



Lire et Ecrire

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET OBJECTIFS
INTERCULTURELS
RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE-ACTION MENÉE À LIRE ET ECRIRE1

INTERVENTION AU CONGRÈS DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE
RECHERCHE INTERCULTURELLE
ALGER - 2 AU 6 MAI 2005

Pratiques interculturelles

Anne GILLIS
Lire et Ecrire - Wallonie
Mai 2005



Avec le soutien de la Communauté française - Direction générale de la
Culture- Service de l'Éducation Permanente

1. Contexte de lancement de la recherche- action : évolution de la réflexion menée autour du concept d'interculturalité à Lire et Ecrire

La diversité du public, des valeurs, des identités en présence est un fait dans les groupes en formation au sein de Lire et Ecrire (formation d'adultes en alphabétisation). Mais comment envisage-t-on cette diversité dans les pratiques en alphabétisation et français pour non francophones peu scolarisés au sein de Lire et Ecrire ?

Avant de prendre une série d'options et d'orientations communes autour d'objectifs interculturels et de 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.

Nous nous sommes d'abord replongés au cœur des résultats d'une première étude menée à Lire et Ecrire en 1992 – 1993. 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. Au final, cette étude 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"*.

Par contre, en 2001, lorsque nous avons mis en perspective une discussion sur le concept d'interculturalité (et autres notions qui y sont liées) avec le contexte actuel de Lire et Ecrire, nous avons fortement réorienté le postulat.

D'une part, nous retrouvons des objectifs interculturels dans les fondements de Lire et Ecrire : *"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"*.

Mais, d'autre part, nous avons dû constater, lors d'une rencontre des formatrices et formateurs des différentes régionales, prenant le pouls sur les représentations du lien entre pratiques pédagogiques et interculturalité, que la vue sur la définition large de la culture (incluant l'appartenance sociale et donc une vision de l'interculturalité pas exclusive pour les populations d'origine étrangère) était partagée. Par contre, en ce qui concerne leurs pratiques, les formateurs apportent des réponses contrastées allant de la constance de l'attention à l'interculturalité jusqu'à l'absence, parfois en parlant d'une même approche pédagogique.

Partant de cet étonnement, 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'alphabétisation² ou de français pour non francophones³ peu scolarisés et de vérifier dans quelle mesure elle s'intègre au cœur des pratiques des formateurs de Lire et Ecrire. 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.

Finalement, suite à la mise à plat des concepts, une autre perspective allait se dessiner : *La démarche interculturelle en alphabétisation n'est pas une évidence, mais une démarche*

volontaire à laquelle il faut s'entraîner. Nous sommes donc repartis de ce postulat que l'alphabétisation n'est pas nécessairement interculturelle, entendant par là que l'existence de la diversité n'entraîne pas d'office une inscription de l'alphabétisation dans la communication interculturelle. En effet, la démarche interculturelle exige de la part de l'ensemble des acteurs (de l'ensemble du dispositif de formation) de rechercher, de se former, de questionner ses pratiques à l'aune du contexte de confrontation des identités et valeurs en présence.

Nous tenons à préciser également que nous avons retenu une vision très large de la définition de la culture. De cette manière, nous voulons aborder la question interculturelle 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.

Par ailleurs, nous nous situons aussi dans le cadre de la formation en alphabétisation ou en français pour non francophones peu scolarisés. Or, "apprendre une langue, c'est aller à la rencontre d'une autre façon de penser, de concevoir le monde, de se comporter avec autrui." Tout apprentissage remet en question les acquis précédents. La formation implique des changements insécurisants dans les relations, les appartenances des apprenants.

2. Objectifs, hypothèses et cadre méthodologique de la recherche-action

Comment les formateurs font-ils vivre les principes de la communication interculturelle dans leurs pratiques ? Comment le cadre institutionnel permet-il la transversalité de la mise en oeuvre de ces principes ? Dépasse-t-on le simple constat des diversités en présence ? Voilà quelques questions qui étaient en filigrane de la recherche-action dont voici les objectifs.

2.1. Objectifs de la recherche:

Nous voulions mesurer comment le travail de l'interculturalité s'intègre dans les pratiques 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 voulions:

- Repérer des indices pour pouvoir vérifier que des méthodes ou démarches 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...

2.2. Hypothèses

Premièrement, à un niveau structurel, 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).

Ensuite, voici une série d'hypothèses formulées pour la première phase d'observations de janvier à juin 2002:

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 de la dynamique de groupe

- § Les principes de la communication interculturelle sont peut-être 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 la 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.

Nous avons réalisé une série d'observations à partir de ces premières hypothèses formulées dans deux groupes de formation en alphabétisation et deux groupes de français pour non francophones peu scolarisés. Une fois celles-ci éprouvées, nous avons réorganisé une deuxième phase d'observations à partir des premières pistes de conclusions devenues nouvelles hypothèses.

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.

Nous avons donc à nouveau mené des observations dans trois groupes d'alphabétisation ayant des orientations pédagogiques différentes de septembre 2002 à janvier 2003.

2.3. Récolte des données

Les principaux instruments de la récolte des informations étaient un carnet de bord tenu par chaque formatrice (-teur) (complété par des fiches pédagogiques), un questionnaire aux formateurs, des observations extérieures toutes les trois semaines par la coordinatrice de la recherche, des entretiens auprès des participants des groupes observés en début et fin de formation et un comité de pilotage. Six formatrices et un formateur⁴ ont participé activement aux deux phases d'observations de chacune environ six mois. Ils ont pu s'apercevoir que la démarche interculturelle n'allait pas de soi.

La première phase d'observations (concernant deux groupes d'alphabétisation et deux groupes de français pour non francophones peu scolarisés permettant des parallélismes par paire) avait mis, entre autres, en évidence un manque d'activités communicatives en alphabétisation (par rapport au cours de français oral) pouvant mener à des conflits, malentendus, malaises dans le groupe. Dès lors, dans la deuxième phase d'observations (concernant trois groupes d'alphabétisation), nous nous sommes penchés de plus près sur la place des activités communicatives en alphabétisation. Et là, la vision a pu être quelque peu corrigée, puisque trois approches différentes (Reflect-Action, pédagogie du projet, pédagogie différenciée...) ont servi de cadre pour mettre en place des activités de positionnement, d'écoute, de débats...

2.4. Limites

Il s'agit bien d'une démarche qualitative. La portée des conclusions est limitée étant donné le caractère conjoncturel des observations et données récoltées, leur nombre et leur quantité (n'ont pas toutes pu être exploitées). Néanmoins ce travail met à plat une série d'"intuitions" quotidiennes vécues par les formateurs, reprecise des lignes d'actions et ouvre des pistes pour la suite. Il s'agit donc à la fois de la mise en mots de pratiques jamais formalisées jusqu'ici et d'un défrichage de la problématique.

3. Lignes de conclusions, liens entre hypothèses et résultats

Le document de synthèse que nous avons publié⁵ balaie toute la mise en œuvre de la recherche-action, depuis la réflexion menée autour du concept d'interculturalité jusqu'à l'analyse des pratiques en passant par les obstacles, les réussites, les questionnements divers liés aux modalités de la mise en œuvre de la démarche interculturelle en formation. L'analyse des pratiques y est détaillée pour rendre compte des contextes propres aux différents groupes ayant participé. Nous avons notamment développé la problématique des 'zones sensibles', la manière dont l'intergénérationnel est vécu d'un groupe à l'autre, les indices de reconnaissance identitaires... Nous nous en tiendrons ici aux lignes générales.

3.1. L'interculturel, la nécessité d'une approche transversale

Au terme de la recherche-action, nous confirmons qu'il est essentiel que l'ensemble des pratiques des associations soit cohérent avec les objectifs interculturels. Car l'influence de l'ensemble du contexte institutionnel s'est révélée à de multiples reprises : reconnaissance par l'institution du formateur, pratiques d'accueil, possibilités d'accès à des formations de formateurs en lien avec l'interculturalité, ... Tout au long de la démarche nous avons constitué une grille d'analyse qui interroge l'ensemble d'un dispositif de formation. Elle peut être utile pour tout organisme de formation.

Nous avons donc relevé des priorités indispensables dans les orientations institutionnelles, dont: garantir la diversité au sein des équipes (formation, origine, âge, sexe, ... : une ressource importante pour la résolution de situations grâce aux regards croisés en réunion d'équipe par exemple), assurer la formation de tous les formateurs à la thématique interculturelle, cadrage de la part de l'association et opportunité de temps de réflexions sur la thématique, ...

3.2. La communication en français oral ou en alphabétisation... une question de qualité

Contrairement à une des hypothèses de départ, ce n'est pas le fait de ne pas parler la même langue qui produit le plus de malentendus. La question est plutôt celle de la qualité de la communication et de l'élucidation des malentendus ou conflits latents que celle de la maîtrise de la langue.

Par conséquent, il devrait y avoir davantage d'interactions entre les pratiques de français oral et les pratiques d'alphabétisation. Notamment, la communication devrait être au centre des cours d'alphabétisation et non une communication annexe (comme cela a parfois pu être observé).

Une seule communauté représentée dans un groupe ne signifie pas des échanges interculturels moins intenses: ici aussi c'est la qualité de la communication et de la relation qui conditionne ces échanges.

Laisser une place à la langue d'origine (comparaisons par exemple) dans la formation est effectivement un facteur de reconnaissance important.

3.3. Le formateur... un acteur majeur

Avoir une réelle pratique interculturelle demande à la fois des pratiques pédagogiques actives et variées, une ouverture personnelle interculturelle et un travail important de dynamique de groupe. C'est pourquoi, il est nécessaire de permettre aux formateurs de s'outiller pour clarifier leur identité personnelle et professionnelle, pour améliorer leur capacité à dédramatiser les conflits et à se décentrer car il y a eu de la violence symbolique observée en rapport avec les "zones sensibles" fréquentes (religion, alcool, rapport hommes/femmes).

En effet, sans cesse, les formateurs sont renvoyés à eux-mêmes au cœur de leur action de formation. Toute communication étant interculturelle, elle renvoie en permanence aux valeurs des uns et des autres. On se situe au niveau d'une 'zone sensible' quand on touche dans le cadre des relations et des contacts interpersonnels aux valeurs implicites ou 'images guides' des formateurs. Ces images puissantes et chargées d'affects s'enracinent dans leur identité professionnelle, institutionnelle, socioculturelle ou individuelle. Quand l'autre, l'apprenant, ne partage pas ces images guides, que le formateur sent qu'il renvoie par ses conduites à un 'archaïsme' (c'est-à-dire quelque chose qui met en péril un acquis de la 'modernité'), il peut

se sentir menacé dans son identité, et ce d'autant plus quand il vit cette identité comme le résultat d'une lutte ou d'une émancipation. Reconnaître que ce 'conflit de valeurs' existe, qu'il fait partie du contexte de la formation d'adultes, qu'il est important d'y être formé, d'en être conscient et de le travailler, constitue un des aspects de la prise en compte de l'interculturalité dans la formation⁶.

La prise de conscience par les formateurs des implications de "rentrez" dans une autre langue via l'immersion dans une autre langue à la graphie différente est un élément essentiel de formation également.

3.4. Les activités de formation de groupe sont fondamentales – extraits de pistes

Accorder de l'importance à l'accueil et au travail de la cohésion du groupe est essentiel, non seulement en début, mais tout au long de la formation. Pour l'accueil, la présence d'un interprète pour les personnes ne maîtrisant pas le français est un puissant facteur de reconnaissance dès le début de la formation.

A l'accueil, l'explicitation des démarches et méthodes utilisées (avec présence d'un interprète si nécessaire) évitera bien des malentendus sur des représentations réciproques.

De même, mettre en place un entretien de formation trois semaines après l'entrée et en fin de formation est aussi un lieu de reconnaissance qui permet d'installer davantage la confiance et influencer l'atmosphère du groupe ensuite.

Le formateur doit veiller à accorder une attention particulière aux personnes ne partageant pas les caractéristiques dominantes du groupe (niveau de connaissance, nationalité, âge, sexe,...) afin d'éviter l'exclusion.

Le choix des contenus doit pouvoir refléter la diversité des identités en présence et les supports utilisés être en lien avec le quotidien ou le cadre de références des personnes.

3.5. Indices de l'incidence de pratiques interculturelles observées auprès des participants aux formations

- Changements des distances interpersonnelles et humour
- Participation aux activités intergroupes et activités extérieures
- Stabilité des groupes et taux de présence (proche de 100% en français pour non francophones).
- Impact d'une gestion différente de l'hétérogénéité dans les groupes (intergénérationnel, nationalités différentes,...) suivant l'association et le formateur.
- Transfert des apprentissages à l'extérieur de la formation et élargissement des lieux fréquentés suite à l'entrée en formation.
- Expression des représentations personnelles.

En général, les méthodes participatives sont bien acceptées, car les formatrices explicitent leur démarche.

Les participants reconnaissent le bénéfice du partage de leur expérience, des liens avec leur pays d'origine s'ils ne l'ont pas quitté depuis longtemps, des éléments de reconnaissance utilisés ("cela fait du bien").

Il reste qu'en alphabétisation, les personnes disent accorder moins d'importance aux autres membres du groupe "on est là pour apprendre". Mais ces représentations changent au cours de la formation.

3.6. Bénéfices pour les formatrices qui ont participé à la recherche

De l'avis des formatrices participantes, la tenue d'un carnet de bord a permis une prise de recul, une vision historique de l'évolution du groupe, mais a été considérée en quelque sorte comme un 'luxe professionnel' difficile à utiliser hors du cadre de la recherche-action. Plusieurs formatrices ont noté l'intérêt de pouvoir questionner leurs pratiques de cette manière et d'avoir un retour extérieur sur ce qui était réalisé en formation. Ainsi, elles ont remarqué que cela modifiait leur regard sur le public (décentration), leur permettait de mettre en avant de nouvelles pistes de travail, les incitait à créer de nouveaux outils, à pratiquer une démarche (interculturelle) plus spontanée qu'auparavant... Elles ont aussi confirmé que cela ne va pas de soi, qu'il faut pouvoir se former, croiser les regards en équipe ou avec d'autres acteurs...

4. Une démarche s'inscrivant au cœur d'un projet de société

Précisons encore, avant de conclure que si, en raison de l'objet social de Lire et Ecrire, les pratiques pédagogiques ont été choisies comme angle d'approche, le projet s'est bien inscrit dans une perspective plus globale, à savoir l'analyse de l'ensemble d'un dispositif de formation.

En effet, l'action isolée au sein d'un groupe perd tout son poids si, plus largement, dans l'ensemble des pratiques en vigueur dans l'association, la diversité n'est aucunement prise en compte. La recherche-action concerne ainsi tous ceux qui sont amenés à donner une impulsion pour que l'attention à la communication interculturelle traverse tous les niveaux et domaines d'action du secteur associatif⁷. En cela, la recherche-action s'ancre dans un horizon bien plus large, celui d'un projet de société.

Anne Gilis

chargée de mission en pédagogie interculturelle à Lire et Ecrire en Wallonie

¹ Lire et Ecrire est une association créée en 1983 par quatre associations de formation continue et d'éducation permanente, portées par les mouvements ouvriers organisés. Elle couvre le territoire de la Communauté française de Belgique et est composée de 10 coordinations régionales. Elle a trois grands objectifs: attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur le problème de l'analphabétisme des adultes et sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions; démultiplier en Communauté française les lieux de formation pour jeunes et adultes peu ou pas alphabétisés, avec le souci d'une démarche pédagogique et sociale respectant les personnes et visant à les aider à s'autonomiser; chercher les moyens et créer les structures les plus susceptibles de contribuer à lutter efficacement contre l'analphabétisme en Communauté française.

² 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.

³ Le français pour non francophones consiste à enseigner le français oral puis le français écrit à des non – francophones.

⁴ *Travaillant à Lire et Ecrire dans les régionales wallonnes du Brabant wallon, du Centre-Mons-Borinage, de Charleroi, du Hainaut occidental, du Luxembourg et de Verviers et, à Bruxelles, dans l'association Proforal.*

⁵ *Lire et Ecrire en Wallonie, 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 en Wallonie asbl.,*

Document disponible sur simple demande au 0032 71 20 15 20 ou par courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

⁶ Voir à ce propos l'article de Christine KULAKOWSKI, « Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths, il est important de connaître Pierino », in le Journal de l'*alpha*, n°110, avril-mai 1999, pp. 18-20.

⁷ En annexe du document, on trouve une grille d'analyse plus large que l'objet de la recherche-action.

Editeur responsable : Lire et Ecrire Communauté française ASBL
Catherine Stercq , Rue Dansaert, 2a -1000 Bruxelles
É 02/502.72.01 www.lire-et-ecrire.be