

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO)
Ecole des Sciences Politiques et Sociales (PSAD)

Enjeux d'une approche interculturelle dans le processus d'alphabétisation

Travail de fin d'études réalisé par
Colombe Courtier

Promoteur
Jacinthe Mazzocchetti

Lecteur
Jean-Luc Brackelaire

Année académique 2016-2017
Master 60 en Sociologie et Anthropologie

DECLARATION DE DEONTOLOGIE

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

AVANT-PROPOS

« Regardez vos patients, c'est le monde ! » disait le psychologue Daniel Derivois¹. Cette phrase m'est progressivement apparue dans mon parcours, et il semble qu'elle l'ait quelque peu dessiné. Mon choix du sujet pour ce travail de fin d'études n'est pas anodin. Il se pose à la suite d'observations, de questionnements, de réflexions, qui ont émergé progressivement de mes expériences de logopède, d'étudiante en socio-anthropologie, et de formatrice en alphabétisation. Il me semble donc pertinent de détailler ici les raisons qui m'ont poussée à choisir cette thématique et ce terrain.

Logopède de formation, il m'a fallu effectuer des stages auprès de populations multiculturelles pour me rendre compte de l'impact de mon histoire personnelle et de ma culture intériorisée sur l'efficacité de la prise en charge, mais surtout de la particularité du travail auprès de populations multiculturelles, métissées, en exil, précaires, qui peuplent notre monde contemporain. Je découvrais certains aspects de la relation interculturelle soigné-soignant. Me tourner vers la socio-anthropologie donnait suite à cette réflexion, dans le sens où elle pouvait m'apporter d'autres savoirs et pratiques, notamment à propos des cadres culturels, afin de réduire au minimum le risque de malentendu quand il est question d'altérité culturelle de l'autre et de nous-même.

C'est finalement ces deux formations qui m'ont amenée à me tourner vers l'alphabétisation des personnes issues de l'immigration, à la rencontre de populations dont les constructions identitaires s'avèrent parfois difficiles. Je me suis impliquée pour donner des cours de français à une quinzaine de personnes, toute immigrées, à raison de deux cours par semaine. Ma rencontre avec les autres formateurs s'est faite progressivement, par le biais de réunions et d'activités intergroupes ; nos partages d'expériences se sont déroulés tout au long de l'année. La question de l'efficacité du travailleur social dans un contexte interculturel a donc finalement émergé petit à petit dans mon cheminement.

¹ Empruntée d'un article du blog de la pédopsychiatre Marie Rose Moro dans son article « Le monde dans notre salle d'attente ».

TABLE DES MATIERES

Déclaration de déontologie	3
Avant-propos	5
Introduction	9
I. Contextualisation de la problématique autour de l’alphabétisation	12
A. « Terrain » et réflexivité méthodologique	12
B. Pose du décor	14
C. L’alphabétisation et l’interculturalité : problématisation	16
▪ Quant à l’apprentissage en lui-même et aux pratiques de chacun pour enseigner	16
▪ Quant aux comportements et pratiques de chacun : lieux de chocs culturels	19
▪ Des bricolages	22
II. La rencontre interculturelle dans une didactique d’alphabétisation	24
A. L’interculturalité et l’« attitude interculturelle »	24
B. La reconnaissance identitaire et ses filtres cognitifs et affectifs	25
C. Une relation et un processus d’apprentissage ambivalent	29
III. Application d’une approche interculturelle	32
A. Approche interculturelle appliquée	32
B. Sur le terrain	34
▪ Quels besoins ?	34
▪ Un travail collaboratif, une co-construction de savoir	35
Conclusion	39
Bibliographie	43
Annexes	47

INTRODUCTION

La tendance, depuis les années 2000, à introduire des parcours et des tests d'intégration en Europe, a été qualifiée comme un changement vers une politique assimilationniste de l'intégration. Une politique qui veut une société partageant un ensemble de normes et de valeurs communes, et qui a pour objectif de créer plus de conformité culturelle chez les migrants (Joppke, 2007; Adam, 2011; Hambye & Romainville, 2015). Les cours de langue, ayant une place de choix dans ces parcours d'intégration, semblent participer à cet objectif. Les données relevées par ALTE² dans 18 pays d'Europe montrent qu'en 2002, seuls 4 pays sur 18 (22%) faisaient de la langue une condition d'accès à la nationalité ; en 2007, les politiques d'intégration de 61% des pays (11 sur 18) comportaient des exigences linguistiques. L'enquête de C. Extramiana et P. Van Avermaet (2011), montre, elle, que cette tendance ne cesse de s'accroître : en 2010, elle concerne 75% des pays (23 sur 31), et les tests de langue sont fréquemment obligatoires pour obtenir un droit de séjour permanent ou l'accès à la nationalité (c'est le cas dans 15 pays sur les 23 ayant participé à l'enquête en 2010, soit 65%) (Adami, & Leclercq, 2012).

Il semblerait que ces cours de langues obligatoires soient sous-jacents aux imaginaires collectifs. En 2015, P. Hambye et A.S. Romainville décident de mener une recherche dont le but était d'étudier les idées circulant au sujet des rapports entre langue, immigration et intégration, et d'en mesurer la prégnance dans la population. Leurs conclusions montrent qu'« une des représentations les plus courantes dans la population interrogée fait de la maîtrise de la langue du pays d'accueil la condition première de l'intégration, et du non-apprentissage de cette langue la cause des difficultés d'intégration rencontrées par les personnes issues de l'immigration. Cette vision des choses fait de la connaissance de la langue non pas simplement un atout ou une « aide » pour mieux s'intégrer, mais bien un « gage de réussite » de l'intégration des immigrants ».

A l'arrivée des migrants, leur fournir des cours de langue semble donc être un prérequis indispensable. Seulement, sous quelles formes sont donnés ces cours ? Les

² ALTE : Association of Language Testers in Europe.

formateurs se trouvent en position de travailleur social face à des migrants, issus d'une histoire personnelle, d'un héritage socio-politique, et d'une culture différents des leurs. L'enseignement de la langue française s'en voit donc inévitablement affecté. Mais alors, comment éviter que ces rencontres interculturelles soient des freins dans l'apprentissage ? Que faire face à des chocs culturels qui pourraient perturber le fonctionnement du cours d'alphabétisation ? Finalement, comment gérer la rencontre avec l'autre en situation d'interculturalité entre un formateur et un apprenant ? Selon L. Licata et A. Heine (2012) - à propos de la psychologie interculturelle - la nécessité de mieux comprendre la manière dont les cultures influencent les pensées, les émotions et les comportements humains « s'impose aujourd'hui à un nombre croissant de professionnels opérant dans tous les domaines dans lesquels des personnes se référant à des cultures différentes entrent en contact » ; elle s'impose donc inévitablement dans celui de l'alphabétisation des migrants.

La thématique portant sur l'alphabétisation est large, et je choisis ici de porter exclusivement mon attention sur le point de vue des formateurs, et non des apprenants en situation de migration. Je tenterai ici de dégager quelques pistes à propos de la forme des cours et de l'attitude des formateurs, à l'issue d'une contextualisation empirique et théorique. Je me baserai en effet premièrement sur des récits et des expériences vécus personnellement au sein du centre culturel l'Entrelà à Evere, en tant que formatrice en alphabétisation. Deuxièmement, j'exposerai des théories à propos de la démarche interculturelle en tant que travailleur social et formateur. Enfin, j'effectuerai un parallèle entre ce qui est entendu sur le terrain et la littérature, afin de comprendre comment une approche interculturelle peut concrètement être appliquée dans le domaine de l'alphabétisation, afin d'élaborer une pédagogie émancipatrice et interculturelle à partir d'une posture empathique et décentrée en tant que formateur.

Avant d'aller plus loin dans ce développement, une remarque concernant le terme « alphabétisation » - que nous utiliserons dans ce travail - s'impose. Nous utiliserons en effet ce mot pour parler des cours de français donnés aux migrants en général, c'est-à-dire sans distinction entre les niveaux des cours possibles, ni entre

l'alphabétisation en tant que telle et les cours de Français Langue Etrangère (FLE). Comme le fait remarquer J. Piolat³, c'est un terme que la plupart des associations⁴ spécialisées dans ce domaine utilisent.

³ *Alphabétisation des migrants : lieu d'apprentissage réciproque ou de racisme ordinaire ?* Conférence de Jérémie Piolat, animée par Tamara Swuine - Maison de la Francité, 8 février 2017

⁴ Comme le *Collectif Alpha*, ou encore *Le Journal de l'Alpha* de Lire et Ecrire

I. CONTEXTUALISATION DE LA PROBLEMATIQUE AUTOUR DE L'ALPHABETISATION

A. « TERRAIN » ET REFLEXIVITE METHODOLOGIQUE

Je pourrai dire que mon « travail de terrain » a débuté en septembre 2016, lorsque je suis rentrée comme bénévole dans le centre culturel l'Entrela en tant que formatrice en alphabétisation. Plusieurs questionnements me sont apparus petit à petit, d'abord à propos de mon enseignement : y aurait-il une forme de blocage dans l'apprentissage de ceux qui viennent depuis de nombreuses années ? Comment éviter d'instaurer une relation d'apprentissage « dominant-dominé » lorsque je souhaite leur apprendre ma langue ? Nos méthodes d'apprentissage sont-elles adéquates ? Certes, des relations de confiance s'instauraient progressivement entre les apprenants et moi, et leur motivation n'a jamais dû être remise en doute. Mais la complexité du travail que j'effectue avec eux se voyait illustrée, durant certains cours, par des situations complexes et délicates que caractérise une rencontre interculturelle. En parallèle, j'apprenais également à connaître les formateurs et les deux coordinatrices qui orchestrent et supervisent la vie du centre culturel. Ils m'exposaient petit à petit leurs rôles, leurs expériences, la vie du centre, en bref, ce que je « devais savoir » pour m'intégrer pleinement. Certains des formateurs enseignent le français à l'Entrela depuis plus de 20 ans, et « connaissent la maison » comme ils disent.

Ce travail empirique se base essentiellement sur les observations et situations que j'ai pu expérimenter par ma propre personne depuis septembre 2016, plusieurs rencontres, plusieurs événements. Mon observation a ainsi été directe, sur une longue période. Un carnet de terrain m'a accompagnée durant certains de ces moments. Il est le fruit d'une observation participante, définie par son initiateur B. Malinowski⁵ comme une démarche inductive qui vise à découvrir par l'observation ce qui organise les rapports sociaux, les pratiques et les représentations des acteurs du terrain étudiés ; et qui permet d'avoir accès à des informations peu accessibles et mieux comprendre certains fonctionnements difficilement appréhendables par quiconque est extérieur au terrain. A partir de longs moments sur le terrain, de liens –

⁵ Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais*. François Maspero.

de complicité, de familiarité – établis, j’ai été témoin d’événements divers que je me sens apte à relater.

Finalement, j’ai collecté, pour ce travail de terrain, des données issues de plusieurs sources. En premier lieu, il me semble pertinent d’analyser ma posture et ma place sur le terrain, ma propre expérience en tant que formatrice mais aussi chercheuse, durant les cours comme les temps libres. Je me base notamment sur les conversations que j’ai pu entretenir avec les formateurs, mais aussi avec les apprenants, qui aiment me raconter leur vécu à l’Entrela. Ces conversations ont lieu durant les cours, et certaines activités - comme des visites de musées, des repas - en groupes, des rencontres intergroupes, mais aussi et surtout pendant les « pauses ». A chaque cours, les coordinatrices de l’Entrela portent une attention particulière à ce que tous les formateurs prennent du temps pour faire une pause, et que chacun puisse discuter autour d’un café, rencontrer d’autres apprenants, d’autres formateurs. Il s’agit d’un vrai moment de partage, comme le décrit Jean-Claude, formateur :

Il y a un climat de confiance qui s’étend aux relations que nous construisons avec nos apprenants pour qui une parole se libère avec la finesse qui dépend de leur niveau d’expression en langue française. Nous, formateurs, nous corrigeons ce qui n’est pas formulé clairement, de manière à ce que dans un groupe tout le monde se comprenne s’écoute, se parle, se respecte, hommes et femmes et s’enrichisse de la différence avec l’autre. La réunion au moment de la pause autour d’une tasse de thé libère une parole sans complexe des fautes que l’on pourrait commettre. Le partage est véritable et c’est ce qui me plaît le plus ici.

En parallèle des cours et de ces « pauses », nous nous rencontrons entre formateurs, nous racontons nos expériences, demandons les avis des coordinatrices face à telle ou telle situation ; j’utiliserai aussi ces « rencontres de couloir » comme support. Georges, formateur, les décrit ainsi :

Nous nous réunissons régulièrement sous l’égide de nos coordinatrices, pour échanger les expériences de nos classes respectives et pour en examiner la pédagogie que chacun de nous exerce, adaptée au niveau de chaque groupe dont nous occupons chacun, en particulier. Nous examinons les cas personnels sous l’éclairage et les informations particulières de nos coordinatrices, de sorte que tous les formateurs connaissent tous les apprenants. Nos réunions et discussions (dans les couloirs et dans cette salle cuisine, de convivialité du dernier étage) servent aussi à comparer nos expériences, à nous les exposer les uns aux autres, à nous remettre en question si c’est nécessaire, à nous critiquer positivement.

En deuxième lieu, j'utiliserai les observations et discours entendus lors de réunions inter-formateurs organisées à raison de 6 fois par an. Par ailleurs, nous avons effectué une formation étendue sur deux jours portant sur l'approche interculturelle, dont les débats, les idées qui ont émergé, mais aussi les bricolages de chacun, me semblent tout particulièrement pertinents pour ce travail. Enfin, je m'appuierai sur l'étude des documents officiels propres à l'Entrela, comme le rapport annuel 2016 expliquant les objectifs et les mises en œuvre de ceux-ci sur le terrain.

B. POSE DU DECOR

L'Entrela, nom du Centre Culturel d'Evere - situé au 43 rue de Paris à Evere (1140) - est une ASBL, carrefour entre les différents tissus associatifs et le citoyen. Son but est de mettre en place des activités qui s'adressent à tous, permettent aux personnes de sortir de leur isolement et de créer des liens sociaux ; des activités basées sur la convivialité, les échanges, des activités qui permettent de rendre la vie urbaine moins anonyme. L'accent est mis sur la rencontre des multiples nationalités représentées : la multiculturalité, l'intergénérationnel et toutes les richesses qu'engendrent ces échanges. L'alphabetisation reste un axe fondamental de ce projet, réalisé en partenariat avec le CPAS, l'Administration Communale et Lire-et-Écrire Bruxelles. Les objectifs « officiels » de ces cours de français sont multiples : « contribuer à l'intégration et participer au développement de l'autonomie des apprenants ; contribuer à la participation de chacun à la vie du pays, de la ville, du quartier, en rattachant l'apprentissage de la langue aux aspects concrets de la vie quotidienne ; créer et renforcer des liens sociaux ; promouvoir des échanges de savoir et la synergie des cultures »⁶.

Les apprenants, au nombre de 243, sont issus de 40 nationalités différentes. En parlant avec certains qui viennent parfois depuis plus de 3 ans, ils utilisent des termes tels que « un accueil qui leur fait du bien », « un soutien », voire même « une grande famille » pour qualifier l'association. Les bénévoles et coordinatrices ont en effet un second rôle, d'accueil, de soutien et de conseil. On rencontre dans l'Entrela une grande mixité sociale liée au niveau de vie passé et actuel des apprenants. Le

⁶ Site internet de l'Entrela

dépaysement, la recherche d'un emploi, les démarches administratives, les difficultés rencontrées pour trouver un logement, etc., sont le quotidien de la majorité des apprenants peu importe leur niveau de scolarité. Ce public est un public précaire. Les soucis de tous les jours ont des conséquences directes sur leur santé et celle de leurs enfants et entraînent souvent des problèmes de concentration et d'absentéisme. Jean-Claude m'explique :

Cela arrive souvent que certains d'entre nous s'engagent personnellement à porter aide, soutien et conseil à des apprenants qui ont parfois de grandes difficultés de diverses natures lorsque dans leur détresse, ils se sont confiés à nous et lorsqu'ils n'ont pas une atteinte suffisamment efficace, ne fut-ce que par la difficulté du langage des services censés leur apporter de l'aide le plus souvent matérielle. Nous apportons le réconfort qui apaise l'angoisse d'avoir mal compris la situation.

Pour ce qui est des 14 formateurs bénévoles, ils sont pour la plupart retraités. Chacun donne des formations par groupes de 10 à 20 personnes, à raison de deux fois par semaine, pendant une durée de deux à trois heures. Aucune méthode d'enseignement n'est imposée aux formateurs. Chacun travaille en fonction des compétences de son groupe d'apprenants et en fonction de la méthode avec laquelle il est le plus à l'aise. Une seule règle s'impose : partir du vécu, du quotidien de l'apprenant. Chaque début d'année, les principes spécifiques de la méthodologie d'enseignement souhaitée sont revus. Cette année, les formateurs et coordinatrices souhaitaient rappeler qu'il était important et indispensable de faire des liens avec l'expérience et le quotidien des apprenants, de tenir compte de leurs contraintes. Ils insistaient aussi sur la diversité rencontrée dans les groupes (culturelle, sociale, « scolaire »), qu'il faut considérer comme une richesse et qu'il faut pouvoir exploiter pour la dynamique des apprentissages. Finalement, mise sur papier, la ligne directrice de la méthodologie est écrite comme tel :

La méthodologie se base sur une pédagogie émancipatrice et interculturelle, à travers une approche collective et participative. L'interactivité, les moments et les espaces d'expression sont des aspects clés de ce processus. De cette façon, l'expression orale est la priorité de l'organisation du processus d'apprentissage.

Cette année en tant que formatrice m'a permis de me rendre compte des difficultés concrètes liées à la rencontre interculturelle, dans ce domaine de l'alphabétisation que j'imaginai naïvement presque exempt de chocs culturels (ou

tout du moins n'ayant que peu d'impact sur l'apprentissage). Officiellement, les termes « pédagogie émancipatrice », « interculturalité », « approche collective et participative » sont utilisés pour décrire ce qui est attendu de la part des formateurs. Comment appliquer sur le terrain ces principes méthodologiques cités ci-dessus ? Sont-ils appliqués et facilement applicables ? Concrètement, comment les formateurs gèrent-ils la rencontre interculturelle avec les individus désireux d'apprendre la langue ?

C. L'ALPHABETISATION ET L'INTERCULTURALITE : PROBLEMATISATION

« Au centre Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, nous sommes rapidement arrivés à un constat, celui que toutes et tous nous pouvons faire à un moment donné de nos différents parcours professionnel, familial ou social : la multiculturalité risque parfois davantage de provoquer des segmentations entre individus, ou groupes que de créer de l'interculturalité » disait la directrice du même centre A. De Vleeschouwer⁷. Assez rapidement après mon arrivée à l'Entrela, je me posais effectivement des questions quant à ma pratique, j'avais cette impression d'être parfois en décalage par rapport aux attentes des apprenants en face de moi. Dans le même temps, je rencontrais les formateurs, assistais aux premières réunions, et fus exposée aux récits de certaines incompréhensions, de certains malaises, de « chocs culturels ». La problématique de la rencontre interculturelle en alphabétisation découle des observations, discours, interpellations que j'ai pu noter, et que je choisis de relater, afin de mieux cerner les questionnements qui en résultent.

▪ *QUANT A L'APPRENTISSAGE EN LUI-MEME ET AUX PRATIQUES DE CHACUN POUR ENSEIGNER*

Ma rencontre avec les apprenants à l'Entrela m'a rapidement menée à un constat frappant : nombreuses sont les personnes qui viennent volontairement depuis de nombreuses années, toutes avec une envie de mieux maîtriser le français, mais certaines d'entre elles ne progressent pas ou peu. Les apprenants de mon groupe se rendent compte en effet du caractère laborieux de leur apprentissage, ce qui les bouleverse, les ébranle, et participe à leur sentiment d'exil. S'il est certain qu'un

⁷ Stéréotypes et préjugés (Juin 2009). *Journal de l'Alpha*, 169

accès aux droits sociaux et au droit de séjour pourrait faciliter le processus de métissage et ainsi l'apprentissage des langues pour la majorité, il n'en est pas moins une condition suffisante pour ceux qui ont la nationalité belge mais peinent depuis parfois plus de 10 ans à maîtriser la langue française. A l'Entrela, seules 59 personnes (25 %) sont arrivées ces 3 dernières années. Les cours s'adressent ainsi principalement à des personnes (75 %) installées en Belgique depuis plus de 3 ans⁸.

En cours, les mêmes remarques se rapportant à la maîtrise du français reviennent souvent : « Écrire et lire le français, c'est presque impossible pour nous » ; « Pourquoi toutes les lettres ne se prononcent pas dans cette langue ? » ; « Je n'y arrive pas » ; « Apprendre cette langue est tellement difficile pour nous », etc. Dépassée par ces interrogations, je leur réponds parfois tout simplement que « je ne sais pas » pourquoi cette langue « est si compliquée ». En réunions d'équipe, nombreux sont les formateurs qui se sentent aussi de temps à autre démunis face à des apprenants parfois désespérés.

L'alphabetisation est généralement régie par deux méthodes distinctes. La première correspond à la méthode syllabique (ou synthétique). Elle commence par l'enseignement systématique des correspondances entre lettres et phonèmes. Ces unités sont ensuite combinées pour lire des syllabes, des mots et enfin des phrases. On ne donne tout d'abord à lire aux apprenants que des phrases et petits textes, spécifiquement créés pour l'apprentissage, dont ils peuvent déchiffrer toutes les parties. Lorsque toutes les combinaisons sont maîtrisées, les apprenants sont confrontés à de « vrais » textes. La deuxième, la méthode globale (ou analytique), apparaît en réaction à la méthode syllabique. Le déchiffrement n'est plus au centre de l'apprentissage, car on considère que le sens est primordial. On part donc de textes, de phrases que les apprenants doivent mémoriser et dont ils découvrent les unités plus petites (mots, syllabes, lettres) à l'aide d'un procédé d'hypothèses. La base de cette méthode est la logographie, la mémorisation de l'image et du sens d'un mot. Ici, la correspondance de l'écrit avec l'oral n'est pas étudiée de façon méthodique⁹. En 1971, F. Smith publiait *Understanding Reading* : selon lui, nous ne lisons pas

⁸ Rapport annuel de l'Alpha-FLE Evre 2016

⁹ <https://ligue-enseignement.be/apprendre-a-lire-la-querelle-des-methodes/> ; consulté le 21 juin 2017

toutes les lettres des mots, pas plus que tous les mots d'une phrase, quand nous abordons un texte. Plutôt que d'identifier les sons individuellement, il disait que les enfants apprenaient à lire en prévoyant quels mots se retrouveraient dans le texte en se fiant aux repères visuels et non visuels, y compris le texte écrit, les images, les connaissances préalables, etc. Les notions de F. Smith ont contribué à raviver les mouvements en faveur de la méthode globale, qui vise à faire lire uniquement des textes « réels » ou authentiques aux apprenants et d'exploiter les usages plus vastes de la lecture et de l'écriture. C'est notamment pour cette raison qu'elle se voit préférée par de nombreux formateurs en alphabétisation. Pour autant, elle ne s'est jamais imposée dans la pratique. L'immense majorité (pour ne pas dire la quasi-unanimité) des manuels d'apprentissage de la lecture se réclame ouvertement d'une méthode « mixte », c'est-à-dire principalement syllabique (Beaume, 2006). Comme vu auparavant, à l'Entrela, aucune méthode n'est prescrite, il est du ressort des formateurs de choisir quelle méthode peut être la plus pertinente. Cependant, les coordinatrices souhaitent pour les apprenants qu'ils reçoivent un apprentissage global ; elles l'associent à une méthode qui consiste à partir de l'histoire des personnes, de leurs besoins quotidiens, de leurs attentes, et qui se base sur « un dialogue qui leur permet de devenir acteurs de leur histoire ».

Cet apprentissage descendant, *bottom-up*, qui consiste à partir du vécu des apprenants est, lui aussi, plus ou moins « appliqué » selon les groupes/formateurs. Certains d'entre eux me disent d'ailleurs ne pas vouloir aborder les sujets tels que la religion, l'héritage familial, la « vie d'avant », pour « éviter les tristesses et les traumatismes refoulés ». Il leur semble plus intéressant de parler des sujets de leur vie quotidienne, des sujets plus concrets qui font écho à ce qu'ils vivent tous les jours en Belgique. Dans ma pratique personnelle, je me rends compte que « partir du vécu » pour mener à l'apprentissage est ce qu'il me semble le plus souhaitable, car la richesse des parcours et la diversité des points de vue me paraît être une base pour l'apprentissage en groupe, mais que cela peut s'avérer délicat pour deux raisons. D'abord, car ce sont effectivement des polytraumatismes pré-migratoires qui accompagnent ces migrants, traumatismes qui sont parfois tus dans nos sociétés européennes où il leur est demandé de ne pas se raconter pour s'intégrer (Jamouille, 2013). Leur demander de sortir de la « logique du silence qui leur a bien souvent

permis de tenir sur le plan psychique et parfois physique » n'est pas simple, pour eux comme pour moi. La deuxième raison concerne l'apprentissage que les apprenants veulent recevoir. Parmi les apprenants que je côtoie, certains m'ont déjà fait comprendre qu'ils n'étaient pas là pour se raconter, mais bien pour apprendre la grammaire et le vocabulaire français. Ils voulaient en effet vite voir « des résultats » sur leur maîtrise du français, et ne préféraient pas échanger à propos de sujets tels que la culture ou l'histoire personnelle. L'apprentissage dans le cadre de l'alphabétisation des migrants est donc empreint de savoir-être et de savoir-faire qu'il nous faut manier avec adresse.

▪ *QUANT AUX COMPORTEMENTS ET PRATIQUES DE CHACUN : LIEUX DE CHOCS CULTURELS*

En cours d'alphabétisation, nombreux sont les gestes, les tournures de phrases, qui peuvent provoquer des incompréhensions, des malentendus, des maladresses. Le simple fait de se dire bonjour est porteur de significations culturelles et certaines pratiques peuvent porter à confusion¹⁰.

En octobre 2016, les deux coordinatrices de l'Entrela décident, sur base de demandes de certains formateurs, qu'il faut se réunir « pour systématiser, à partir de réflexions, des principes pédagogiques et des pistes d'action pour améliorer nos pratiques ». Cette décision fait suite, selon elles, à l'accumulation de récits de certains formateurs qui se sentaient « choqués dans leur cadre culturel » et de certaines réactions qui leur semblaient inadéquates au sein de l'Entrela. C'est ainsi qu'elles nous ont invité, avant d'organiser une formation autour de l'approche interculturelle - avec un psychologue systémique travaillant dans un service de santé mentale pour demandeurs d'asile - à écrire des situations problématiques vécues par chacun en rapport avec l'interculturalité. Je choisis de me baser sur certains de ces récits pour exposer des exemples de chocs culturels. Les chocs culturels sont décrits par G. Legault et M. Lafrenière (1992) comme des « représentations, à des modes de pensée, à des images souvent inconscientes, à une vision du monde qui déterminent les conduites et orientent les actions ; ces chocs entraînent des incompréhensions, des

¹⁰ Abécédaire du formateur : Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissages. (2014). Publication de Lire et Ecrire

malentendus et peuvent donner lieu à des difficultés d'interventions s'ils ne sont repris et analysés ». Un exemple issu de mon expérience personnelle illustre comment une rencontre interculturelle peut rapidement s'accompagner de moments délicats : au moment des fêtes de fin d'année, les apprenants et moi décidons d'organiser un repas afin de partager ensemble un instant festif. Arrive la fin du repas, et prise par mon émotion, je décide d'embrasser et serrer dans mes bras chacun des apprenants avec qui je viens de partager ce beau moment. C'était sans penser à la manière de se saluer propre à chacun ; j'ai donc malencontreusement, « sans réfléchir », serré dans mes bras un homme âgé qui ne le souhaitait pas de par ses convictions. Un court instant, mais qui nous a tous les deux mis dans une posture inconfortable et dérangeante, et qui montre comment nos référents culturels peuvent rapidement être mis à mal.

Je choisirai ensuite un récit d'une des formatrices qui me semble refléter l'ethnocentrisme pouvant émaner de nos points de vue et les rapports de force qui peuvent se dessiner entre formateur et apprenant :

Dimanche dernier, dimanche sans voiture, avec tout ce que cela comporte comme animations diverses et spontanées. En plus, pas de pollution, peu de bruit, grand soleil, beau temps, relax et tout. Comme d'habitude, je fais le tour en demandant comment chacun a passé sa journée de dimanche. Fallait s'y attendre : Madame F. n'est pas sortie... « Moi rester maison, cuisine, nettoyage, et tout ça. Non, pas sortir... » Triste. Elle passe à côté de tant de choses... Cela m'a fait penser à une autre apprenante qui m'a raconté avoir fermé ses rideaux pour ne pas voir passer le carnaval dans sa rue... On dit que l'éducation et le développement passent par les femmes. J'en suis persuadée. Avec certaines de nos apprenantes, on a encore beaucoup de chemin à faire.

Sa réaction, et les termes qu'elle utilise, sous-tendent la présence d'un immense fossé qu'elle imagine entre elle et ses apprenantes. « Fallait s'y attendre » ; « Elle passe à côté de tant de choses » ; « On a encore beaucoup de chemin à faire »... La formatrice adopte un point de vue ethno-centré¹¹, elle exprime une totale incompréhension par rapport à la manière de vivre, de passer son temps libre, de son apprenante. Pour J. Piolat¹², dans ce genre de réactions, « nous sommes dans une situation où ne se pose même pas la question : 'Et si les personnes qui sont en face de

¹¹ La notion d'ethnocentrisme se voit explicitée dans la deuxième partie de ce travail : cf. p. 28

¹² *Alphabétisation des migrants : lieu d'apprentissage réciproque ou de racisme ordinaire ?* Conférence de Jérémie Piolat, animée par Tamara Swuine - Maison de la Francité, 8 février 2017

nous n'étaient pas comme on les pense a priori ?' Pas plus que : 'Pourquoi, moi qui les rencontre, je pense qu'elles sont comme ça ?' ». On constate en effet qu'il n'y a pas eu de dialogue, de débat, après cet échange qui semble avoir grandement perturbé la formatrice. Un autre exemple de situation vécue nous montre la difficulté pour les formateurs d'échanger avec les apprenants à propos des situations troublantes, « choquantes » qu'ils pourraient vivre :

15h, le cours se termine. 15h20, je parle avec une apprenante et son mari venus la rejoindre : problème de maison, problème d'humidité, problème..... Nous parlons debout, près de la porte ; elle est entr'ouverte. Puis rentre une personne qui a aussi terminé son cours. Elle prend un foulard qui était sur un meuble, le secoue et elle l'étend soigneusement par terre. Sans un mot : c'est le moment de la prière. Monsieur B n'a rien remarqué : normal, il a le dos tourné. Il continue à me parler. Madame V observe en même temps qu'elle écoute. Je la sens gênée. Mais de quoi ? [...] Et moi je n'ai rien dit. J'ai été surprise car cette personne s'est imposée à nous de manière soudaine en donnant priorité au moment de la prière. Elle s'est approprié un lieu qui doit être celui de tous. Qu'aurais-je dû dire ? Et à l'avenir ?

La question des pratiques religieuses, des croyances, et du contexte socio-politique dans lequel nous nous trouvons est effectivement souvent évoqué en cours. Huguette par exemple, formatrice depuis 10 ans, m'explique que les événements de l'actualité sont abordés à chaque début de cours, car il lui semble important de parler de sujets de société, et de permettre à chacun d'exprimer son avis. Elle ne nie pourtant pas que cela puisse créer des situations de discordes, des débats houleux dans lesquels elle peine parfois à se positionner, et où elle peut entendre des phrases et des discours qui la choquent. Dans ces relations d'apprentissage interculturelles, le risque est que les positions de chacun s'affirment dans la différence avec l'autre. Sandra, coordinatrice, me raconte en effet une situation vécue entre un formateur et son apprenant.

Nous sommes en novembre 2015, peu après les attentats de Paris. Un formateur/formatrice vient nous voir Julia et moi : « Ecoutez mesdames, je ne souhaite plus avoir un tel dans mon groupe, il prend trop de place, parle trop par rapport aux autres, coupe la parole, n'écoute pas les autres, certains du groupe n'osent pas s'exprimer lorsqu'il est là. De plus, lorsque nous avons parlé des attentats, il s'est énervé sur la question de « est-ce que ceux sont oui ou non, des musulmans qui ont participé aux attentats » et est parti presque en claquant la porte avant la fin du cours. Je ne le veux plus. »

Il semble que les raisons pour lesquelles le formateur se sent touché se chevauchent. Il est question de comportements, de dires, qui ébranlent celui-ci. Sa réaction est assez radicale, il ne veut plus de la présence de l'apprenant dans ses cours, sûrement par peur de nouveaux conflits ou chocs culturels qui seraient délicats à gérer. L'évitement de ce genre de situation est parfois la seule solution que les formateurs évoquent.

Les quelques récits présentés illustrent l'importance de se connaître et de pouvoir confronter ses représentations dans un dialogue interculturel. Ils soulignent également la force de nos stéréotypes et de nos imaginaires ethno-centrés comme guide d'interprétation des comportements.

▪ *DES BRICOLAGES*

Les méthodes d'enseignement de l'alphabétisation ont été marquées par la recherche sur le fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage. R. Caine et G. Caine (1997) font état de 12 principes d'apprentissage impliquant le cerveau qui laissent entendre que l'apprentissage est stimulé lorsqu'on y inclut des interactions sociales significatives avec le monde réel, lorsque les activités d'apprentissage sont variées et correspondent aux divers styles d'apprentissage, et lorsque les tâches sont conçues pour proposer un défi, favoriser la réussite et minimiser le risque d'échec. Ces quelques principes se voient mis en pratique par ce je choisis d'appeler des « bricolages » de la part de chacun pour que les rencontres interculturelles se passent au mieux. Dans *La Pensée Sauvage* (1962), C. Lévi-Strauss définit le bricolage en anthropologie comme le fait de s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini « d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock ».

En effet, les formateurs se plaisent à partager leurs expériences et à organiser des rencontres intergroupes, de faire des activités variées, afin que les vécus et les savoirs de chacun puissent être mis en lumière aux yeux de chacun, mais aussi pour que chacun puisse partager ses expériences, et que les apprentissages soient renforcés

par du « vécu », du « réel ». Les formateurs, et je m'y inclus, puisent dans « leur boîte à outils » afin de faire en sorte que les rencontres interculturelles et apprentissages se déroulent au mieux.

Est notamment organisé chaque année un voyage culturel. Ce voyage a comme objectifs de : renforcer des liens sociaux et susciter l'intérêt des apprenants dans des domaines qui dépassent leur quotidien ; apprendre autrement le français ; mélanger et mieux connaître les apprenant(e)s de tous les groupes, les formatrices et formateurs ; découvrir un peu de l'histoire et de la culture de la destination choisie, découvrir l'autre et composer avec son regard sur le groupe ; donner aux apprenants la possibilité de « faire un voyage », de passer une journée de détente ; connaître les différentes pratiques culturelles dans l'organisation d'une activité tel que le voyage : ce qu'on transporte, comment on s'habille, ce qu'on mange et comment on le fait, ce qu'on a envie de voir, visiter ; mais aussi pratiquer la démocratie directe (participative) et indirecte (représentative) lors de la préparation et de la réalisation du voyage¹³. En effet, est mis en place un processus de participation des apprenants dans l'organisation de l'ensemble du voyage, particulièrement la décision sur la destination. Dans le même ordre d'idées, une « Fête de l'Alpha » est organisée chaque année, l'occasion pour chacun de ramener un plat qu'il aura lui-même cuisiné : nous sommes au cœur d'un échange pluriel et multiculturel de spécialités culinaires de plus de 30 origines nationales. Les participants se disent en effet « fiers de pouvoir partager leur savoir-faire et certains aspects de leur pratique culturelle quotidienne ».

Au-delà de ces rencontres entre apprenants, certains ateliers/groupes sont mis en place pour « délier les langues » et parler de sujets qui ont pu troubler les participants. Des groupes de conversation, des groupes « théâtre/forum » évoquent des sujets de la vie quotidienne et considérés difficiles d'aborder, parfois tabous. Les ateliers « Age et image » viennent eux proposer des échanges entre des apprenants en alphabétisation, avec des enfants et des personnes âgées, dans une maison de repos, à propos d'un film qui leur est proposé et qu'ils regardent ensemble. Enfin, des sorties culturelles au musée, au cinéma, à la bibliothèque communale sont régulièrement

¹³ Rapport annuel de l'Alpha-FLE Evere 2016

proposées, ayant pour but de participer à des activités qui créent des liens particuliers entre apprenants et formateurs, et de pouvoir échanger par après sur des thématiques que chacun a pu expérimenter.

II. LA RENCONTRE INTERCULTURELLE DANS UNE DIDACTIQUE D'ALPHABETISATION

A. L'INTERCULTURALITE ET L'« ATTITUDE INTERCULTURELLE »

« L'interculturel dépasse le multiculturel. Une métaphore, empruntée à la musique, permet de mieux comprendre le processus. Si sur mon piano je joue le do, j'obtiens un ton unique, pur, formellement identifiable. Puis je joue le mi, et je peux en dire la même chose. Si je joue l'accord do-mi j'obtiens un son où je continue à entendre et le do et le mi, mais chacun enrichi de l'ensemble de l'accord. En prolongeant cette image : le multiculturel maintient la séparation, alors que l'interculturel est le multiculturel enrichi de l'échange. » (Verbunt, 2005)

Selon A. Preceille (1985), une rencontre interculturelle sous-tend une interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens, dans un contexte à définir à chaque fois: l'interculturel est donc d'abord une « relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoire personnelle ». M. Cohen-Emerique (1993) - une des pionnières en France et dans les pays francophones des recherches sur l'interculturalité, la communication interculturelle, et les processus d'acculturation - reprend ces mots en insistant sur l'importance du contexte : une rencontre entre deux personnes implique de prendre en compte nombreux éléments liés à la conjoncture et à l'histoire de chacun ; mais également sur la notion d'*interaction* entre ces deux histoires. Au-delà de la rencontre entre deux cultures, dans la relation interculturelle, il s'agit de la rencontre entre deux individus ayant intériorisé à leur manière leur culture, et qui la mettent en scène. Elle préfère d'ailleurs parler d'« attitude interculturelle » à adopter, plutôt que de termes comme « respect d'autrui », « tolérance », car le préfixe « inter » souligne à juste titre un processus d'interaction, où deux acteurs sont en présence. A ce propos, C. Puren (2012) souligne que pour travailler de manière efficace avec d'autres, il est utile : d'accepter la présence de balises culturelles qui dessinent la relativité de nos points de vue (composante métaculturelle) ; de maîtriser les représentations croisées

(composante interculturelle) ; de se mettre d'accord sur des comportements acceptables par tous (composante pluriculturelle) ; d'avoir adopté et/ou créé des conceptions partagées de l'action commune (composante co-culturelle) ; enfin de partager, au-delà des valeurs professionnelles, certaines valeurs universelles (composante transculturelle). Il distingue donc cinq formes de compétences culturelles à installer pour co-construire ensemble.

En cours d'alphabétisation, nous sommes au cœur d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents. Cette rencontre peut laisser cours à des malentendus, des difficultés de communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.), provenant d'un « réflexe ethnocentriste qui consiste à faire de ses référents culturels l'étalon de mesure de l'autre » (Mazzocchetti, 2015) ; ce qui peut entraîner la confrontation à des chocs culturels. Le choc culturel est une situation conflictuelle qui se produit entre deux individus culturellement différents en interaction. Ces chocs culturels vécus constituent autant d'incidents critiques qu'il est utile d'analyser si on souhaite dépasser la situation de choc et avoir une chance d'apprendre sur ses propres cadres de références et sur ceux d'autrui.

B. LA RECONNAISSANCE IDENTITAIRE ET SES FILTRES COGNITIFS ET AFFECTIFS

Dans une rencontre interculturelle entre un travailleur social et un client, entre un formateur et un apprenant, nous sommes dans une situation où « le processus de reconnaissance d'une altérité différente culturellement va se dérouler à l'intérieur de trois paramètres - culture subjective unique à chacun, interaction entre deux acteurs, et différences de statut social, économique, politique - et va se heurter à la complexité et à la difficulté qu'introduisent ces paramètres » (Cohen-Emerique, 1993). C'est également ce que constate J. Mazzocchetti (2015) qui se base sur diverses recherches menées auprès de demandeurs d'asiles, de personnes reconnues réfugiées, ainsi que de travailleurs sociaux en charge de l'accueil des demandeurs. Pour elle, le contexte interculturel est rempli de complexité, et ce dû aux « enjeux culturels (histoire, caractéristiques, etc.), et singularités (nationalité, religion, mais

aussi position de l'individu dans la société en termes de genre, d'âge, de classe...) » de chacun. La réponse première des travailleurs sociaux dans de telles situations semble être d'apprendre à connaître, à comprendre, les spécificités culturelles de migrants qu'ils accueillent.

Pourtant, M. Cohen-Emerique (1989), dans son ouvrage *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, nous explique que ramener les difficultés de communication et de compréhension des spécificités culturelles à un manque de connaissance est, certes nécessaire, mais insuffisant, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, car la construction de l'identité culturelle est une notion complexe, personne n'étant passif dans l'intériorisation de sa culture. Deuxièmement, car l'identité liée à la situation de migration est empreinte de nombreux facteurs qui font que le migrant a une identité spécifique (de par son projet migratoire, la rupture et le deuil auxquels il doit faire face, son adaptation à la société d'accueil, et nombreux autres aspects). Il se trouve dans une situation de transition identitaire : il quitte en effet un référent culturel pour un autre où s'effectue un travail d'identification à une culture qui n'est pas la sienne ainsi qu'un travail d'intégration à une nouvelle société. Freire (1978) parle de retirement et pénétration : étirement de la société d'origine qui survit en lui, et pénétration au sein de la société d'accueil à travers tout son processus d'intégration. Finalement, car le travailleur social est lui-même porteur d'identité, ce qui implique des normes, des valeurs, des modes de penser, des techniques de travail spécifiques à sa personne.

Dans chaque relation interculturelle, la reconnaissance identitaire est ainsi nécessaire. Elle l'est d'autant plus dans un contexte d'apprentissage, car, comme le dit G. Verbunt (2005), pour pouvoir s'appropriier 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. Selon M. Cohen-Emerique (1989), les travailleurs sociaux rencontrent des filtres et des écrans pour tenter cette reconnaissance, auxquels ils sont rarement sensibilisés et préparés. Peu se penchent sur la relativité de leur point de vue, leur implication sociale,

culturelle et historique. Ces filtres cognitifs et affectifs, de trois types, peuvent entacher la rencontre interculturelle, notamment dans un contexte d'alphabétisation.

Une première catégorie de filtres concerne les **stéréotypes**. Parler de l'apprentissage de la langue de la part des migrants amène inévitablement à parler des discriminations, préjugés et stigmates qu'entraîne leur approximative connaissance initiale de la langue du pays d'accueil. Aujourd'hui, il est indéniable que les imaginaires à propos des migrants sont influencés par le fait que la présence des étrangers en Europe et les problèmes de cohabitation inter-ethnique sont à l'ordre du jour aussi bien dans la presse que dans les discours politiques depuis maintenant bon nombre d'années (Lorreyte, 1988). Les contextes économiques, historiques et culturels développent des images collectives à propos de l'étranger et du migrant, jugements plus fréquemment négatifs que positifs. On rencontre d'ailleurs fréquemment des personnes d'origine étrangère dire que médias et politiques manipulent l'opinion publique et concourent à accentuer les craintes à leur égard, et participent à leur enfermement dans une altérité irréductible, de surcroît connotée négativement (Mazzocchetti, 2012). En période d'apprentissage de la langue, le migrant se retrouve ainsi à devoir faire face au stéréotype de l'étranger.

Mais il peut en plus être combiné à une deuxième catégorie de stéréotype. De nombreux sociologues ont montré comment la mobilisation et la sensibilisation autour de l'illettrisme, sa détection, son repérage, engendrent stigmatisation et exclusion. « Stigmatisation qui remplit une fonction sociale forte : ériger le modèle de celui qu'il ne faut pas être. Au fil des années, l'illettré a été montré comme violent (à l'image de la délinquance des banlieues), indigent (le quart monde), incapable de transmettre du savoir à ses enfants, socialement dépendant, vulnérable, inemployable... invisible parce que honteux, mais symboliquement présent. Les conséquences de ces discours sont considérables sur les croyances communes et les représentations collectives. L'illettré est devenu une nouvelle figure emblématique de l'échec scolaire, transformé en échec social, familial et professionnel » (Rivière & Bentolila, 2001). Au-delà de ces imaginaires, les représentations-mêmes de la langue d'origine de la part de la société d'accueil sont souvent mises à mal. Alors que le fait de connaître la langue du pays d'accueil est valorisé, le fait de s'exprimer dans sa

langue d'origine est vu comme le contraire de « l'effort de s'intégrer » (Hambye & Romainville, 2015). Dans nos sociétés européennes, la puissance des langues officielles et leur omniprésence laissent peu d'espace aux langues d'origine, et c'est cette langue-même qui se retrouve discréditée et dévalorisée. Elle devient langue interdite, langue étrangère (Rosenbaum, 1997). Selon J. Piolat¹⁴, le formateur peut avoir intégré au travers de sa personne un certain nombre de ces discours qui rythment la vie publique et politique, et c'est bien là le danger : car il est lui, professeur, au contact quotidien de ces personnes concernées par ces discours.

Un deuxième type de filtres dont parle M. Cohen-Emerique se rapporte aux **ethnocentrismes**. L'individu est si imprégné de sa culture qu'il n'a pas une conscience claire des modèles intériorisés. J. Mazzocchetti (2015) observe notamment l'importance de l'ethnocentrisme dans le jugement de vérité du discours de demande d'asile, où « les juges se font en réalité une opinion en référence à leur propre perception du comportement adéquat et plausible relatifs aux situations énoncées ». Beaucoup de jugements et comportements sont presque automatiques, comme par exemple la façon de s'habiller, de se comporter dans différentes situations sociales. Aussi, lorsqu'on est face à des comportements fort différents des nôtres, a-t-on tendance à porter des jugements de valeur plutôt que de percevoir la différence (Cohen-Emerique, 1980). La différenciation culturelle peut impliquer d'être incapable de se représenter ce qui ne nous ressemble pas. G. Morgan (1989) soutient que toute culture crée une forme de culturocentrisme : « En fournissant des codes d'action que l'on accepte d'emblée et que nous jugeons « normaux », elle nous amène à envisager les activités qui ne se conforment pas à ces codes comme anormales. Si nous prenons pleinement conscience de la nature de la culture, cependant, nous voyons que nous sommes tout aussi anormaux à cet égard ». Disons, à l'instar de C. Lévi-Strauss, qu'il est plus facile de « rejeter hors de la culture tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit » (Lévi-Strauss, 1961). Ainsi, des représentations - concernant la famille, les rôles masculins et féminins, l'éducation des enfants, la croyance religieuse - peuvent intervenir dans l'apprentissage et dans les cours de français, ce qui ne facilite pas le processus

¹⁴ *Alphabétisation des migrants : lieu d'apprentissage réciproque ou de racisme ordinaire ?*
Conférence de Jérémie Piolat, animée par Tamara Swuine - Maison de la Francité, 8 février 2017

d'enseignement, qui « doit se fonder sur la reconnaissance de la personne telle qu'elle est et non pas telle qu'on voudrait qu'elle soit » (Cohen-Emerique, 1989).

Enfin, M. Cohen-Emerique nous expose ce qu'elle considère comme des **grilles d'interprétation** des dires et des conduites propres à chacun, et qui peuvent entraîner des « malentendus » liés à des techniques et attitudes professionnelles. Le contexte d'apprentissage est lui-même empreint de façons particulières de voir le monde et d'une manière de transmettre. En d'autres termes, la manière dont l'éducation est structurée et dispensée dans tout contexte est un élément central de ce contexte. L'éducation joue également un rôle majeur dans la production et la reproduction de la culture (Akkari, 2002). Le contenu des manuels d'apprentissage (notamment d'alphabétisation) est par exemple le reflet de ce que la société considère comme des connaissances indispensables pour pouvoir vivre dans telle société. Non seulement le contenu du curriculum est une sélection de la culture, mais les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation sont également des pratiques culturelles. Lorsqu'un formateur choisit de parler des temps de conjugaison utilisés par exemple, il implique indéniablement un certain rapport au temps et une manière de l'aborder. A. B. Bernardo (2000) affirme d'ailleurs qu'une tâche de lecture ou d'écriture familière aux membres d'une société ne l'est pas forcément pour ceux d'une autre communauté. Il donne l'exemple de certaines communautés des Philippines où les connaissances les plus approfondies en matière de lecture et d'écriture se situent dans les domaines religieux et politique.. Il ajoute que les connaissances en lecture et en écriture sont fortement liées aux domaines grâce auxquels elles ont été apprises et qu'elles ne sont pas forcément transférables.

C. UNE RELATION ET UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE AMBIVALENT

Dans le domaine de l'alphabétisation, la relation « professeur-apprenant » est ambiguë, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, comme l'indique J. Piolat¹⁵, le fait de se côtoyer plusieurs fois par semaine construit des relations de connivence, des relations proches, complices, qui peuvent peu à peu rentrer dans le registre de

¹⁵ *Alphabétisation des migrants : lieu d'apprentissage réciproque ou de racisme ordinaire ?* Conférence de Jérémie Piolat, animée par Tamara Swuine - Maison de la Francité, 8 février 2017

l'affectif. Nombreux sont les récits de formateurs dans le *Journal de l'Alpha*¹⁶ qui insistent sur l'« apprentissage réciproque », où chacun permet à l'autre d'apprendre, de grandir, dans une relation sincère. Cette sincérité et confiance est également palpable dans l'Entrela, où les rapports deviennent souvent amicaux. C'est lors d'événements comme « la fête de l'Alpha », ou le voyage culturel, que la complicité entre apprenants et formateurs peut se ressentir, se lire sur les visages souriants, dans les gestes amicaux. Jean-Claude, formateur, décrit les relations existantes au sein de l'Entrela comme tel :

Nous avons donc formé une équipe qui, au fil des années est devenue soudée par des liens de confiance et d'amitié depuis 3 à 25 ans d'expérience pour la majorité d'entre nous. Ce climat de confiance s'étend aux relations que nous construisons avec nos apprenants.

La relation formateur-apprenant s'établit donc la plupart du temps dans une optique d'aide et de soutien, à ces populations dont l'installation, la reconstruction d'identité, est périlleuse. Selon J. Piolat, ce n'est pas la relation entre personnes qui pose problème dans ce contexte, mais bien la « relation de communauté à communauté ». Dans une relation interculturelle, « il s'agit toujours non seulement de différences culturelles mais aussi d'un rapport social où il y a une culture valorisée face à une autre qui l'est moins, un rapport dominant/dominé, ex-colonisateur/ex-colonisé, développé/sous-développé, blanc/noir, etc., enfin, une identité menaçante face à une identité menacée, ce qui engendre une dynamique identitaire avec des stratégies offensives et défensives des deux côtés. » (Cohen-Emerique, 1993).

Dans le processus d'apprentissage, en plus de cette dynamique identitaire, le rôle de chacun peut accentuer ces différences et ces stratégies offensives/défensives : d'un côté, le professeur, celui qui sait, qui détient le savoir ; de l'autre, l'apprenant, celui qui ne sait pas et qui a beaucoup à apprendre. C'est d'ailleurs ce que me raconte Sandra, la coordinatrice de l'Entrela :

On essaye toujours de faire des activités où chacun se sent bien, mais aussi pour que chacun se sente d'égal à égal. Par exemple, quand on fait des débats, des jeux de société... les formateurs, il faut qu'ils aient le même temps de parole, les mêmes règles du jeu, enfin bref, tu vois quoi. Mais parfois, c'est plus facile à dire qu'à faire. Il y a deux semaines, on faisait un jeu où le but est qu'une personne devine, en posant des questions fermées, le mot

¹⁶ Accueillir, orienter et accompagner. (Décembre 2016). *Journal de l'Alpha*, 203

auquel le groupe pense. Chaque apprenant joue le jeu. Arrive le tour de la formatrice, qui finit par deviner après plusieurs questions le mot que les apprenants avaient choisi : c'était le mot « bol ». Quand elle l'a trouvé, elle a dit cette phrase tout doucement mais qui est pas anodine : « en même temps, j'aurai pu directement me dire que ça allait être un petit mot facile ! ». C'est souvent comme ça, les formateurs sont super engagés et aidants, mais parfois ils disent des phrases naturellement comme ça...

Cette situation reflète l'ambiguïté de la relation en alphabétisation. La rencontre entre référents culturels est inégale et prend la forme d'une confrontation assortie de rapports de force, de pouvoir. Comment, dans cette optique, l'expérience d'alphabétisation peut être un processus de conscientisation et de subjectivation de soi ? C'est P. Freire (1980) qui écrivait à ce propos : « Aucune pédagogie vraiment libératrice ne peut rester à distance des opprimés, c'est-à-dire les considérer comme des malheureux, passibles d'un 'traitement' humanitaire, et proposer, à partir d'exemples choisis chez les oppresseurs, des modèles pour leur 'promotion'. Les opprimés doivent être leur propre modèle dans la lutte pour leur rédemption. La pédagogie de l'opprimé qui cherche à restaurer l'intersubjectivité se présente comme une pédagogie de l'Homme. Elle seule, animée d'une générosité authentique, humaniste et non 'humanitaire', peut atteindre cet objectif. » A partir de ses observations, P. Freire a créé l'alphabétisation-conscientisation. Cette approche éducative se veut basée sur la culture des milieux populaires, sur le dialogue établi sur un rapport d'égalité et sur la prise de parole des personnes opprimées considérées comme des sujets créateurs. P. Freire (1980) dénonce l'éducation bancaire selon laquelle « le savoir est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent à ceux qu'ils jugent ignorants ». L'éducation doit se faire à partir du langage des gens, de leur perception de la réalité, de leur façon de vivre : P. Freire propose un apprentissage de groupe où l'on part de thèmes amenés par les participants, thèmes liés aux questions de la vie sociale quotidienne, thèmes qui mobilisent intérêt et curiosité car vécus par les personnes impliquées. C'est ce qu'il appelle les « thèmes générateurs de prise de conscience » qui donnent à la personne le sentiment d'exister comme sujet en mesure de comprendre et de décider.

« Toute alphabétisation et apprentissage de la langue sont à la fois culturels, affectifs et sociaux ; ils sont situés dans l'espace et l'histoire aussi bien de l'individu que de la communauté dans laquelle il se trouve » disait le psychopédagogue

soviétique L. Vygotski (1997). Les adultes migrants en formation doivent non seulement gérer leur répertoire plurilingue, mais aussi s'adapter à un type d'enseignement, de formation, qui puise ses modèles dans la société dans laquelle il s'effectue. L'apprentissage en tant que tel est sous-tendu par certaines pratiques culturelles et sociales. Au-delà de ces ruptures existantes, la langue elle-même sous-tend un cadre culturel propre : la langue est toujours celle d'un peuple inscrit dans une histoire, une organisation sociale, des croyances, une culture. Chaque langue opère un découpage réel qui lui est propre (Métraux et Furtos, 2011). Les apprenants migrants peuvent alors éprouver des difficultés à se positionner dans notre société actuelle où il semble que la compétence verbale est privilégiée, le cycle des apprentissages mis sur un piédestal, et la place laissée aux émotions marginalisée (Rosenbaum, 1997).

III. APPLICATION D'UNE APPROCHE INTERCULTURELLE

A. APPROCHE INTERCULTURELLE APPLIQUEE

Pour éviter « une relation interculturelle conflictuelle qui dégénère, du côté du professionnel menacé dans son identité », comme du côté de l'apprenant menacé ressentant une violence symbolique de non-reconnaissance identitaire, M. Cohen-Emerique (1993) suggère de développer chez ces professionnels une méthode de communication qu'elle appelle l'approche interculturelle. Celle-ci se décompose en trois démarches (il s'agit d'un processus dynamique et didactique) : la décentration, pour mieux cerner sa propre identité socio-culturelle, la pénétration du système de référence de l'autre, et enfin la négociation interculturelle.

La première démarche consiste à prendre distance par rapport à soi-même, en tentant de mieux cerner, de prendre conscience de ses cadres de référence en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle) toujours intégrées dans sa trajectoire personnelle. Il s'agit d'une réflexion sur soi qui va permettre d'accéder, comme le dit A. Pretceille (1985) à une certaine « neutralité culturelle » par rapport à ses propres référents, autrement dit de prendre conscience du « caractère partiellement inconscient de nos référents culturels » (Mazzocchetti, 2015) et de l'impact de ceux-ci. J. Mazzocchetti, parle,

elle, de l'importance du décentrement, « qui invite à être pleinement conscient de la relativité de son propre cadre, en tant que professionnel, mais aussi en tant qu'être humain culturellement situé ». Deuxièmement, il convient de découvrir le cadre de référence de l'autre. Il s'agit de rentrer dans la rationalité de l'autre sans en accepter nécessairement les prémisses et les aboutissements. C'est une attitude d'ouverture, d'écoute et d'empathie fondée sur un intérêt pour l'autre ; et ceci, même si ses façons d'être nous heurtent. Elle permet de « pénétrer dans le système de l'autre, le connaître du dedans » (Cohen-Emerique, 2011). Selon l'auteur, cette étape, en accumulant des connaissances sur l'autre, permet de s'ouvrir à la culture de l'autre, de mieux cerner son cadre culturel.

Ces deux premières démarches ont pour but d'aboutir à une troisième, celle d'un accord, une entente, par le dialogue et l'échange, acceptable à la fois pour le travailleur social et pour le migrant. M. Cohen-Emerique (1993) parle de négociation interculturelle : elle se pratique lorsque les codes culturels qui se rencontrent sont en opposition, en conflit. La médiation et la négociation permettent de « rechercher ensemble, par le dialogue et l'échange, un minimum d'accords, un compromis où chacun se voit respecté dans son identité, tout en se rapprochant de l'autre ».

Ces trois démarches sont sous-tendues par des étapes « pratico-pratiques », concrètes, que l'on peut mettre en œuvre, qui correspondent à une « méthode d'analyse du choc culturel » : elle consiste à demander aux travailleurs sociaux de relater, par écrit, une situation critique vécue. Cette situation est ensuite discutée et analysée afin de faire émerger les incompréhensions, les chocs culturels et de les expliquer. Elle comprend une grille d'analyse faite de questions à se poser à la suite du vécu d'un choc culturel. Les réflexions se font individuellement et en séance de groupe. Selon C. Leclerc, B. Bourassa, et O. Filteau (2010), la démarche est présentée de façon séquentielle de manière à en faciliter la compréhension. La figure 1 située en annexe illustre, au moyen d'une boucle spiralée en quatre temps, l'alternance des étapes de travail individuel et des séances de groupe. Analyser le choc culturel revient à se poser différentes questions. Tout d'abord, à propos des acteurs : quelle est leur identité personnelle (dont âge, sexe, origine culturelle, nationale, sociale, groupe d'appartenance...) ? Quels types de rapports y a-t-il entre

les différents acteurs ? Quels types de rapports y a-t-il de manière générale entre les groupes d'appartenances des différents acteurs ? Ensuite, la réflexion porte sur la situation de choc : quel est le contexte historique, politique, psychologique, économique de la situation qui se déroule ? et la réaction de choc : quels sentiments et comportements sont engendrés par la situation ? Il convient également de se rendre compte du cadre de référence de la personne qui l'a vécue : valeurs, normes, préjugés, conceptions de cette personne ; quelle image se dégage de ce dernier point (neutre, négative, stigmatisée, irréelle, positive...) ? Enfin, la question tourne autour du cadre de référence culturelle : autour de quoi tourne la situation ? Sur quoi porte le choc ?

Ces réflexions sont au préalable solitaires. Puis, « pour donner ses fruits, la réflexion à laquelle l'exercice d'analyse donne lieu doit être ancrée dans la pratique et l'expérience, être confrontée au regard des collègues et être mise en lien avec des modèles et notions théoriques. Cette distanciation aide le sujet à reconstruire le sens de son expérience, à consolider ou nuancer certaines représentations qu'il a de lui-même et du réel, à mieux comprendre ce qui conditionne son action et à sortir de ses routines en élargissant le registre des stratégies pouvant être considérées dans son intervention ». (Leclerc, Bourassa, & Filteau, 2010)

B. SUR LE TERRAIN

▪ *QUELS BESOINS ?*

L'apprentissage du français permet la création d'un espace collectif où différents points de vue se rencontrent, se font face, s'entrecroisent. L'enjeu est donc de créer du dialogue, de la rencontre, de l'empathie, à l'intérieur de cet espace. A l'Entrelà, il n'est pas rare d'être confronté à des demandes et des problèmes inconnus, insolites, pour lesquels on ne possède aucune grille de décodage, ni de moyens pour les gérer, source de grandes difficultés. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'une demande majoritaire a émergé de la part des formateurs pour qu'ils aient des outils, des socles, des bases pour savoir aborder ces situations exceptionnelles déroutantes. Au-delà même d'une formation, nous avons montré ci-dessus quel pouvait être l'intérêt de mettre en place des groupes de discussions, d'échanges, entre les formateurs, mais aussi entre formateurs et apprenants ; des collaborations. T. Barez,

directeur du CEDAS (Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois) énonce le principe du travail collaboratif dans son centre¹⁷ :

Nous envisageons la collaboration comme une humanisation des travailleurs, le passage d'une dynamique d'équipe classique à l'énergie d'un collectif, tirant du même côté, conscients que ce sont les contradictions qui font émerger les nouvelles pratiques, conscients aussi du fait que nos interventions touchent des valeurs essentielles ancrées en chacun de nous, conscients enfin que cette dynamique a de profondes répercussions sur la manière de travailler avec les apprenants et sur les relations entre tous.

C'est effectivement ce que propose M. Cohen-Emerique à propos de l'analyse collective des chocs culturels. En première partie de ce travail, nous avons en effet évoqué un petit échantillon de situations rencontrées « sur le terrain » à propos des pratiques et comportements de chacun qui pouvaient mener à des chocs culturels. C'est le genre de situations que les formateurs ont eu besoin de relater, car ils se sont sentis bouleversés. Une grille d'interprétation, des pistes pour analyser la situation, auraient pu dans ce sens être utiles. Dans cette même partie, nous avons parlé de méthodes d'apprentissage qui pouvaient s'avérer non adaptées au travail avec des migrants. Tant l'enseignement que les comportements qui en découlent sont culturellement marqués ; et il semblerait qu'un travail de collaboration entre formateurs, et avec les apprenants, puisse être des prémisses à une quelconque prévention des dérives de ces enseignements et comportements culturo-centrés.

▪ *UN TRAVAIL COLLABORATIF, UNE CO-CONSTRUCTION DE SAVOIR*

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » (Freire, 1974). Cette phrase résume avec justesse ce qui pourrait être le socle de toute alphabétisation interculturelle. Il a été montré dans ce travail, tant sur le terrain via les échos des apprenants et des coordinatrices de l'Entrela, tant dans la littérature, que de partir du vécu des apprenants pouvait être positif pour l'apprentissage. C'est ce que P. Freire explique quand il insiste sur les « thèmes générateurs de prise de conscience », qui donnent à la personne le sentiment d'exister comme sujet en mesure de comprendre et de décider, qui finalement peuvent être aussi à la base d'un travail collaboratif. A

¹⁷ Pratiques coopératives et collaboratives (Octobre 2015). *Journal de l'Alpha*, 199

travers le monde, d'autres pédagogues ont proposé des méthodes qui partaient elles aussi du vécu des personnes pour qu'elles puissent transformer leurs histoires personnelles difficiles et parfois traumatiques, qui apparaissaient comme des obstacles insurmontables, en ressources dans le processus d'apprentissage. L'éducateur italien D. Dolci, qui a pratiqué l'alphabétisation comme prise de conscience avec les paysans siciliens opprimés par la mafia dans les années 1950, a expérimenté ce qu'il appelait « la maïeutique réciproque de groupe » (1997) : des groupes de dialogues, où chacun apprend quelque chose de l'autre, chacun se sent respecté et chacun découvre des points de vue et des aspects de sa propre existence auxquels il n'avait jamais pensé. Il s'agit, à travers une méthode qui met ensemble les problèmes concrets, les vécus, les phrases, les images et les mots, de conscientiser qui y participe, de « réveiller les consciences endormies et confuses ». La conscientisation est ici vue comme un processus qui conduit à une véritable expression des points de vue et des besoins, pour concevoir des projets possibles alternatifs ainsi que des stratégies concrètes pour les réaliser. Le pédagogue J. H. Pestalozzi, lui, construit ce qu'il appelle une « méthode naturelle » (1898), c'est-à-dire d'une méthode qui part du vécu concret de l'individu, de son univers social et affectif pour, à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, lui permettre « d'accéder à son humanité » et découvrir de la sorte celle des autres.

Dans l'alphabétisation des migrants - un espace collectif empli de diversité - il semble donc important d'évoquer leurs parcours, leurs histoires migratoire, leur situation d'exil. C. Camilleri (1990), qui s'intéresse à la question de l'identité et des choix culturels des individus face aux changements culturels, considère que le discours des migrants sur leur parcours migratoire permet de révéler des pistes thématiques (à partir des univers lexicaux spécifiques) intéressantes pour la mise en lumière des stratégies identitaires qu'ils emploient en situation interculturelle. P. Jamouille (2013) relate notamment l'importance des groupes de parole entre migrants d'origines diverses, pour rendre visibles les codes culturels par une démarche comparative, et l'importance de « décoder leurs différences de logique, les interpréter ». Evoquer leur capital biographique et délier les langues à propos des silences migratoires permet donc notamment de comprendre les stratégies et

comportements mis en place lors de confrontations culturelles. Mais cela permet également d'être une base pour l'apprentissage. Cette pédagogie est associée à l'idée de co-construction du savoir : un sujet qui apprend construit son savoir en interaction¹⁸. Dans l'apprentissage des langues, il semble en effet que de maîtriser et transmettre les savoirs tels quel a peu de sens : « le vocabulaire, la grammaire, se construisent dans des situations de recherche, à partir d'un corpus créé par tous, qui permettent un questionnement et une élaboration collectifs », nous explique M. A. Medioni¹⁹.

Nombreux sont donc les psychopédagogues à parler d'une approche de type coopératif, basée sur le « tous capables », c'est-à-dire tous capables de participer à la discussion et à la prise de décision, l'ensemble des membres, apprenants et formateurs, pour construire ensemble des projets qui relèvent à la fois de la recherche, de la formation et de l'action. Tous capables également d'apprendre, d'apprendre sur soi et sur les autres, sur nos cadres culturels qui influencent nos jugements - « tous capables » étant complémentaire de « tous porteurs d'expériences ». Le *Journal de l'Alpha*²⁰ et notamment en lumière des associations qui mettent en place des médiations culturelles fonctionnant pour les groupes d'apprenants comme les groupes de formateurs, qui mettent au jour les préjugés de chacun. Au centre Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage s'est notamment créé « Histoires et Diversités », un projet d'ouverture à l'Autre sur fond d'histoire collective : chaque participant (formateur comme apprenant) est invité à parler de son parcours personnel (certaines dates importantes que l'on place sur une 'ligne du temps'), de ce qui le relie à sa communauté, à son histoire, à travers des expériences de partage autour de nos sens. D'autres, comme au centre Lire et Ecrire Luxembourg, font des travaux réguliers entre les groupes à propos de ce que sont nos « représentations ».

¹⁸ Pédagogies émancipatrices (Mars 2005). *Journal de l'Alpha*, 145

¹⁹ La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pédagogies émancipatrices (Mars 2005). *Journal de l'Alpha*, 145

²⁰ « Histoires et Diversités ». Stéréotypes et préjugés (Juin 2009). *Journal de l'Alpha*, 169

CONCLUSION

L'alphabétisation des migrants en Belgique est, par définition, une rencontre interculturelle. Elle implique donc inévitablement la prise en compte des enjeux de celle-ci. Se baser sur une enquête de terrain en tant que formatrice à l'Entrela à Evere et sur les récits des formateurs - ceux de mes « collègues », mais aussi ceux relatés dans la littérature comme dans le *Journal de l'Alpha* - m'a permis d'illustrer comment le fait d'apprendre la langue du pays d'accueil à des adultes en situation de migration est empreint de difficultés relatives à cette rencontre interculturelle.

D'une part, car l'alphabétisation sous-entend la rencontre de référents culturels différents. Ils sont le « résultat de processus de transmission et de socialisation, et procurent aux sujets une sorte de décodeur du monde qui les entoure » (Mazzocchetti, 2015). Autrement dit, la manière de se rencontrer, de se présenter, mais surtout d'écouter, de regarder et d'enseigner, est guidée par ces référents, pertinemment différents entre ceux d'un formateur et ceux d'un apprenant migrant. Il semble que la première étape à toute alphabétisation, et même toute confrontation culturelle (Mazzocchetti, 2015), serait de mettre au jour ces référents, ou tout du moins de prendre conscience de l'existence de ceux-ci.

D'autre part, l'enseignement d'une langue peut sous-tendre un rapport de force : la confrontation entre référents culturels est inégale, étant donné la présence du formateur, qui détient le savoir et les codes culturels du pays d'accueil ; et celle de l'apprenant, issu d'une histoire migratoire, qui ne sait pas, et que nous pouvons comparer au demandeur d'asile « en position basse et en situation de bouleversement identitaire et culturel suite à son exil » selon J. Mazzocchetti (2015). J. Piolat, dans son ouvrage *Portrait du colonialiste* (2011) qualifie ce rapport de dangereux. Selon lui, l'occidental, dans ces tranches de vies, est largement influencé par son passé de dominateur. Cette perception est paradoxalement visible dans toutes les couches de la société. On le note dans les mots, dans les non-dits et surtout dans les jugements qu'il porte sur les non-occidentaux. Des jugements de toute part (dans les comportements, dans la manière d'apprendre) peuvent donc apparaître en cours d'alphabétisation, et c'est ce que nous avons montré sur le terrain.

Aussi, une formation à l'interculturalité semble indispensable comme prérequis pour enseigner sa langue à des apprenants issus de l'immigration. Plusieurs composants de cette approche ont été mis en lumière. Tout d'abord, la nécessité de prendre conscience des cadres culturels qui existent comme repères : l'importance d'apprendre à se décentrer et d'« être pleinement conscient de la relativité de son propre cadre, en tant que professionnel, mais aussi en tant qu'être humain culturellement situé » (Mazzocchetti, 2015). Le fait de rentrer dans une attitude d'écoute et d'empathie par rapport à l'autre, d'entrer dans sa rationalité, peut contribuer à ce décentrement. La négociation interculturelle fait suite à ces étapes. Les chocs culturels qui ont été rencontrés doivent être pensés, analysés, déconstruits, pour pouvoir être le socle d'un travail de collaboration entre les formateurs, mais également directement entre formateurs et apprenants.

La coopération doit également être au cœur de l'enseignement, afin que chacun puisse participer d'égal à égal et être pleinement « conscient » (Freire, 1978) de son apprentissage. Les langues maternelles et les histoires migratoires ne doivent pas être tues, elles doivent pleinement faire partie des cours et être prises en compte dans la manière d'enseigner. Cela permet, d'une part, de pouvoir faire face adéquatement à des situations de chocs culturels où le dialogue est conseillé, mais également de participer plus convenablement à l'appropriation de la langue par le migrant. Finalement, l'alphabétisation en groupe permet la création d'un espace collectif où l'enjeu serait de rendre visible la diversité des codes culturels existants au sein de celui-ci, avec comme ligne directrice l'apprentissage de la langue.

Plusieurs limites à ce travail peuvent être soulignées. La problématique autour de l'alphabétisation des migrants n'a été traitée que suivant le point de vue des formateurs. Les ressentis des apprenants face à l'apprentissage du français, à la manière dont les cours sont donnés, mais aussi leurs propres vécus des chocs culturels qui peuvent exister n'ont pas été abordés. Il semble pourtant judicieux de porter son intérêt à celui à qui l'on demande de maîtriser la langue du pays d'accueil pour pouvoir « s'intégrer ». La méconnaissance de celle-ci peut en effet entraîner un état subjectif d'angoisse, de honte, d'insécurité ; et la peur de perdre ses liens avec sa langue d'origine vient renforcer cet état de vulnérabilité et d'isolation.

L'apprentissage d'une nouvelle langue dans un pays d'accueil est généralement synonyme de précarité - dans le sens d'une mise à mal des liens sociaux comme décrit par J. Furtos (2008) - et d'un processus de métissage troublé par l'attachement à plusieurs langues (Jamouille, 2013).

Il m'a paru pertinent d'évoquer les dérives et risques de certaines manières d'enseigner et de réagir dans des situations interculturelles, du côté des formateurs, afin de comprendre la nécessité de mettre en place des formations, des ateliers, à propos de ce qu'est l'interculturalité et la gestion des chocs culturels. Il semblerait inadapté de parler d'une « approche standard » pour aborder au mieux l'alphabétisation en situation interculturelle, et ce notamment dû à la diversité des stratégies identitaires existantes (Camilleri, 1990). Toutefois, les formations en approche interculturelle et les échanges collaboratifs paraissent fournir des supports lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue à des adultes issus d'une culture différente de la nôtre.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (1985). Pédagogie interculturelle: bilan et perspectives. *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, 1, 23-32.
- Adam, I. (2011). Une approche différenciée de la diversité. Les politiques d'intégration des personnes issues de l'immigration en Flandre, en Wallonie et à Bruxelles (1980–2006). *Le droit et la diversité culturelle. Louvain-la-Neuve: Bruylant*, 185-234.
- Adami, H., & Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: Acquisition en milieu naturel et formation* (Vol. 31). Presses Univ. Septentrion.
- Akkari, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, 31-48. De Boeck Supérieur.
- Beaume, E. (2006). La méthode globale. *Les actes de lecture*, 95, 91-93
- Bernardo, A. B. (2000). On defining and developing literacy across communities. *International Review of Education*, 46 (5), 455-465.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Camilleri C. (1990): *Stratégies identitaires*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Editions L'Harmattan.
- Cohen-Émerique, M. (1980). Eléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle. *Annales de Vaucresson*, 17, 116-139
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.

- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 1(1), 9-18.
- Cohen-Emerique, M., & Hohl, J. (2002). Menace à l'identité personnelle chez les professionnels en situation interculturelle. *Identités, acculturation et altérité*, 199-228.
- Dolci, D. (1997). *Comunicare, legge della vita*. La nuova Italia.
- Freire, P., (1978). *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris, Les éditions du cerf.
- Freire, P. (1980). *La pédagogie des opprimés*. F. Maspero.
- Furtos, J. (2008). Les cliniques de la précarité. *Paris: Edition Masson*.
- Hambye, P., & Romainville, A. S. (2015). *Apprentissage du français et Intégration: Des évidences à interroger*. EME éditions.
- Honor, M. (1996). *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle: méthodes et pratiques pour réussir*. Chronique sociale.
- Jamouille, P. (2013). *Par-delà les silences: non-dits et ruptures dans les parcours d'immigration*. La Découverte.
- Jamouille, P. (2014). *Passeurs de mondes: praticiens-chercheurs dans les lieux d'exils* (No. 7). Academia/L'Harmattan.
- Joppke, C. (2007). Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30(1), 1-22.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32.
- Legault, G., & Lafrenière, M. (1992). Situations d'incompréhensions interculturelles dans les services sociaux: problématique. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 113-131.

- Lévi-Strauss, C. (1961). *Race et histoire*. Paris: Gonthier.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage* (Vol. 289). Paris: Plon.
- Licata, L., & Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. De Boeck.
- Lorreyte, B. (1988). *Français et immigrants-des miroirs ambigus*. CIEMI.
- Mazzocchetti, J. (2012). Sentiments d'injustice et théorie du complot. Représentations d'adolescents migrants et issus des migrations africaines (Maroc et Afrique subsaharienne) dans des quartiers précaires de Bruxelles. *Brussels Studies. La revue scientifique électronique pour les recherches sur Bruxelles*
- Mazzocchetti, J. (2015). La demande d'asile au prisme de l'anthropologie : quelle tenue en compte des référents culturels des agents et des demandeurs dans la procédure ? *Revue du droit des étrangers*, 186, 737-745.
- Métraux, J. C., & Furtos, J. (2011). *La migration comme métaphore*. La dispute.
- Morgan, G. (1989). *Images de l'organisation*. Laval: Les Presses de l'Université.
- Pestalozzi, J.H. (1898). *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Paris: Delagrave.
- Piolat, J. (2011). *Portrait du colonialiste. L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions*. Paris: La Découverte,
- Puren, C. (2012). Politiques linguistiques et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues. *Quelques réflexions sur l'histoire et l'actualité* *Revue Education et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir. Dialogue n° 144*
- Riviere, J. P., & Bentolila, A. (2001). *Illettrisme, la France cachée*. Gallimard.
- Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication: langage et migration*. Masson.

Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.

Van Avermaet, P., & Extramiana, C. (2011). *Language requirements for adult migrants in Council of Europe Member States: report on a survey*. Strasbourg, France: Council of Europe, Language policy division.

Verbunt, G. (2005). Les obstacles culturels aux apprentissages. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 409-420.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. 3ème éd. Paris: La Dispute.

- **Dossiers de presse et journaux**

Abécédaire du formateur : Analphabète et débutant à l'oral : questions d'apprentissages. (2014). Publication de Lire et Ecrire

Accueillir, orienter et accompagner. (Décembre 2016). *Journal de l'Alpha*, 203

Le pouvoir des émotions (Mars 2015). *Journal de l'Alpha*, 197

Pédagogies émancipatrices (Mars 2005). *Journal de l'Alpha*, 145

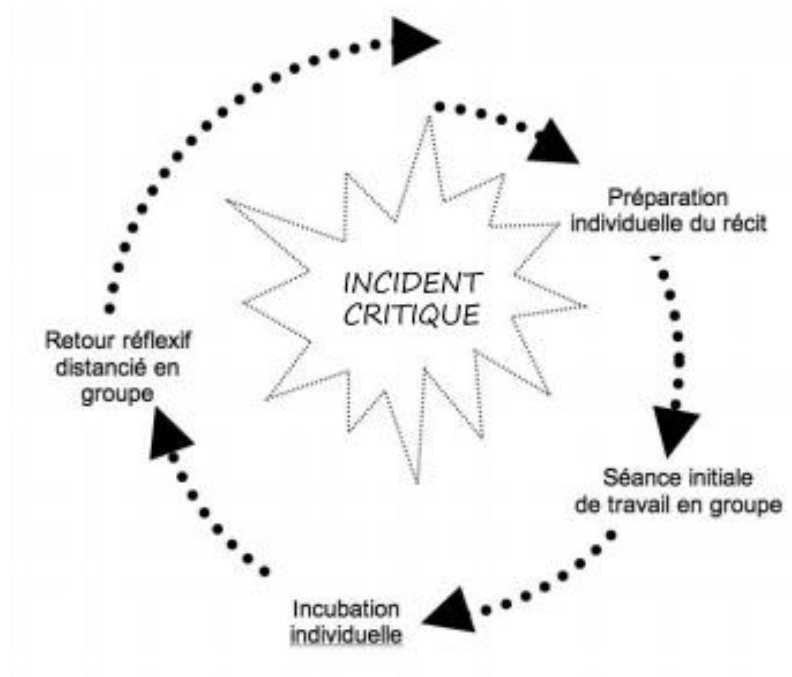
Pratiques coopératives et collaboratives (Octobre 2015). *Journal de l'Alpha*, 199

Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels (Décembre 2004). Résultats d'une recherche-action menée à Lire et Ecrire et coordonnée par Anne Gilis. *Lire et Ecrire Wallonie asbl*

Stéréotypes et préjugés (Juin 2009). *Journal de l'Alpha*, 169

ANNEXES

Figure 1. Boucle à quatre temps dans la méthode d'analyse des chocs culturels.



A partir d'observations de terrain dans un centre d'alphabétisation et Français Langue Etrangère à propos de la relation interculturelle entre le formateur et l'apprenant, ce travail porte sur les aspects sous-tendus par cette interculturalité. Nous portons notamment notre attention sur l'apprentissage de la langue en lui-même, qui s'en voit parfois troublé ; sur les chocs culturels à propos des comportements et pratiques de chacun ; ainsi que sur les bricolages mis en place par les formateurs et l'association afin que la rencontre interculturelle se passe au mieux. Certains composants de cette rencontre interculturelle sont ensuite étudiés, à propos de la reconnaissance identitaire et de la didactique d'apprentissage en elle-même. Enfin, nous posons les balises d'une approche interculturelle appliquée au processus d'alphabétisation. Nous mettons en lumière la nécessité d'un travail collaboratif entre formateurs, mais aussi entre formateurs et apprenants, et l'importance d'un enseignement guidé par une posture empathique et décentrée.

Mots-clés : alphabétisation ; interculturalité ; apprentissage ; chocs culturels ; langue