, nous remarquons le lien affectif souvent très fort entre le formateur et les participants dans les groupes oraux débutants. C'est également le cas de la personne chargée de l'accueil ou du premier formateur rencontré en alphabétisation. Durant le cours et par la suite, le formateur constitue la référence pour la société d'accueil. Plus les personnes deviennent autonomes, plus ce lien affectif diminue et la personne se focalise davantage sur l'apprentissage.

⁶⁸ Voir note 63.

⁶⁹ Les personnes sous contrat d'emploi "article 60" ont un contrat d'emploi avec le CPAS qui leur permet, à son issue, de recouvrer leurs droits au chômage. Durant cette période, les personnes peuvent bénéficier d'une formation dans leur temps de travail.

⁷⁰ Projet qui aboutira à l'édition de fiches pédagogiques en lien avec la méthode naturelle de lecture et d'écriture.

⁷¹ Dominique BRASSEUR, Sabine DENGHIEN, Valérie GUERY, Christine RIGAUT, Anne TOMSON pour Lire et Ecrire Hainaut occidental, Vers une démarche participative d'auto-évaluation, Lire et Ecrire, 2003.



A. Première phase des observations Alphabétisation (Charleroi et Bruxelles)

Les heures de formation des deux groupes d'alphabétisation, objets des observations pour la rechercheaction, sont extraites d'un module intensif de 20 et 22 heures par semaine. L'analyse ne porte pas sur l'ensemble des activités de la formation. Certaines activités de travail de la cohésion du groupe ont pu avoir lieu hors de ce champ.

 Dans l'un des groupes d'alphabétisation, il n'y a pas eu d'activité de formation de groupe spécifique durant les observations, mais plusieurs phases pédagogiques favorisant l'échange de points de vue. Cependant, le jour de l'accueil, une rencontre intergroupes a eu lieu: les participants ont travaillé en petits groupes sur divers sujets (ex: départ de l'incipit "pour bien travailler ensemble il faut...").

La cohésion de ce groupe n'est pas évidente: des tensions existent entre certaines personnes, bien qu'elles aient diminué au fil du semestre.

D'une part, des préjugés nuisent à l'atmosphère de la formation. Il y a beaucoup de non-dits, particulièrement entre dames africaines et dames marocaines. La formatrice ne se sent pas suffisamment outillée pour affronter des conflits possibles si les choses étaient mises à plat.

D'autre part, deux participantes recommencent le même module de formation et le vivent mal. En début de formation, elles se sont plaintes ouvertement, sabotaient la participation et le travail réalisé. Cela a induit à une atmosphère difficile, qui, après explicitation, s'est modifiée.

• Dans l'autre groupe d'alphabétisation, nous n'avons pas connaissance d'activités particulières de formation de groupe de début de semestre. Ici, le fait que la plupart des participants connaissent déjà les règles de vie en groupe favorise la cohésion du groupe (ils n'en sont pas nécessairement à leur premier module de formation dans l'association). A partir d'avril, une animatrice d'une ASBL extérieure a mené des activités orales. Celles-ci visaient la valorisation de chacun, l'acquisition de l'assurance pour réaliser des démarches telles que la prise de parole en public, la réclamation par téléphone... Ces activités ont resserré les liens dans le groupe.

En général, l'atmosphère est bonne. Les problèmes se règlent entre eux, entre adultes, les dames plus âgées ont un rôle important pour temporiser.

Français pour non francophones (Verviers et Manage)

- Dans l'un des groupes, les participantes se connaissent entre elles, par des liens familiaux et une même communauté d'origine. Cependant, au cours de la formation, plusieurs activités les ont amenées à en dire plus sur leurs goûts, leurs opinions. Ce qui a amélioré la cohésion du groupe. A un moment donné, une tension avait émergé. Dans ce groupe de niveau, certaines maîtrisaient moins bien le français et ne se sentaient plus à leur place dans le groupe. Elles avaient l'impression d'être jugées. Finalement, en intensifiant le travail en sous-groupes et l'entraide entre elles, chacune a retrouvé sa place et repris courage pour l'apprentissage.
- Dans l'autre groupe, la formatrice a animé, en début de chaque séance de formation, des activités favorisant la connaissance des prénoms. Ce qui est élémentaire pour favoriser la cohésion du groupe. Les activités de connaissance des prénoms se sont poursuivies jusqu'à ce qu'ils soient maîtrisés par tous. Du début au terme de la formation, l'ensemble des pratiques sont très communicatives et favorisent la connaissance, les interactions entre tous et la dynamique de groupe. Très régulièrement, les participants sont amenés à beaucoup se déplacer dans le local et à changer de partenaires pour les activités.

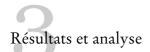
B. Deuxième phase des observations Brabant wallon

Dans le processus "Reflect-Action", le positionnement de l'individu évolue. D'abord il est sujet, puis il devient membre d'un groupe au coeur d'un environnement social. De facto, ce processus entraîne une grande attention aux activités de reconnaissance des individus et de cohésion, de mise en place de solidarités et de communication dans le groupe.

Tous les participants ne sont pas nouveaux dans l'association. Mais la méthodologie est nouvelle pour tous. En début de formation, des activités communes aux deux sous-groupes débouchent sur des productions personnelles ou de groupe. Elles ont jeté les balises de la formation du groupe: la "marguerite"⁷², carte de visualisation des parcours géographiques de chacun, le "fleuve de la vie"⁷³... Ce type d'activités a ponctué régulièrement la formation (voir plus loin aussi).

⁷² Voir note 62.

⁷³ Chaque participant retrace les grands événements de sa vie de manière visuelle sous forme de fleuve.



Hainaut occidental

La plupart des participants se connaissent car ils faisaient déjà partie du même groupe l'année précédente ou participent à la même formation du CPAS. Néanmoins, la formatrice a pris un temps en début de formation pour faire connaissance. De plus, elle a initié à plusieurs reprises au cours de la formation des activités combinant apprentissage et renforcement de la cohésion du groupe (voir détails plus loin).

Selon l'impression de la formatrice, il y a beaucoup plus d'échanges au sein de ce groupe que dans les groupes "projet" auxquels elle est habituée. Les racines (à noter qu'il y a autant de nationalités que de participants dans ce groupe) et la vie personnelle prennent beaucoup plus de place que lorsqu'il y a investissement dans un projet collectif. Mais est-ce tout à fait positif?

Luxembourg

Lors de la première journée de formation, après les présentations, les participants du groupe doivent compléter des débuts de phrases suivantes: "ce que je sais faire...; pour apprendre j'ai besoin de ...; je suis fier de ...". Par la suite, en chaque début de cours, un moment sert à recueillir l'état d'esprit de chacun, par exemple: "comment s'est passé le week-end? "; faire un dessin qui me représente; "qu'est-ce que j'ai envie de faire aujourd'hui?"

Lorsqu'un nouveau participant intègre le groupe, on refait un tour de table des prénoms et quelques informations complémentaires.

Quelques principes élémentaires concernant les conditions nécessaires à l'apprentissage et à l'intégration dans un groupe

Une personne rencontre une série de problèmes par rapport à ses besoins quand elle rentre dans un groupe: au niveau de l'identité, au niveau du contrôle et de l'influence, au niveau des besoins et des buts et au niveau de la reconnaissance et de l'intimité.

Au départ, la personne a des comportements orientés vers ses propres besoins et c'est seulement s'ils sont pris en compte que ce stress s'apaise et qu'elle peut s'intéresser aux autres membres du groupe ainsi qu'à la tâche à réaliser.

Si ces soucis ne sont pas pris en compte alors divers comportements allant de l'agressivité à la passivité en passant par la dépendance empêcheront le bon fonctionnement du groupe et la disponibilité pour la tâche qui réunit le groupe.⁷⁴

3.5.3 Analyse des méthodes, contenus, outils, pratiques pédagogiques mis en œuvre en lien avec la diversité du groupe

Après avoir posé le cadre pédagogique général de chaque groupe, nous présentons ici quelques extraits de pratiques pédagogiques repérées lors des observations. Nous essayons, dans cette partie, de mettre en exergue l'influence du choix de ces pratiques sur le respect de la diversité, sur l'ambiance et le type d'interactions dans les groupes en formation. Quelques questions nous ont guidé pour tenter cette analyse:

- Quelle adaptation des méthodes, contenus et supports est effectuée selon la demande et le vécu des participants et selon les objectifs interculturels?
- Le matériel pédagogique et les contenus reflètent -ils la diversité du groupe?
- Quelle est la variété des approches d'apprentissage et quelle est son influence sur les interactions dans le groupe?

A. Première phase des observations (Bruxelles, Charleroi, Manage et Verviers)

A1. Quelques constats communs aux quatre groupes

Les participants sont sollicités de manière plus ou moins importante pour le choix des contenus.

Les approches d'apprentissage utilisées dans les groupes s'avèrent très diverses (de manière variable suivant les thèmes et les périodes). La variété des supports permet à chacun de se retrouver dans les stratégies qui lui sont propres pour apprendre.

A Charleroi, par exemple, les ateliers français - informatique sont une révélation pour certains. Pour d'autres, le fait d'avoir été amenés à s'exprimer oralement dans l'atelier avec "le Rayon bleu" a provoqué de grands changements. Vu les différents modules proposés (français, mathématique, informatique, vie sociale) dans la grille horaire, et les liens établis entre ceux-ci, les formations intensives peuvent favoriser cette variété des approches d'apprentissage. Mais cette variété se remarque en particulier dans les formations en français oral.

⁷⁴ Résumé d'un article d' Edgar H. Schein, *The process of building and maintaining a group*, in *Process consultation - its role in Organization Development*, volume 1, Addisson Wesley Publishing Company, 1988, pp 40-59. Transmis par Nathalie Schippers.



Nous relèverons que les différences se marquent surtout quant à l'importance accordée aux activités orales et de formation de groupe. Ce qui soulève la question de la place de l'écrit en oral et celle de l'oral et de l'expression en alphabétisation.

En alphabétisation, l'oral est considéré comme acquis. Il y a donc notamment moins de place accordée aux activités de formation de groupe, ce qui peut soulever des problèmes en cours de formation. Par ailleurs, les activités communicatives en alphabétisation sont parfois perçues par les participants comme une perte de temps.

Par contre, pour les cours oraux, la difficulté consiste à ne pas entrer trop vite dans l'écrit ou à ne pas trop s'y raccrocher. Nous faisons là référence à la pression des participants liée à leur représentation de l'apprentissage et de l'importance de l'écrit. Mais le formateur peut aussi se sentir plus à l'aise avec un support écrit qui fait partie de ses repères sécurisants habituels et avoir tendance à y recourir trop tôt.

A2. Mise à plat des pratiques dans les groupes d'alphabétisation de la première phase d'observations

A Bruxelles

En "français-vie sociale", l'objectif général est de travailler les compétences d'expression écrite, d'expression orale, de compréhension à la lecture, de compréhension à l'audition. Et ce, dans des situations réelles, à partir de supports strictement réels et directement en lien avec la vie du groupe en formation. L'objectif est en lien étroit avec une meilleure connaissance de l'environnement.

Offrir la possibilité au groupe de sélectionner lui-même une partie du contenu d'un cours, c'est aussi rendre ses participants acteurs de leur formation. Ce choix de contenu doit leur servir notamment à découvrir des éléments de réponses à une série de questions qu'ils se posent au niveau belge, européen, voire mondial quant à l'environnement social, culturel, politique (ex: maison communale, Bruxelles Propreté, magasins du monde Oxfam, CPAS...).

En raison des objectifs de l'association, les contenus s'orientent vers la connaissance de l'environnement de l'insertion socioprofessionnelle: emploi, formation, aide sociale. Avec une nuance: en début de formation les participants ont exprimé le choix des thèmes ou visites qu'ils veulent aborder ou effectuer. Ainsi, pour cette session, la formatrice a, suivant le souhait des participants, diminué le nombre de visites d'organismes d'insertion socioprofessionnelle. Les participants de ce groupe ont plus de plaisir à découvrir l'environnement institutionnel belge (les partis politiques et l'histoire de la Belgique).

 Néanmoins, la visite d'un CPAS et la rencontre de deux assistantes sociales a permis aux participants de mieux connaître les différents services d'une institution à laquelle ils sont amenés à s'adresser pour diverses raisons. Chacun a préparé un questionnaire individuel. Ensuite un questionnaire collectif est élaboré. Les questions formulées deviennent le contenu d'une dictée.

La formatrice exploite tout le contexte autour des visites qui ont lieu: liste de questions à poser, lettre de remerciements après la visite, listes et lettre utilisées pour préparer et faire des dictées, questionnaires de compréhension à la lecture sur des documents issus des endroits visités ou à visiter en vie sociale... Les participants listent aussi les questions qu'ils se posent par rapport à la Belgique. L'exploitation de certains documents d'information donne l'occasion d'entamer un débat (auquel la participation est très variable).

 La Belgique fédérale: découverte pour construire des premiers points de repère sur le contexte politique et institutionnel belge (histoire, les noms des partis et la notion gauche-droite...). A partir d'un texte sur l'histoire de la Belgique, le groupe a travaillé la technique de résumé.

Pour cette présentation, divers supports sont utilisés: extrait de la Constitution belge, repérage cartographique des territoires communautaires et régionaux, classement des listes des compétences par niveau de pouvoir, le gouvernement fédéral (après avoir mis en commun les connaissances du groupe, distribution de la liste des ministres qui composent le gouvernement) et les partis politiques (après essai de classement gauche/droite, distribution d'un document reprenant les sigles, dénominations et logos des partis).

Le groupe montre une forte curiosité pour cette partie de la formation abordant l'histoire de la Belgique, des institutions et partis politiques belges. L'animation sur ce thème se déroule parfaitement. Chacun participe activement. Une des participantes, plutôt discrète habituellement, a pris des initiatives pour lire, donner son avis, dire ses connaissances. Changer de place fut moins compliqué ce jour-là. Un autre participant a vite comparé la Constitution et la Déclaration universelle des droits de l'homme et les articles du CPAS. Constamment en retrait d'habitude, il fut assez actif ce jour-là.

La progression en "français - vie sociale" se déroule sur base d'une démarche d'autosocioconstruction⁷⁵ des savoirs. Les participants produisent des textes personnels et collectifs. A partir de ceux-ci, c'est ensemble qu'ils déduisent les règles orthographiques et grammaticales. La formatrice sollicite régulièrement l'avis de tous par rapport aux réponses données. Elle insiste sur

Résultats et analyse

la participation des personnes les plus effacées. Elle invite aussi les participants à travailler ensemble: elle alterne le travail en commun, par deux ou en sousgroupe.

La formatrice fait travailler les apprenants en petits groupes. Puis, elle anime la négociation en grand groupe en choisissant avec les participants les phrases les plus délicates d'un point de vue orthographique. Chacun justifie ses choix. D'abord surpris par cette méthode de travail, les participants ont ensuite accroché. Certaines des compétences ainsi développées s'inscrivent dans celles nécessaires à la démarche interculturelle telle que décrite dans la première partie. En effet, les participants développent les capacités de négociation, de positionnement, de décentration.

L'autonomie est également favorisée par l'emploi de signes d'autocorrection⁷⁶ par la formatrice sur les textes des participants.

Les supports utilisés sont multiples. Soit des supports réels de la vie courante (des exemplaires de journaux différents pour découvrir le vocabulaire spécifique à la presse par exemple, une facture...). Soit des productions des participants (par exemple un texte personnel racontant les vacances de Pâques pour travailler le passé composé).

Pour favoriser la compréhension de certaines notions, nous remarquons l'impact de l'utilisation de références ayant un sens pour les participants. Par exemple, lors d'une phase pédagogique de découverte du vocabulaire spécifique à la presse, une participante comprend le mot "rubrique" lorsque la formatrice lui explique "rubrique politique" en parlant d'un événement politique qui a eu lieu dans son pays d'origine.

Les participants sont amenés à organiser un *repas multi- culturel inter-groupes* à partir d'un brainstorming "pour faire la fête il faut...". L'occasion d'évoquer les traditions respectives de chacun dans les pays d'origine. Ce sont les participants eux-mêmes qui amènent la "matière", leurs connaissances et le matériel qu'ils ont envie de partager: matériel de coiffure, danse, défilé de mode, plat typique, accueil "à la marocaine" (verre de lait et dattes). T. rédige un texte sur son pays natal (Albanie). Pour la formatrice, le partage sur le thème de la fête s'est révélé moins riche qu'espéré. Elle s'attendait à ce que chacun évoque la façon de faire la fête dans son pays. En réalité, les participants en ont très peu parlé, comme si des interventions de ce type étaient hors sujet.

La formatrice est quelque peu déçue du fossé entre la démarche et le résultat: "Peut-être la méthode choisie n'était-elle pas suffisamment adaptée. Chacun a quand même participé et le résultat reste assez classique: il a été décidé que chacun apporterait un plat de son pays, s'habillerait à la manière traditionnelle de son pays." (commentaires de la formatrice)

Dans un second temps, les préparatifs ont amené les femmes d'origine congolaise de ce groupe à débattre sur des traditions en voie d'extinction pour certaines, encore bien présentes pour d'autres. La différence de représentation individuelle par rapport à un même sujet a été abordée, ainsi que la différence entre la ville et la campagne. Chacun a participé à l'amélioration de la note de présentation des activités.

Mais attention! Ce type de rencontre n'a de sens que s'il y a bien un travail effectué en amont et en aval pour situer la démarche et faire s'exprimer les points de vue. Sinon cela relève du "folklorisme".

"Un formateur ne peut habituellement connaître toutes les cultures représentées dans un groupe, ni en tenir compte. Ce n'est pas son rôle. Il peut regretter l'absence de l'homogénéité d'un groupe, mais il peut aussi essayer d'en tirer profit, pour lui-même et pour les stagiaires. Il peut aller à la découverte des autres cultures avec les stagiaires, à condition de connaître les pièges, d'être averti contre les fausses compréhensions et de savoir dégager les fondements, les valeurs d'une différence culturelle.

La connaissance d'autres cultures permet de relativiser la sienne, mais elle doit être assez profonde pour ne pas conduire à des comparaisons faciles. Elle doit faire découvrir la vision du monde, la philosophie de l'existence exprimée dans une autre culture, afin de savoir situer les réalités plus quotidiennes. En effet, la connaissance factuelle et superficielle dégagée d'un contexte global s'appelle exotisme et réduit la culture de l'autre au folklore et les "autres" à des bêtes curieuses.

La connaissance doit donc être assez profonde pour procurer une vue d'ensemble suffisante de l'autre culture et savoir situer les faits dans un contexte plus large. Cette connaissance permet de saisir les nuances, de s'abstenir de jugements trop simplistes et de respecter la complexité de l'édifice qu'est chaque culture."

⁷⁶ La formatrice indique d'un signe ou d'un sigle le type de faute dans le texte écrit par le participant. Celui-ci doit corriger par lui-même.

⁷⁷ Gilles VERBUNT, op.cit., p55



Evaluée par les deux jeunes participantes d'origine marocaine, cette journée est assez décevante. Vu le manque d'enthousiasme et l'approche de la pause, l'analyse fut très courte. Bien que difficile à animer (manque de respect de la prise de parole), ce moment de recul donne toutefois la possibilité de prendre conscience de sa propre capacité d'organisation, d'avoir apporté quelque chose aux autres, de sa capacité à influencer les événements, puisque la réussite implique de l'investissement, du temps, de la structuration, de l'organisation. Ici aussi, ce sont des compétences de vie en groupe qui sont développées.

Dans le cours "projet professionnel", les participants se sont notamment exercés à une communication téléphonique (utilisation d'un micro et d'un enregistreur à cette fin), ils découvrent des petits trucs qui peuvent la faciliter, ils repèrent des freins à une communication efficace et cordiale.

Toujours dans ce cours, les animateurs sont partis du témoignage du parcours d'une personne pour définir le parcours d'insertion. Ensuite, chaque participant a complété le schéma obtenu en le comparant à son vécu. Lors de ces activités, plusieurs personnes ont montré une grande connaissance de leurs droits et devoirs et ont partagé cette connaissance avec les autres.

Plusieurs occasions favorisent une reconnaissance plus spécifique des personnes. A partir de quotidiens, une découverte de la presse a permis l'émergence de beaucoup d'éléments de connaissances de chacun et un réel échange de savoirs. D'autres activités: description des vacances de Pâques de chacun, projet professionnel sous forme de communication téléphonique (chacun exprime d'abord son vécu par rapport au téléphone et l'évaluation permet la valorisation de ceux qui se sont portés volontaires pour l'expérience), pour la préparation de la fête interculturelle (la formatrice fait part de son plaisir à découvrir certaines traditions et manières de vivre des pays dont les personnes sont originaires).

A Charleroi

Le cours de français est très lié à l'activité bibliothèque (lecture, technique de résumé). En cours d'année, le cours de français oral le complète. Animé par une autre ASBL, quelques séances ont permis une plus grande valorisation des savoirs de chacun.

Des activités spécifiques ont étayé le module de formation:

- théâtre: "La fiancée de l'eau" de Tahar Ben Jelloun, occasion de débattre de différents repères culturels (thème très en phase avec ce qu'un des participants vivait personnellement);
- spectacle "télé-réalité", occasion d'éveiller l'esprit critique sur notre société et les médias;

- "Plaisir de lire, désir d'écrire" ou la création par chaque stagiaire d'un petit scénario illustré à partir d'interactions avec un dessinateur. Pour la moitié il s'agissait d'une histoire vécue personnellement;
- fresque pour les 20 ans de la Funoc⁷⁸, qui a donné moins de plaisir car elle a été réalisée dans la précipitation;
- découverte de la presse.

En chaque début de cours, la formatrice amène la réflexion sur les objectifs des exercices qui vont avoir lieu et les relie à ce qui a été vu précédemment. Toutes les démarches, ainsi que le vocabulaire, sont expliqués (ex: la formatrice explicite ce que signifie "transférer l'apprentissage dans la vie quotidienne"). La formatrice va "chercher" les personnes qui ne participent pas. Elle alterne le travail en commun et le travail individuel, encourage les comportements d'entraide quand certains ont fini plus tôt un exercice.

Quelques phases pédagogiques

Comme support pour s'approprier les techniques de résumé de texte et de compréhension à la lecture, la formatrice a choisi un article concernant le jugement de Safya Husseini, une jeune femme condamnée à la lapidation au Nigeria pour avoir été enceinte hors mariage. Le débat autour de ce texte a été très serein.

A partir des évocations de chacun autour du titre de l'article "Jugée pour avoir eu un enfant", le débat s'est amorcé. A priori, les participants pensaient que cet article portait sur l'affaire Dutroux, le divorce, la garde des enfants, l'adoption, la pédophilie...

Un débat sur les valeurs a suivi et pouvait occasionner la polémique, entraîner des conflits. Un constat: les personnes belges sont soit plus effacées, soit apportent une opinion tranchée. Mais chaque fois qu'une parole généralisante est énoncée, elle est nuancée, relativisée par la formatrice. Les femmes peuvent prendre la parole sur le vécu d'une femme: droits, liberté, religion...

Ensuite, lors de la lecture de l'article, la formatrice vérifie au fur et à mesure si les informations sont assimilées par tous, en questionnant chaque participant l'un après l'autre. A partir du titre et de la réalité décrite par l'article, les participants mesurent l'écart entre leurs représentations.

Plus tard, une participante a entendu à la radio des nouvelles concernant Saffya Husseini et les a retransmises au groupe.

Quant à l'activité bibliothèque, elle se trouve à la croisée de plusieurs objectifs: développer l'esprit d'analyse et de synthèse, apprendre à construire des phrases simples, se positionner dans ses choix, faire un résumé et le présenter oralement.

⁷⁸ Fondation pour l'université ouverte à Charleroi dans laquelle Lire et Ecrire Charleroi s'inscrit.

Résultats et analyse

Chaque participant choisit personnellement un livre dans la bibliothèque. Sauf une dame qui a choisi un livre appartenant à ses filles, ce qui la motive énormément. Pour la plupart, choisir un livre était un acte difficile. Cela ne fait pas partie de leur univers.

Petit à petit, les participants découvrent le sens du texte du livre choisi. Ils réalisent ensuite un résumé. La formatrice invite les apprenants à découvrir les questions essentielles auxquelles ils doivent répondre (ils ont d'abord testé la technique de résumé sur des articles ou textes simples). Au terme de la démarche, les participants font une présentation orale des résumés. In fine, ce petit résumé est publié dans le mini-journal "Écho des alphas", projet inter-groupes de communication entre les stagiaires. Le premier numéro proposait une présentation du groupe. Les participants y expliquent la richesse de la diversité du groupe. On y découvre ensuite des résumés de livres qu'ils lisent.

Vu le choix personnel du livre et le résultat abouti, ce projet est très valorisant et motivant.

Les dernières observations ont pris place dans le contexte d'activités de français oral spécifiques animées par une formatrice de l'asbl Le Rayon bleu⁷⁹. Un module séparé dont l'objectif est de mieux se connaître et de mesurer les effets positifs qui en découlent. Notamment, une très riche animation d'échanges de savoirs a permis la valorisation de chacun (explication d'une marche traditionnelle de la région natale d'un participant, du costume des gilles, de la passion pour les voitures, d'une recette, de graines de plante du Congo, du mode d'emploi pour changer un carrelage...).

Au début de ces animations, les participants sont invités à lister les conditions nécessaires pour être à l'aise dans le groupe: "se connaître, s'accepter, connaître l'endroit, être dans les mêmes locaux aux mêmes places, changer de décor, entraide...", "car on parle, on s'amuse, on fait beaucoup de choses, il y a un respect réciproque". "Je suis à l'aise avec moi car je suis écoutée."

Ces activités, menées durant la deuxième partie du module de formation, ont encore fait grandir la convivialité régnant dans le groupe. Nous estimons que ces activités auraient leur raison d'être en début de formation et devraient être intégrées au dispositif au fur et à mesure de l'année puisque cela touche de près à la dynamique de groupe et à la communication interculturelle.

Supports à Charleroi

Les points d'entrée dans les apprentissages (ancrages) sont des supports réels de la vie quotidienne. Comme à Bruxelles, la découverte de la presse écrite (approche critique, sensibilisation aux codes) fait partie du programme de formation. C'est via la réalisation d'une maquette de page de journal et de la "une" par sousgroupes que s'est effectué le transfert de l'apprentissage. La formatrice remarque que les sous-groupes formés naturellement étaient rassemblés par nationalité (marocains, belges et congolais).

Via des listes de mots, les sons sont révisés à l'oral. Pour revoir ces sons, ces listes font l'objet d'une dictée. Ensuite, la formatrice utilise des signes d'autocorrection. Dans ce cas, il est moins aisé de réaliser le rapport avec le contexte de vie des apprenants de certaines listes de mots et de vocabulaire. A noter que les participants demeurent assez passifs durant cette activité, mais pourtant ils disent que c'est encourageant de faire ce type d'exercice.

Lorsque la formatrice propose l'écoute du journal parlé, les participants ne se concentrent pas. Certains participants disent même n'accorder aucune importance aux informations écoutées à la radio. Pour une des participantes, "Cette activité n'est pas le travail du français!". La question de la représentation de l'oral et des activités communicatives dans les cours d'alphabétisation se pose ici.

Dans ce groupe, quelques personnes sont très régulières et d'autres moins en raison de problèmes, personnels essentiellement. L'entraide existe au sein du groupe. Elle est favorisée lorsqu'un participant a terminé plus rapidement un exercice ou par certains travaux en sous-groupe. On remarque que les personnes "belges" restent plus effacées dans les moments de débats. On peut sans doute le mettre en relation avec la mauvaise image de soi liée à l'illettrisme, ainsi qu'avec la crainte de conflits.

Ces activités, ainsi que la présentation orale du résumé du livre lu, sont très bénéfiques: les participants se rendent compte de la modification qui s'opère au niveau de la confiance en soi. Elles permettent à certains de se partager davantage, renforçant ainsi une atmosphère positive.

Signalons néanmoins des problèmes avec un participant. Celui-ci cherche à tester les limites de la formatrice et du groupe. Très dissipé, il ennuie parfois les autres. Généralement cela se résout par la discussion intragroupe, sans l'intervention de la formatrice. A cet égard, les dames plus âgées jouent un rôle temporisateur. Cependant, l'intervention d'un formateur masculin pour un "recadrage" a tout de même été nécessaire.

⁷⁹ Voir explication dans la présentation des partenariats au point 3.3.3.



A3. Mise à plat des pratiques dans les groupes "français oral" de la première phase d'observations: sont-ils davantage orientés vers la communication interculturelle?

Centre Mons Borinage, Manage

Les objectifs généraux de la formation sont de poursuivre le bain d'exposition à la langue française (immersion), de parler et de progresser en français (renforcer une construction de phrase correcte par exemple), de communiquer en français de manière (semi) spontanée. L'aspect **plaisir et humour** est constamment présent, l'objectif "rire en français", récurrent. Cela permet d'augmenter la confiance et de la cohésion du groupe. Un succès puisque les participantes le relèvent.

Le travail de **l'intonation, de la musicalité, du rythme** occupe aussi une place prépondérante pour parler français "avec de la vie dans la voix et dans le corps". La formatrice sensibilise les participantes à l'enrichissement que ces éléments donnent à l'intelligibilité du discours.

Enfin, la formation est de manière générale un lieu d'information, d'échanges et de débat sur des sujets proches des participantes, ce qui facilite une meilleure connaissance de la société belge.

Quelques phases pédagogiques à Manage

A Manage, dans la poursuite des objectifs, la formatrice aborde des thèmes qui permettent de confronter les perceptions et points de vue de chacune. Exemples: belles-mères, identité, journée de la femme, activité "notre tête, notre cœur, nos idées..."

La vision commune d'un film de cinéma (6 participantes sur 11 présentes) donne l'occasion d'enclencher un débat à propos d'"être une bonne mère c'est...", de mettre à plat les représentations et de partager les impressions et sentiments. Ce débat sur la mère est un sujet qui intéresse grandement le groupe. Elles participent à cent pour cent (certains désaccords apparaissent, mais dans le calme).

L'échange autour d'un poème de Prévert a mené jusqu'à la condition de la femme. "Il nous semble que nous aurions pu approcher davantage l'interculturel dans ce cadre mais c'était délicat et le chemin n'a pas été trouvé pour y arriver". (commentaire de la formatrice)

Dans la méthodologie, qui envisage chaque personne dans sa globalité, les éléments du contenu du cours de français (exemple: discours indirect, passé composé, futur, manière de poser les questions, les heures, tutoiement, vouvoiement...) sont découverts par une auto-socioconstruction des savoirs. La formatrice anime ensuite de nombreuses activités de renforcement.

La formatrice insiste et utilise divers moyens pour faire découvrir aux participantes le plaisir d'apprendre le français et les divers niveaux de langage. Autre exemple: la sensibilisation à l'expression poétique et aux rimes en vue de les préparer à la matinée "récitation de textes".

Plusieurs activités ont pour objet l'entraînement à la qualité de la lecture et à la prononciation dans le but d'acquérir de l'aisance et de l'audace dans la lecture d'histoires en français à leurs enfants. Les dames avaient formulé cet objectif en début de formation. Elles ne voulaient plus que leurs enfants se moquent de leur prononciation. Leurs objectifs formulés sont donc réellement pris en compte.

Le module de formation est ponctué de haltes permettant aux participantes de faire le point par rapport à leur apprentissage.

D'autres objectifs plus larges s'intègrent dans le cours comme découvrir le vocabulaire culinaire et pouvoir transmettre une recette (ingrédients, marche à suivre, temps de préparation et temps de cuisson). Ou encore: informer les femmes sur des sujets plutôt tabou (ménopause et différentes méthodes de contraception) et sensibiliser chacune à l'importance d'une visite régulière chez le gynécologue; mieux faire connaître la Belgique fédérale (histoire, géographie, politique, population, particularités, ressources) et apporter des éléments de réponses aux questions que les participantes se posent.

La formatrice alterne les activités collectives (beaucoup de dialogues, jeux de rôles, mises en situation...) individuelles ou par paires changeantes. Ces paires, elle les forme avec deux participantes de niveaux de connaissance différents pour favoriser l'entraide et la cohésion du groupe.

Audiovisuels, écrits, enregistrements des participantes et extraits de plusieurs méthodes de français langue étrangère (Pourquoi pas!, Tempo...) chansons (cf. Goldman "On ira" pour le futur, "Le tourbillon"), texte, kim auditif⁸⁰, jeux, mimes, poèmes comme "Pour toi mon amour" de Jacques Prévert, dessins ... Les supports sont très variés et fortement en lien avec les préoccupations des participantes, comme le soutien scolaire des enfants par exemple.

Nous remarquons une gradation dans l'exploitation de plus en plus fine des supports (première approche générale, seconde approche un peu plus approfondie jusqu'à une plus grande maîtrise des détails). Le dynamisme et la variété du choix des points de départ des activités et des apprentissages entraînent une participation maximale dans ce groupe.

Les participantes ont grand plaisir à écouter de la chanson française (et à partager la musique turque aussi). La formatrice trouverait intéressant d'avoir un échange sur les attirances musicales, les messages qui les intéressent dans les chansons turques.

Les dialogues créés par les participantes sont conservés. Enregistrés, parfois filmés et corrigés collectivement, ils sont tous répertoriés pour les participantes. Tout dialogue produit est dactylographié, photocopié, distribué et rejoué à partir de la lecture ou mémorisé. Une grande attention est donc accordée à la valorisation des productions des participantes. Ce qui est remarqué de manière très positive par celles-ci.

Les participantes disent n'avoir jamais autant ri (gags lors du l'enregistrement vidéo des dialogues). Les femmes ont apprécié le stress d'avant tournage. Pour elles, parler français devant une caméra est un défi qu'elles ont relevé. Elles ont vraiment aimé se voir à la télévision en train de parler. De même, elles expriment leur réel plaisir à voir et lire sur papier bien présenté leur poésie ou ce qu'elles ont elles-mêmes raconté à un précédent cours.

La formatrice veille aussi à trouver des supports faisant référence aux repères des participantes, toutes d'origine turque. Par exemple, elle travaille avec le livre de contes de "La lune dans l'eau" tiré de la tradition du Sud, dont la Turquie. Support intéressant d'un point de vue interculturel. D'autres supports de la méthode utilisée (Pourquoi pas!) sont adaptés aux activités du groupe (ex: pour la visite de Bruges).

Le transfert est encouragé, les participantes sont invitées à travailler à domicile (livre de jeux sur l'orthographe, réponses à des questions...). Chacune déploie des stratégies pour se faire aider par un enfant, un ami ou un membre de la famille.

Chaque événement devient prétexte à approfondir l'exercice oral ou écrit du français. Ainsi, le retour d'une participante d'un séjour en Turquie offre l'occasion de lui poser des questions correctement construites (participation maximale dans ce cas). La préparation de l'exposition, de l'excursion, de la venue de l'observatrice de la recherche-action aussi (questions sur la famille, le lieu de vie, le travail). Elles évoquent leurs difficultés d'être seules en Belgique, loin du reste de la famille en Turquie. La journée de la femme est l'occasion d'écrire ses souhaits. Dans le prolongement des SAV 6 et 781 de Pourquoi pas! (qui abordent les thèmes des conflits et des belles-mères), elles écrivent un mot de réconciliation.

"Très grand engouement pour écrire le mot de réconciliation du mari envers sa femme et pour dire son petit mot sur les belles-mères: soit deux sujets se rapportant davantage à leur vie privée qui pouvaient être partagés." (commentaires de la formatrice)

Cette journée fournit l'occasion d'un échange avec la formatrice qui a raconté son point de vue... Elle remarque qu'alors la concentration auditive très élevée à ce moment! Elle a été remerciée de ce partage.

Suite à une *invitation des élèves de l'école primaire*, dans le cadre d'un "tour du monde", les participantes ont présenté leur pays illustré d'explications et de spécialités culinaires. Toutes, même une participante ne sachant plus venir en formation pour raisons professionnelles, avaient cuisiné et préparé des panneaux, des posters, des documents trouvés sur Internet et des brochures. Elles se sont beaucoup investies dans les préparatifs de cette activité. Les membres du corps enseignant étaient très étonnés et contents de l'échange qui a eu lieu.

Finalement, des parents ont demandé des copies des recettes des plats proposés. De là, découlent des activités autour du vocabulaire culinaire. Chacune rédige sa recette pour en constituer un fascicule à envoyer aux parents intéressés (lien avec SAV 8 de "Pourquoi pas!"). Les participantes s'amusent du décalage avec la formatrice qui ne cuisine jamais.

Cette invitation était intéressante pour la rencontre qui s'est produite et en même temps, c'est souvent la valorisation des compétences culinaires que l'on met en avant dans les groupes de ce type. Un risque existe: participer au renforcement des stéréotypes.

Lors de l'évaluation le lundi suivant, certaines sont déçues du peu de questions des participants. D'autres trouvent cette soirée très positive pour changer l'image que les personnes belges se font d'elles. En effet, les participantes, très conscientes des préjugés qui circulent à leur égard, veulent modifier ce regard.

Mais ce fut aussi l'occasion d'un choc et d'une mise à jour de stéréotypes et préjugés qui circulent. Une question désagréable d'un parent fut l'occasion de partager son vécu sur le racisme, la xénophobie, les stéréotypes, les préjugés (les participantes et la formatrice). Ce parent a demandé "Vous êtes sûre que c'est propre?" à propos de la nourriture proposée lors de cette soirée. Chacune a exposé la manière dont elle réagirait à l'avenir à pareille réflexion.

Prolongements possibles: débat sur les idées reçues, les stéréotypes, les représentations qu'elles ont de ce que les femmes ou hommes belges peuvent faire ou ne peuvent pas faire.

Connaissance des institutions belges. Une autre formatrice de la régionale a animé un cours sur la Belgique fédérale sur base de livres, images, cartes diverses, photos... Malgré des questions qui ont ponctué l'exposé de la part de quelques unes qui prennent des notes, les participantes sont restées plus passives. La formatrice leur propose de faire la même chose sur la Turquie



l'année prochaine: elles répondent qu'elles sont, pour certaines, depuis plus de 15 ans ici et qu'elles ne connaissent plus bien leur pays. Si elles font des recherches, pourquoi pas!

A ce propos, nous pensons qu'en tant que formateurs, nous devons prendre garde à ne pas renvoyer sans cesse les personnes d'origine migrante à leur situation antérieure dans le pays d'origine. En effet, elles font leur vie ici et on a tendance à considérer qu'elles connaissent encore tout de leur pays d'origine.

Une doctoresse belgo-turque (parlant mieux le français que le turc, mais néanmoins c'était un élément de mise en confiance) a été invitée pour une sensibilisation des dames aux questions gynécologiques. Il était très intéressant qu'elle confronte les repères des dames, très à l'aise pour poser leurs questions. Elles étaient toutes présentes pour cette activité (réalisée dans le cadre d'une collaboration avec le CERAIC⁸²), pourtant en soirée! Beaucoup de questions des participantes ont fusé car elles n'allaient pas souvent chez le gynécologue. L'échange très intéressant a provoqué le désir de renouveler l'expérience sur d'autres thèmes (hygiène de vie, cancer et autres maladies, nécessité d'une nourriture saine...). La doctoresse les a orientées vers des services adéquats pour les problèmes personnels exposés.

Par contre, la conférence organisée avec le CERAIC sur la double appartenance a rencontré peu d'engouement de la part des participantes de ce groupe. Pour quelles raisons? Pas de problème (reconnu) d'identité? Pas envie de s'y confronter? Pas d'intérêt pour la question? Ou tout simplement un problème de déplacement? Ce groupe n'avait pas été à l'origine du projet.

En général, dans le quartier, rares sont les participantes de ce groupe qui ont l'occasion de parler français, de transférer les apprentissages du cours. Elles s'en plaignent, elles voudraient avoir l'opportunité de plus de contacts avec l'ensemble de la société.

Du début à la fin de la formation, **ce groupe oral** est resté très stable (quasi 100% de présence). Les quelques rares absences ont été justifiées en raison de maladie ou de travail. Le groupe est aussi un lieu de rencontre, de convivialité. La cohésion y très forte. Accentuée sans doute en partie par le fait que quelques femmes font partie de la même famille (belles-sœurs) et de la même communauté. En décembre, les plus avancées avaient montré des signes d'impatience alors que les dames moins avancées se décourageaient. Mais à la rentrée de janvier, la formatrice a remis au point la dynamique de la formation et la nécessaire solidarité entre les personnes de différents niveaux de maîtrise du français. La situation a changé. Le soutien et les encouragements sont devenus constants.

L'entraide dans le groupe est grande. En sous-groupe, les plus "fortes" soutiennent et encouragent celles qui rencontrent plus de difficultés, on perçoit l'écoute et l'attention pour la correction collective de phrases. De manière générale, il y a beaucoup de rire et de partage. C'est un lieu où il est possible d'évacuer le stress et les soucis.

Au niveau de la relation entre la formatrice et le groupe. Le fait que la formatrice soit enceinte a une influence certaine. En effet, beaucoup d'échanges portent sur les enfants. Avoir des enfants est très valorisant et important à leurs yeux.

Contrairement à une hypothèse que nous étions tentés de faire au départ, ce n'est pas parce qu'il y a une seule nationalité représentée que les échanges interculturels sont moins intenses (il y a peut-être moins de représentations en présence mais les échanges peuvent être très intenses). Tout dépend de la qualité de la communication mise en place. L'échange interculturel très fort et la différence de ce groupe de femmes turques, par rapport aux trois autres groupes davantage multiculturels, se situe peut-être plus sur le plan du contrôle et de la pression sociale. Un contrôle sans doute plus pressant (ex: femme qui se confie, mais rappelle avec crainte que "ceci doit rester entre nous"). Ces femmes vivent au cœur de quartiers quasi exclusivement turc où les contacts avec d'autres communautés ne sont pas favorisés et les transferts au niveau de l'apprentissage parfois limités. Certaines se plaignent de cet enfermement.

Le fait d'être un groupe de femmes turques, et le sentiment d'appartenance commune allant de pair, induit déjà une confiance, tremplin pour l'apprentissage et la curiosité mutuelle avec la formatrice. Au sein de ce groupe, il existe une énorme liberté de parole (il n'y a aucun tabou, à un point qui n'existerait pas nécessairement au sein d'un groupe de femmes belges), une grande convivialité et beaucoup d'émulation au niveau de l'apprentissage.

Dans ce groupe, l'"intégration critique" (négociation de soi à soi permettant de garder les valeurs importantes de sa culture et d'intégrer les valeurs de la société d'accueil jugées intéressantes) a toute sa place. Cet aspect apparaît au sein de nombreuses discussions.

Verviers

La formatrice part des acquis pour aller du "faire avec" (elle montre un exemple) vers le "faire faire", c'est-à-dire faire soi-même et pouvoir créer soi-même d'autres propositions ou consignes pour les autres. La majeure partie des activités sont très communicatives, les supports et les compétences utilisés très variés. La formatrice propose des expériences, jeux de rôle, mises en situation en lien avec la vie quotidienne des participants. Par diverses stratégies de front, elle vise à leur faire acquérir une série de structures

de phrases (notamment questions - réponses) et de vocabulaire. Ils pourront ainsi acquérir une approche de la langue au quotidien (médecin, commune, marché, poste...). Seul le recours à l'écriture n'est pas exploité car c'est un cours oral. D'ailleurs, la plupart des participants ne connaissent pas notre système d'écriture et ont aussi des niveaux de scolarité différents.

D'abord, les participants suivent les consignes. Puis ils les interprètent. Le respect des consignes est généralement très fort (sauf un participant). Les participants reproduisent la norme même quand il y a place pour la création. Nous le remarquons particulièrement lors d'une activité demandant l'utilisation de la peinture dont l'objectif pédagogique est de revoir le vocabulaire des formes et du positionnement dans l'espace.

La formatrice use de tous les moyens possibles (énormément de déplacements dans l'espace) pour mêler les groupes turc et tchétchène (majoritaires), aux autres participants.

Au début de chaque cours, un temps est accordé pour réviser les éléments vus la fois précédente. Le rythme est plus rapide lorsque les éléments sont compris. Par contre, si une activité s'est avérée trop difficile, elle est recommencée le cours suivant. Jusqu'à ce qu'elle soit maîtrisée et comprise par tous (difficile à vérifier dans un groupe de cette ampleur, reconnaît la formatrice).

La grandeur du groupe (plus de 20 personnes) constitue un frein pour la systématisation des exercices, l'expression de tous, l'intégration dans le groupe. Cela, en raison de la pression de la demande et du manque d'offres de formations adaptées. Pour y remédier, la parole est donnée à chacun via de nombreux sous-groupes (pour augmenter le nombre d'"essais") avant d'effectuer le retour et la vérification de la compréhension en grand groupe. La formatrice est très attentive à ce que, malgré le nombre de participants, chacun atteigne l'objectif et puisse s'exprimer.

La place de l'humour est importante aussi dans ce groupe.

Nous pouvons pointer quelques exemples de phases pédagogiques et supports. Nous remarquons l'impact des activités orales et de la place accordée aux activités favorisant la (re)connaissance sur la dynamique de groupe et sa cohésion. Par exemple, malgré le faible niveau de connaissance du français et le nombre de participants dans le groupe, la formatrice anime de nombreux exercices pour que chacun maîtrise rapidement tous les prénoms.

Pour favoriser la concentration avant un exercice, des activités de détente, de rupture de rythme sont proposées.

Afin de revoir les formes, les couleurs, le haut, le bas, une autre formatrice de la régionale anime une activité créative avec de la peinture. La conscience phonologique et la mémorisation sont travaillées à chaque cours en même temps que la structuration de la phrase. Pour ce faire, la formatrice utilise, entre autres, plusieurs variantes de "Je vais au marché et...". La révision des parties du corps se déroule sous forme de jeux de rôles ancrés dans une situation quotidienne (malade-docteur) après les avoir visualisées et mémorisées. Divers exercices de révision ont lieu avec un support audio (K7) et visuel (colorcards).

On note une progression dans la complexité des exercices.

La formatrice propose de nombreuses activités favorisant les échanges, la découverte de points communs. Citons des exercices de comparaisons avec la langue d'origine ou de reconnaissance: apprendre à dire bonjour dans les langues en présence, découvrir des alphabets et différents systèmes d'écriture dont le leur. Ou bien une animation autour de "La manne à pains" (valise pédagogique réalisée par le CAI⁸³) avec d'autres groupes en formation. Ou encore une description d'un appartement (activité qui a suscité beaucoup d'échanges), l'exploitation diverse du thème de la famille (a provoqué des discussions entre les participants au cours et pendant la pause), de celui des sens culturels d'objets, un débat autour de "ce qui me rend triste ou gai", un vrai ou faux par rapport à des habitudes culturelles, la construction d'un arbre généalogique fictif, une discussion sur les superstitions, un moment où chacun décrit son emploi du temps...

Quand une occasion se présente, la formatrice favorise la découverte des conceptions de chacun: "Que fait-on quand on reçoit un cadeau?", "Comment dit-on bonjour?", "Que se passe t-il lors d'une naissance? Est-ce la même chose dans le cas d'une fille ou d'un garçon?", "Comment se passent les visites à l'hôpital?"...

Au fur et à mesure de la formation, les comparaisons et les échanges se font de manière spontanée.

En fin de formation, en guise d'évaluation, chacun reçoit une combinaison "couleur-noms-chiffre-adresse-carte du pays" et doit former une phrase avec tous ces éléments. Lors de cette évaluation, la formatrice propose aussi d'écrire à quelqu'un du groupe pendant les vacances.

Dans un groupe, il convient de respecter une progression lorsque l'on aborde des questions relatives aux identités. En particulier dans un groupe "très multiculturel". Rien ne sert d'emblée d'aborder directement, par exemple, le thème homme-femme, très sensible pour les formatrices et participants. Partir des choses anodines (onomatopées, formules de politesse, sujets faciles et peu conflictuels), permet d'aller plus loin, au fur et à mesure. Comme le souligne Gilles Verbunt⁸⁴, dans un deuxième temps alors, il devient possible d'analyser progressivement des différences et des tensions qui affectent la vie du groupe. Il est plus fa-

⁸³ Centre d'Action Interculturelle de la Province de Namur.



cile de discuter des relations entre jeunes et "vieux", si ce genre de mixité existe dans le groupe, que des différences de statuts de l'homme et de la femme. Et ce, conformément à ce principe: on est plus enclin à opérer des changements d'abord sur les aspects les plus externes de son identité. Cette progression est respectée dans ce groupe.

Dans ce groupe oral, de janvier à juin, on perçoit un même schéma global, mais avec de plus en plus d'échanges, de liens et de soutien entre les participants. Au fil de l'avancée dans la formation, l'ambiance du groupe est de plus en plus chaleureuse. Certains participants, plus réservés au départ, s'ouvrent et l'humour prend de l'importance. Dans les sous-groupes et dans les retours en grand groupe, s'expriment la patience de la majorité et l'entraide. Le non verbal évolue à vue d'œil (changement des distances interpersonnelles).

A la fin de l'année, les participants s'adressent des **compliments** entre eux, se confient plus. Un homme fait un compliment à une dame tchétchène de 60 ans, ancienne prof de danse. "Mais que tu es belle". Chose inimaginable en début d'année.

Même si elles se regroupent dès qu'elles peuvent, les participantes tchétchènes, sont beaucoup plus ouvertes et participent beaucoup plus aux échanges qu'en début de formation. Ces dames utilisent l'humour avec les autres, partagent leurs savoirs. Lors de la dernière observation, l'une d'elle expliquait du vocabulaire tchétchène à un participant turc. Le seul homme tchétchène du groupe est resté plus en retrait et a moins participé.

En dépit de sa grandeur, le groupe est resté très stable jusque début juin: environ 20 personnes présentes constamment. Par contre, en juin, les présences tournent aux alentours de 15 personnes. Outre le couple parti au Maroc et une personne malade, les absences s'expliquent par du travail saisonnier (pas toujours reconnu) et par la démoralisation de certains (due à l'incertitude quant au statut de demandeur d'asile).

Pas de conflit majeur au sein du groupe. Parfois le comportement de 2, 3 personnes a perturbé l'animation ou la réalisation d'une activité. Ainsi, une dame très autoritaire aime contrôler ce qui se passe et, lorsque quelqu'un ne comprend pas, elle prend la parole pour répondre à sa place, elle va et vient sans prévenir (elle retourne plus tôt prétextant des maux de tête). Un jeune homme un peu "jouette" arrive en retard et interpelle les autres dans leur langue d'origine ou les distrait.

La dame d'origine marocaine se trouve être plus à l'aise dans le groupe et s'y intègre mieux quand son mari n'est pas là. C'est pourquoi nous pensons que dans la mesure du possible, il faut éviter qu'un couple se retrouve dans le même groupe, car la relation du couple en modifie complètement la dynamique.

Particularité de ce groupe composé majoritairement de demandeurs d'asile

Le cours est source de plaisir, de sens, de rencontre. Par rapport au reste de leur vie, à l'attente et à l'inactivité mal vécues (surtout par les hommes), les demandeurs d'asile ressentent la formation comme un élément très positif. A côté de ce cours, terrain de mouvement et de communication, une dépression latente et une série de troubles psychosomatiques se manifestent. Tous se plaignent de l'énergie inutilisée, de l'ennui dans lequel ils vivent. Ils peinent à donner du sens à leur départ du pays d'origine. Certains se réfugient dans le sommeil.

Par moment s'installe une véritable panique. Quand l'un ou l'autre est convoqué à une interview ou reçoit un avis négatif concernant sa demande d'asile, le moral s'effondre. Vivre une situation personnelle difficile et similaire chez la plupart des participants renforce les liens dans le groupe.

Nous pouvons aussi relier cette situation à la difficile évocation du retour au pays d'origine et du parcours d'exil au sein d'un groupe de demandeurs d'asile. Durant les observations, l'exercice "valise" à Verviers demandait aux participants d'imaginer un retour dans leur pays d'origine à un moment précis de l'année. Il fallait remplir la valise de vêtements en fonction du climat à cette époque. Voilà qui a provoqué la réaction très vive des dames tchétchènes. Pour elles, pas question de penser à cela.

A4. Quelques réflexions au terme de la première phase d'observations

Comme expliqué plus haut, les didactiques du français oral et d'alphabétisation devraient être davantage en interaction, puiser les unes chez les autres des orientations de travail.

Ajoutons ici que de la part des participants, certaines représentations leur font parfois dire que les activités plus orientées vers l'oral ne correspondent pas à leurs attentes: ils n'ont pas l'impression de travailler dans ces moments-là.

D'autre part, une formatrice se posait la question de la gestion du choix des sujets et des objectifs de la formation. Comment faire émerger ou laisser le choix des sujets en restant formateur et dans les objectifs de la formation? Comment trouver les sujets intéressants qui cadrent dans la formation?

Quelle attitude favorise le mieux l'interculturel: briser les groupes qui se forment naturellement par appartenance ou pas?

Lizanne Lafontaine, lors d'une intervention en mai 2002 à Liège, a présenté une perspective d'intégration de pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale. L'oral est mieux vécu en français langue seconde ou français langue étrangère, car en français langue maternelle il est plutôt vu comme un acquis alors que ce n'est pas le cas. La question est de rendre les sujets signifiants et de pouvoir aussi travailler en français langue maternelle le verbal le non verbal, l'écoute... La langue ne constitue pas des savoirs mais est un vecteur. Dans cette perspective, l'enseignant est un médiateur, un accompagnateur, un passeur et pas le seul détenteur de la connaissance.⁸⁵

B. Mise à plat des pratiques dans les groupes d'alphabétisation de la deuxième phase d'observations

Les trois groupes observés au cours de la deuxième phase ont des options pédagogiques différentes. Il s'agira d'observer comment ces options permettent la communication en alphabétisation ainsi que le développement de compétences interculturelles.

Nivelles, Brabant wallon

Comme en atteste notamment la lecture du tableau présentant les différents groupes, le groupe observé à Nivelles connaît une grande diversité: âge, origine géographique, origine nationale, religion, genre, appartenance sexuelle, origine sociale... Des frictions apparaissant de temps à autre, mais sont pour la plupart élucidées au fur et à mesure en groupe (parfois en passant par l'individuel). Les situations personnelles plus difficiles prennent moins de place dans la dynamique du projet de groupe que dans le cas des autres groupes observés dans cette deuxième phase.

Ce groupe comporte deux sous-groupes:

- un groupe de niveau débutant en lecture et écriture
- un groupe de remise à niveau préparation du CEB selon la méthode du chef-d'oeuvre.

Les sous-groupes se séparent lors des moments de focalisation sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou sur les moments de rédaction, de révisions grammaticales et de travail sur le CEB. Ils se retrouvent ensemble lors des activités "Reflect-Action" et lorsque les activités se prêtent à l'entraide entre débutants et lecteurs. Signalons que la plupart des observations ont lieu dans ces moments de formation (travail en commissions), lorsque que co-existent deux sous-groupes.

Menée par trois formatrices salariées et trois bénévoles, l'animation induit déjà une importante variété des approches.

Le processus d'alphabétisation de "Reflect-Action" exige des formatrices de vivre les activités impliquantes avant de les proposer aux participants. Cela peut être un processus déstabilisant, peu en relation avec les repères habituels de l'enseignement ou de la formation. D'ailleurs, une des formatrices bénévoles a décidé de quitter le processus "Reflect-Action" après quelques semaines. Elle estimait qu'il ne fallait pas aborder certains aspects plus personnels (suscités dans les activités telles que "le fleuve de vie") dans la formation.

Suivant les activités, toutes les modalités, depuis l'accompagnement individuel jusqu'au travail en grand groupe (tous niveaux confondus) en passant par différentes tailles de sous-groupes sont explorées régulièrement. Pour favoriser l'entraide et la co-construction, les sous-groupes sont alors formés de personnes de niveaux de maîtrise de la lecture et l'écriture différents. Le lecteur lira plus loin la manière dont les participants "plus forts" le perçoivent individuellement: ils ne tiennent pas les mêmes propos alors que collectivement cela donne l'impression de bien se passer.

Une des formatrices interprète en ce sens: "Le groupe recherche l'harmonie à tout prix. Ils ont un énorme besoin d'absence de conflit". Les participants ont besoin de se sentir bien, recherchent un cocon car quand ils sont en dehors de la formation, la vie n'est pas simple. Le racisme, la question de la différence sont autant de sujets qu'on évite... mais qui ont tendance à apparaître dans les entretiens individuels.

Les activités d'amorce (massage, danse...), presque à chaque début de séance, secouent les représentations, certains tabous (par exemple ceux qui existent autour des distances personnelles et du toucher dans différentes cultures).

Une fois par semaine, le grand groupe se subdivise en quatre **commissions** dont l'objectif est d'analyser sous différents angles le processus de formation et de changement:

- 1. la construction des savoirs (faire le lien entre participation et différents apprentissages notamment),
- 2. les relations de pouvoir,
- 3. le maniement des langues,
- 4. la facilitation et la mise en place du processus.

En se réunissant en commission, les apprenants, doivent se montrer capables de:

- prendre du recul, sortir du premier degré par rapport à la formation et ce qui s'y joue;
- analyser la formation sous un éclairage particulier et trouver des critères pour l'analyse;
- passer par le dessin et le graphique pour synthétiser les informations;

⁸⁵ Lizanne LAFONTAINE, L'enseignement de l'oral en classe de français langue maternelle/première/seconde/ étrangère... une association prometteuse!, in Jean-Marc DEFAYS, Bernadette DELCOMINETTE, Jean-Louis DUMORTIER, Vincent LOUIS éd., Langue et communication en classe de français, Proximités EME, 2003, pp 143-165.



- lire, faire part de ces infos en grand groupe et échanger, pouvoir défendre leur point de vue et entendre celui des autres, négocier;
- rechercher ensemble.

Bref, les activités "Reflect-Action" favorisent le développement des compétences de positionnement, d'argumentation, de négociation, de valorisation des points de vue en présence, de décentration, d'écoute. Il faut aussi savoir prendre sa place, acquérir un esprit d'analyse et critique. Un ensemble de compétences nécessaires pour vivre dans la diversité.

En début de formation, outre les activités pour faire connaissance de manière assez approfondie ("la marguerite", parcours géographique...), les participants ont eu à choisir et négocier les principes de vie qu'ils voulaient vivre dans le groupe. Ceux-ci forment le cadre de la formation que les participants se renvoient mutuellement quand se pose un problème (en particulier: être à l'écoute, ne pas couper la parole). Ils ont également défini "ce qu'est la formation à Lire et Ecrire". Cette activité a permis la confrontation des représentations de l'apprentissage. Elle a abouti au regroupement des éléments de la formation en trois grandes catégories: "l'évolution personnelle, le bonheur, la solidarité dans le groupe".

Les supports sont concrets et diversifiés. Par exemple, pour revoir le vocabulaire des liens familiaux, chaque participant a reçu un arbre généalogique à compléter en réel ou en fictif. Dans la deuxième étape, les participants organisent, non sans humour, des mariages entre familles pour revoir les termes "belle-mère, beaufils...". Cela se termine par la révision de la rédaction d'un virement bancaire en simulant le versement d'une famille à l'autre pour les frais du mariage. Pour évaluer la formation, les formatrices ont invité les participants à créer un jeu de l'oie (sur base du "jeu de l'oie systémique") avec douze grands événements de la formation. C'est-à-dire, tout d'abord choisir ces grands événements, les disposer par ordre chronologique. Ensuite en jouant, les participants devaient associer ces événements aux différents éléments du jeu de l'oie (puits, prison, pont, hôtel...) en le justifiant.

Dans le processus "Reflect-Action", les participants travaillent d'abord en commissions. Dans celles-ci, ils analysent les activités qui se sont déroulées les semaines précédentes. Ils négocient pour élaborer le schéma qu'ils présenteront aux autres. En grand groupe ensuite, un porte-parole de chaque commission présente celuici, le résultat de leurs analyses. Enfin s'amorce un débat dans lequel tout le monde ne prend pas toujours sa place. On reconnaît facilement les leaders. Mais au fil du temps, le groupe s'approprie le processus.

Quand elles présentent leur point de vue sur le processus, les formatrices l'explicitent le plus clairement possible. Elles jouissent d'une grande écoute. De plus en plus, les participants s'informent sur les objectifs pédagogiques et institutionnels qui se trouvent derrière les activités, sur le temps de préparation nécessaire. Dans la commission "construction des savoirs", les participants eux-mêmes ont amené de nouveaux critères: "les objectifs personnels". Ainsi voient-ils les écarts entre les objectifs de l'animation et leurs propres objectifs.

Tous les supports sont nouveaux, créés par le groupe ou les formatrices.

L'accès à la conscience critique, les objectifs d'éducation permanente sont fortement travaillés. On pourrait avoir l'impression, à la lecture des réactions des participants (voir plus loin), que ceux-ci ne s'y retrouvent pas nécessairement en fonction de leurs objectifs de départ. Mais il faut replacer les résistances dans le contexte du processus d'apprentissage généré par "Reflect-Action".

Commentaires

Il y a tout un questionnement quant à l'équilibre entre les objectifs de la formation propres à "Reflect-Action" et ceux des participants. Du point de vue des participants, l'intérêt du travail en commission n'est pas toujours compris. Mais parallèlement à cela, à de nombreux moments, tous les participants prennent conscience en profondeur des enjeux de pouvoir au sein de la formation autour de questions comme: "estce que les personnes qui maîtrisaient la lecture et l'écriture ont eu plus de pouvoir?", "est-ce que les personnes qui parlent mieux français ont plus de temps de parole que les autres?". Par moment, au cours de ces débats, plusieurs participants tombent dans la passivité, se désintéressent un peu. Mais le processus vise aussi à découvrir les enjeux de la venue en formation pour une reprise de pouvoir sur sa propre vie, sur ses propres choix. L'envie de fuir ces questions, les moments de résistance font partie du processus.

Par ailleurs, une formatrice remarque la pression qu'elles se sont imposées par rapport à la réussite de cette méthodologie utilisée pour la première fois dans un groupe d'alphabétisation en Wallonie et à laquelle elles croient beaucoup. Elles ont conscience à présent des éléments de la méthodologie auxquels il faudrait apporter des améliorations pour l'année suivante. Plus tard, cette formatrice nous apprend que les participants les plus interrogateurs en 2003-2004, sont ceux qui expliquent et encouragent les nouveaux venus en septembre 2004 à se lancer dans l'aventure. Certains ont même été jusqu'à intégrer l'équipe des facilitateurs (commission de facilitation qui encadre le processus).

Hainaut occidental

Comme expliqué plus haut, vu les trop lourds problèmes personnels des participants, la pédagogie du projet s'avère difficile à mettre en oeuvre dans ce groupe. Impossible de travailler sur un projet à long terme. Il faut donc plutôt avancer de demande en demande.

Ce groupe accueille autant de nationalités que de participants. De plus, au début, face aux femmes il n'y avait qu'un homme, ce qui donnait lieu à de multiples taquineries. Deux hommes ont rejoint le groupe en cours de formation.

L'année débute par des activités pour faire connaissance, pour choisir les objectifs du cours et les objectifs personnels ainsi que la mise en ordre de documents administratifs.

Puisqu'un projet à long terme ne peut se concevoir dans ce cas-ci, les objectifs des cours se décident ensemble au fur et à mesure, en fonction des événements et des opportunités que chacun apporte à son tour. L'entraide, la confiance et l'humour se renforcent au fur et à mesure de la formation.

La naissance de l'enfant de la formatrice qui fut chargée du cours avant son congé de maternité est le prétexte à écrire une carte de félicitations et à en exploiter toutes les possibilités: structuration d'une lettre, écriture, correction, lecture de différents graphismes, reconstitution.

L'idée de l'inviter et de lui faire des crêpes entraîne le groupe dans l'écriture de la recette (la formatrice joue le rôle d'une stagiaire au moment de l'explication), des exercices sur des textes lacunaires, le calcul des proportions des divers ingrédients, la récolte par chacun de ceux-ci jusqu'à la réalisation des crêpes.

De même, lorsqu'une participante rentre de voyage en Turquie, quand un participant souhaite travailler les maths, quand il faut répondre à un questionnaire dans le cadre d'un projet européen. Ou encore quand le groupe décide de passer un bon moment ensemble... c'est l'occasion d'apprendre à lire une carte de restaurant, de choisir et payer sa consommation (exercice de la cagnotte).

Lorsqu'une participante souhaite les coordonnées d'un organisme, le groupe en profite pour réviser l'utilisation d'un bottin de téléphone et d'une carte de Belgique. Le calcul tourne autour des prix, des allocations, de proportions...

Dans les objectifs, on remarque clairement l'alternance du travail entre tous les types d'apprentissage de base (écriture, lecture, oral, mathématique). Ils s'intègrent dans la démarche d'éducation permanente. Cela, à partir de supports uniquement réels en lien direct avec les demandes et l'environnement quotidien des participants. La formatrice met en œuvre la méthode naturelle de lecture et d'écriture (supports réels et/ou produits par les participants, bandelettes pour reconstituer des textes...). Elle participe à un groupe de travail de testing (voir plus haut) de fiches pédagogiques qui viennent nourrir ses pratiques (ex: activité "dans mon pays...", "mot soleil"). Des activités ludiques prennent place en fin de cours ou aux moments où l'attention a tendance à se relâcher.

L'évaluation des acquis tourne autour de la lecture d'une lettre, l'écriture de ses coordonnées et par un document à compléter (prospectus Colruyt).

La formatrice a parfois l'impression de ne pas avancer avec eux. Mais les participants lui renvoient "Mais oui on fait plein de choses. On apprend bien". Elle essaie de créer une cohésion à travers les apprentissages, mais la cohésion est là entre eux. Ils sont là pour être bien. Et comme ils sont bien, qu'ils avancent sur certaines choses, la motivation pour les apprentissages est là.

Dans ce groupe en particulier, la formatrice ressent une autre orientation à son rôle. Elle est habituellement perçue comme très cadrante pour mener à bien un projet. Mais, ici, ne pas pouvoir mettre en œuvre le processus habituel de pédagogie du projet, la pousse à une remise en question.

Une attention constante est accordée à l'adéquation entre les contenus proposés et les demandes des participants. Le groupe travaille collectivement, individuellement, ou par paires. La formatrice passe fréquemment auprès de chacun ou chaque sous-groupe (en particulier ceux qui rencontrent le plus de difficultés) après avoir donné une consigne.

Luxembourg

Le formateur constate la même situation qu'au Hainaut occidental par rapport à un projet collectif à plus long terme. Les participantes vivant en maison maternelle veulent quitter leur actuel lieu de vie au plus vite (et par conséquent Lire et Ecrire aussi). Leurs nombreux soucis contrecarrent un investissement dans le projet. Par exemple, une participante n'a plus vu son fils (en bas-âge) depuis deux mois, son mari ne l'a plus ramené depuis la dernière garde.

Pour faire face à cela, et étant donné l'hétérogénéité des niveaux et des demandes dans le groupe (alpha et français pour non francophones), le formateur utilise la pédagogie différenciée. Il s'appuie sur une grille d'évaluation constante "Reflect-Action" pour prendre la température du groupe et de ses souhaits en posant deux questions: "comment vous sentez-vous ce matin?" et "que voulez-vous faire aujourd'hui"? Il scinde souvent le groupe en proposant des activités différentes ou, à partir d'un même thème ou même support, il demande aux participants une utilisation en fonction de leurs compétences.

A partir de documents authentiques, le formateur propose des thématiques: sensibilisation au recyclage sur base d'un questionnaire existant "moi et les déchets", petites annonces (travail des abréviations), des documents à identifier (document présentant l'assurance auto, carte verte, facture pour payer l'assurance)... Le formateur prolonge l'activité en approfondissant la compréhension du vocabulaire présent sur un virement. Les explications demandées sont trouvées en commun en faisant appel au groupe, à travers le dessin ou grâce au dictionnaire.

Le travail des petites annonces donne aussi l'occasion à chacun d'évoquer ses expériences de recherche d'appartement et de relations avec les propriétaires.



Les participants sont parfois amenés à choisir leur activité au sein du centre de documentation, en fonction de ce qu'ils veulent approfondir. Ceux qui peuvent déjà lire et écrire travaillent parfois de manière autonome sur les ordinateurs pendant que le formateur se penche sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture avec les personnes pas ou peu scolarisées.

Mais ceci nous amène cette question: les participants ne choisissent-ils pas alors des contenus et exercices qu'ils connaissent déjà, qui les rassurent?

Un projet réunit tout le groupe, c'est l'organisation d'une journée fictive "Saint-Nicolas" avec répartition des tâches entre quatre groupes. Un projet dans lequel tous les participants s'impliquent. Ils listent les compétences de chacun auxquelles on peut faire appel.

Des tensions existent dans le groupe et en début de formation, vis-à-vis du formateur, en raison des attentes différentes des participants. Les participantes ayant déjà été scolarisées, en particulier C., mettent en cause le formateur et ne retrouvent pas leurs attentes de départ plus proches du "français oral".

Cette expérience, et d'autres, nous conduisent à vouloir en toute circonstance éviter à tout prix la cohabitation de personnes très scolarisées et non scolarisées au sein d'un groupe en formation d'alphabétisation et/ou de français pour non francophones peu scolarisés. Car au total cela peut faire fuir des personnes analphabètes et provoquer des frustrations nuisibles à la dynamique de groupe de la part des personnes scolarisées.

3.5.4 La place de la langue dite "d'origine"

"Travailler la langue, c'est inévitablement être en rapport à la culture"

Omer Arrijs⁸⁷

Les liens et comparaisons avec la langue d'origine peuvent être des signes de reconnaissance fructueux. De plus, cela permet la stimulation de la conscience phonologique. L'amélioration des compétences en langue d'origine (pour personnes peu scolarisées) entraîne des processus supérieurs au niveau cognitif qui permettent une meilleure compréhension des logiques des deux langues, une transposition se fait d'une langue à l'autre⁸⁸.

Nous l'avons observé: au sein d'un groupe, les comparaisons et le relevé des similitudes avec la langue d'origine deviennent de plus en plus spontanées quand elles sont suscitées dès le départ (ce fut le cas à Verviers et Manage, de temps à autre à Nivelles). A Manage

(groupe "monoculturel"), la comparaison des différences de construction de phrases en français et en turc a lieu fréquemment (ex: position du verbe). Les participantes et la formatrice discutent également des difficultés du français (e muets, sons homophones...) par rapport au turc où l'écriture correspond à ce qui est énoncé.

Prise de conscience des implications de l'apprentissage d'une langue par les formateurs

Quelques expériences donnent l'occasion aux formateurs de s'apercevoir de la difficulté d'apprendre ne futce que quelques mots dans les autres langues. Nous ne nous rendons pas toujours compte de ce que l'on exige des participants ne maîtrisant ni le français, ni la lecture et l'écriture dans leur propre langue.

Ainsi, à Verviers, un objectif de début de formation était d'essayer de retenir les formules de salutations dans les langues des participants en présence. Finalement, le projet a été abandonné, trop difficile. La formatrice a réalisé la difficulté que représentait le manque de possibilité de transfert de l'apprentissage au quotidien entre deux cours.

L'expérience d'un cours d'arabe pour les formateurs au Collectif d'alphabétisation, relatée par Patrick Michel⁸⁹, montre que les mêmes réflexes et processus, tant reprochés aux participants, se produisent dans l'apprentissage d'une langue étrangère par les formateurs. Sans doute d'autant plus quand on passe à un autre système graphique.

Ces deux expériences mettent en évidence les mêmes phénomènes et questionnements:

- difficultés de mémorisation,
- réduction de la permanence des apprentissages et difficultés de restitution sans avoir suffisamment l'occasion de pratiquer ou transférer entre deux cours,
- difficulté d'entendre et de reproduire des sons inexistants dans sa langue d'origine,
- côté artificiel de parler la langue en cours d'apprentissage entre apprenants ayant la même origine linguistique (donc apartés dans la langue "d'origine"),
- recours à l'écriture phonétique avec les repères de sa langue,
- abandons,
- ..

Enjeu de la langue vu par les participants

"On parle de la culture et de la langue quand on parle chacun d'où on vient. C'est tout, mais cela fait du bien".

Participante à Charleroi

Dans les groupes d'alphabétisation, l'intérêt des références à la langue d'origine semble moins fort au niveau pédagogique et pour les participants. D'ailleurs, ceux-

⁸⁶ Voir point 1.2.4. b) pour les repères théoriques.

⁸⁷ Lire aussi Omer ARRUS, La langue comme phénomène culturel - travailler ça en alpha et Interculturel et apprentissage d'une langue autre sur http://users.skynet.be/parlecriture/langue.htm et Dossier: Immigration et langue maternelle I et II, in Journal de l'alpha, N° 63 et 64, février et mars 1991.

⁸⁸ Altay MANÇO, Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration - perspectives théoriques et pratiques, l'Harmattan, 2002, pp 25-26.

⁸⁹ Formateur au Collectif d'Alpha à Bruxelles.

Résultats et analyse

ci souhaitent généralement s'en distancer. Un participant à Bruxelles dit vouloir éviter de parler avec les autres dans sa langue d'origine. Il ne le fait que pour expliquer quelque chose aux deux jeunes filles de la même origine quand elles n'ont pas compris une consigne ou une explication. Une participante à Charleroi voudrait supprimer toute référence à la langue d'origine "Commencer à mélanger, cela devient de la soupe. (...) J'ai mal au cœur quand j'entends les gens parler leur langue".

Par contre, un participant à Charleroi a aimé la pièce de théâtre "La fiancée de l'eau" car il y avait des paroles en arabe. Et les participants ont également une position différente quand il s'agit de la langue d'origine et de leurs enfants. Une participante de Charleroi regrette que ses deux premiers enfants ne parlent pas l'arabe: "ils s'éloignent de tout". Pour une autre participante du même groupe "les enfants comprennent et parlent arabe, c'est important de garder les deux cultures".

En alphabétisation à Nivelles, une participante originaire d'Afrique subsaharienne constate, avec un peu de regret, que l'on fait parfois des comparaisons entre le français et l'arabe, mais pas avec les autres langues (notamment africaine dans son cas).

Dans les groupes de français oral, la proximité avec la langue d'origine reste très forte. A Verviers, un participant iranien écrit tout ce qu'il veut retenir en phonétique dans son écriture (de même deux dames tchétchènes). Quand on demande à une participante de Verviers une référence à l'arabe ou quand elle s'aperçoit que l'observatrice peut écrire dans sa langue, son visage rayonne (précisons qu'elle est la seule personne marocaine dans le groupe quand son mari est absent).

A Manage, les participantes apprécient les comparaisons et les échanges que la formatrice suscite autour de la langue: "On parle parfois du turc au cours et c'est très intéressant, par exemple pour la traduction d'une lettre." Elles prennent conscience des différences entre le turc et le français. "Le français c'est très difficile, c'est pas comme le turc où on écrit ce qu'on prononce".

La question des apartés dans la langue d'origine ou dans une langue commune à plusieurs participants

Dans tous les groupes, nous sommes témoins d'apartés dans la langue d'origine ou dans une langue parlée par plusieurs participants. Phénomène naturel, c'est impossible à éviter. Il suffit de s'imaginer dans la même situation...

Plusieurs participant(e)s rencontré(e)s se plaignent de ces apartés car ils (elles) souhaiteraient se voir intégralement immergé(e)s dans la langue française. Un participant à Verviers en a assez de ce phénomène et du trop grand nombre de personnes de même origine dans le groupe. Sa demande est d'éparpiller ces personnes dans plusieurs groupes.

Pour éviter de trop nombreux apartés, au Centre Mons Borinage, le groupe a décidé de remplir une petite cagnotte. Chaque fois qu'une participante emploie le turc alors que ce n'est pas nécessaire pour expliquer une incompréhension, elle doit y mettre quelques centimes. Une fois passé un seuil, cette cagnotte permet aux participantes de déguster une tarte lors de la pause.

Quelques apartés entre les femmes d'origine maghrébine sont constatés à Nivelles. C'est un problème pour l'une des participantes d'origine marocaine qui a entendu des propos déplaisants en arabe (des insultes, en toute vraisemblance). Elle se sentait très mal à l'aise par rapport à cela. Mais les formatrices avaient peu de possibilités d'agir car elles n'avaient ni entendu ni compris les propos échangés. Les principes de vie définis ont permis de gérer la situation: pendant les cours, on parle uniquement français.

Au Luxembourg, ce sont les deux personnes les plus scolarisées qui font des apartés dans leur langue d'origine.

Commentaires

Il n'est pas utile que les formateurs deviennent tous des spécialistes pointus de la linguistique comparée. Par contre, il nous semble primordial qu'ils soient "initiés à des comparaisons de codes implicites tels que ceux liés aux représentations du temps et de l'espace, au statut de la langue et de l'écrit, à la relation au savoir, à la hiérarchisation syntaxique, à la conceptualisation de l'"être" et de l'"avoir"..., autant d'évidences jusqu'au cœur même de la langue que le monolinguisme et le monoculturalisme vouent à l'ignorance"90.

Comme le dit Dany Crutzen, il ne s'agit évidemment pas de créer un cours pour russophones, un autre pour turcophone, un troisième pour berbérophone. Il s'agit de développer des stratégies transversales d'apprentissage qui tiennent compte de la non universalité des normes implicites de la langue. Cet apprentissage s'avère, en outre, tout aussi pertinent pour la personne autochtone monolingue, amenée à relativiser sa propre perception des évidences et donc à développer une compétence transversale de décentration.

⁹⁰ Dany CRUTZEN, Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité, in Jean-Marc DEFAYS, Bernadette DELCOMINETTE, Jean-Louis DUMORTIER, Vincent LOUIS éd., Didactique du français langue maternelle, langue seconde: vers un nouveau partage?, Proximités EME, 2003, pp 131-136.



3.5.5 Relations apprenants-formateur, dynamique de groupe et communication interculturelle

"L'opposition culturelle perd de son tranchant quand il arrive à des personnes de culture différente de se trouver semblables, à des personnes de même culture de se trouver dissemblables."

François Duyckaerts

Cette section s'attardera davantage à la gestion spécifique de la multiculturalité (en entendant la culture au sens très large) et des phénomènes qui enfreignent la communication dans ce contexte.

Dans un fascicule très pratique, Isabel Alvarez⁹¹ résume les principaux malentendus imputables à des différences culturelles. Tout d'abord, ceux dus aux stéréotypes et représentations préalables à la rencontre. D'autres malentendus peuvent survenir de la culture implicite dans le langage (humour, allusion au passé commun, ou à des coutumes ou personnages locaux). Enfin, les malentendus dus au "langage silencieux" peuvent être un obstacle à la communication: la gestion de l'espace (distance pour converser); la gestion du temps (être en retard?); le non-verbal (mimiques, gestes, attitudes); le paraverbal (accents, intonation); les règles de conversation (temps entre deux prises de parole, feed-back); les rituels de comportement liés aux règles de politesse, etc.

La pédagogie interculturelle a pour objectif de permettre et de faciliter une meilleure rencontre et une meilleure compréhension entre les identités en présence et leurs codes. Sa fin ne consiste pas à produire un discours sur l'autre. La démarche interculturelle en alphabétisation devrait moins consister en la mise en évidence des différences ("folklorisme", "pédagogie couscous") que des ressemblances. La démarche pédagogique générale doit tenir compte de la pluralité et la diversité de manière transversale.

A. Gestion des représentations, stéréotypes et préjugés au sein des groupes observés

"Apprendre la relation à l'autre dans son universalité et sa singularité plutôt qu'apprendre la culture de l'Autre".

Martine Abdallah-Pretceille

Des conflits latents se sont présentés à plusieurs reprises dans **le groupe bruxellois**. Notamment, en début de formation, quand deux personnes vivaient durement l'obligation de recommencer le même niveau d'apprentissage. Cela a eu des répercussions sur l'ambiance du groupe. D'autre part, les préjugés et stéréotypes très forts des dames marocaines et africaines entre elles (ce qui n'est pas apparu dans le groupe de Charleroi) ont engendré des tensions. De part et d'autre, il existe des fausses représentations.

D'un côté, l'attitude des dames africaines invoquant implicitement le droit d'aînesse dans le groupe. 92 Cela s'est traduit par le fait que la chaise de la participante africaine plus âgée ne peut être occupée par personne d'autre. Cela a occasionné un conflit. Un autre cas s'est manifesté lors d'un exercice à réaliser par deux: puisqu'elles sont les plus âgées, elles ne voient pas pourquoi elles devraient changer de place pour rejoindre leur partenaire d'activité. La formatrice doit leur demander de se déplacer en prétextant par exemple la logique d'une meilleure occupation de l'espace.

D'un autre côté, notons les attitudes de jeunes marocaines persuadées du racisme des dames africaines. Ce conflit latent entre africaines et marocaines s'était déjà produit lors d'autres sessions de formation au sein de cette association. La formatrice ne s'estimait pas outillée, pas suffisamment formée, pour gérer la situation et oser mettre à plat les représentations pour les dépasser. Elle craignait de ne pouvoir gérer certaines réactions. Elle a plutôt traité cette question lors d'entretiens individuels.

Au fil de la formation, les rapports entre les personnes ont tout de même évolué positivement: amélioration de la communication, dissipation des tensions. Mais est-ce lié aux abandons et exclusions? Par exemple, un jeune homme qui se tenait constamment en retrait du groupe et s'absentait souvent sans le justifier, a finalement été exclu de la formation.

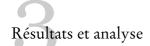
"Il semble qu'une cohésion commence à s'installer dans le groupe. Elle permet aux individus de commencer à réellement parler ensemble. Il y a une certaine régularité aussi dans les présences". (commentaire de la formatrice en mai)

Seul un noyau de 7 personnes a terminé la formation sur les 12 participants de départ. Le groupe s'est restreint début juin, période de recherche d'une autre formation, de petits boulots. De plus, à ce moment, des difficultés personnelles ont resurgi pour deux personnes.

Par contre, à **Charleroi**, la formatrice se sentait à l'aise pour affronter un éventuel conflit lors du débat autour d'un article sur la condamnation de Safya Husseini.

⁹¹ Isabel Alvarez, Nos différences en dialogue... Quelques pistes pour s'engager de manière avisée dans une relation interculturelle, Commission culturelle de l'Association des Résidents du Placet, juin 2001, 52 p.

⁹² Dans la société africaine traditionnelle, la solidarité découle d'un certain nombre de valeurs sacrées ou tabous comme le droit d'aînesse. L'aîné n'est pas seulement le futur premier héritier, mais il s'inscrit dès sa naissance dans un schéma social où il est garant des valeurs et des bien familiaux. On n'est pas seulement l'aîné chez soi ou l'aîné d'une famille, mais l'on fait également partie du groupe des aînés de la communauté. Le droit d'aînesse s'étend donc à tous les domaines sociaux. Les choses changent. Les aînés ont perdu le monopole du savoir et le pouvoir économique. Ils conservent cependant un statut moral qui permet d'organiser des relations solidaires entre les membres de la communauté.



Son mode d'intervention: apporter des nuances aux généralisations et aux stéréotypes qui émergeaient. Dans ce type de situation, deux facteurs déterminants permettent de se sentir à l'aise: l'expérience professionnelle acquise au fil des ans ainsi que la possibilité et la volonté de se former à la gestion de conflits et à la communication interculturelle.

Commentaires

Quelques hypothèses supplémentaires: le contexte bruxellois est-il différent? Est-ce lié à la personnalité des participantes? Est-ce l'insuffisance d'activités de formation du groupe qui a laissé place à ce type de conflit?

Cela démontre la nécessité absolue de permettre aux formateurs de s'outiller en dynamique de groupe, communication interculturelle et gestion de conflits. Car le fait de ne pas s'exprimer est source de tensions grandissantes ou d'acceptation de situations en contradiction avec les valeurs de la démarche interculturelle.

Relativisons également: la personnalité des participants passe peut-être au-dessus des conflits que l'on pourrait un peu trop vite étiqueter "culturels". Exemple: la formatrice propose à une participante d'origine africaine (A) de préparer une dictée avec une participante d'origine marocaine, mais elle recule sans cesse le début du travail en commun pour finalement ne plus avoir le temps de le faire. Elle lui fait un signe de la main (geste de répulsion). La formatrice explique cet événement aussi par l'individualisme de la participante A. Dans ce groupe, deux jeunes marocaines d'origine se sont liées d'amitié autour de leur vécu personnel (mariages forcés qui se sont mal passés). Pendant un moment elles avaient des réactions d'agressivité vis-à-vis d'un homme marocain (qui avait une attitude paternaliste et dont le vécu de solitude l'amenait à leur faire des propositions). Mais au fil de la formation, elles ont appris à gérer cette agressivité (sur base de discussions et explicitations avec les formateurs et avec lui). L'humeur noire a laissé place à l'humour.

Nivelles, Brabant wallon

Le processus de "Reflect-Action" implique beaucoup de communication et de circulation d'informations. Il entraîne les participants vers l'acquisition de compétences pour gérer ensemble les questions qui surgissent. Les personnes les plus effacées au début de la formation passent à l'expression de contentement, de malaise ou de revendication. Le groupe s'en réfère aux "principes de vie" décidés entre eux comme cadre des discussions et frictions. Les formatrices ont quand même parfois dû intervenir en individuel par rapport à des personnes prenant trop l'ascendant sur le reste du groupe.

Deux réflexions posent question de la part de certains participants. Les personnes sachant se débrouiller en lecture et écriture par rapport à ceux qui débutent: "On peut leur apporter des choses, c'est intéressant d'expliquer, mais on perd son temps aussi." ou "On fait plus attention aux étrangers qu'à nous". Nous reviendrons sur ces réflexions.

Hainaut occidental

Dans ce groupe, il n'est pas apparu de conflits issus de jugements, préjugés, stéréotypes. Plusieurs occasions de confrontations de représentations se sont présentées. Les avis contrastés suivant les vécus s'expriment dans le respect de chacun.

De manière générale, comme lorsqu'une participante a voulu livrer sa situation familiale pour rechercher des solutions en commun, nous avons remarqué une attitude d'écoute, de compréhension, de solidarité au sein de ce groupe.

Luxembourg

Du fait des attentes différentes, voire opposées pour certains participants de ce groupe, il y a des moments de tensions. On perçoit une incompréhension et une certaine forme d'individualisme de la part des personnes non francophones scolarisées (absence d'entraide de la part d'une personne clairement) vis-à-vis des autres membres du groupe. Le formateur doit aller jusqu'à l'exclusion d'une personne pour faire cesser ce type d'attitude. Alors qu'en début de formation, la personne avait été prévenue qu'elle pouvait intégrer le groupe si elle acceptait que tous ses objectifs personnels pouvaient ne soient pas être rencontrés.

Par contre, parmi les autres participants, l'entraide est réelle. Lors des observations, nous ne relevons aucune incompréhension liée à des stéréotypes ou préjugés.

Représentations de l'apprentissage

Au Brabant wallon, un moment de la formation a consisté en la confrontation des représentations de l'apprentissage: "pour apprendre, il faut aller au combat", "quand on apprend quelque chose, on va plus haut, plus vite", "pour apprendre il faut prendre le temps - importance du respect du rythme", "ne nous sape pas, on espérait aller plus loin", "dans ta vie tu souffres pour apprendre quelque chose". La commission "construction des savoirs" du processus "Reflect-Action", c'est-à-dire les moments d'analyse de tout ce qui est relatif aux modes d'apprentissage, à la participation dans l'apprentissage, est la plus difficile.

Au moment du travail des commissions, certains ont l'impression d'une perte de temps. Pourtant, le groupe s'approprie petit à petit le processus. Les personnes les plus à l'aise prennent leur place d'abord, mais de grands changements s'opèrent chez les autres également. Ce sont les participants de remise à niveau qui disent apprécier le moins ce travail ainsi que le rassemblement des plus forts et des plus faibles.

Dans les autres groupes, la question n'a peut-être pas fleuri aussi nettement. Et pourtant, au détour de réflexions



(voir plus bas) sur certaines activités, les participants évoquent parfois leur perplexité par rapport à ce qu'ils avaient imaginé du déroulement de la formation.

En commission "construction des savoirs": une participante dit: "Je comprends mieux si on fait des dessins (= graphiques, schémas)". Le groupe prend conscience d'une possible reprise de pouvoir de la part des moins avancés en lecture et écriture si le groupe fait des dessins la prochaine fois. "Le savoir, l'accès au savoir est un pouvoir". En même temps, "ce n'est pas toujours possible de faire un dessin et de permettre cet accès au savoir."

L'intergénérationnel d'un groupe à l'autre

La problématique du **droit d'aînesse** des femmes africaines apparaît sous des formes différentes dans les deux groupes d'alphabétisation de la première phase des observations. Dans un cas, il provoque des réactions négatives, il est choquant. Dans l'autre, il joue de manière positive sur l'ambiance du groupe.

A Bruxelles, comme évoqué plus haut, un conflit apparaît entre une participante congolaise et une participante marocaine à propos d'une chaise. La première (F.) est l'aînée du groupe, se dit la "tante du groupe", la chaise lui appartient. Elle a voulu récupérer cette chaise alors que l'autre participante s'y était assise et ne connaissait pas la symbolique attribuée par F. à la chaise.

A Charleroi, par contre, les différences d'âge stimulent la dynamique du groupe: les dames plus âgées sont un peu maternantes (dames congolaises et mauricienne) pour modérer les plus jeunes et "jouettes". La gestion des conflits se déroule de manière autonome dans ce groupe: les désaccords se gèrent entre eux, entre adultes.

C'est plus ce type de rapports intergénérationnels qui se jouent aussi au sein des groupes du Brabant wallon, de Verviers. Dans les autres groupes, cette thématique n'est pas relevée de manière évidente.

B. La position du formateur dans la démarche interculturelle - les zones sensibles fréquentes

Sans cesse, les formatrices-teurs sont renvoyé(e)s à elles(eux)-mêmes au cœur de leur action de formation. Toute communication est interculturelle et touche donc à un travail sur les valeurs. On touche au processus identitaire de part et d'autre parce que "le formateur est, comme tous les stagiaires, en apprentissage culturel permanent." Un processus sans fin.

Les principes de la communication interculturelle paraissent simples. Mais "la tolérance à la diversité culturelle, la compréhension de ce qui est différent, très différent de soi est difficile, très difficile. C'est un processus long qui doit s'apprendre. Il n'est pas facile car il éveille des résistances par les changements qu'il instaure dans les manières de voir et de faire."⁹⁴ Et en même temps c'est passionnant vu l'enrichissement issu de la rencontre de nouveaux univers, vu la recherche de pratiques novatrices nécessaires, vu le plus grand accès à la connaissance de nous-même.

Le formateur dans la découverte de l'autre dans ses différences et ses ressemblances, va aussi être amené à la découverte de soi, à la réflexion sur soi, à une conscience de soi en tant qu'être de culture et de souscultures avec ses codes, valeurs, modèles, ses aspirations, de par ses différentes appartenances nationale, ethnique, religieuse, sociale, régionale, professionnelle et institutionnelle... En effet, le respect, la compréhension de l'autre, à la fois différent et ressemblant, passe toujours par la découverte de sa propre identité sociale, culturelle et professionnelle. La compréhension ne se limite pas à s'informer sur la culture de l'autre.

Voilà pourquoi il est si important pour le formateur d'être capable de travailler sur ses propres représentations, d'adopter une attitude de décentration afin d'éviter la violence symbolique à vouloir imposer son schéma de pensée aux participants (ethnocentrisme). Le risque est aussi d'enfermer l'autre dans sa culture d'origine et de généraliser certains comportements. Il faut donc favoriser, dans les formations de formateurs, le travail de la connaissance de soi ainsi que la capacité à se décentrer de l'ensemble de son contexte culturel.

La manière d'établir le dialogue dépend aussi de la position et de l'assurance du formateur pour la gestion de la communication de qualité, des conflits et de la cohésion du groupe. Celle-ci dépend directement de la connaissance et l'assurance de son identité personnelle et professionnelle.

Dans les réflexions parallèles à la présente rechercheaction, nous identifions bon nombre de zones sensibles pour les formateurs participants: les questions autour de la liberté religieuse et du rapport religion-laïcité, du statut et du rôle de la femme (notre conception de l'égalité des sexes), du rapport au temps (notamment gestion et interprétation des retards) et de situations économiques contrastées parmi les personnes migrantes.

Relions ceci avec un schéma du CBAI dont nous a parlé une des formatrices participantes sur *les modèles socio-culturels et le processus d'intégration*. Les changements apportés au système socio-culturel de référence s'opèrent plus facilement au niveau technologique qu'au niveau idéologique: plus on s'approche du champ personnel et du niveau idéologique, moins les changements sont susceptibles d'opérer, en tout cas plus les tiraillements et contradictions seront forts.

⁹³ Gilles VERBUNT, p 58

⁹⁴ Margalit COHEN-EMERIQUE, op.cit., pp 21-22.

Résultats et analyse

"Ce sont les sociétés traditionnelles qui favorisent le plus la "consommation du symbolique": leurs cultures sont portées à attribuer aux actes les plus quotidiens des significations qui les enracinent au plus loin, dans les profondeurs du Cosmos tels qu'elles l'imaginent. (...) La méconnaissance de cette dimension symbolique omniprésente est l'une des sources d'erreurs les plus fréquentes de l'Occidental "laïcisé".

Plus la culture est traditionnelle, plus les sous-ensembles de significations qu'elle contient (par exemple ceux relatifs à la famille, l'éducation des enfants, aux rapports des sexes, des générations, au travail, au loisir, à la mort...) tendent à s'articuler de façon cohérente en un sens d'ensemble, systématique et précis. (...) Ajoutons que ces systèmes ne sont pas perçus comme élaborés par le groupe, ni même comme s'enracinant dans l'humain. Tenus pour l'expression de la Vérité, on leur attribue une origine transcendante."95

"Dans beaucoup de cultures, on ne conçoit pas que l'on puisse se dire "athée". Comme la religion fait partie de la vie publique, il est important de classer quelqu'un selon sa religion, et cette appartenance coïncide souvent avec une nation, une ethnie, une famille. (...) La tendance de nombre de ces personnes à tout assimiler à la religion correspond à la tendance des grandes religions d'institutionnaliser, et du coup de canaliser, les coutumes préexistantes. (...) Culture et religion sont intimement liées dans leur origine; c'est l'Europe occidentale qui a fini par les séparer en théorie."

Religion-laïcité

Au sein de notre société, nous reléguons les manifestations religieuses à certaines sphères de la vie. Contrairement à des sociétés traditionnelles ou "holistes" où tout baigne dans la religion. Nous avons tendance à juger évident le chemin du renvoi à la sphère personnelle du religieux. Mais la place de la religion au quotidien est très différente dans d'autres cultures.

A Bruxelles, la formatrice choisit de ne pas aborder le sujet de la religion pour le moment car elle sait qu'elle aurait une attitude intolérante. Au Centre Mons Borinage, la formatrice estime préférable d'éviter à l'avenir ce débat car elle ne s'en sent pas prête.

En Hainaut occidental et en Brabant wallon, dans un débat autour du Ramadan, au moment d'une préparation culinaire ou lors de l'évocation du thème du mariage, les échanges ont eu lieu dans une atmosphère très sereine. Les points de vue s'expriment sans entrer dans des jugements de valeurs ni dans des relations de pouvoir.

Alcool

Une formatrice a eu une discussion difficile à propos du vin avec une personne de confession musulmane dans un autre groupe d'apprentissage. La personne avait dit à un cours précédent, en groupe, qu'elle voulait bien en goûter, mais au moment venu, elle a renoncé. Ici aussi, l'incompréhension réside dans une analyse ethnocentrique. Au sein de notre société, l'alcool ne va pas de pair avec l'alcoolisme. Se mêle aussi la question de la politesse: ne pas refuser pour ne pas décevoir.

C'est l'occasion d'un petit débat dans le groupe du Hainaut occidental quand ils ont cuisiné une pâte à crêpes. Allait-on ou pas incorporer de la bière dans la pâte? Si oui, une personne ne mangera pas. Et finalement, le groupe décide donc de ne pas en mettre.

Notion de genre

Durant les observations dans les groupes du Centre Mons Borinage, du Hainaut occidental, de Charleroi et du Brabant wallon, la notion de genre a fait débat: relations de pouvoir, échanges de vécu, partage de solutions pour le changement, maltraitance...

Nous nous demandions si avoir un formateur masculin pose problème aux femmes du groupe de Luxembourg qui vivent des choses difficiles en couple. Finalement, d'après lui, les problèmes surgissent davantage avec les formatrices.

A Charleroi, lors de l'exploitation du texte concernant la condamnation à mort de Saffiya Husseini, la formatrice a nuancé toutes les paroles généralisantes qui ont jailli. Cela a permis d'éviter d'éventuelles tensions et conflits. La formatrice était très à l'aise. D'ailleurs, elle s'attendait à des réactions fortes de la part d'une personne, vu son vécu familial (très forte pression sur ses choix de vie), mais cela n'a pas été le cas.

Souvent, nous avons tendance à un type de réaction: "c'est honteux que tel homme ne laisse pas venir sa femme au cours"... Mais on peut se demander s'il y a eu une négociation. Quelle place accordée en formation pour apprendre la capacité de négocier en général? N'est-ce pas une généralisation qui n'a pas été creusée, analysée? Comment profiter de ces occasions en formation? Il est intéressant de travailler cela en groupe. Ce n'est pas évident de pouvoir aborder ces questions dans un groupe mixte, ou lorsqu'un couple est réuni au même moment en formation. Il est important de complexifier les hypothèses et d'aller au-delà des premiers constats et apparences (cf. la position fragilisée des hommes en situation de migration vu leur perte de rôle social en cas d'absence de travail et tous les mécanismes de défense que cela peut engendrer de la part des deux membres d'un couple).

⁹⁵ Margalit COHEN-EMERIQUE, Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, op.cit, pp 51-52.

⁹⁶ Gilles VERBUNT, op.cit, p 110



Mais jusqu'où peut-on intervenir par rapport à des situations "culturelles" difficiles?

Deux participants sont tombés amoureux au cours de la formation. Ce qui posait problème au père de la fille qui considérait que le participant (B.) n'était pas issu d'une bonne famille. Lors d'un rendez-vous, le père a demandé à B. de jurer de ne plus voir sa fille. Des amis du père les ont vu se parler lors d'une manifestation. Résultat: la jeune fille a été renvoyée près de sa mère au Maroc alors qu'elle voulait poursuivre sa formation et vivre ici. Cette situation a provoqué un très fort choc culturel chez les formatrices de Charleroi qui se sont senties impuissantes.

Distance interpersonnelle

A Verviers, une collègue avait mis en garde la formatrice à propos de la signification du toucher pour les hommes iraniens (ce serait très fort connoté sexuellement). Or, elle utilisait la méthode "Pourquoi Pas!", une méthode où le toucher intervient. Quand elle encourage les apprenants, il lui arrive de donner une petite tape sur l'épaule. Elle ignorait comment réagir. Finalement elle n'a pas changé sa manière de faire. Plus tard, elle est de nouveau interpellée sur le fait qu'en touchant les hommes pendant l'animation, elle allait créer des problèmes et des jalousies. Mais elle s'estime au clair avec cela. Même à travers une attitude non verbale, elle n'a pas remarqué de malaise. Elle sent bien quand une personne ne veut pas de contact (c'est le cas d'un homme tchétchène dans ce groupe). D'ailleurs, elle n'a rencontré aucun souci. On peut se dire, que de part et d'autre, on est au courant qu'il y a des codes culturels différents et que, si on éclaircit les malentendus, il n'est pas nécessaire de changer fondamentalement son comportement. Des activités interculturelles ont permis au sein de cours de décoder certains gestes et habitudes culturelles.

En règle générale, on observe que **les codes culturels au sein du groupe changent au cours de l'année.** Ainsi, les distances interpersonnelles ont diminué au fil des mois. Dans le groupe, les relations hommes-femmes ont évolué vers plus de confiance.

Au Brabant wallon, les activités d'amorce "Reflect-Action" engendrent le dépassement des distances personnelles habituelles. Si le toucher provoque malaise ou fous rires, les participants se sentent à l'aise pour les exprimer. Ces impressions changent aussi d'activité en activité.

Commentaire

Pour la gestion de débats de valeurs, il est important pour le formateur d'être formé afin d'être au clair par rapport aux conflits possibles, de ne pas les craindre, de pouvoir prendre distance par rapport à ses repères et d'amener le groupe dans cette démarche. A Bruxelles et Charleroi, tous les participants insistent sur la notion de respect. Respect entre eux, mais en particulier vis-à-vis de la formatrice (comme explicité plus haut, le formateur peut être mis sur un piédestal). Dans les problèmes soulevés à Bruxelles, plusieurs participants se disent outrés par le non-respect du travail de la formatrice.

Les souffrances diffèrent de l'un à l'autre. Les formatrices témoignent de chocs culturels ou de chocs de représentations par rapport aux inégalités sociales existantes dans les groupes, aux inégalités de condition de vie (cf. notion de profit) et de parcours des uns et des autres.

Certaines formatrices se questionnent et sont conscientes d'un travail interculturel à réaliser pour perdre des réflexes "scolaires" connus. Tout un processus de détachement de ses propres représentations concernant son parcours dans l'enseignement s'effectue progressivement.

L'interculturel se situe à divers niveaux de cultures en présence: différentes cultures scolaires, cultures sociales, cultures d'origine ... Différents processus s'entremêlent. Une évolution dans les pratiques des formateurs prend aussi part à ce dynamisme.

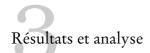
"Le rôle du formateur est important. Sa propre sensibilité marque celle du groupe. S'il ouvre l'échange en permettant à chacun d'avoir son espace d'expression et de création il se passe autre chose que s'il ouvre une discussion où certains prennent toute la parole ou que s'il intervient lui-même sans cesse pour orienter l'évolution de la discussion.

Même s'il laisse le maximum d'espace aux participants, il ne peut s'empêcher que sa sensibilité propre se projette sur le groupe et conditionne dès le départ les normes que le groupe intègrera subtilement; il ne doit pas édicter de règlement pour cela; sa manière d'être est plus éloquente, plus marquante et plus influente que tout discours.

Il rend possible ou empêche le travail interculturel du groupe. Il permet qu'il soit de surface ou s'approfondisse. Le groupe résiste à ses consignes, refuse d'aller là où il désire le conduire, mais la marque que le formateur a posée au départ, celles qu'il pose ensuite sont des repères incontournables pour l'histoire du groupe.

Les images que le formateur a de l'interculturel, ses fantasmes sont une composante essentielle de ce qui va se passer. Mais il n'est pas le seul à apporter des images, des désirs, des fantasmes, des idées, des expériences. L'espace laissé à l'expression de toutes les altérités peut créer une distance vis-à-vis de la marque du formateur, lui donner en même temps une relativité et une signification de déclencheur d'ouvertures et de nouveautés."97

⁹⁷ Omer ARRIJS, Interculturel et apprentissage d'une langue autre, sur http://users.skynet.be/parlecriture/interculturel.htm



"Face à la diversité culturelle, la tendance naturelle est de la décoder avec ses modèles culturels, ses normes et valeurs. (...) C'est l'incapacité à se représenter ce qui ne nous ressemble pas, et si on le voit, on le met à son image en portant très vite un jugement à son égard. Nous avons isolé dans nos recherches-actions quelques ethnocentrismes qui bloquent l'ouverture à l'autre et rendent difficile sa reconnaissance. Il s'agit de notre conception égalitaire du rôle et du statut de la femme face à une conception d'infériorité et de soumission de celle-ci, de notre conception libérale moderne de l'éducation de l'enfant sans châtiment corporel face à une éducation traditionnelle rigoriste qui peut utiliser les sévices corporels; il s'agit de la reconnaissance des droits de l'enfant face à une conception qui a aussi existé chez nous, de l'enfant propriété de ses parents; il s'agit de la liberté religieuse ou de la laïcité face à une conception de l'homme où le religieux et le magique sont au centre de sa quotidienneté. Il s'agit enfin de notre conception du temps centrée sur l'efficacité et le progrès face à une conception du temps centrée sur le passé, la tradition et le sacré..."98

(...) La connaissance de la culture de l'autre, et surtout l'effort de compréhension du fonctionnement de l'autre, permet, et doit avoir pour effet, de nous interroger sur notre propre fonctionnement. (...) Cette connaissance doit permettre, chaque fois que nous sommes surpris, désarçonnés par un fait inhabituel, d'ajourner notre jugement premier (inspiré par notre culture dominante) et de situer ce fait dans une autre perspective, dans un autre contexte culturel. (...) Souvent, on ne découvrira pas sur la base de quels critères l'autre a agi, réagi ou parlé de la sorte. Or, la connaissance de l'autre n'a pas pour but d'avoir réponse à tout, mais de faire douter de la valeur universelle de son propre jugement. La surprise peut être aussi du côté de l'autre. C'est le moment d'instaurer un dialogue et d'enrichir la relation, ce qui vaut mille fois mieux qu'un respect silencieux qui ne crée pas plus de compréhension."

Modèle d'action d'un formateur du Brabant wallon, Pierre Muanda, pour travailler l'interculturel dans les groupes et résoudre des incidents critiques:

- 1. Partir d'un fait observé (petit choc)
- 2. Utilisation de l'empathie, outils de la communication non-violente pour connaître les sentiments de la personne (ou des personnes) impliquée(s) et le changement qu'elle voudrait connaître.
- 3. Epingler le thème ou en faire une animation:
 - a) mettre en évidence le fait
 - b) découvrir le sens que chacun met derrière le fait ou le geste (les sens se recoupent mais les gestes sont différents). Cela permet la compréhension.
- c) trouver la manière de fonctionner dans le groupe et la pratiquer (c'est la négociation) Il faut être éveillé aux gestes, sinon les chocs et les conflits sont possibles. De plus, la valorisation de la culture des uns et des autres permet que chacun se sente reconnu dans son identité et soit à l'aise dans le groupe.
- C. Communication interculturelle, valorisation des identités en présence, recherche des points communs et fonctionnement du groupe

Au sein du groupe en formation (relations internes et avec l'environnement)

On peut observer plusieurs facettes à la problématique de la dynamique de groupe et de la communication interculturelle. En effet, comme le souligne Gilles Verbunt, "la multiculturalité introduit une hétérogénéité pas toujours facile à gérer. Cette difficulté peut être compensée par le souhait de beaucoup de stagiaires, originaires de sociétés plus rurales, de trouver dans le

groupe une communauté à échelle réduite. Parfois même, le groupe fonctionne comme une micro-société, où des liens amicaux se nouent et dans laquelle l'investissement affectif est si grand que des stagiaires deviennent moroses lorsque la fin du stage approche.

Par ailleurs, le groupe ne devrait être qu'un lieu transitoire. Et non un lieu où se crée une nouvelle dépendance. Bien sur, il est important de faire exister le groupe dans son identité particulière. Mais cette identité ne saurait jamais remplacer des appartenances plus fondamentales et durables. Au formateur de rappeler régulièrement ce caractère passager du groupe, qui n'a pas son but en soi" 100.

⁹⁸ Gilles VERBUNT, op.cit., p 56-58

⁹⁹ Margalit COHEN-EMERIQUE, L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion, in Cahiers de l'Actif, n°250-25 (vol. 1 et 2), mars-avril 1997, p24. 100 Gilles VERBUNT, op.cit., p 171



Pour étayer notre propos, Nathalie Schippers nous éclaire aussi de quelques éléments théoriques. En 2002, elle entamait une recherche sur les différences de comportement liées aux changements de système de références culturels. Le fait de s'adapter et d'être capable de changer de cadre de références suivant le contexte dans lequel on se trouve est un facteur de meilleur épanouissement.

La formatrice du Centre Mons Borinage fait le lien avec le groupe des participantes turques. Ouvertes au cours, elles parlent en toute liberté et ôtent le foulard. Une fois à l'extérieur et en présence de leur mari, leur attitude change radicalement. C'est un mécanisme de compensations identitaires qui existe fréquemment chez des personnes en situation d'acculturation.

Altay Manço¹⁰¹ explique: des concessions et des négociations peuvent se réaliser à certains niveaux, mais dans d'autres contextes, il y a un retour net à la tradition. Par exemple, "on observe, en particulier parmi les turcs en Europe, des modalités de mariage de plus en plus "traditionnelles", allant jusqu'à des arrangements qui unissent une jeune fille en immigration avec son cousin resté au pays d'origine. Dans un même temps, on constate, dans ces mariages formés "à l'ancienne", un partage de l'autorité familiale entre l'homme et la femme, bien plus égalitaire que dans le pays d'origine".

Après une première année de formation, les participants connaissent davantage les règles de vie en groupe. Il reste cependant indispensable de maintenir la cohésion du groupe. Dans les groupes où les personnes sont pour la première fois en présence, travailler la cohésion et la confiance dans le groupe apparaît d'autant plus nécessaire. Des démarches pédagogiques peuvent perdre de leur impact si la cohésion du groupe n'est pas travaillée au préalable.

Autre enjeu: dépasser "la pédagogie couscous" (démarche folklorisante). Ce type de pédagogie qui ne fait que renforcer les stéréotypes n'est pas prédominante dans les observations. On en atteint peut-être les limites lorsque l'école de Manage, au sein de laquelle se déroulent les cours, a invité le groupe des dames turques à venir présenter leur pays dans le cadre d'un tour du monde. De même lors de la fête multiculturelle organisée à Bruxelles. L'important? Qu'un débat approfondi ait lieu! Ce qui fut le cas dans les deux groupes.

Dans les groupes alpha de la première phase d'observations, la majorité des personnes disent peu se soucier des autres et des différences car elles sont là "pour apprendre". Cependant, lorsque la formatrice induit des mécanismes d'entraide et d'échanges, ces discours évoluent. Pour les participants de groupes oraux, les différences en présence sont davantage appréciées et

valorisées dès le départ comme source d'enrichissement et de possible entraide.

Le formateur doit se montrer particulièrement attentif aux personnes qui a priori n'ont pas de points communs "communautaires", de rattachement avec le reste du groupe (que ce soit au niveau de la langue commune, du niveau de connaissances...). Sinon, elles deviennent vite isolées. Dans ce cas, l'insistance sur des outils de reconnaissance identitaire a tout son poids. A cet égard, la co-animation permet d'être attentif aux réactions et de ne pas laisser de côté quelqu'un plus effacé, qui semble moins participer.

En Brabant wallon, quand les groupes d'alphabétisation et remise à niveau se retrouvent ensemble, lors du travail des commissions notamment, tout le monde ne trouve pas sa place en début de formation. On remarque une nette évolution par la suite. Les formatrices doivent réguler les prises parole et parfois l'ascendant que prennent certains participants (particulièrement deux "anciens") sur le reste du groupe. Elles doivent rééquilibrer les rapports de force de temps à autres. Les participants qui ne savent pas lire ni écrire se rendent compte du pouvoir potentiel des autres sur eux. Ils évoquent diverses situations de dépendance, d'absence de "voix" quand on ne maîtrise pas la lecture et l'écriture.

Comme expliqué plus haut, ce même groupe a tendance à mettre de côté les problèmes liés à la diversité qu'ils ressentent individuellement. Une certaine recherche de "l'harmonie à tout prix".

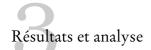
En Hainaut occidental, la formatrice n'amène pas les participants à parler d'eux de front. C'est à travers les activités qu'ils souhaitent développer que cela se produit. Les personnes livrent à la formatrice des choses qu'ils n'avaient pas encore exprimées. Etonnant alors que les précédentes formatrices les avaient accueillies au cours plus longtemps.

On perçoit que chacun a trouvé sa place. Quand certains participants ont tendance à se mettre en retrait, les autres viennent les rechercher.

On note une progression d'ambiance et d'investissement: de l'obligation à la motivation, de la faible participation à l'ambiance conviviale et à la participation. De plus en plus d'humour.

La question de la bière dans la pâte à crêpes fournit l'occasion de sonder le respect qui existe dans le groupe. Au cours du débat, une participante annonce qu'elle ne mangera pas de crêpes s'il y a de la bière. Elle veut s'effacer, mais les autres tiennent à ce qu'elle mange.

Au Luxembourg, l'entraide concerne surtout les personnes qui vivent la même situation sociale et ont les plus grandes difficultés pour lire et écrire.



La présence conjointe de personnes pas du tout scolarisées et de deux personnes très scolarisées a posé problème (voir plus haut).

Commentaire

Ce genre de situation est ingérable. A l'avenir, il ne faut plus l'accepter, car cela peut faire fuir des personnes infrascolarisées (comme en témoigne une autre formatrice participante à la recherche-action). La personne, finalement exclue, ne créait pas de liens avec le reste du groupe. De plus, elle entrait en rivalité intellectuelle avec le formateur. Remettant en question les réponses des autres, elle voulait jouer le rôle du formateur. Suivant uniquement ses objectifs personnels, elle n'avait aucune attitude de solidarité vis-à-vis du reste du groupe. A présent qu'elle a quitté, l'autre personne avec qui elle était toujours s'intègre davantage dans le groupe.

Tout le monde peut-il s'y retrouver dans un groupe si hétérogène: les personnes qui cherchent des explications de traduction (et s'ennuient si le déchiffrage dure) et celles qui ne savent pas ou peu lire et écrire, mais connaissent par contre le vocabulaire?

Les compétences interculturelles

Dans un de ses livres, Altay Manço¹⁰² fait la synthèse de recherches sur la question des compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Il y explique notamment que les capacités à gérer les contraires s'avèrent très importantes pour tous ceux qui évoluent dans des contextes socioculturels fortement hétérogènes, notamment liés à l'immigration, qui sont marqués par la multiplicité, l'inégalité et l'opposition probable des valeurs et des normes. Il s'agit notamment de la résistance et réactions appropriées face à l'angoisse, l'anxiété, l'ambiguïté, les tensions, les dissonances, les incertitudes, les frustrations, les conflits intrapersonnels et le stress (acculturatif); la tolérance face aux conflits interindividuels ou intergroupes, la possibilité de tendre vers des compromis équitables... possibilité de prise de distance par rapport à l'éducation, la socialisation... sans que ce ne soit un abandon.

Les compétences interculturelles sont des compétences psychosociologiques spécifiques: elles permettent aux personnes de faire face, de manière plus ou moins efficiente, à des situations engendrées par la multiplicité des référents culturels dans des contextes inégalitaires. Ces contextes peuvent être caractérisés par la discrimination, des tensions, des changements culturels importants. L'efficience est, en l'occurrence, la capacité à produire des résultats qui soient valorisants pour l'individu et son groupe.

Les compétences interculturelles sont, à un niveau collectif, des capacités directrices rendant possible, dans un espace donné, la gestion positive et valorisante de la diversité culturelle. Elles supposent à tout le moins, la prise en compte de potentialités ignorées, l'empathie, l'écoute, le croisement des regards et des points de vue sur les choses, ainsi que la possibilité de varier ou d'alterner, dans un groupe culturellement hétéroclite, les codes et les modes de communication.

3.5.6 Le point de vue des apprenants et leur évolution dans le dispositif

Nous avions prévu de rencontrer l'ensemble des participants des quatre groupes en début et en fin de formation pour leur soumettre un questionnaire 103. Si une grande majorité participa, ce ne fut pas le cas de tous. A cela, plusieurs raisons: problème de la maîtrise du français et d'interprétariat (dans le cas des groupes oraux) ou simple refus. A Libramont, les entretiens n'ont pu s'organiser. A noter que nous avons dû expliquer à plusieurs reprises l'objet de l'entretien. Et pour cause: les demandeurs d'asile avaient la hantise d'un lien quelconque avec les entretiens de l'Office des étrangers (Verviers et Bruxelles). C'est dire l'ampleur de la pression psychologique constante qui pèse sur ceux-ci.

Dans le cas de modules intensifs comme Bruxelles et Charleroi, les apprenants sont confrontés à des formateurs et des approches différentes. Les commentaires ne sont pas toujours circonscrits aux heures faisant l'objet de la recherche-action.

A. Par rapport au matériel pédagogique et aux méthodes utilisées

Bruxelles

Les quelques témoignages recueillis en fin de formation montrent la satisfaction:

"J'aime tout. Tout est intéressant pour moi. La formatrice cherche des textes qui nous intéressent, elle est toujours à notre écoute. J'ai beaucoup apprécié "vie sociale", projet professionnel, maths et en expression écrite développer un texte. Je trouve qu'il faut programmer plus de calcul."

102 A. MANÇO, op. cit., p 32 et suivantes. 103 Voir Annexe 2.



"J'aimais tout car j'ai beaucoup appris. Dictées (corrections des fautes), simulation au téléphone (je ne dois pas parler trop vite), vocabulaire, écriture, conjugaison. Je lis bien et je peux expliquer un texte. Le rythme était normal: je posais des questions quand je ne comprenais pas. C'est important d'écrire beaucoup pour ne plus faire de fautes et entretenir mes apprentissages. La lecture à voix haute: intéressant. Transferts: à la maison, je lis le Vlan si je cherche du boulot, c'est nouveau que je termine un livre jusqu'à la fin."

Charleroi

L'ensemble des commentaires des participants (presque tous rencontrés) montre qu'ils disposent des clés pour analyser leur avancée dans le processus d'apprentissage. Ils perçoivent leurs progrès et savent où ils vont: "Je suis fière", "J'ai appris beaucoup de choses", "Maintenant je sais pourquoi je suis assis sur une chaise".

Ils apprécient l'approche différente du système scolaire: "Ici c'est bien, le rythme est différent de l'école" ainsi que la recherche de supports proches d'eux-mêmes: "En bibliothèque, j'ai pris un livre qui est presque comme moi, donc c'était bien". "J'ai acheté un livre qui parle de mon pays et au cours on m'a aidé à le lire et à le comprendre. Puis j'ai fait le résumé. Je suis très contente" (dame congolaise).

L'approche a des effets bénéfiques plus larges que l'apprentissage du français au sens strict: "J'ai appris beaucoup de choses, on doit apprendre plus qu'écrire; j'ai le contact plus facile avec les gens" (dame marocaine).

Manage

La satisfaction est générale (l'ensemble des participantes présentes ont été rencontrées) en dépit du sentiment général que "le français c'est très difficile, ce n'est pas comme le turc où on écrit ce qu'on prononce".

La motivation pour apprendre le français: "sans parler, sans comprendre (...), c'est pas bon. Par exemple, quelqu'un frappe à la porte et je ne sais pas répondre, je ne sais pas quoi dire". "C'est obligé d'apprendre quand on est en Belgique. J'aime, mais c'est difficile."

En ce qui concerne l'approche et les méthodes: "J'aime tout. C'est une grande chance pour nous car on ne pourrait pas se payer un cours particulier.", "J'ai difficile, mais cela va. (En turc, on écrit tout ce qu'on dit, pas en français)." "J'aime tout, quand on parle doucement cela va, si on parle vite, je comprends après 2 ou 3 fois." "Dans la situation on apprend bien (jeux de rôle)."

Verviers

Les personnes turques-kurdes émettent toutes leur grande satisfaction à propos des méthodes. Elles témoignent d'un léger étonnement au début face à la disposition du local bien différent d'une classe. Parmi les personnes rencontrées, une seule dame tchétchène explique avoir été déroutée par la méthode aux premiers cours (beaucoup d'oral). Etonnement également pour cette dame: aucune table dans le local. Les dames tchétchènes, sans doute plus scolarisées, et ayant une autre représentation de l'apprentissage, voudraient plus d'écrit, même si elles sont satisfaites du déroulement des cours. "Les méthodes c'est bien, puisqu'on est adulte.": manifestement la démarche a été comprise.

En ce qui concerne la motivation à venir au cours: "Quand on habite dans un pays, on doit apprendre la langue couramment." "Besoin du français parce qu'on habite ici."

La formatrice est perçue comme quelqu'un de très attentif.

Nivelles

Le groupe est assez hétérogène. Comparé aux deux autres groupes observés, de manière générale, les situations personnelles plus difficiles prennent moins de place dans la dynamique du projet de groupe.

Quelques participants avancent leur incompréhension ou leur mécontentement par rapport au travail effectué en commissions. La commission construction des savoirs est la plus difficile en raison de son éloignement de leurs représentations habituelles de l'apprentissage. Pourtant, beaucoup de prises de conscience s'y produisent et leur position est parfois ambiguë et paradoxale par rapport à ces moments de formation. Une apprenante juge que cela la dépasse. Mais quand on sait ce qu'elle vit dans son couple et qu'elle choisit de s'inscrire dans la commission "les relations de pouvoir", ce n'est pas anodin. C'est elle qui dit: "J'ai compris ce qu'était le pouvoir."

Si les participants se rendent compte de l'importance de parler de la formation, ils trouvent néanmoins que cela prend trop de temps. Parfois, ils ne voient pas l'intérêt. Durant ces activités, ils ne se voient pas avancer. Lorsque s'amorcent des débats entre quelques participants, le reste du groupe devient parfois passif, voire inattentif (exemple: discussion entre F. et S pour voir si classer, c'est calculer ou pas). Ils restent centrés sur les savoirs et contenus et ne perçoivent pas l'acquisition d'une compétence. Ils ne voient pas ce que cela peut leur rapporter concrètement ou simplement estiment que les discussions tirent en longueur. C'est ce qu'ils vont apprendre à découvrir, cela fait partie du processus "Reflect-Action". Ils pourront ainsi négocier un peu leurs propres représentations de l'apprentissage. Parfois les réactions sont très fortes du style "je ne veux plus les voir, je veux continuer à apprendre à lire et écrire". Les formatrices essaient de faire passer le message qu'ils sont là pour apprendre à apprendre: "si je t'implique, tu retiendras toute ta vie".

Les formatrices valorisent ce à quoi ils sont déjà arrivés. Ce qui s'avère vraiment riche par rapport à ce type de réflexion habituellement faible dans les contenus des formations.

Résultats et analyse

Certains participants voudraient accélérer le rythme et pressent alors d'autres d'arrêter le débat. Par exemple, pour couper court, une participante dit à une autre "Cela ne te concerne pas". Mais cette dernière estime que "Je n'ai pas à dire que je suis d'accord alors que je ne suis pas sûre de ne pas avoir de questions".

Mais l'esprit critique s'étend! L'expression a changé dans le groupe. Des participants en retrait font entendre leur voix, d'abord de manière indirecte via les formatrices, ensuite en groupe (par exemple, en relation avec la distribution des tâches non respectées).

Les autres parties du cours sont appréciées. Par exemple, "J'aime l'oral sur le chef-d'œuvre."

Dans ce groupe, quelques apartés en arabe créent des tensions.

Péruwelz

Au départ, une participante ne s'aligne pas sur le projet choisi en son absence (la cuisine), car elle a déjà travaillé cela. Elle critique la méthode de travail et souhaite "faire des feuilles". Une autre participante, a dû lui expliquer que c'est le groupe, et non la formatrice, qui doit décider des choses à faire. Par la suite, cela s'est mieux déroulé. D'ailleurs le projet cuisine n'a pas été retenu. Mais en général, cette participante a tendance à résister au changement. Le choix du projet exige de développer des compétences de négociation, d'argumentation, d'écoute.

Pour les participants de ce groupe, être en quelque sorte obligés de venir en formation influe quand même sur la motivation et l'ambiance au début de la formation. La formatrice doit les "pousser", mais l'ambiance a vite fait de s'améliorer au bout de quelques activités.

Les apprenants arrivent à se distancer de leur apprentissage. Par exemple: ils verbalisent les démarches qu'ils utilisent en calcul. Ils prennent conscience des évolutions.

Quelques commentaires récoltés:

"J'aime l'activité en groupe. Je me sens avancer".

"Je me vois mieux avancer".

"C'est gai de travailler en groupe, mais je n'aime pas les maths".

"Au début, je n'aimais pas. Petite bagarre sur le projet. La formatrice a compris ce qu'on voulait, elle nous a fait écrire et cela va mieux. J'aime me débrouiller avec Eurêka! 104 et j'ose dire quand je n'ai pas compris."

"Cela va du moment que j'arrive à suivre. Parfois je préfère ne rien écrire qu'écrire n'importe quoi. J'aime l'utilisation des "bandelettes" ¹⁰⁵. Cela ne sert à rien d'aller trop vite. Ce qui est difficile ce sont les changements de formatrices."

Libramont

Deux participantes scolarisées rencontrent des difficultés de compréhension car le français n'est pas leur langue d'origine. Par moments, quand cela n'avance pas comme elle l'entend, l'une d'elles exprime de l'ennui Elle met en question des solutions apportées par le formateur et ainsi ses compétences. Il nous semble qu'elle soit dans le processus "menace identitaire du professionnel". Elle dit ne pas aimer le tableau des sentiments "Reflect-Action" utilisé par le formateur comme outil d'évaluation.

Les autres participants avancent dans le travail individuel et collectif.

B. Au niveau de la répartition dans l'espace

C'est durant la première phase des observations que nous avons essentiellement pris en compte ce thème. Ensuite, il ne nous est plus apparu si pertinent.

Certains participants s'installent systématiquement à la même place. Malgré les échanges favorisés, parfois intenses, entre les participants d'un groupe, l'observation de leur disposition dans l'espace reflète les appartenances communes (en particulier nationalité d'origine, puis partage d'une même langue). N'y voyons donc pas un indicateur de mise en pratique ou non d'objectifs interculturels, sans quoi l'échec serait cuisant!

Nous avions pourtant pensé que l'observation de l'évolution des places occupées dans le local en début et en fin de formation serait un indice intéressant. Après coup, cela ne s'avère pas significatif. La disposition dans l'espace s'effectue de la même manière dans tous les groupes, tant en français pour non francophones qu'en alphabétisation. En fait, comme dans tout groupe humain, les apprenants se regroupent par nationalité, par aires géographiques d'origine (d'où les apartés dans la langue d'origine), par sexe (à Verviers de manière flagrante). Les formatrices contrent cela par les activités en sous-groupes (différents chaque fois) et par des changements de disposition.

On peut aussi lire ceci de manière différente: garder une place, c'est aussi prendre des repères rassurants pour se focaliser sur l'apprentissage et la communication avec les autres. Voilà ce que nous suggère le groupe de Manage (dames turques) et la dynamique

¹⁰⁴ Dictionnaire orthographique pour écrire tout seul.

¹⁰⁵ La formatrice découpe en bandelettes un texte produit ensemble et les participants doivent le reconstituer. C'est un des outils de la méthode naturelle de lecture et d'écriture.



qui y règne. Par contre, certaines personnes isolées (comme une dame marocaine plus âgée et un homme tchétchène à Verviers, comme un jeune d'origine belge à Bruxelles) ont besoin de beaucoup de signes de reconnaissance identitaire. Des progrès réalisés dans l'apprentissage aident aussi à un sentiment de mieux-être dans le groupe.

Face aux dames tchétchènes et aux turcs-kurdes qui se regroupent à Verviers, la formatrice veille de manière constante à faire changer les participants de place, à changer de paire pour un même exercice, à changer de sous-groupes (de trois, quatre ou plus). Et ainsi, à bouleverser la répartition dans l'espace. Au début, cela dérange les dames tchétchènes comme lors de l'exercice de début de formation où elles doivent se disperser en s'asseyant sur une chaise où leur prénom est indiqué.

Ces mouvements "forcés" dans l'espace et changements de sous-groupes n'ont pas modifié les attitudes spontanées de regroupement par "communauté". Mais par contre les effets sont visibles par les modifications des distances interpersonnelles pour les femmes tchétchènes de manière marquante.

A Bruxelles et Charleroi, plusieurs participants expriment leur volonté de rester à la même place. Notamment "J'aimerais garder la même place, mais elles (= les dames congolaises) prennent ma place." Seul un participant dit spontanément qu'il aime changer de place. Les activités par deux ou en sous-groupes cassent ou laissent se former les groupes habituels.

Dans la deuxième phase des observations, au Brabant wallon, les activités d'amorce, de "mise en train", bouleversent les habitudes. Par exemple, le "menuet", petite chanson à apprendre sur laquelle on danse de manière de plus en plus rapprochée, donne lieu à l'expression de léger malaise par rapport au toucher. De manière générale, les distances interpersonnelles changent dans ce groupe.

C. Le fait d'être en groupe pour apprendre, cohésion du groupe

A Bruxelles, certains n'accordent pas d'importance aux autres participants et au fait d'être en groupe pour apprendre (opinion qui peut évoluer en cours de formation): "Cela n'a pas d'importance, le but c'est d'apprendre".

D'autres voient la richesse du groupe et des apports de chacun:

"On partage ce qu'on connaît même si on n'a pas grand-chose".

"C'est intéressant car on a des idées différentes à partager. Il faut s'adapter et la diversité est utile par rapport au métier que je veux faire. Il faut accepter tout le monde. De toute façon on n'est pas dans notre pays, on n'a pas le choix. On vient pour apprendre, sinon on n'a qu'à rester chez

soi." "C'est une richesse, mais il faut être compréhensif dans la vie, il faut qu'on s'entende bien".

"Je suis plus âgé, j'ai plus d'expérience, je peux expliquer (en arabe) aux plus jeunes".

"C'est très, très bien, cela donne du courage. J'aime être le meilleur. Au début c'était difficile: les autres parlaient entre eux d'autres langues que je ne comprenais pas en aparté, mais après j'ai compris le fonctionnement et cela a été. L'important c'est l'objectif, c'est savoir pourquoi on est là. La possibilité de mettre ensemble ce que nous connaissons. J'aimais beaucoup les débats."

En ce qui concerne l'ambiance dans le groupe:

"Je m'entends avec tout le monde. Les tensions sont provoquées par des gens qui n'ont pas envie de venir."

"Il y a un problème avec des personnes qui ne sont pas régulières, qui ne sont pas respectueuses du professeur. Elles sont poussées par le CPAS, elles ne viennent pas pour apprendre."

"Pour les profs, c'est très dur s'ils n'ont pas le respect des gens. A leur place je m'énerverais".

Le respect est mis en avant, en particulier vis-à-vis des formateurs. Les problèmes et tensions sont évoqués: "on vient en formation et on participe ou on ne vient pas". Les participants tiennent tous les mêmes propos même si les comportements ne sont pas en cohérence.

Charleroi

Dans ce groupe, tous apprécient d'être réunis:

"Je préfère être en groupe et s'il y a un problème on en parle".

"Il n'y a jamais de dispute avec personne parce qu'on parle ensemble, on se donne des coups de main. Il y a beaucoup de respect entre nous."

"Je m'entends mieux avec les autres dans le groupe. Avant j'étais violent, maintenant j'ai du plaisir à parler avec les autres". "Tout va bien comme dans la famille. J'accepte tout le monde."

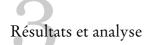
"J'ai ma religion, ma culture et les autres cela ne me dérange pas. Je me sens bien".

"Je n'aime pas être seule. Dans le groupe il y a des encouragements. Avec F., on parle beaucoup, on a des choses en commun".

Sauf une personne qui n'y voit pas une évidence:

"Je viens pour apprendre, pas pour voir les autres. Je viens pour moi, mais maintenant j'ai des amies".

Le manque de respect d'un participant envers un formateur d'origine africaine choque tout le groupe. Mais après, certains reconnaissent qu'au fil de la formation "Il a grandi".



Manage

Toutes sont contentes de l'ambiance, de l'entraide qui règne dans le groupe.

"C'est bien, mais parfois on parle en turc entre nous (avant elle était dans un cours à La Louvière avec diverses nationalités et là elle était obligée de parler français). On s'aide (S. m'explique quand je n'ai pas compris)."

"J'aime bien le groupe, on rigole beaucoup. On rit, on se parle, on rencontre".

"Tout est très bien, magnifique. La formatrice s'occupe bien. On comprend et on avance bien."

"Dans un groupe, chacun fait des erreurs et on apprend, on réfléchit ensemble. Les différences n'ont pas d'importance car tout le monde parlera français après".

Chacune témoigne de la grande confiance, de la convivialité, de la solidarité, de l'attention qui règnent dans le groupe et les nombreux éclats de rire qui ponctuent la formation. La régularité de chacune en atteste également. Elles insistent aussi sur la confiance entre la formatrice et le groupe. Par moment, on ressent quand même la crainte du "qu'en-dira-t-on". Pour le reste, il n'y a aucun tabou dans les conversations. Les tensions dues aux différences de niveau ont été résolues.

Verviers

L'ambiance et la solidarité sont ressenties positivement par toutes les personnes rencontrées. La formation donne aussi l'occasion de sortir de chez soi, de rencontrer d'autres personnes. Un lieu de dynamique, de lien, de reconnaissance sociale.

"On s'aide quand on ne sait pas". "C'est encourageant d'être avec des personnes dans la même situation".

"Cela n'a pas d'importance d'être en groupe, l'important c'est d'apprendre".

"On est des adultes." "C'est mieux le groupe."

"C'est important de rencontrer d'autres personnes" mais: "Il y a trop de personnes de même nationalité."

De manière générale, nous avons pu remarquer la cohésion très forte des deux groupes de français oral (cf. explications plus haut).

Nivelles

La richesse interculturelle est reconnue surtout de la part des personnes d'origine étrangère. Les autres ne perçoivent pas toujours positivement la valorisation de toutes les identités.

"Ce n'est pas facile de se défendre quand on n'a pas été à l'école." "J'ai parlé et cela a changé les choses."

"J'ai compris ce qu'est le pouvoir."

Mais, les deux sous-groupes réunis donnent une impression de lenteur à certains. Les plus avancés disent "On est là pour apprendre, mais on fait plus attention aux étrangers qu'à nous."

Il reste donc encore des choses à travailler dans la rencontre des deux sous-groupes. Cela rejoint l'hypothèse d'une formatrice selon laquelle l'harmonie n'est par moment que de surface.

Quelques témoignages contrastés

Certains positifs

"C'est bien j'adore les rencontres, les échanges. L'ambiance est bonne. Je me sens très bien. (...) Chacun est différent, pour moi, c'est une richesse. On apprend quelque chose de chacun, c'est la richesse."

"Chacun donne ses idées, on apprend les uns des autres."

"Si on a des questions non résolues on demande aux autres."

"Etre en groupe c'est bien. Mais pour apprendre l'écriture, c'est mieux d'être seule (avec la formatrice stagiaire)."

"Je n'ai pas de problème d'intégration, malgré ma différence" (personne homosexuelle).

"On apprend sur les autres, plutôt en dehors des cours ou lors des mises en commun "dans mon pays"...

"Dans le groupe, au début, j'étais très fragilisée, mais j'ai parlé et cela va mieux. Le problème, c'est le respect parfois (entre femmes qui parlent arabe). La diversité: c'est très bien."

Certains remettant en cause l'hétérogénéité

"On est trop mélangé entre avancés et pas avancés, j'ai l'impression de faire du surplace. Il faudrait séparer les groupes, car mon but c'est le CEB. Je ne me sens pas à l'aise en grand groupe."

"J'ai l'impression de prendre trop de place. Sinon, c'est bien. C'est un moteur pour ceux qui sont faibles, mais aussi un frein à certains moments. J'apporte quelque chose, mais je stagne".

"Il y a une ambiance familiale, mais il y a des différences de mentalités. J'ai l'impression qu'on est des enfants. La méthode est une sorte de thérapie. Ce n'est pas facile d'être en groupes mélangés. En même temps, dans une société de compétition, Lire et Ecrire peut donner les moyens pour s'en sortir."



Péruwelz

Les participants qui se débrouillent mieux apportent soutien et encouragements aux participants qui ont plus de difficultés. Nous remarquons beaucoup d'entraide et de respect. Une personne est tout à fait analphabète et parfois se décourage par rapport aux autres qui se débrouillent déjà bien en lecture. Mais ceux-ci valorisent ce qu'elle parvient à réaliser, l'encouragent, lui expliquent. "Chacun est là pour apprendre, on ne va pas rire."

Parfois, ceux qui maîtrisent bien l'apprentissage se taquinent entre eux. "Continue comme cela, très bien."

"Pour l'ambiance, ce n'est pas facile. Mais il y a de l'entraide: il y a plus dans plusieurs têtes." "La diversité ne me ne dérange pas. Au début, j'ai dû m'adapter à l'accent, la prononciation des autres."

"On apprend à connaître les autres de différents pays. Les débuts ont été difficiles sans se connaître. Je me sens très bien maintenant et la formatrice est très patiente et très à l'écoute. J'ai de nouveaux contacts."

"Oui, c'est mieux d'être différents et en groupe pour apprendre".

"On apprend d'autres manières de voir et de vivre. Il y a de l'entraide et des corrections mutuelles (être seul cela casse la tête). L'ambiance est bonne."

"La diversité est une richesse. Cela ne me dérange pas. On apprend à connaître des choses sur les autres. Je leur explique comment cela se passe en Belgique. J'ai de nouveaux contacts et en dehors des cours."

"Le groupe par niveau était difficile. Ici l'ambiance est bonne. J'ai des amies au sein du groupe. La diversité, c'est bien. On parle, on essaie de se comprendre."

"La diversité, c'est bien, c'est riche. J'aime apprendre des choses des autres, sur d'autres manières de voir les choses."

Les pauses

Les pauses s'organisent différemment dans les groupes d'alphabétisation et les groupes français pour non francophones. Contrairement à celles des groupes oraux, les formatrices en alphabétisation de la première partie des observations ne restent pas avec les participants lors de la pause. Elles le présentent comme un choix pédagogique s'inscrivant dans un objectif d'autonomisation des personnes.

A Manage, la formatrice participe à la pause qui est toujours un grand moment de convivialité. Chacune à son tour, les participantes apportent des mets cuisinés qu'elles partagent à la pause. Les anniversaires se fêtent également.

A Verviers, les pauses conjuguent des moments de partage (ex: un participant apporte du pain) et d'échanges (grand moment lorsqu'une dame somalienne discutait en italien avec un jeune homme ne parlant qu'espagnol). La formatrice y participe. Certains jours, plusieurs groupes se retrouvent ensemble. Parfois, c'est le moment choisi par les participants pour apporter des documents administratifs qui leur posent problème.

Les dames tchétchènes avaient tendance à ne pas se mêler aux autres, à rester entre elles dans le local de cours, mais cela a changé au fil des semaines de formation.

D. Evolution de l'intégration dans le groupe, échos de certains participants

Première phase des observations

"J'ai de nouvelles connaissances, mais pas de vrais amis. Avec les filles, c'est difficile car elles pourraient penser que je suis amoureux d'elles." (Bruxelles)

"Je sais que j'ai embêté beaucoup de personnes. Avec le contrat, j'essaie de venir le plus souvent possible, mais j'ai des problèmes personnels." (Charleroi)

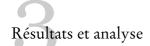
"Ce serait intéressant de séparer en deux groupes (moins nombreux) pour avoir plus de temps pour répéter. " (Verviers)

A Verviers, certains se plaignent de la grandeur du groupe et du grand nombre de personnes turques et tchétchènes (qui ont tendance à parler souvent entre elles dans leur langue). L'existence de deux sousgroupes majoritaires perturbe un peu l'apprentissage. Les participants réclament la multiculturalité pour faciliter l'apprentissage. Cette requête provient des Turcs-Kurdes (majoritaires) eux-mêmes.

Au niveau de l'atmosphère du groupe, on souligne un changement dès février: les femmes tchétchènes sont de moins en moins distantes et l'humour prend de plus en plus sa place. Une dame marocaine est très discrète et il faut sans cesse lui envoyer des signes de reconnaissance.

Dans les changements qui s'opèrent dans les groupes, comment mesurer la part qui, en réalité, a trait à la stabilisation de la situation des personnes, celle liée à l'amélioration de leurs repères ou celle relevant du travail interculturel?

Les personnes qui sont "seules" dans le groupe (sans rattachement possible à quel que niveau que ce soit avec des sous-groupes qui se forment) nécessitent une attention particulière de la part du formateur pour la reconnaissance, l'encouragement et le maintien du lien avec le groupe. (ex.: homme tchétchène, dame marocaine, homme belgo-albanais, femme turque ayant un niveau de connaissance débutant...). Il est nécessaire d'aller les chercher, d'y être d'autant plus attentif et de favoriser leur intégration dans le groupe.



En Brabant wallon, les participants considèrent l'ambiance bonne, de même que le contact avec les formatrices.

Une participante ne fait pas partie du même milieu social que les autres participants. Ses parents le lui ont dit, elle en est consciente. Elle a une attitude parfois un peu suffisante vis-à-vis d'autres personnes du groupe.

Une autre participante ne parlait pas beaucoup en début de formation, ce qui a changé. Cependant, les activités impliquantes lui posent problème. Elle le verbalise, ce qu'elle n'aurait pas fait en début de formation.

Une autre encore "Je suis d'accord avec tout le monde. Je préfère suivre tout le monde. Le désordre, cela me déborde". Elle craint continuellement d'entrer en contradiction. "Faites ce que vous voulez. J'ai l'impression que quand on ne sait pas lire et écrire on nous met sur le côté." "Je ne vais plus rien dire parce que si je dis quelque chose, il va y avoir une dispute." Face à cette réaction, la formatrice explique l'importance de dire les choses et de ne pas craindre le conflit.

Un des participants a fort changé de comportement depuis le début de la formation. Il semble constamment en crise d'adolescence dans la mesure où il teste les limites des formatrices.

En Hainaut occidental, la formatrice fait le constat qu'il y a beaucoup plus d'échanges entre eux que dans un groupe réuni autour d'un projet collectif. Les racines et la vie personnelle prennent beaucoup plus de place.

"Au début je me sentais très seule car les autres se débrouillaient déjà. Cela me faisait mal. Maintenant cela va."

Chaque participant reconnaît la cohésion du groupe, l'ambiance qui y règne (même si cela n'était pas une évidence reconnue au départ et si une participante estime qu'il y a "des hauts et des bas à ce propos").

"Quand je n'arrive pas à suivre, on trouve toujours une solution. Il y a de l'entraide."

E. Au niveau de l'apprentissage

Dans les cours oraux, la régularité n'entraîne pas de facto un progrès réel, cela dépend surtout des transferts possibles au quotidien. En effet, une dame du groupe de Verviers a 100% de présence est découragée de ne pas retenir ce qu'elle apprend. En fait, elle n'a pas d'occasion de pratiquer le français en dehors des cours.

Les enfants sont une grande motivation pour avancer dans l'apprentissage et parfois une grande aide, aussi bien en alpha que dans les cours oraux.

Qu'est-ce qui fait qu'un apprentissage démarre: la méthode du formateur? le déblocage d'une situation personnelle? la possibilité de transfert dans l'environnement?

Commentaires de participants

A **Bruxelles**, "Je veux comprendre, je ne me lève pas le matin pour ne pas comprendre."

"Je me force sinon je suis découragée."

"Je fais des démarches seules. Je fais des progrès en math, entretien téléphonique, création de lettres. Maintenant je comprends vite, j'ai encore du mal avec les participes passés. Je conjugue les verbes quand je parle. Je comprends mieux et plus vite." Elle a, à présent, une approche globale de la lecture: si elle ne comprend pas un mot, elle lit tout pour le comprendre. Elle parle mieux, même si elle n'a pas l'occasion de pratiquer.

Dans le groupe de **Charleroi**, les participants parlent beaucoup de l'amélioration de la confiance en eux (vécu des personnes illettrées belges).

"Je remplis mes papiers, je vais sur Internet, je fais des paiements à la poste alors qu'avant je ne savais pas lire."

"Je lis le journal. Le monsieur au Forem dit que j'ai changé. J'ai plus de confiance en moi, plus de courage. C'était très important pour moi de lire devant tout le monde."

"Je me sens bien. Je lis plus et je sais écrire en minuscule. Venir au cours c'est mon indépendance."

"Cela va mieux avec B. (au début j'avais peur de lui). Je commence à bien lire et je vais seule à la bibliothèque."

"J'ose répondre en français à mes enfants. Avant j'avais peur de faire des fautes."

A Manage, plusieurs participantes ne parlaient pas du tout français à leur arrivée dans le cours. A présent, elles se réjouissent de mieux se débrouiller, ne plus avoir peur de faire des fautes (sauf encore un peu avec les enfants). Le cours de français constitue une ouverture alors que, dans le quartier, ces femmes ont peu l'occasion de côtoyer d'autres personnes que celles de leur communauté. D'autres perspectives s'ouvrent et elles sont en demande de rencontres, d'élargissement.

A **Verviers**, plusieurs participants sont conscients de changements positifs grâce au cours. Ils se débrouillent mieux. Les méthodes et contenus concourent à favoriser le transfert. Cependant, la plupart ont de fortes désillusions par rapport à la possibilité de trouver un emploi.

Nivelles

Travail des commissions Certains participants considèrent que ce n'est pas un moment facile de la formation. Néanmoins ils s'accrochent, conscients que tout apprentissage est difficile et qu'il faut pouvoir dépasser les appréhensions.

"J'aime bien tout, car pour apprendre quelque chose, il faut accepter tout. Même quand on ne comprend rien, il faut essayer pour comprendre."



"C'est bien, c'est intéressant. C'est pas facile parce qu'on ne sait pas lire et écrire. Ceux qui écrivent imposent leurs idées, changent les mots quand ils écrivent. C'est difficile de comprendre, mais on essaye de changer quelque chose pour comprendre. Le dessin donne des idées."

"J'aime bien, je participe. J'apprends à mieux parler en français. C'est important de parler sur la manière dont se déroule la formation."

"J'aime bien. Je participe. Si je m'exprime bien on m'écoute. J'ai appris à analyser la formation. Parfois c'est dur de comprendre ou de s'exprimer."

"Maintenant j'ai compris ce qu'est le pouvoir, comment on l'utilise (prendre la parole, proposer un jeu)."

D'autres "résistent" et/ou peinent à comprendre. Mais c'est aussi une attitude normale dans un tel processus.

"Cela n'est pas intéressant. On n'est jamais d'accord, c'est pour cela que je n'aime pas. Je n'ai plus envie de discuter. On apprend, mais j'ai déjà oublié tout. C'est important de parler de la manière dont se déroule la formation, mais pas de cette façon."

"Avant je n'aimais pas. Maintenant j'ai compris pourquoi cela existe et donc j'aime bien, j'apprends des choses."

"Je suis intéressé par le travail avec la logopède. Je me vois avancer. Je n'aime pas le travail des commissions. C'est quand même mieux depuis qu'il y a eu un changement d'organisation. J'essaie de faire participer tout le monde. Le baobab¹⁰⁶ était mieux (on était moins dans les généralités)."

"Chef-d'œuvre, maths et français, c'est le plus intéressant. Je n'aime pas les commissions. C'est pour les débutants. On perd son temps, cela ne va pas nous servir."

"On apprend à se débrouiller seul. J'aurais voulu aller plus dans la matière. "Reflect-Action", c'est se remettre en question. C'est une thérapie pour augmenter la confiance en soi. J'aimais mieux l'an passé. D'autres ont difficile de comprendre, donc il n'y a pas de dynamisme, ce n'est pas motivant."

"Lire, écrire, calculer, c'est le plus important. Avec "Reflect-Action", on passe trop de temps par rapport au reste. Impression de ne pas apprendre."

Activités d'amorce

"C'est bon pour le moral. Cela passe la fatigue."

"J'aime bien. Juste parfois gênant quand on se touche."

"Parfois je me dis "je ne suis pas une petite fille". C'est plus facile d'être assise et d'écrire."

"C'est un peu enfantin."

En général

"Les formatrices sont super." "J'ai envie d'apprendre plus"

A Péruwelz, la formatrice doit quand même de temps à autres tempérer les plus avancés afin que chacun puisse s'exprimer et trouver sa place pour répondre.

"Je suis contente qu'on ait réussi les crêpes, c'est la première fois." Tout le groupe est satisfait du résultat concret, de la réalisation de ce petit projet commun.

"Je me sens avancer. Je sais lire mon courrier, pour répondre c'est le début."

"Je peux me déplacer, lire des horaires, je ne dois plus demander. J'arrive à remplir le formulaire d'embarquement-débarquement quand je voyage en avion."

"Quand je n'arrive pas à suivre, je le dis."

F. Au niveau du contexte personnel et de l'environnement

"Je me sens très seule et j'ai peur de voyager, de retomber à zéro (= retourner au pays)." (participante à Bruxelles).

L'incertitude de la situation administrative influe sur le moral du groupe (comme à Verviers où le groupe se compose majoritairement de demandeurs d'asile). Les participants expriment dans les entretiens et au cours, leur souffrance de n'avoir rien à faire, de ne pouvoir travailler. On constate que ces personnes sont très seules et le désespoir grandit au fur et à mesure de l'année, dans l'attente d'une décision sur la régularisation ou la demande d'asile.

Dès lors, le cours se profile comme un endroit où ils espèrent créer des liens. A Verviers, le cours a provoqué, pour la plupart des participants, un changement d'organisation. Pour certains c'est la seule occasion de sortir et de rencontrer d'autres personnes. Le Centre Exil (centre de santé mentale pour personnes en exil), lors d'une conférence, rapportait la parole de demandeurs d'asile. Ils considéraient leur parcours pour arriver en Belgique comme de la pacotille par rapport à ce qu'ils vivaient ici aujourd'hui (incertitude administrative, non-reconnaissance, suspicion, inactivité, impossibilité de travailler, solitude...). Ils ont peine à donner du sens à leur déracinement.

Par ailleurs, dans d'autres cas, le fait d'être poussé à suivre la formation par un organisme tel que le Forem, l'Orbem, le CPAS modifie aussi le désir d'être en formation. C'est au formateur de montrer au participant ce qu'il pourra en retirer. Il se révèle sans doute nécessaire de poursuivre la réflexion sur ce qu'il est bon de mettre en place pour transformer cette obligation en plaisir.

¹⁰⁶ Nom donné à des temps d'animation de réflexions sur la formation qui étaient organisés l'année précédente dans ce groupe.

"Vous ne pouvez pas vous imaginer, vous êtes engagés (= vous avez du travail), mais nous on a des soucis" M.

R. "Dans le groupe cela va mieux.", mais il a des problèmes personnels "qui lui enlèvent l'énergie pour l'apprentissage".

Dans les groupes alpha, plusieurs participants ont des soucis personnels (parfois de lourdes problématiques familiales). Cela influe sur leur investissement ou leur présence en formation. Un accompagnement social et une orientation vers les services adéquats permettent à la formation de se poursuivre. Ces dispositifs participent également à la prise en compte du vécu de chaque personne dans sa globalité.

Les participants souhaitent "pouvoir remplir et comprendre les papiers sans dépendre des autres." Car, ce n'est "pas facile de se défendre quand on n'a pas été à l'école."

Dans le groupe de Péruwelz, on remarque une impossibilité de s'investir dans un projet à long terme.

"J'avais beaucoup de problème à la maison qui rendaient les cours difficiles. Je ne comprenais pas toujours tout, mon esprit était ailleurs."

Le cours a lieu dans les locaux du CPAS, lieu symboliquement très investi, compliquant pour les participants la prise de distance par rapport à leur quotidien.

Dans le groupe de Libramont, le contexte personnel des participants pèse sur la possibilité de projection dans le futur. Plusieurs fois, le vécu des participants s'exprime au cours de la formation (soucis des personnes en maison maternelle ou en appartements supervisés).

G. Evaluation, rythme, critères, objectifs, mode de réalisation et point de vue des participants

Nous avons remarqué tout l'intérêt de l'organisation d'un "entretien individuel de formation" à environ trois semaines après son début (et à la fin). Cela représente une très grande valorisation, une importante reconnaissance. Ainsi, les formateurs distinguent mieux la réalité vécue par chacun en lien avec l'apprentissage: le rapport à la scolarisation, à la connaissance, au formateur, les soucis à régler pour mobiliser l'énergie dans l'apprentissage ou encore la place occupée dans le groupe lors des premières semaines de formation.

C'est un détour où les participants se livrent beaucoup et expliquent leur intérêt et leurs objectifs. Ce moment individuel influence grandement l'ambiance du groupe ensuite: l'élucidation de questions de part et d'autre permet une meilleure présence au sein du groupe.

Dans un des groupes, plusieurs exclusions en raison d'absentéisme ont eu lieu. En comité de pilotage de la recherche, nous relevions que l'absentéisme se justifie fréquemment par un manque de motivation de la personne en formation. Mais la question est aussi comment amener du plaisir, du désir dans les propositions de contenu pour que tout le monde puisse y accéder et réaliser la transformation de l'obligation en atout? Il faut aussi réfléchir à l'ensemble des sources de démotivation (externes ou internes à la formation)¹⁰⁷.

En plus de l'entretien d'inscription à **Bruxelles**, le projet et l'orientation sont étudiés durant l'ensemble de la formation (accompagnement social tout le long de la formation). Un bilan de connaissances a lieu en début et fin de formation et régulièrement entre-temps. Les personnes se disent satisfaites de leur progression, mais il en reste 6 sur les 15 pour s'exprimer. L'équipe des formateurs se questionne aussi sur les abandons.

"J'ai repris le dynamisme d'avant. Je n'ai plus besoin de tant de médicaments. Je remarche sans béquille. Je regarde la TV en français, lis beaucoup, recopie les cours... (...) Car l'objectif devant moi, c'est une obligation, je ne dois pas perdre de temps. J'ai beaucoup de courage. (...) Je comprends mieux les factures et le courrier. Je lis tous les jours "Métro". J'ai appris dans le cours de projet professionnel la différence entre un travail en noir et rémunéré, les droits et devoirs."

"J'ai un programme, une structure. Je suis sur le chemin du travail."

"Je lis mieux et plus vite".

"Avant je m'arrêtais quand je ne comprenais pas, maintenant je lis puis je comprends le mot".

"C'est bien, bonne ambiance. Sauf qu'on a commencé à 15 et qu'on termine à 7".

"Je n'aime pas de répondre à des questions, j'ai peur de dire des bêtises".

A **Charleroi**, l'évaluation consiste, outre les révisions régulières dans le cours, en des entretiens individuels après trois semaines et en fin de module. Cette discussion entre la formatrice et le participant s'attarde à sa place dans le groupe, à ses acquis, aux changements perçus en terme d'apprentissage et de mieux-être, aux obstacles rencontrés. L'occasion également de trouver des solutions ou de répondre à des demandes individuelles (ex: logopède, travail de lecture et d'écriture en individuel parallèlement au cours).

Les participants qui "stagnent" sont souvent absents ou perturbés dans leur apprentissage par des vécus difficiles.

Le cours d'informatique (écriture de ses propres textes et autocorrection) apporte beaucoup de satisfaction en particulier à des personnes qui s'imaginent très éloignées de ce langage et en ont peur.

¹⁰⁷ Lire et Ecrire souhaite, à ce sujet, approfondir et élargir à d'autres publics une recherche en cours à Lire et Ecrire Hainaut occidental en collaboration avec le CUEEP à Lille et la faculté de psychologie de l'UCL autour des motifs d'entrée et de maintien en formation.



Plusieurs participants expriment leur déception par rapport au nombre restreint d'activités extérieures.

Autrement:

"Je me sens beaucoup mieux en moi. Je me sens à l'aise pour communiquer dans le groupe et à l'extérieur".

"Grâce à ici, cela va. Je suis fière, j'ai moins peur."

"J'ai de la place dans la tête pour étudier. J'avais honte. Je suis fière."

A **Manage**, à l'entrée et en fin de formation, la formatrice réalise un test de connaissances et entame une discussion par rapport aux conditions d'apprentissage et aux méthodes. En cours de formation, un temps est régulièrement consacré pour prendre conscience des nouveaux acquis et vérifier que le rythme convient à chacune.

"Cela va mieux, mais j'ai peur de faire des fautes. Grands changements, qui sont une grande force. Je comprends la TV, le journal."

A **Verviers**, il y a un test d'entrée et, en cours de formation, la formatrice vérifie régulièrement l'acquis des apprentissages. En fin de formation, elle réalise un test de connaissances et une discussion par rapport aux conditions d'apprentissage et les méthodes.

Comme évoqué plus haut, quasiment la totalité du groupe évoque le problème de la grandeur du groupe et du trop grand nombre de turcs et de tchétchènes qui, selon leurs propres dires, les poussent à des apartés dans leur langue.

La problématique des papiers constitue la source de découragement.

Pour certains, il n'y a pas assez de lecture et d'écriture (demande de feuilles pour favoriser la mémorisation).

Les personnes n'ayant pas de contacts en dehors des cours, malgré parfois un taux de présence maximal, sont déçues des résultats. Pour exemple, la dame tchétchène, systématiquement présente, est celle qui, encore actuellement, rencontre le plus de difficultés pour s'exprimer. Elle est aussi parmi les personnes qui ont le moins l'occasion de parler français en dehors de la formation. Les cours ne peuvent porter leurs fruits que si leur contenu s'ancre dans le quotidien des personnes, s'ils font sens et si les personnes peuvent réellement pratiquer à l'extérieur du lieu de formation.

A Nivelles

Les participants dans leur quotidien reconnaissent des transferts de savoirs par:

"Je lis les adresses un livre, le journal petit à petit.", "Je comprends mieux qu'avant le courrier." "Je sais chercher les mots au dictionnaire, lire un peu. Je peux parler avec les gens, comprendre les choses et surtout apprendre beaucoup de choses pour le chef d'œuvre."

"Je m'exprime plus facilement, je me sens libéré."

"Je me sens mieux, je ne m'ennuie plus."

"J'utilise mieux le dictionnaire et analyse mieux la grammaire."

"Il faut s'occuper. Je peux me débrouiller seule avec les deux enfants."

Les participants ont des points de vue divers sur le rythme de la formation:

"Parfois rapide."

"Normal".

"L'an passé lent, cette année, normal."

"Lent, peut-être parce qu'on est trop nombreux."

"Parfois lent, parfois adapté."

"Lent car le groupe est mélangé. On attend plus que cela."

"Parfois un peu lent, mais le fait que je peux expliquer aux autres prouve que j'ai compris."

A Péruwelz

L'évaluation tourne autour de documents réels: lettre à écrire, documents à compléter (prospectus d'un supermarché)...

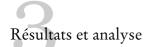
De plus, tous les mois, les participants évoquent leur ressenti par rapport à la formation en général et par rapport aux apprentissages en particulier. Cela permet de voir clairement l'évolution de chacun.

"Je me débrouille beaucoup depuis quelques mois. Je me sens écoutée".

"Je me débrouille à la gare, je sais lire le bottin de téléphone et d'autres choses." "Je sais lire mon courrier."

"J'écris de nouvelles phrases. Mes copines n'en reviennent pas des SMS que j'écris. Il y a beaucoup de changements: écrire, lire et répéter pour la prononciation. Je me débrouille toute seule. J'ose, j'essaie, je ne reste plus dans mon coin."

"Je lis avec ma fille de 9 ans. J'arrive à lire le programme TV, je sais donner les repas sans problème (lire les menus et les noms des personnes), je sais lire des livres et le dictionnaire. Je suis fière de moi, j'ose faire des démarches que je n'osais pas faire avant."



H. Découvertes quant aux présupposés personnels, sociaux ou linguistiques de chacun (lors des observations ou dans le carnet de bord des formatrices)

Représentation du formateur

Le "respect du professeur" est une valeur fondamentale pour les participants d'origine africaine et marocaine, tous groupes confondus. La formatrice est également perçue comme détentrice de tout le savoir: "C'est toi qui est prof, c'est toi qui sais". A Charleroi, lorsque la formatrice demande l'avis du groupe pour une réponse ou une proposition de programme, un participant s'exclame "C'est qui le professeur?"

Représentation de l'organisme de formation

Une participante de Bruxelles dit aimer un organisme de formation "car c'est un organisme strict où tout le monde a les oreilles tournées vers l'apprentissage". Pour cette participante, l'organisme dans lequel elle apprend n'est pas assez strict et tout le monde ne vient pas à la formation pour apprendre. Cela la dérange.

Dans le processus "Reflect-Action", le groupe s'intéresse aux préparations "est-ce que cela prend du temps sur votre vie personnelle?"

"Le savoir, la connaissance sont depuis le paradis terrestre judéo-chrétien des moyens d'affranchissement dont tous les pouvoirs se méfient. Dans les sociétés traditionnelles, pour parer à ce danger, la transmission du savoir relevait de personnes habilitées à répéter et à inculquer les leçons du passé, plus qu'à développer la créativité, tout ce qui est écrit dans les livres étant incontestable.

Le formateur sur un piédestal: les maîtres savent, les élèves ne savent rien. Dans ce système qui continue à marquer certains milieux, les formateurs sont l'objet d'un respect. (...) Pas de contestation, au moins tant que le formateur correspond à la représentation que l'on se fait du maître. (...) Si l'on se tait, c'est par respect. Pas parce qu'on est d'accord.

Le savoir ne jaillit pas de la confrontation d'idées: c'est le formateur qui le possède et qui le transmet. Les discussions sont une perte de temps. (...) Le doute n'est pas éprouvé comme un élément positif, pas plus que la critique, dans une société holiste. Si l'on copie sur une autorité reconnue (par exemple un formateur, et surtout un formateur plus âgé et masculin), on est sûr de ne pas se tromper, alors que si l'on met à suivre sa propre inspiration on s'égare facilement. Certains vont donc solliciter chez le formateur une attitude très prescriptive, alors que la soif de comprendre, de savoir analyser un phénomène sera jugée moins utile." 108

Comparaison avec le système éducatif dans le pays d'origine:

"Ici l'enseignement est gratuit, ce n'est pas le cas en Afrique" (deux participantes évoquent cela dans les deux groupes d'alphabétisation). "C'est important de venir car on n'a pas eu l'occasion d'être éduquée au Zaïre, les parents ne pouvaient pas payer pour les filles".

Comparaisons avec le système socio-culturel du pays d'origine:

Des comparaisons spontanées avec le Congo et le Maroc s'observent à plusieurs reprises, notamment:

"Le vouvoiement c'est pour le Roi au Maroc." (Bruxelles)

"Mes racines: Sahara, valeurs de la richesse du cœur, de l'accueil, du partage." (Bruxelles) Pour une dame d'origine marocaine, par rapport à la discussion sur la condamnation de Saffya Husseini "On est ému et consterné, mais il faut respecter la loi là où on est". (Charleroi)

A Verviers, l'attachement de deux personnes à leur pays d'origine se révèle très fort lors d'un exercice créatif pour réviser formes et couleurs. Deux personnes contournent les consignes données par le formateur et dessinent leur drapeau national. Leurs yeux s'éclairent quand la formatrice utilise des signes de reconnaissance notamment via les comparaisons avec la langue d'origine. Dans ce même groupe, la recherche des similitudes et différences avec la langue d'origine est suscitée et arrive de plus en plus spontanément lors des observations.

De nombreux échanges par rapport aux habitudes culturelles prennent place: au sujet de la nourriture, des cadeaux, des naissances et des coutumes qui sont liées. Les participants s'investissent beaucoup dans ce type

108 Gilles VERBUNT, op.cit, p 135.



d'échanges. Comme nous le soulignons par ailleurs, il parait intéressant de partir de choses plus ou moins anodines, de manière périphérique, avant d'aborder des thèmes plus personnels touchant à l'idéologique qui, si cela n'a pas été amorcé, pourraient provoquer conflits ou rupture de communication.

Quelques coutumes et superstitions ont été décortiquées en groupe. Comme l'ouverture d'un cadeau avec la distinction faite entre formel et informel. En Turquie, on annonce la naissance d'un garçon avec un fusil et on ne va pas voir le bébé à l'hôpital. En Tchétchénie, le bébé porte deux prénoms et s'il est malade, on change. On dépose un peu de sel sur la langue des bébés pour leur signifier que la vie est difficile et pour repousser le mal. En Biélorussie, on prend toujours un peu de pain et de sel avant d'entamer un repas. En Somalie, apporter du sel le soir provoque un malheur.

La formatrice de Verviers remarque que les hommes se touchent, se donnent la main dans certaines cultures. Au départ, cela lui a semblé bizarre. Parfois, par jeu, cela s'étend au reste du groupe quand il y en a un qui a donné le pas. Au Centre Mons Borinage, la formatrice dit que les femmes turques ont le même comportement sous forme de jeu.

Verviers: essayer de dire bonjour dans une autre langue: d'abord néerlandais, allemand, français, puis en bosniaque, en suédois; aller écrire "bonjour" dans sa langue au tableau. On examine également la signification des gestes (communication non verbale). A Charleroi, assister au spectacle "La fille de l'eau" de Tahar Ben Jelloun a donné l'occasion de vivre le thème des repères culturels sur fond de "chacun a besoin de connaître ses racines pour pouvoir être en paix avec luimême et faire la paix avec les autres". De nombreux échanges ont suivi, permettant des parallélismes avec le vécu du groupe (cf. ci-dessus: renvoi d'une participante au Maroc).

Deuxième phase d'observations

Au Hainaut occidental, au moment du Ramadan ou lors de la réalisation de la recette de cuisine, plusieurs discussions ont éclos autour des pratiques des personnes de confession musulmane: curiosité d'un côté et aussi relativisation de l'obligation de certaines pratiques entre ces personnes. L'observatrice témoigne aussi d'échanges et explications concernant les pratiques culturelles durant le Ramadan: maquillage, nourriture, jeûne, bain, explication des rites et coutumes liées au Ramadan au pays d'origine. La période de Noël a également accueilli ce type d'échanges.

Outre quelques débats venus dans le groupe spontanément, une activité qui nécessite que chacun écrive une phrase commençant par "dans mon pays..." provoque beaucoup d'engouement et un sentiment de reconnaissance. D'autant plus quand la formatrice rapporte des informations collectées sur Internet sur le merengue, forme de danse dominicaine évoquée par une participante. Cette participante est très heureuse de découvrir le texte que la formatrice a trouvé qui décrit le carnaval en République dominicaine. C'est l'occasion d'aller plus loin dans les explications.

Plus tard, une discussion s'engage aussi sur les rôles du père et de la mère en général. Les avis contrastés suivant les vécus s'expriment dans le respect de chacun.

Au Brabant wallon, travailler l'arbre généalogique, les mariages, a mené à un échange sur les traditions, les valeurs, les représentations. Cela touche à l'environnement proche et social. Plusieurs animations dans ce groupe mettent en jeu les habitudes en terme de distance interpersonnelle.

Remarques générales

Pour les sorties et visites à l'extérieur, bien souvent, la majorité du groupe marque son accord. Mais lorsque vient le moment du départ, il y a peu de monde. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées: la pression du groupe qui fait que les personnes se sentent obligées de dire oui, le fait qu'il y a des cultures dans lesquelles on ne dit pas non, le fait que le sens de l'activité en tant que telle et par rapport aux apprentissages est mal perçu...?

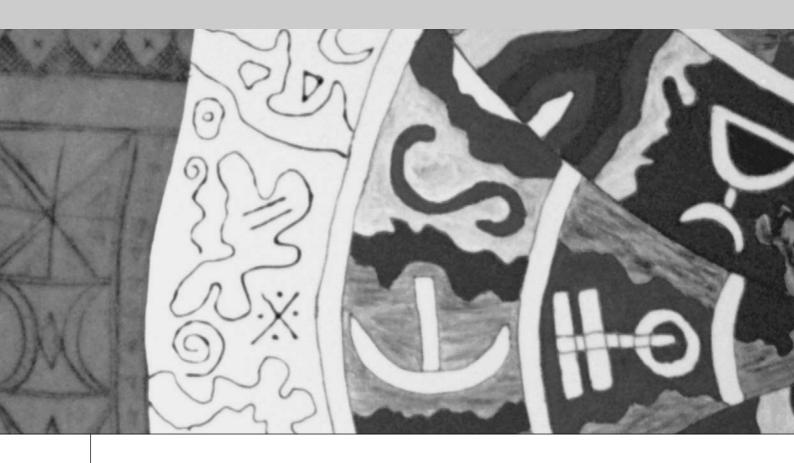
"Une des formes d'hygiène sociale est la nécessité d'un consensus. Il importe d'éviter le conflit pour permettre à des sociétés dont les membres vivent dans une grande interdépendance de subsister. Tout doit être fait pour maintenir l'apparence du consensus." 109

Les formatrices disent ne pas ressentir fort la **pression sociale** dans les groupes observés (bien que des cas aient existé dans d'autres groupes). Par exemple, à Manage, les femmes turques affirment que le port du foulard est personnel, qu'elles font comme elles l'entendent. Mais parfois, quand une des participants se confie, elle redemande au groupe de ne pas sortir l'information du local.

Résultats et analyse

A cet égard, au comité de pilotage, un formateur relate une expérience du groupe de Verviers. Une dame enceinte a abandonné la formation suite à une remarque que le formateur lui avait faite (il l'avait vue porter un sac de pommes de terre alors qu'elle était enceinte de huit mois). Cette remarque avait été relayée par le groupe. La dame n'avait pas apprécié cette remarque du groupe. Nous concluons donc que quand le formateur désire donner un conseil par rapport à un comportement de cet ordre, il a plutôt intérêt à le prodiquer en aparté.

La valeur "travail" très importante pour les hommes marocains et turcs plus âgés: il y a frustration considérable de devoir dépendre du CPAS ou du chômage, d'être inactif. Nous mettons cette remarque en lien avec celle d'un participant à Bruxelles: "Je veux vivre de ma sueur". Cette situation constitue une fameuse remise en question de leur identité et de leurs rôles social et familial habituels. Une remise en question pas aisée à vivre.



Evaluation de la participation à la recherche-action auprès des formatrices et du formateur

Ce chapitre reprend essentiellement la synthèse des réponses aux questionnaires complétés par les formateurs participant à la recherche.

4.1 Les attentes

4.2

Au départ, l'intérêt des formatrices et du formateur pour participer à cette recherche-action, se situe essentiellement dans la possibilité de prendre du recul, de nourrir la réflexion sur leurs pratiques avec un regard extérieur, de mettre en rapport leurs pratiques (ou une nouvelle démarche, c'est le cas de "Reflect-Action") avec les questions interculturelles. Généralement, les formateurs y voient aussi la possibilité de mieux comprendre le

fonctionnement d'un groupe en formation et d'avancer dans leur démarche en formation d'adultes peu ou pas scolarisés. Grâce aux échanges entre les formateurs participants à la recherche-action, il y a aussi l'envie de mieux comprendre "l'autre" à travers son histoire et sa culture, de découvrir sa manière de fonctionner grâce au regard parfois "éclairé" d'autres formateurs ayant vécu les mêmes situations.

Bénéfices de la participation à la recherche-action

Le carnet de bord a constitué un effort: les formateurs ont rarement ce temps de réflexion et de recul après chaque "cours". Mais il s'agissait en quelque sorte d'un "luxe professionnel". L'investissement a varié entre quelques minutes et une heure pour chaque temps de formation.

Une formatrice estime qu'avec plus de temps, elle aurait pu davantage creuser l'analyse des animations. De même, une plus grande disponibilité aurait permis de mieux adapter ou tester des pratiques pédagogiques par rapport à une réelle démarche interculturelle découverte à petits pas.

Quelles difficultés cela a-t-il représenté?

Pour une formatrice, distinguer ce qui était plus spécifique à l'interculturel paraissait ardu. Une autre formatrice n'a pas toujours trouvé le temps nécessaire le plus rapidement possible après l'animation pour rédiger le carnet de bord. S'ajoutant aux habituelles préoccupations, il n'est pas toujours facile de se souvenir des interactions ou de tout ce qui se déroule en formation. Surtout dans un groupe nombreux. Impossible en effet de noter les observations de manière directe pendant le cours. Et après le cours, les détails risquent d'échapper.

Dans la deuxième phase des observations, il a été difficile de trouver du temps pour se coordonner et pour croiser les expériences entre formateurs.

Au terme de la recherche-action, quel est l'intérêt d'y avoir participé et quels sont les apports du comité de pilotage?

Garder des traces permet par la suite un certain recul ainsi que l'apport d'un regard extérieur.

"Mettre en question ses pratiques pédagogiques était très intéressant. Cela permet d'avancer tant sur le plan de l'apprentissage en lui-même que de celui de la rencontre interculturelle." Bénéfices secondaires:

"Ecrire après chaque cours tout ce qui s'était passé m'a permis, à certains moments, de régler des situations qui me semblaient plus compliquées que ce qu'elles n'étaient en réalité, de repenser à mes réactions, de découvrir mon groupe d'un autre œil, de rappeler aux apprenants ce qu'ils avaient dit quelques jours auparavant..."

La participation à la recherche-action a modifié le regard des formatrices sur les groupes et sur les cours. Le fait de garder des traces de réflexions a permis de les approfondir et d'avoir une vision "historique": possibilité de s'arrêter, de noter des éléments qui apparaissent et qui ne resteraient pas en mémoire si on ne s'y attardait pas. Cela leur a permis d'établir des liens entre des réflexions, des indicateurs. Et ainsi d'avoir une perspective d'évolution.

Les mises en commun en comité de pilotage et les échanges entre formatrices et personnes ressources, ont permis une certaine prise de recul par rapport à des analyses habituelles spontanées. Etre plusieurs pour réfléchir sur la même question a constitué une grande richesse et est déjà un facteur d'échanges interculturels.

Reste à mener une réflexion pour creuser davantage la manière de faire se rencontrer toutes les richesses présentes dans les groupes en formation. Les formatrices ont cherché et trouvé de nouvelles pistes de travail. Quelques changements de pratiques ont été remarqués (recherches d'outils pédagogiques rendant davantage compte de la diversité notamment). La recherche a donné l'envie à certaines formatrices de créer des outils interculturels.

La question de la langue occupe plus de place, ainsi que la valorisation des savoirs de chacun et le questionnement des habitudes personnelles et culturelles. Cette démarche tend à devenir plus spontanée qu'avant, et il y a une plus grande légitimité pour le faire.

Participer à la recherche et parler davantage du thème de l'interculturalité éveille l'attention vers des aspects de la formation et de l'animation qui n'étaient pas nécessairement pris en compte avant ou dans de moindres proportions.



Pour une prochaine expérience de ce type, quelles seraient les modifications indispensables par rapport à l'organisation de la collecte des informations?

Pour la première phase des observations, il aurait été nécessaire de mieux cibler les objectifs et d'organiser des formations à l'interculturel avant le lancement du projet. Le plus simple aurait été la présence d'un observateur à temps plein dans le groupe. Avoir l'assurance d'un temps d'écriture juste après le cours aurait aussi simplifié la collecte des informations.

Pour la deuxième phase d'observations, avoir plus de rencontres et de retours aurait été salutaire. Un des formateurs aurait voulu être plus investi dans les observations.

Comment les observations toutes les trois semaines ont-elles été vécues (fréquence, présence d'une personne extérieure...)?

De manière unanime, cela n'a posé aucun problème et a été perçu très positivement.

Pour une formatrice, la recherche-action lui a donné la possibilité d'avoir un regard différent sur le travail, sur la réalisation, le comportement des gens et d'en discuter ensuite.

Une autre formatrice estime que cela devrait s'organiser de manière ponctuelle dans tous les groupes, si le groupe l'accepte. Des observations complémentaires auraient permis de découvrir le groupe, sa dynamique pédagogique, sous davantage de facettes encore.

Enfin, une formatrice estime très important de se rencontrer pour échanger de vive voix les expériences de terrain, les impressions. "Je me suis sentie épaulée".

Y a-t-il eu des commentaires dans les groupes de la part des participants? Si oui, lesquels?

Pas de problème à cet égard. Les apprenants sont habitués à la venue de stagiaires ou personnes extérieures. Ils demandent des explications, les reçoivent. De plus, le but poursuivi a été clairement explicité avant le début des observations.

Dans un groupe, l'objectif de la présence de l'observatrice a été rappelé et les participantes ont apprécié cette "intrusion positive". "Connaître une personne belge de plus" est un enrichissement pour ce groupe. Avec donc une certaine curiosité. L'important, c'est le dialogue. Les participants apprécient l'implication de l'observatrice si nécessaire.

Quel est l'apport pour les participants des entretiens individuels dans le cadre de cette recherche?

Ces entretiens individuels, comme les entretiens de formation, ont constitué un lieu privilégié de reconnaissance, de confiance, pour s'exprimer sur ses motivations et sa démarche de formation, sur ses projets, comment le groupe est conçu, etc. Ce fut aussi l'occasion d'évoquer des chocs culturels ou des situations personnelles

Mais en même temps, pour certains, cela réactivait le souvenir de situations difficiles (interviews à l'office des étrangers pour les demandeurs d'asile). Nous les avons rassurés sur l'utilisation des réponses.

Après la participation aux comités de pilotage et la rédaction du carnet de bord, quelle vision avez-vous de la communication interculturelle dans les groupes de formation en alphabétisation ou français pour non francophones? Comment a-t-elle évolué depuis le début de la recherche?

"En français pour non francophones débutants, il n'est pas évident de décrypter la communication interculturelle, même dans le non verbal, donc il faut que j'amène des activités qui permettent cette communication."

"Son importance est à présent nettement soulignée mentalement et cette attention est quasi spontanée à présent."

Tous les formateurs sauf deux relèvent une plus grande attention aux interactions, à la prise de parole de chacun pour que chaque participant puisse trouver sa place quelle que soit sa culture ou sa situation sociale. Une démarche difficile à réaliser mais toujours indispensable.

La participation à la recherche-action a-t-elle modifié vos pratiques ou réflexions? Si oui, en quoi?

Cela a permis à une formatrice d'analyser ses préparations de cours d'une autre manière.

Une autre formatrice explique que sur le plan de la dynamique de groupe, la recherche-action a amplifié, approfondi la démarche interculturelle qui faisait déjà partie de sa pratique. Par exemple, elle propose davantage de comparaisons des représentations sur n'importe quel sujet (permettant l'ouverture, l'échange, l'enrichissement de vie, pas seulement intellectuel) et une prise de conscience de l'importance des activités de formation de groupe. Sur le plan de la pratique pédagogique, la recherche a souligné l'importance de certains "actes interculturels". Citons les comparaisons avec la langue d'origine, la diversité des supports de travail, la considération de leur parcours personnel, de l'actualité comme point de départ d'un nouvel apprentissage. Par contre, la formatrice n'a pas encore eu l'occasion d'analyser de près le caractère interculturel de certaines méthodes comme Pourquoi pas!, Tempo, Studio 100...

Une formatrice salue l'évolution de sa démarche. Elle provoque plus régulièrement le débat sur différents thèmes qui concernent les participants. Elle favorise le positionnement de chacun et une meilleure connaissance des membres du groupe entre eux.

Dans un cas, le formateur estime que la rechercheaction a été menée sur un temps trop court et n'a pu provoquer du changement.

La participation à la recherche-action connaît-elle des prolongements au sein de votre association?
Comment imaginez-vous que les résultats puissent être diffusés et rendus "appropriables" par ceux qui n'y ont pas participé?

Certaines associations ont par la suite organisé des formations à l'interculturel et des moments de discussions spécifiques. Reste à mener un travail avec les bénévoles.

Pour d'autres organismes, rien de particulier n'est en cours.

Les résultats pourraient être publiés sous forme de "conseils pour une démarche interculturelle (relationnelle et pédagogique) réelle" dans un petit fascicule.

Certains constats, les apports et les questionnements en suspend (à prolonger), les perspectives énoncées... constitueraient un bon point de départ pour une interpellation.

En formation de formateurs, il serait important de faire prendre conscience de l'importance du travail de l'oral avec les participants des groupes d'alphabétisation.

Autres commentaires, remarques, réactions, déceptions ou coups de cœur...

Pour une formatrice, les différences entre les groupes pilote étaient trop nombreuses. Elle aurait aimé connaître d'autres manières de procéder au sein de différents groupes de français langue seconde.

Certains regrettent un manque de temps disponible pour s'investir davantage.

Certaines soulignent l'apport de l'observatrice par sa présence-observation active.

Globalement, le retour est très positif, excepté la demande de plus d'échanges et de rencontres durant la seconde phase des observations.

Conclusion

On note l'ouverture de l'observation, l'acquisition d'automatismes pour favoriser les échanges à travers l'apprentissage, l'enrichissement de la réflexion. Mais il faut aussi signaler que ces bénéfices ne peuvent que difficilement se partager pour l'heure avec le reste des membres de son équipe. Il faut trouver des moyens d'élargir l'appropriation des résultats.



Conclusions et perspectives

"La négociation paradoxale entre les différents référents culturels ne peut trouver sainement sa voie que dans une société qui assume son multiculturalisme de fait et qui prend les mesures nécessaires pour relativiser son ethnocentrisme.

Plus les fondations identitaires, culturelles et linguistiques sont légitimées et fortes, plus les codes communs seront sainement appropriés et enrichis."

Dany Crutzen¹¹⁰

110 Dany CRUTZEN, Dessine-moi un mot, in Quand les mots tirent la langue, Agenda interculturel, n°198, novembre 2001, p 13.

5.1 Conclusions en lien avec les hypothèses au niveau pédagogique

5.1.1 Bref commentaire sur la méthodologie et son incidence sur les résultats

La recherche-action s'est avérée être une méthodologie adéquate. Elle comporte évidemment des limites dont nous avons bien vite pris conscience. Notamment par le nombre de variables en jeu, les fortes dissemblances d'un groupe à l'autre. Les comparaisons restent possibles mais elles sont restreintes. L'essentiel fut de repérer des pratiques interculturelles au sein de Lire et Ecrire.

Mode de recueil des informations, le carnet de bord a permis de se rendre compte de la diversité des contenus et des approches. Par contre, il ne s'agit pas du meilleur outil pour établir le lien entre le contenu de la formation et la dynamique de groupe: pour les formatrices et le formateur, mener des observations en même temps que l'animation était quasi impossible. Les observations extérieures permettent d'avoir une vision à la fois globale et détaillée de ce qui se joue dans le groupe en formation et de ses interactions avec le formateur. Si nous réorganisions une telle démarche, nous devrions envisager des observations extérieures plus rapprochées et systématiques. En effet, une observation constante favorise le recueil d'éléments plus pointus. De même, nous devrions chercher des moyens d'améliorer les observations du non verbal.

Dans la deuxième phase des observations, trouver des moments communs de rencontres à tous les formateurs s'est révélé difficile. Cela a limité le nombre de réflexions, en comparaison avec la première partie de la recherche.

Les objectifs que nous nous étions fixés étaient tout aussi vastes que les contextes d'observations dans les groupes en formation. Comment distinguer ce qui appartient à la méthode, aux outils, au formateur et aux personnalités en présence... dans la réussite ou l'échec de la démarche interculturelle?

Néanmoins, notre démarche, en deux temps, a mis en avant une série d'éléments, de questionnements, qui méritent d'être creusés et poursuivis. Elle a démontré, nous le verrons dans les lignes ci-dessous, la nécessité d'une approche globale comprenant autant les aspects institutionnels que pédagogiques. L'aboutissement de cette recherche constitue en tout cas une étape dans l'élucidation des pratiques interculturelles en français pour non francophones peu scolarisés et en alphabétisation.

A présent, plusieurs orientations se présentent pour poursuivre cette réflexion-action. Parmi elles, établir davantage de liens avec d'autres grilles et outils d'analyse existant actuellement dans le domaine.

5.1.2 Résultats de la confrontation des hypothèses aux observations en termes pédagogiques

A. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de notre recherche était que l'attention accordée à des objectifs interculturels dans les pratiques pédagogiques au sein des formations de Lire et Ecrire consiste, non en une évidence, mais en une démarche volontaire à laquelle il faut se former et s'entraîner. Cette démarche devrait se retrouver dans l'ensemble des pratiques mises en place dans les associations.

Une grille d'analyse plus large que le cadre de la recherche

En parallèle avec la recherche-action, nous avons élaboré une grille d'analyse interrogeant les différents aspects d'un dispositif de formation (voir Annexe 1). Celle-ci pourrait constituer la base d'une analyse d'associations organisatrices de formations à la lumière d'objectifs interculturels. Etant donné l'espace-temps délimité, nous n'avons pas exploité cette grille en totalité. Nous nous sommes essentiellement attardés aux aspects pédagogiques.

Confirmation d'une question transversale...

Pourtant, à plusieurs reprises, nous avons perçu l'influence de l'ensemble du contexte institutionnel et des choix des associations. Que cela soit quant à la composition des équipes (mixité, interdisciplinarité, diversité), aux contenus pédagogiques, à la taille des groupes, au type de public accueilli, à la place de l'hétérogénéité, aux types de décisions prises ou à l'absentéisme... pour n'en citer que quelques-uns.

La question interculturelle parcourt transversalement les différents aspects des pratiques institutionnelles et pédagogiques. L'attention accordée à la diversité et aux conditions de la rencontre, de la reconnaissance de cette diversité en formation dépendra des priorités décidées par l'association à tous les niveaux. Cela prend aussi forme dans les décisions prises en termes de formations de formateurs, de priorité accordée à la participation au groupe de travail sur ce thème, à des temps de réflexions menées en équipe ainsi qu'à la mise en place de partenariats diversifiés...



B. Les sous- hypothèses

1. Nous avions démarré de l'hypothèse centrale selon laquelle il devrait y avoir moins de malentendus dans les groupes d'alphabétisation que dans les groupes oraux puisque qu'il existe une langue commune connue et maîtrisée par tous oralement. Mais, durant la première phase d'observations, nous avons dû revoir radicalement cette hypothèse. La réalité est différente et plus complexe.

Les observations de 2002 démontaient notre sous-hypothèse. Au contraire, les incompréhensions et conflits sont plus susceptibles de se produire dans les groupes d'alphabétisation dont les méthodes et contenus incluent moins d'activités communicatives et de formation de groupe. La connaissance de la langue et le cadre pédagogique varié ne suffisent pas en regard d'activités communicatives, de reconnaissance identitaire et de formation de groupe qui, de facto dans nos premiers constats, étaient plus présentes dans les groupes de français oral. Le plaisir et les activités ludiques avaient moins leur place dans les groupes alpha observés dans la première phase, mais bien la communication autour de la co-construction des savoirs.

La place des activités communicatives au sein des pratiques pédagogiques est donc apparue déterminante. Ces activités, qui devraient être transversales quelle que soit la matière abordée, permettent d'instaurer une communication de qualité. Dans la confiance instaurée par la communication, chacun se montre plus enclin à découvrir les points communs plutôt qu'à se focaliser sur les différences.

Mettre la communication au centre des cours d'alpha ne signifie évidemment pas parler pour parler. Il doit y avoir des objectifs et des compétences travaillées par ce biais. En français pour non francophones aussi, une table de conversation doit être très structurée. Dans les groupes oraux (par rapport aux récits d'expériences dans d'autres groupes), on ne note pas de résistances fortes vis-àvis d'approches participatives. Sans doute parce que la démarche avait été suffisamment explicitée. Par exemple, par rapport à la méthode Pourquoi pas!¹¹¹, à Verviers, seule une dame turque a au départ exprimé un étonnement vite apaisé ensuite. En général, le groupe lui-même convainc les plus "résistants" de la pertinence des pratiques d'apprentissage de Lire et Ecrire, bien éloignées des représentations classiques de l'enseignant. Dans le groupe "Reflect-Action", la méthodologie proposée ne laisse pas indifférent. Cela fait partie du processus.

La première phase d'observations nous avait conduit à formuler une nouvelle l'hypothèse selon laquelle la communication n'est pas nécessairement au centre des cours d'alphabétisation. A présent, cette hypothèse se trouve quelque peu démentie. Les deuxièmes observations menées en 2003-2004 y apportent en effet des nuances. Il existe des méthodes très communicatives en alphabétisation. Sensiblement pour le processus "Reflect-Action" et la pédagogie du projet qui placent régulièrement au cœur de leurs pratiques la valorisation des compétences et parcours de chacun, la négociation de projets, les capacités de se positionner, d'argumenter, de prendre sa place, mais aussi d'écouter, d'entendre le point de vue des autres et de s'y confronter.

Finalement, ces deux hypothèses confrontées durant l'ensemble des observations, replacent la question au niveau de la qualité de la communication instaurée dans les groupes et de l'élucidation des malentendus et conflits latents. Tout dépend de la manière dont ces échanges sont rendus possibles à travers l'ensemble du processus pédagogique.

Donc, d'une part, les pratiques de "français oral" et "alpha" devraient davantage interagir, puiser les unes chez les autres des orientations de travail. D'autre part, la formation de formateurs à la communication interculturelle et à la gestion de conflits devrait devenir une priorité pour l'ensemble des formateurs. Il reste que le formateur en alphabétisation doit aussi pouvoir tenir sa position pédagogique de renforcement des activités orales par rapport au groupe qui n'y voit pas toujours de l'apprentissage. L'explicitation du cadre de travail en début de formation et le retour régulier sur le sens de ces activités de communication permet d'éviter bien des malentendus.

2. Dans une autre hypothèse, nous soulignions que les activités de début de processus de formation éveillent la spontanéité et détendent l'atmosphère, favorisant la confiance et un environnement favorable à l'apprentissage.

Les non-dits et tensions apparaissent lorsqu'il n'y avait pas eu suffisamment d'activités de formation de groupe, d'élucidation de malentendus. Nous avons aussi relevé l'importance d'y revenir régulièrement en cours de formation. Et pas seulement en début ou dans des activités spécifiques. Cela, de manière à permettre aux participants de se centrer sur l'apprentissage (et non sur des problèmes d'intégration dans le groupe), et afin que les conflits ou malentendus n'entravent pas la formation en provoquant résistances ou replis.

¹¹¹ Qui provoque des mises en situation, des déplacements dans l'espace, des activités ludiques...

Conclusions et perspectives

Dans les groupes d'alphabétisation, les participants disent qu'ils sont "là pour apprendre". Pour eux le groupe passe après. En tous cas, ils imaginent que le groupe, l'ambiance, n'influent pas sur leur motivation et leur apprentissage (du moins en début des observations). Dans la seconde phase des observations, les participants évoquent davantage les bénéfices d'être en groupe pour apprendre.

Il est donc aussi intéressant de travailler avec les participants leurs représentations de l'apprentissage et de la formation. Entre autres pour qu'ils puissent reconnaître qu'ils ont différentes manières et possibilités d'apprendre, qu'ils peuvent apprendre à apprendre, pour eux et à d'autres, que le groupe a toute son importance dans leurs apprentissages, etc.

3. Par ailleurs, nous supposions que l'utilisation d'indices de reconnaissance de l'identité des participants influent sur l'atmosphère du groupe et l'attitude des participants.

Nous l'avons vérifié à de multiples reprises au cours des observations: l'investissement dans l'apprentissage s'effectue plus facilement quand on part des références habituelles des participants. Le fait-on suffisamment? Que la réflexion se poursuive!

Ajoutons que le formateur doit se montrer particulièrement attentif aux personnes qui a priori ne partagent pas les caractéristiques dominantes du groupe ou les caractéristiques socioculturelles du formateur. Sans cela, elles deviennent vite isolées. Insister sur des outils de reconnaissance des identités (langue d'origine, valorisation de savoirs-faire, etc) a alors tout son poids. A cet égard, la co-animation permet une attention accrue aux réactions. De la sorte, le dispositif ne laisse personne de côté.

Une telle démarche de "discrimination positive" s'avère aussi nécessaire pour s'occuper davantage des participants plus isolés ou effacés. Et éviter ainsi qu'ils quittent la formation faute de trouver une place parmi les autres membres du groupe.

A cet égard, nous mettions en avant l'emploi de liens et comparaisons avec la langue maternelle ou d'origine pour les personnes non francophones. La valorisation de la langue d'origine, notamment par les comparaisons, engendre beaucoup d'effets positifs sur l'apprentissage et la reconnaissance symbolique. Nous avons eu l'occasion de le vérifier dans les observations.

En formation d'alphabétisation ou de français pour non francophones, il faudrait développer la réflexion et la prise de conscience par les formateurs de la place de la langue d'origine, et de l'influence de la structure de la langue d'origine sur l'apprentissage. Il n'est évidemment pas question de connaître les caractéristiques et structures de toutes les langues en présence, mais être ouvert à la question. Une piste: actualiser le recueil des grandes caractéristiques des principales langues d'origine des participants (comme cela avait été réalisé au début des années 80 par la Communauté française¹¹²).

4. Nous émettions également l'hypothèse que l'expérience, les formations suivies, la personnalité et le vécu du formateur sont des facteurs majeurs pour la capacité à prendre en compte des objectifs interculturels.

Sans hésiter, nous confirmons cette hypothèse. Il est ici question du renforcement des compétences en gestion des conflits et en communication interculturelle des formateurs. Pour rappel la communication interculturelle se base ici sur une définition large de la culture, tenant compte des multiples appartenances des personnes. Y compris, donc, l'appartenance aux classes sociales populaires et du quart monde. Face aux possibles conflits, le formateur doit se sentir à l'aise, ne pas craindre le fait d'affronter des "chocs culturels" (liés aux valeurs qui l'animent, autrement dit ses "zones sensibles"), des non-dits. L'accès à des formations, des moments de réflexion ou d'intervision en équipe se révèle indispensable. Ces moments lui permettront de développer les outils pour élucider les enjeux, pour prendre position par rapport à un certain nombre de thématiques et pour oser se mettre "à nu".

Le formateur se sent-il au clair avec lui-même et avec le positionnement (souvent évolutif) et les objectifs de son association? Dans la négative, il affrontera des difficultés à aborder des débats ou à ne pas poser de jugement, à ne pas vouloir amener les participants là où cela lui semble bon, selon ses propres repères. Il pourrait alors devenir l'auteur d'une certaine violence symbolique à l'égard des participants. Lorsqu'on prend conscience de ses propres "lunettes culturelles", il devient plus facile d'écouter l'autre et de favoriser une communication de qualité.

Evidemment, un module de formation ne changera pas tout. Le travail sur les attitudes et la capacité de prendre du recul par rapport à ses propres repères identitaires demande d'y revenir constamment. Mais cette formation est essentielle pour travailler cette capacité de décentration avec les participants en formation.

¹¹² Ministère de l'Education Nationale et de la culture français, Et si vous étiez à l'école à Ankara, Rabat, Rome, Madrid? - une description des langues parlées, turque, arabe, berbère, italienne et espagnole, Bruxelles, 1981.



En elle-même, la motivation du formateur dépend de nombreux facteurs, notamment celui de la reconnaissance par sa propre institution. Cette motivation influe sur le processus pédagogique.

Dans la deuxième phase des observations, les formateurs étaient davantage formés à la communication interculturelle que ceux de la première phase. Cela a sans doute influencé les résultats également.

5. Pour poursuivre, nous pensions que les principes de la communication interculturelle seraient davantage mis en œuvre en cas de conflit.

Mais nous avons perçu l'effectivité du travail en amont réalisé par les formateurs.

Par exemple, le travail en sous-groupe produit un effet très positif sur l'évolution des relations interpersonnelles. Car sans intervention du formateur, ce sont toujours les mêmes personnes qui se regroupent. Chaque formateur encourage le travail en sous-groupe (parfois systématiquement) et l'entraide entre les "plus forts" et les "plus faibles". Même si, en dépit de la solidarité et de l'entraide suscitées par les formateurs, des écarts trop grands de connaissances peuvent parfois donner l'impression de lenteur, de perte de temps par rapport à ses propres objectifs, ou carrément de ne pas s'y retrouver.

Les codes culturels se modifient au fil de la formation. Ceci est particulièrement remarquable à Verviers (groupe oral composé de différentes nationalités où les activités communicatives et d'occupation de l'espace sont majoritaires): il y a de grands changements en ce qui concerne les distances interpersonnelles, les sujets abordés et le ton des échanges.

La dimension du groupe influence grandement le ressenti des participants sur leur place dans le groupe et l'efficacité de la formation. Un groupe trop grand ou trop petit pose des difficultés.

La présence d'une seule nationalité ne diminue pas l'intensité des échanges, même s'il y a moins de représentations en présence. Encore une fois, tout dépend de la qualité de la communication mise en place.

L'évolution du type de public d'origine étrangère: d'une migration collective pour le travail à des parcours d'exil plus individuels influe aujourd'hui sur le type d'approche en terme de reconnaissance identitaire (plus individuelle).

6. et 7. Enfin, nous estimions que la problématique se posait différemment dans les groupes d'alphabétisation ou de français pour non francophones. Nous y reliions la question de la stabilité des groupes.

Pour les groupes observés, la stabilité des groupes oraux, vérifiée par les taux de présence, est plus forte dans la première phase d'observations qu'en alphabétisation.

Pourquoi la cohésion semble-t-elle plus forte dans un groupe oral (ceci a été nuancé dans la deuxième partie des observations)? Est-ce la situation commune (demandeurs d'asile ou femmes turques dans les exemples qui nous occupent) et ce que représente le cours ou les pratiques pédagogiques? Le cours est-il l'échappatoire d'un quotidien difficile et quasi le seul contact fort avec la société belge? Découle-t-elle d'un parcours ou d'un type de difficultés commun? De la non-connaissance de la langue qui les rassemble? Des pédagogies communicatives qui provoquent une cohésion plus importante?

Dans tous les groupes d'alphabétisation observés, on constate de lourdes problématiques sociales qui pèsent sur la formation et la disponibilité pour l'apprentissage. Dans deux groupes, les difficultés familiales et personnelles rendent impossible la projection dans l'avenir et ainsi l'investissement dans un projet à moyen ou long terme. Le formateur doit donc avancer par petits projets.

Devant les problèmes de motivation et d'instabilité du groupe, il faut se demander comment susciter le désir et le plaisir d'apprendre y compris dans un contexte de pression institutionnelle (CPAS, contrat de formation...) réelle ou perçue comme telle par les participants.

Les processus d'exclusion et d'abandon mériteraient d'être observés à la loupe¹¹³. Certains participants jouent aussi sans arrêt sur les limites posées par le formateur et semblent tester les formateurs à ce niveau. Si on n'y prête pas attention, l'exclusion peut alors se répéter.

5.2 Discussions, réflexions et perspectives

5.2.1 Concernant les pratiques pédagogiques et la formation de formateurs

Etablir une plus grande interaction entre les pratiques de français oral et celles d'alphabétisation, telle est l'une des grandes conclusions de cette recherche. Par la dynamique de communication qu'elles mettent en œuvre et le travail identitaire qu'elles permettent, les pratiques de français oral contribuent à une plus grande attention à la démarche interculturelle et à la formation de groupe en général. Dans la seconde partie des observations, quelques pistes de pratiques ont été mises en évidence.

A l'inverse, les pédagogies utilisées en alphabétisation peuvent aussi enrichir les pratiques de français pour non francophones peu scolarisés pour la structuration de l'apprentissage.

Autre facteur déterminant de la mise en œuvre d'une démarche interculturelle: l'aisance du formateur par rapport à la gestion de chocs culturels, de conflits. Dans sa pratique, le formateur est confronté à la diversité du public des participants, et par conséquent constamment à la diversité des valeurs en présence. Il doit se sentir au clair quant à son identité sociale et professionnelle. Le formateur doit aussi pouvoir renforcer ses compétences de gestion des différences et de conflit. Sinon, il risque d'entrer dans des mécanismes de violence symbolique d'autodéfense ou de ne pas oser mettre à plat des débats ou aborder des sujets. A cet égard, nous avons souligné la progression à respecter dans le type de thèmes abordés (en commençant d'abord par des choses "anodines" avant d'aborder des sujets qui touchent des éléments majeurs de l'identité des personnes. En prenant conscience que l'on peut parfois toucher ces aspects sans l'avoir voulu).

Par ailleurs, être en accord intellectuel avec les principes d'une démarche interculturelle semble assez évident. Cependant les formateurs participants reconnaissent l'effort d'entraînement et de formation nécessaire pour que cette attention soit continue et traverse l'ensemble des actions de la formation.

C'est pourquoi il serait nécessaire d'inclure systématiquement dans la formation de base et la formation continuée:

- la communication interculturelle en lien avec la problématique de l'exclusion sociale;
- une approche de déconstruction de son rapport au langage et à la langue (avec au minimum un moment d'immersion qui permet de se rendre compte de ce qui est exigé des participants et des mécanismes en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère);
- la dynamique de groupe, la communication et la gestion des conflits.

Plus encore, pour que la question soit posée de manière transversale à tous les niveaux de l'institution, les ressources de la diversité des équipes doivent être mises à profit. Par exemple via des moments d'intervision autour d'"incidents critiques", mettant en avant des contradictions ou le questionnement des objectifs de l'équipe en matière d'alphabétisation. Cela permet de faciliter les positionnements des formateurs (à pouvoir présenter en début de formation) et d'encourager la construction de réponses à des situations récurrentes qui, sinon, peuvent devenir problématiques.

Un temps prévu d'explicitation de la pédagogie, des démarches, du contexte de la formation d'adultes, du fonctionnement de l'association détermine la compréhension, la participation et la motivation des participants en formation. Un élément dont chaque formateur doit avoir conscience. En ce sens, nous avons relevé le rôle d'un entretien après quelques semaines de fonctionnement de la formation.

5.2.2 Au niveau institutionnel

Le développement de l'attention aux objectifs interculturels dépendra grandement des priorités que l'association se donne en ce sens, à tous les niveaux d'organisation. Nous l'avons vu plus haut.

La diversité des équipes est une ressource qui multiplie les regards possibles et les solutions originales en cas de difficulté (diversité d'âge, de sexe, de formation, d'origine socioculturelle, etc.). Condition nécessaire: organiser un temps et des lieux de réflexion, de mise à plat des pratiques ou d'accompagnement. De même, l'hétérogénéité dans les groupes en formation et l'élucidation des choix méthodologiques jouent un grand rôle. Nous avons élaboré une grille d'analyse relative à l'ensemble des aspects de la vie d'un organisme de formation. Nous pourrions l'utiliser pour approfondir l'analyse de l'interaction entre les orientations institutionnelles et l'attention à des objectifs interculturels (depuis l'accueil jusqu'à l'évaluation).



Nous rappelons que la question interculturelle traverse toutes les pratiques auprès de tous les publics.

Restent quelques remarques supplémentaires.

Il y a de petites dissemblances entre les groupes observés en Wallonie et à Bruxelles.

Dans les groupes ayant pris part à la recherche-action en Wallonie, nous avons observé que les démarches d'éducation permanente sont transversales à l'ensemble des pratiques de formation. En comparaison à l'organisme observé à Bruxelles, la distinction est moins marquée en Wallonie entre publics qui seraient "éducation permanente" et/ou "insertion socioprofessionnelle".

La question de l'accueil des demandeurs d'asile et des personnes migrantes

Dans le groupe de Verviers, nous avons rencontré l'incertitude que vivent les demandeurs d'asile au quotidien et les conséquences psychosociales que cela peut avoir. Ils vivent très mal la violence institutionnelle et l'oisiveté à laquelle ils sont forcés du fait du non-accès à l'emploi et à la formation. Face à la situation dans laquelle ils se trouvent ici, ils peinent à donner du sens à leur parcours d'exil. Dans la politique actuelle de suspicion, le demandeur d'asile est assimilé à un délinquant. Les formatrices se trouvent alors démunies par rapport au rôle et au sens de la formation dans ce contexte. Pour d'autres parcours migratoires, le problème de l'obtention de l'équivalence des diplômes est apparu.

L'absence d'offre suffisante et adaptée de français langue étrangère dans l'enseignement de Promotion sociale a eu des conséquences dans un groupe observé. En effet, en attente d'une solution, l'accueil de personnes scolarisées dans leur langue d'origine dans un groupe d'alphabétisation a provoqué tensions et dysfonctionnements. Or, l'accueil d'un public plus scolarisé que le public infrascolarisé accueilli à Lire et Ecrire a souvent l'effet de chasser celui-ci petit à petit.

5.2.3 Pistes pour la suite

Comment sortir cette recherche-action de Lire et Ecrire? Comment diffuser ses résultats dans le réseau et en élargir les perspectives? Comment d'autres formateurs pourraient-ils s'approprier les résultats de manière significative? Comment répercuter plus largement les changements de perspectives et de réflexions vécus par les formateurs participants?

Cette expérience nous aura confortés dans la nécessaire poursuite de travail de mise en commun d'outils utilisés, depuis l'accueil jusqu'à l'évaluation. Par exemple, il s'avère utile de mutualiser les questionnaires traduits en différentes langues et très complets de certaines régionales, de diffuser la liste des niveaux d'études en langue d'origine au regard des équivalents dans le système belge, de partager certaines animations...

Pour poursuivre les chemins explorés au cours de ces moments d'observations, nous imaginons plusieurs possibilités:

- Des activités interculturelles spécifiques pourraient être testées auprès de différents groupes en formation et nous pourrions relever les réactions et effets.
- L'analyse institutionnelle est également une piste pour l'utilisation de la grille en annexe 1: quels moyens sont mis en œuvre pour que la diversité soit respectée à tous les niveaux de l'institution?
- Notre souci principal sera, qu'outre les formateurs participants à la recherche-action, les résultats puissent bénéficier à l'ensemble du réseau des formations en alphabétisation et en français pour non francophones peu scolarisés. Nous chercherons les moyens pour que le plus grand nombre possible de formateurs de toutes les régionales et du réseau puissent s'approprier les résultats.
- Reste encore à approfondir l'analyse des activités et méthodes existantes au regard d'objectifs interculturels.
- La réflexion doit aussi se poursuivre par rapport à la langue d'origine en terme de reconnaissance et d'outil pour dépasser des blocages d'apprentissage.
- Enfin, se pencher davantage encore sur les liens entre culture et exclusion sociale serait pertinent.

5.3 Perspectives politiques

Non, l'alphabétisation n'est pas nécessairement interculturelle. Tout dépend de la conjonction d'une série d'éléments mis en œuvre pour développer des compétences indispensables dans une société de diversité et pour lutter contre les facteurs d'exclusion. L'alphabétisation devrait être interculturelle, mais cela n'est pas une évidence. Il faut y travailler, se former, rechercher, se questionner sans cesse... L'alphabétisation tend à être interculturelle. Il existe de facto, dans les groupes d'alphabétisation, une variété de cultures et d'objectifs de formation. Il existe aussi divers objectifs des institutions qui prônent la diversité, le respect, l'éducation permanente, la co-construction, etc. Les ingrédients sont donc présents pour développer la communication interculturelle. Dans un contexte de confrontation d'identités et de valeurs très diverses, l'alphabétisation doit donc se questionner et laisser place constamment à la négociation.

La culture, nous l'entendons bien en terme dynamique. Ainsi, l'identité est en perpétuelle négociation entre permanence et changement entre les différentes sphères d'appartenance. Des situations quotidiennes de formation questionnent nos objectifs d'éducation permanente. Quel positionnement prendre? Comment à la fois respecter les identités en présence, les valeurs fondamentales qui sous-tendent nos actions et laisser un espace de négociation possible? Un équilibre est à établir. En alliant constamment reconnaissance, travail de la négociation et intransigeance par rapport à certains objectifs.

Pour continuer à garantir l'ouverture et à refuser un repli sur des identités uniques, des catégorisations, des exclusions, tout en restant en accord avec les objectifs de Lire et Ecrire, il faut ériger en priorité l'attention à une réelle démarche interculturelle. Les conditions de cette ouverture passent certainement par le respect, la reconnaissance et le travail de la rencontre réelle des identités et parcours. Et donc aussi par la décentration, de la part du formateur et de l'ensemble du personnel et des structures des associations.

Et là, rien n'est acquis! Il n'y a pas de raison que des relations sereines s'établissent une fois pour toutes. Le dialogue n'existe qu'à condition d'être en permanence entretenu et reconstruit. Un consensus, même relatif, résulte d'un travail de communication et de négociation.

Nous avons placé cette recherche dans un plus large horizon: un projet de société. Car, comme nous l'avons épinglé à plusieurs reprises, une action isolée au sein d'un groupe ou d'un élément du dispositif de formation d'une association perd tout son sens si en dehors l'attention à l'interculturel est minime. De même, cette attention transversale en alphabétisation perd de son "envergure" si l'ensemble des politiques menées au sein de la société ne tient pas compte de cette dimension.

C'est pourquoi nous travaillerons à établir ponts et liens avec d'autres secteurs pour partager les enseignements qui peuvent être retirés de l'expérience de ces groupes. En particulier, nous voyons des pistes intéressantes en ce qui concerne la prévention de l'échec scolaire, l'accueil en formation, les partenariats dans le secteur de l'emploi et de la formation en général.

Administrateurs, pouvoirs publics, directions, partenaires, coordinateurs pédagogiques, staffs administratifs, formateurs, chacun à son niveau devrait donner une impulsion pour que l'attention à la communication interculturelle traverse tous les niveaux et domaines d'actions des associations... Une petite pierre pour co-construire une société qui respecte chacun, où chacun trouve sa place.



Bibliographie et

Annexes

Bibliographie

- ALVAREZ Isabel, Nos différences en dialogue...
 Quelques pistes pour s'engager de manière avisée
 dans une relation interculturelle, Commission
 culturelle de l'Association des Résidents du Placet,
 juin 2001.
- ARCHER David et COTTINGHAM Sara, Manuel de conception de reflect - alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires, Actionaid, octobre 1997.
- ARRUS Omer, Interculturel et apprentissage d'une langue autre, sur http://users.skynet.be/parlecriture/interculturel.htm
- ARRUS Omer, La langue comme phénomène culturel - travailler ça en alpha et Interculturel et apprentissage d'une langue autre sur http://users.skynet.be/parlecriture/langue.htm
- BAUSSIER Sylvie, ANGELI May, Petite histoire des langues, éd. Syros Jeunesse, 2002.
- BENTOLILA Alain, Le propre de l'homme, parler, lire, écrire, éd. Plon, 2000.
- BRASSEUR Dominique, DENGHIEN Sabine, GUERY Valérie, RIGAUT Christine, TOMSON Anne pour Lire et Ecrire Hainaut occidental, Vers une démarche participative d'auto-évaluation, Lire et Ecrire, 2003.
- CAMILLERI Carmel, COHEN-EMERIQUE Margalit, Choc des cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, 1999.
- CARMEL Camilleri et COHEN-EMERIQUE Margalit dir., Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, éd. L'Harmattan.
- Cofrimi et Lire et Ecrire Wallonie coord., Méthodes et outils dans les formations à la démarche interculturelle à l'usage des formateurs, septembre 2004.
- COHEN- EMERIQUE Margalit, L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion, in Cahiers de l'Actif, n°250-25 (vol.1 et 2), mars-avril 1997.
- CRUTZEN Dany, Notes de formation, CIFFUL-CEI, Université de Liège, avril 2003.
- DASEN Pierre R. et PERREGAUX Christiane dir., Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?, Bruxelles, DeBoeck Université, collection Raisons éducatives vol. 3, 2000.
- DE SMET Noëlle, RASSON Nathalie, A l'école de l'interculturel - Pratiques pédagogiques en débat, Bruxelles, Vie ouvrière, 1993.

- DEFAYS Jean-Marc, DELCOMINETTE Bernadette, DUMORTIER Jean-Louis, Vincent LOUIS éd., Langue et communication en classe de français, Proximités EME, 2003.
- DEFAYS Jean-Marc, DELCOMINETTE Bernadette, DUMORTIER Jean-Louis, LOUIS Vincent éd., Didactique du français langue maternelle, langue seconde: vers un nouveau partage?, Proximités EME, 2003.
- DESMARAIS Danielle, L'alphabétisation en question, Quebecor, Collection Education Québec, 2003.
- DIOURI Abdelhaï dir., Du symbolique, Du droit à la parole, éd. Le Fennec, 2000.
- GERARD-QUEVY Monique et COULON CASANOVA Nathalie, Pour une éducation à la diversité dans l'enseignement fondamental en Communauté française... à l'usage des enseignants, Communauté française de Belgique, février 2004.
- HICTER Marcel, *Pour une démocratie culturelle*, Van Aelbrouck, 1980.
- KESTELYN Catherine, Les pratiques interculturelles en alphabétisation, Lire et Ecrire, décembre 1993. (Document interne)
- LAFORTUNE Louise, GAUDET Edithe, Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté, Editions du Renouveau Pédagogique, Québec, 2000.
- LECLERCQ Véronique et VOGLER Jean (coord.),
 Maîtrise de l'écrit: quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?, l'Harmattan-Contradictions, n°90-91, 2000.
- LIRE ET ECRIRE, Charte de Lire et Ecrire: Lire et Ecrire: pour le droit à une alphabétisation de qualité pour tous.
- LIRE ET ECRIRE, Clarification des concepts liés à l'interculturel, novembre 2001.
- LIRE ET ECRIRE, régionale de Verviers coord., avec la collaboration de l'Université de Liège et du Centre d'Auto-formation de la Communauté française, "Parler pour apprendre, apprendre pour parler, fiches et conseils pédagogiques pour animer des classes de français langue étrangère et seconde - adolescents et adultes, Lire et Ecrire, 2003.
- MAALOUF Amin, Les Identités Meurtrières, Livre de Poche 15005.

- MANÇO Altay, Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration - perspectives théoriques et pratiques, l'Harmattan, 2002.
- Ministère de l'Education Nationale et de la culture français, Et si vous étiez à l'école à Ankara, Rabat, Rome, Madrid? - une description des langues parlées, turque, arabe, berbère, italienne et espagnole, Bruxelles, 1981.
- MOREAU Philippe, Mieux comprendre l'exclusion sociale, roman pédagogique, L'Harmattan, 2000.
- MOUVET Bernadette et MANÇO Altay, Alpha-Cheratte: construire ensemble une interculture, in Recherche en Education, Théorie et pratique, n°8, 1er trimestre 1992.
- NALA et alii, Alphabétisation et formation de base: Un cadre pour évoluer vers plus de qualité, livret de travail, 1999-2000.
- RESWEBER Jean-Paul, La recherche-action, Que sais-je?, PUF, 1995.
- SCHEIN Edgar H., The process of building and maintaining a group, in Process consultation its role in Organization Development, volume 1, Addisson WESLEY Publishing Company, 1988.
- VERBUNT Gilles, Les obstacles culturels aux apprentissages - guide des intervenants, CNDP migrants, 1994.
- VERSPIEREN Marie-Renée, Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation, coéd. l'Harmattan (Paris) et Contradictions (Bruxelles), 1990.
- YAGUELLO Marina, Catalogue des idées reçues sur la langue, Le Seuil, 1998.

Revues

- Dossier: L'interculturel en éducation et sciences humaines, in Actes du Colloque de Toulouse, juin 1985, Université de Toulouse le Mirail, 1986.
- Dossier: Enseignement interculturel, in Tribune immigrée, n°32, mars 1990.
- Dossier: Immigration et langue maternelle I, in *Journal de l'alpha*, n°63, février 1991.
- Dossier: Immigration et langue maternelle II, in *Journal de l'alpha*, n°64, mars 1991.
- Dossier: L'enseignement des langues et des cultures, in Educations, n°6, 1995.
- Dossier: Pédagogie interculturelle, De la théorie à la pratique, in *Français 2002*, n°141-142, septembre 1994.
- Dossier: Quand les mots tirent la langue..., in Agenda interculturel, n°198, novembre 2001.
- GROOTAERS Dominique, in *Le Ligueur*, 25.05.1994.

Sites

www.iteco.be

http://users.skynet.be/parlecriture/langue.htm

ANNEXE 1

Grille d'analyse des pratiques interculturelles en formation

Analyse de l'organisation - contexte et environnement Les différences culturelles seront respectées à tous les niveaux de l'association¹¹⁴ Comment ce principe se concrétise -t-il dans l'organisme? Comment garantir que des personnes venant d'horizons sociaux différents se sentent pleinement inclues dans la vie et les activités du centre? Quels sont les éléments d'attention primordiaux mis en place pour garantir cela? la. Objectifs de l'association Missions, buts, objectifs et domaine(s) d'activités de l'association? Types de reconnaissance et de subsidiation Public visé par l'association en général? Organisation générale Reconnaissance comme organisme d'éducation permanente ou/et organisme d'insertion socioprofessionnelle? En quoi cela influence-t-il les pédagogies, contenus et méthodes mis en œuvre? Organigramme institutionnel? Organigramme du personnel? Constitution des groupes (par niveaux? par projets? public? ...) 1b. Prise en compte de la diversité au niveau de la La diversité se reflète-t-elle au sein de l'équipe des formateurs? composition de l'équipe, de ses projets, de son > Mixité? fonctionnement, du profil des formateurs et de la > Parcours de formation? disciplines? formation continuée? > Origine géographique ou nationale? > Compétences particulières? Qu'apporte cette diversité? Organisation des réunions d'équipe et réunions pédagogiques? Mise en commun? Travail en projet ou autre? Participation à des formations de formateurs internes et/ou externes en lien avec la problématique? Partenariats et relations avec l'environnement Hypothèse: La richesse des partenariats et de la mise en commun d'approches 1c. variées (interdisciplinarité) favorise le travail de l'interculturalité. Quels sont les partenariats existants? Quelles initiatives locales relatives à "l'interculturalité"? Quelle est la place de l'association dans ce cadre? 2. Analyse de l'entrée en formation, des profils des participants et des groupes, des locaux 2a. Accueil des participants Comment est organisé l'accueil? Y a-t-il un entretien individuel permettant de connaître le parcours des participants ou une fiche d'identité? Les différences sociolinguistiques sont-elles prises en compte? Questionnaire particulier suivant le statut ou la langue d'origine? Présence d'interprètes si nécessaire? En cas de non inscription (raisons), qu'est-il mis en place? 2b. Composition des groupes et profils Sur base de quels critères les groupes sont-ils constitués et les personnes des personnes au sein du groupe réparties (niveaux, projets, nombre, autres critères)? Différents niveaux de connaissance au sein d'un même groupe (exemple: regroupement autour d'un projet) ou constitution de groupes les plus homogènes possibles? Horaire: intensif? léger? à la carte? Entrées à certaines dates ou entrées permanentes? Organisation par modules ou selon le calendrier scolaire?

114 Principe de base 3 in NALA et alii., Alphabétisation et formation de base: Un cadre pour évoluer vers plus de qualité, livret de travail, 1999-2000.

		•	Quelle diversité dans les profils des personnes? > mixité? > différences d'âge? > nationalités? > origines géographiques? > situation socioéconomique: statut, situation professionnelle, contexte social, parcours (ici et là - comparaison)? > parcours scolaire ou de formation (et lieu)? > situation familiale? > proximité par rapport au lieu de formation? > niveau de connaissance du français? (oral, écrit, écoute, lecture) > connaissances linguistiques autres que le français ou la langue d'origine? Quels liens entre les personnes du groupe? > Existe+il des liens familiaux, des liens amicaux,? > Existe+il des oppositions religieuses ou idéologiques fortes?
2c.	Place accordée à la formation de groupe et à l'intégration dans la vie de l'association	•	Hypothèse: Les activités qui vont lancer le processus de formation vont permettre d'éveiller la spontanéité et de détendre l'atmosphère favorisant la confiance et un environnement favorable à l'apprentissage: Quel temps y est consacré? Quelles activités? Quels résultats? Quelles suites durant la formation? Y a-t-il des activités collectives intergroupes au moment de l'accueil? Est-ce organisé de manière régulière ensuite? Quelles modalités?
2d.	Aménagement des locaux > signes de reconnaissance externes > appropriation du local > disposition des participants pour les activités	•	Hypothèse: De simples indices de reconnaissance identitaire peuvent influer sur l'atmosphère et l'attitude prise par les participants (cf. Sami Arbach). Par exemple: calendrier des fêtes de différentes traditions, planisphère, Remarque t-on des indices de reconnaissance identitaire? Quelle est la disposition des locaux, propreté, luminosité? Appropriation des locaux par les participants (est-ce possible et quels résultats)? Présence ou pas de tables? Si tables: alignées ou en rond? tableaux? (contexte scolaire ou non?)
3.	Analyse du processus pédagogique: objectif	s n	néthodes pratiques contenus animation
3a.	Objectifs - cadre général Point de vue du formateur (entretiens de départ)	•	Quels courants pédagogiques de référence? Quelles démarches pédagogiques? Quels méthodes et outils sont la trame pour tel groupe d'apprentissage? Formation: espace de création ou espace de reproduction? Comment sont définis les objectifs?
3b.	1		
	Analyse des méthodes, contenus, outils, pratiques pédagogiques mis en oeuvre Quelle adaptation des méthodes, contenus et supports selon la demande et le vécu des participants et selon les objectifs interculturels? Le choix des contenus implique t-il une pluralité des cultures et le respect de leur point de vue? Le matériel pédagogique reflète la diversité du groupe ¹¹⁵ ? Quelle est la variété des approches d'apprentissage?	•	La valorisation et l'appel aux ressources et connaissances des participants comme point de départ de la formation sont à la base de la reconnaissance possible des identités en présence. Les valeurs culturelles véhiculées par le matériel utilisé ont également leur impact. Quel espace d'autonomie et de créativité le choix des méthodes utilisées laisse -t-il au formateur? Est-ce que le choix des supports permet une participation des apprenants, peuvent-ils être impliqués dans le choix des sujets? Le formateur impose ou propose? quelle est la part: > du faire faire? > des règles instituées? > des règles élaborées ensemble? > de l'appel au savoir expérientiel? > de la transmission de savoir scientifique? > de l'orientation vers des situations concrètes? Quelles valeurs culturelles véhiculent les méthodes et supports? Quid du

- A quelles compétences des apprenants le matériel pédagogique fait-il appel?
- Le matériel pédagogique tient-il compte des processus naturels d'apprentissage des apprenants? Est-ce qu'il y a une place pour s'arrêter et en parler au cours de la formation?
- Le matériel pédagogique permet-il de vérifier si les apprenants suivent le rythme proposé par le formateur? Adaptation des supports au niveau de chacun?
- Le matériel pédagogique fait-il appel au vécu des apprenants, à ce qui fait partie de leur vie ou leur quotidien?
- Le matériel pédagogique permet-il d'accroître la capacité d'autonomie de l'apprenant?
- Le matériel pédagogique prend-t-il en compte la dynamique de groupe en formation?

La variété des approches utilisées permet que chacun ait les outils pour fixer l'apprentissage selon ses caractéristiques.

- Quelle variété au niveau des appels à diverses stratégies d'apprentissage?:
 - > compétence visuelle?
 - > mémorisation?
 - > lecture?
 - > restitution orale?
 - > audition?
 - > compréhension consigne et message oral?
 - > restitution graphique?
 - > aspects kinesthésiques (mouvements, corps)?
- Quelle variété au niveau des démarches pédagogiques?
 - > plaisir (importance)?
 - > fonctionnel?
 - > implicite?
 - > explicite?
- 3c. Relation entre l'apprenant et le formateur 115

Techniques d'animation spécifiques, dynamique de groupe

Communication (interculturelle), éléments particuliers.

Place accordée au débat permettant l'"intégration critique"?

(c'est-à-dire la capacité de questionner ses propres valeurs et celles de son environnement, les confronter et garder les plus pertinentes pour soi dans le contexte où on se trouve).

Quelle est la place accordée à la valorisation de l'identité et de la position des participants aux bagages socioculturels et linguistiques "différents"?

Comment se met en place la découverte des points communs entre les personnes?

Reconnaissance que la relation apprenant-formateur est basée sur le respect mutuel, la confiance et la collaboration

- Les apprenants sont-ils respectés en tant que personnes adultes?
- Quelle clarification des objectifs de part et d'autre?
- Comment le formateur peut-il garantir que les objectifs, les besoins et les intérêts de l'apprenant sont bien au cœur du processus d'apprentissage? (ex: parfois le goût du formateur prend le pas sur celui des apprenants)
- Les formateurs comprennent et respectent la culture et le parcours de l'apprenant?
- Atmosphère créée conviviale et riche en interactions sociales?
- Comment se déroule l'accueil en début de cours ou dans les locaux de l'association (bonjour, aurevoir,...)?
- Comment se déroulent les pauses? Quels objectifs y sont sous-jacents?

Dynamique de groupe, animation

Suivant la socialisation et le parcours, l'adaptation interculturelle de chacun est plus ou moins facile: quels éléments au cœur de l'animation facilitent ou préviennent cette adaptation?

- Quelle est la variété des modes d'animation?
 - > Exposé, co-animation, jeux de rôles, mimes, enregistrements, activités graphiques, débats, échanges de témoignages, présentations personnelles...?
- Quelle est la variété des modes de travail?
 - > Part du travail individuel, par deux, par trois, en sous-groupe, collectif, avec ambassadeurs...?
 - > Passage du formateur auprès des participants individuellement ou dans les sous-groupes?
- La formation des compétences communicatives est-elle orientée sur des situations concrètes?
- Comment sont créés les espaces d'apprentissage?

115 Critère de qualité n°12 in *Idem*.

- Concentration sur la transmission du savoir ou sur l'action, le sujet, le vécu, la relation 2
- Distribution de la parole? Appel à la participation de tous?
- Participation active des apprenants à l'apprentissage?
- S'il y a de grandes différences de niveaux au sein du groupe, qu'est-ce qui est mis en place pour que chacun trouve sa place? Qu'est-il mis en place pour sortir les participants de l'isolement ou de l'exclusion?
- Eléments de reconnaissance des participants durant les activités et stimulation des échanges?
- Stimulation de la connaissance mutuelle et de l'échange du vécu (recherche de points communs, travail en sous-groupes, jeux de rôle, activités communicatives ...)?
- Chacun trouve t-il sa place?
- Dynamique de groupe: leader positif et négatif? Autres observations?
- Respect, confiance, ouverture, atmosphère dans le groupe?
- Intergénérationnel?

La pluralité socioculturelle, religieuse, linguistique comme stimulant pour la rencontre:

- Quelles sont les conditions mises en place dans le groupe pour que le contact avec les différences, avec la pluralité soit conscient, fructueux et à la fois critique?
 - Comment se passent les confrontations d'idées, de valeurs?
 - > Qu'est-ce qui fait que cela se passe bien?
 - > Quand surviennent des tensions et conflits? (à quel sujet, quel mode de gestion?...)
 - > Comment les valeurs et les différentes conceptions sont-elles élucidées?
- Le formateur fournit-il des outils d'analyse pour aider chacun à mieux comprendre son identité propre et multiple, à mieux percevoir celle des autres et à prendre conscience de ses représentations (valoriser ce qui est propre à chacun en clarifiant ses cribles culturels)?
- Place accordée aux partages des expériences, des représentations, usages,..., bref, des cultures vécues par chacun? Quelles activités font ressortir les points communs?
- Activités particulières de sensibilisation à d'autres manières de vivre, de concevoir le monde? Si oui, lesquelles?

Hypothèse: les liens et comparaisons avec la langue d'origine peuvent être des signes de reconnaissance fructueux (en plus de la stimulation de la conscience phonologique). L'amélioration des compétences en langue d'origine (pour personnes peu scolarisées) entraîne des processus supérieurs au niveau cognitif qui permettent une meilleure compréhension des logiques des deux langues, une transposition se faisant d'une langue à l'autre.

- La langue d'origine est -elle valorisée (oral?, écrit?) et comment?
- Le décodage du non verbal est-il élucidé?
- Le rapport avec les difficultés qui peuvent être liées à la langue d'origine (métacognition) ou à des troubles d'ordre psychologique ou autre est-il effectué?

4. Le point de vue des apprenants et leur évolution dans le dispositif

- Regard sur les méthodes, l'environnement et le matériel pédagogiques
- Quelle perception les apprenants ont-ils des méthodes utilisées, ont-ils conscience des démarches?
- Les apprenants sont-ils partants pour l'approche utilisée?
- Si non, quelles sont les résistances mises à jour (nuances par rapport aux personnes, aux niveaux de connaissance, aux origines géographiques ou sociales, par rapport au type de parcours scolaire antérieur,...?). Quels éléments sont mis en place pour surmonter ces résistances?
- Si oui, comment l'expriment-ils?

116 Critère de qualité n°2 in *Idem*

Annexes

4b.	Au niveau de l'intégration dans le groupe: • liens affectifs? • participation? • disposition spatiale?	•	Comment la diversité est-elle ressentie par les participants (avantages ou inconvénients pour les participants)? (ex: "l'important c'est d'apprendre, peu importe le reste") Relations entre participants: convivialité? solidarité? tensions? indifférence? Liens qui existent et qui se forment? Contacts gardés en dehors de la formation? Si les places sont indéfinies, observation des changements de places occupées au fil de la formation et des liens qui se créent au sein du groupe (comparaison en début et fin de formation). Régularité? Absentéisme et les raisons? Conséquences? Stabilité du groupe? Parcours des personnes par rapport à l'acquisition de l'autonomie?
4c.	Au niveau de l'apprentissage	•	Quels acquis et changements selon les participants? Quels liens sont réalisés entre le cours et les informations collectées à l'extérieur? Quels sont les transferts des apprentissages réalisés en formation vers la sphère privée?
4d.	Au niveau du contexte personnel et de l'environnement	•	Motifs d'entrée en formation? L'entourage encourage t-il ou pas le participant dans sa formation? Comment les vécus individuels influencent-ils le parcours de formation?
5.	Evaluation Evaluation de l'apprenant: rythme, critères, objectifs et mode de réalisation	•	Les différences culturelles sont-elles comprises et respectées dans les procédures d'évaluation? Quels sont les rythmes et les types d'évaluation (sur quoi portent-elles)? Modalités: > avec l'apprenant, en individuel, en collectif? > quantitative? qualitative? > place accordée à l'autoévaluation? Comment sont gérés les abandons et les exclusions éventuelles?
6.	Découvertes quant aux présupposés person	nels	, sociaux ou linguistiques de chacun
	Informations qui ont émergé des cours concernant les vécus, les représentations de chacun. Questions soulevées par rapport à la société d'accueil.	•	Apports suscités par les animations, Apports spontanés? Informations concernant les similitudes et différences avec la langue d'origine? Informations concernant les représentations, coutumes sur des thèmes divers (référence à son contexte personnel et ses activités ou références aux repères de la société en général)? Questions par rapport à la société belge? et modalités de réponse?

ANNEXE 2

Outils de collecte de la recherche-action

A. Questionnaire "contexte-association" ou rapport d'activités

Nom de l'association:

Personne responsable:

Formateur participant à la recherche:

- 1. Quelles sont les missions et buts de l'association?
- 2. Quel est ou quels sont les domaines d'activités de l'association?
- 3. Quels sont les organismes subsidiants et les partenariats existant à la date de janvier 2002?

	Organismes subsidiants	Domaines d'activités	Liens avec l'association
ı			

	Organismes partenaires	Domaines d'activités	Type de partenariat et de lien avec l'association
Ì			
İ			

4. Organigramme et description de l'équipe des formateurs

Organigramme de l'association:

Personnel:

Nom - prénom	formation	âge	sexe	Années d'expérience en alphabétisation	Fonction

- 5. La diversité se reflète t-elle à divers égards au sein de l'équipe des formateurs?
- 6. Comment les groupes d'apprenants sont-ils constitués?
- 7. Quels groupes (public niveau ou projet) sont-ils constitués à la date du début de formation 2002?

	Intitulé du groupe	Nombre de personnes	Public cible et contenu
Ī			

- 8. Comment s'organisent les réunions pédagogiques, à quel rythme et sur quels contenus?
- 9. Quelles sont les formations de formateurs organisées en interne?
- 10. A quelles formations de formateurs externes les formateurs ont participé et participeront en 2002 ou 2003?
- 11. Y a-t-il des activités particulières ayant trait à une démarche interculturelle qui ont eu lieu (ou sont prévues) au sein de votre association ou en partenariat les dernières années (ou en 2002 ou 2003)?

Annexes

B. Questionnaire préalable au formateur

Formateur:

Association:

- > Formation de départ et formation continuée?
- > Intérêt de participer à la recherche-action?
- > Attentes?
- > As-tu déjà suivi des formations sur ce thème ou as-tu participé à des expériences particulières?
- > Méthodes sur lesquelles s'appuie le processus pédagogique des groupes suivis?
- > Références à des courants pédagogiques particulièrement?

C. Descriptif général du groupe suivi

Association:

Formateur:

Nom du groupe:

- > Nombre total d'heures de formation par semaine au sein de l'association:
- Contenu des 9 heures qui seront la base de l'observation:
 -
 -
 -
- > Horaire:

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi

- > Nombre de participants au début de la formation?
- Y aura-t-il des entrées permanentes?
- > Nombre de femmes:
- > Nombre d'hommes:
- > Nationalités en présence (et nombre de personnes par nationalités)?
- Niveau de connaissance du français?
- > Est-ce un groupe très hétérogène ou pas? Pourquoi?
- > Commentaires particuliers?

D. Fiche profil de participant

Association:

Groupe:

Formateur:

Nom:

Prénom:

- > Lieu d'habitation par rapport à l'association et quel moyen de transport utilisé?
- > Age:
- > Nationalité:
- Lieu de naissance:
- > Si né à l'étranger, depuis combien de temps en Belgique?

- > Statut:
- > Situation professionnelle:
- > Situation familiale:
- > Scolarisation:
- > Langue maternelle:
- > Connaissance du français:
- > Autres langues:

E. Questionnaire de départ aux participants - Questions posées LORS D'UN ÉCHANGE ORAL

Association:

Nom:

Prénom:

- 1. Depuis quand es-tu en formation? Comment es-tu venu t'inscrire en formation, qui t'as appris que la formation existait?
- 2. Pourquoi voulais-tu suivre la formation?
- 3. Que penses-tu d'être en groupe pour apprendre? Penses-tu que c'est mieux en groupe ou seul pour apprendre?
- 4. Que penses-tu de l'ambiance du groupe?
- 5. Que penses-tu d'être avec des personnes d'âges différents, de nationalités différentes, de différents horizons? Est-ce une richesse? Apprends-tu des choses sur les autres personnes et d'autres manières de vivre ou de voir les choses?

Si le français n'est pas ta langue maternelle:

Parles-tu français en dehors des cours?

Usages déclarés du français en famille: père, mère, frère, sœur, mari, enfants...?

Avec les amis: à la pause, en dehors des cours?

Avec les voisins?

Modes d'apprentissage du français: école, famille, lecture, cours, TV, amis, radio, ...?

Si oui, avec qui?

Avec qui parles-tu ta langue maternelle?

Parles-tu d'autres langues aussi?

Quelle est la fréquence des retours dans ton pays?

Le programme TV, dans quelle langue le suis-tu?

Représentations de la langue (quelques questions pour connaître les représentations de la langue d'origine et celles du français)?

- 6. Quand tu ne sais pas venir à la formation, quelle est la raison en général?
- 7. Que dit ton entourage que tu viennes en formation (famille- amis)? (encouragement?, indifférence, ...?)
- 8. Y-a-t-il des changements dans ta vie depuis que tu es en formation?
- 9. En dehors de la formation, as-tu d'autres activités (sports, loisirs, visites,...)? Si oui, lesquelles?
- 10. As-tu participé à des activités avec les autres groupes en formation dans l'association? Qu'en penses-tu?
- 11. | Circules-tu en Belgique? Restes-tu beaucoup dans ton quartier ou vas-tu dans d'autres villes ou endroits? Si oui, cite des exemples.
- 12. Quels sont les liens gardés avec ton pays d'origine si ce n'est pas la Belgique?
- 13. Parle t-on de ta langue d'origine dans le cours et si c'est le cas, qu'en penses-tu?
- 14. Que penses-tu du rythme des cours? rapide, lent, normal?
- 15. As-tu besoin de lire beaucoup, d'écrire beaucoup, d'écouter beaucoup pour bien mémoriser?
- 16. Trouves-tu que vous avez fait beaucoup ou pas assez d'activités orales?
- 17. Que penses-tu avoir appris? Quelles sont les choses pour lesquelles tu te débrouilles mieux maintenant?
- 18. Commentaires, remarques personnelles:

	1 1									
	Le canevas du carne Association:	ef de bord								
	Formateur:									
	Date:									
	Phases pédagogiques du jour (indiquer la proportion):									
				Créativité	Connaissance environnement	Compréhension				
% %			%	%	%					
	Expression écrite	Orthographe		Communication	Calcul	Autre				
	%	%		%	%	%				
	L									
	Objectifs									
	Indiquer les objectifs de	es activités du joui	.							
	Supports et points d'an	crage utilisés (mét	hodes, ou	utils, situations)						
					avec des commentaires par nt des analyses en lien avec					
	Participation du groupe	e aux activités:								
	- 1 2	3 4	5	+						
\perp										
.	Commentaires sur la dy relation avec les partici				tion, convivialité,					
1					gérés? Une solution a-t-elle é	té trouvée?				
S'il y a des tensions ou chocs culturels: à quel propos? Comment sont-ils gérés? Une solution a-t-elle été trouvée?										
+	Découvertes par rappo	rt aux présupposé	s personn	nels familiaux sociaux	linguistiques des participan	ts\$				
					linguistiques des participan	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu	ufs découverts en				ts?				
		ufs découverts en				ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles		ts?				
	Y a-t-il des éléments neu	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants		ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles		ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				
	Y a-t-il des éléments neu Tous les autres commen Une fiche d'observe	ufs découverts en la taires utiles	lien avec	la langue, les "cribles articipants	culturels" des apprenants?	ts?				

H. Grille d'observation: participation, écoute, interaction avec le formateur et les autres participants

sur base cf. catégories de Bales

	Personne observée: date:	Intensité? fréquence? Commentaires
ective	Soutient autrui, aide, encourage, montre de l'estime	
Aire socio-affective	Détend et se détend, plaisante, se montre content	
Aire s	Accepte, se dit en accord, opine, comprend autrui	
groupe	Fait des suggestions, donne des idées, des directions possibles	
che de ç	Donne son avis, ses opinions, évalue, affirme	
Interventions orientées vers la tâche de groupe	Donne des commentaires et des informations, confirme, clarifie, répète	
ientées v	Demande des informations et des explications	
ntions or	Demande un avis, des impressions, des opinions	
Interve	Demande des idées, des suggestions	
scrive	Rejette, se dit pas d'accord, met en doute, refuse	
Aire socio-affective	Manifeste de la tension et accroît la tension	
Aire s	Attaque, se défend, montre de l'antagonisme, s'oppose	

I. Une	fich	e de rel	levé des	présences mensu	elles

> + Commentaires:

J. Un questionnaire aux participants en fin de formation

Association:

Nom:

Prénom:

- 1. Que penses-tu de l'ambiance du groupe?
- 2. Comment t'es-tu senti dans le groupe?
- 3. As-tu lié de nouveaux contacts?
- 4. Vois-tu certaines personnes en dehors des cours?
- 5. Que penses-tu des méthodes utilisées? Qu'est-ce que tu aimes? Qu'est-ce que tu n'aimes pas?
- 6. Est-ce qu'en dehors des cours tu utilises ce que tu apprends?

Annexes

- 7. Question relative aux expositions langagières:
 - Si le français n'est pas ta langue maternelle:
 - Parles tu français en dehors des cours?
 - Usages du français en famille: père, mère, frère, sœur, mari, enfants,...?
 - Avec les amis: à la pause, en dehors des cours?
 - Avec les voisins?
 - Modes d'apprentissage du français: école, famille, lecture, cours, TV, amis, radio, ...?
 - Si oui, avec qui?
 - Avec qui parles-tu ta langue maternelle?
 - Parles-tu d'autres langues aussi?
 - Quels sont les liens gardés avec ton pays d'origine si ce n'est pas la Belgique?
 - Parle t-on de ta langue d'origine dans le cours et si c'est le cas, qu'en penses-tu?
 - Quelle est la fréquence des retours dans le pays d'origine?
 - Le programme TV, dans quelle langue le suis-tu?
- 8. Quand tu ne sais pas venir à la formation, quelle est la raison en général?
- 9. Y a-t-il des changements dans ta vie depuis la suite de ta formation?
- 10. En dehors de la formation, as-tu d'autres activités (sports, loisirs, visites,....)? Si oui, lesquelles?
- 11. As-tu participé à des activités avec les autres groupes en formation dans l'association? (fête interculturelle) Qu'en penses-tu?
- 12. | Circules-tu en Belgique? Restes-tu beaucoup dans ton quartier ou vas-tu dans d'autres villes ou endroits? Si oui, cite des exemples.
- 13. Que penses-tu du rythme des cours? rapide, lent, normal?
- 14. As-tu besoin de lire beaucoup, d'écrire beaucoup, d'écouter beaucoup pour bien mémoriser?
- 15. Trouves-tu que vous avez fait beaucoup ou pas assez d'activités orales?
- 16. Que penses-tu avoir appris? Quelles sont les choses pour lesquelles tu te débrouilles mieux maintenant?
- 17. Commentaires, remarques personnels:

K. Un questionnaire d'évaluation de la recherche-action pour les formatrices participantes

1. Par rapport à la collecte des informations pour le carnet de bord:

Quel temps cela a-t-il représenté?

Comment cela vous a-t-il paru? (trop lourd, raisonnable...), expliquez.

Est-ce que ce temps vous a semblé en cohérence avec les objectifs/résultats obtenus?

Quelles difficultés cela a représenté?

Quel intérêt?

Pour une prochaine expérience de ce type, que verriez-vous comme modifications indispensables par rapport à l'organisation de la collecte des informations?

2. Observations:

Comment avez-vous vécu les observations toutes les trois semaines (fréquence, présence d'une personne extérieure ...)? Y a-t-il eu des commentaires dans les groupes? Si oui, lesquels?

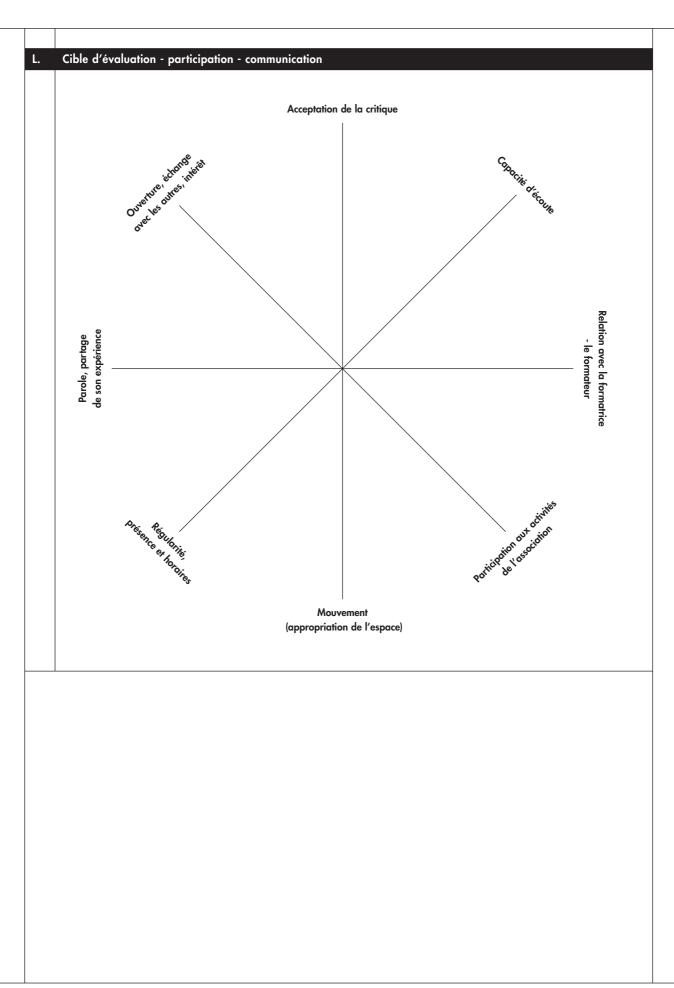
- 3. Après la participation aux comités de pilotage et la rédaction du carnet de bord, quelle vision avez-vous de la communication interculturelle dans les groupes de formation en alphabétisation ou français pour non francophones? Est-elle différente depuis janvier 2002?
- 4. La participation à la recherche-action a-t-elle modifié des éléments de vos pratiques ou réflexions?

Si oui, pouvez-vous expliquer en quoi et donnez quelques exemples?

Si non, pourquoi?

- 5. La participation à la recherche-action connaît-elle des prolongements au sein de votre association ou dans vos pratiques actuelles?

 Comment pensez-vous transférer à votre équipe votre investissement, vos conclusions et questions liés à la recherche-action?
- 6. Comment imaginez-vous que les résultats de cette recherche puissent être diffusés auprès d'autres formateurs et rendus "appropriables" par ceux qui n'y ont pas participé?
- 7. En quoi est-ce que vos réflexions, questions, changements de pratiques (...) dus à votre participation à cette recherche et à la lecture du texte qui en résulte peuvent-ils interpeller l'organisation de votre association? le travail de Lire et Ecrire en général? la formation des formateurs? la structuration globale (régionale) de l'alphabétisation et de l'apprentissage du français?
- 8. Autres commentaires, remarques, réactions, déceptions ou coups de cœur ...



Le texte de cette recherche pourrait être la "photographie d'un cheminement", ou "une porte vers d'autres sentiers". La suite de l'histoire sera écrite par tous ceux s'empareront de son contenu pour donner sens ou questionner leurs objectifs et pratiques. Toutes les réactions à ce travail, propositions, questions sont les bienvenues. Lire et Ecrire en Wallonie continue son travail d'animation de la réflexion interculturelle dans les pratiques d'alphabétisation et souhaite l'élargir à tous ceux que cette De plus, les sources bibliographiques sont consultables au siège de Lire et Ecrire en Wallonie. Ceux qui le souhaitent peuvent prendre contact avec nous. Lire et Ecrire en Wallonie Rue de Marcinelle, 42 6000 Charleroi

Courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

tél.: 071/20 15 20 fax: 071/20 15 21



Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels

Résultats d'une recherche-action menée à Lire et Ecrire et coordonnée par Anne Gilis.

Comment envisage-t-on la diversité dans les pratiques en alphabétisation et français pour non francophones peu scolarisés au sein de Lire et Ecrire? Dépasse-t-on le simple constat? Entretient-on et reconstruit-on en permanence la dialogue et la communication interculturelle?

Il est assez simple, en effet, de s'accorder sur des présupposés théoriques et sur nos principes de démarche interculturelle adoptant une vision large du terme "culture". Mais il s'avère aussi évident de percevoir les tensions entre ces principes et la réalité de leur mise en œuvre. Nous voulions aller plus loin que ce simple diagnostic. La méthodologie de la recherche-action était le meilleur moyen d'y parvenir.

Au final, sept formateurs se sont lancés dans l'aventure du questionnement de leurs pratiques, suivant le cadre défini, au cours de deux phases d'observations d'environ six mois. Ce document relate l'ensemble du cheminement de la recherche. Cela, depuis la redéfinition de notre conception de l'interculturel dans un dispositif de formation jusqu'à l'analyse des pratiques.

Cette recherche-action s'ancre dans un horizon plus large: un projet de société. Puisqu'une action isolée au sein d'un groupe ou d'un élément du dispositif de formation perd tout son poids si, dans l'ensemble des pratiques de l'association, la diversité n'est aucunement prise en compte. En cela, elle concerne tous ceux qui devraient donner une impulsion pour que l'attention à la communication interculturelle traverse tous les niveaux et domaines d'actions des associations.

Avec le soutien de la Région wallonne, du Fonds social européen, du Forem







ISBN 2-9600369-3-X

