Le journal de l'αlpha

LIRE ET ECRIRE BXL
RUE D'AUST
1000 BRUXELLES

L'interculturel

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Avril - Mai 99
N°110

LIRE ET ECRIRE en Communauté française
Rue Antoine Dansaert, 2A
1000 Bruxelles
✆ 02/502.72.01

LIRE ET ECRIRE Wallonie
Quai de Flandre, 7
6000 Charleroi
✆ 071/20.15.20

LIRE ET ECRIRE Brabant Wallon
Boulevard des Archers, 21
1400 Nivelles
✆ 067/84.09.46

LIRE ET ECRIRE Bruxelles
Rue d'Andenne, 79
1060 Bruxelles
✆ 02/534.38.78

LIRE ET ECRIRE Centre et Borinage
Rue des Amours, 3
7100 La Louvière
✆ 064/26.09.74

LIRE ET ECRIRE Charleroi - FUNOC
Avenue Général Michel, 1B
6000 Charleroi
✆ 071/31.15.81

LIRE ET ECRIRE Hainaut occidental
Quai Sakharov, 31
7500 Tournai
✆ 069/22.30.09

LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme
Rue Saint-Laurent, 170A
4000 Liège
✆ 04/226.91.86

LIRE ET ECRIRE Luxembourg
Grand Place, 7
6880 Bertrix
✆ 061/41.44.92

LIRE ET ECRIRE Namur
Rue Relis Namurwès, 1
5000 Namur
✆ 081/74.10.04

LIRE ET ECRIRE Verviers
Rue Peltzer de Clermont, 36
4800 Verviers
✆ 087/35.05.85

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien du Service de l'Education permanente de la Communauté Française - Direction générale de la Culture et de la Communication et de la Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale

Rédaction: Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles
✆ 02/534.38.78 - Fax 02/538.59.50
Comité de rédaction:
Anne-Marie ANDRUSYSZYN,
Catherine BASTYNS,
Laurence BEER (secrétaire de rédaction)
Didier CAILLE,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact)
Helena LOCKHART, Véronique RAISON,
Corinne TERWAGNE, Annick WUESTENBERG
Illustration de couverture et de la page 3 : *Alpha-Signes*
Mise en page et impression :
PAGE IN sprl - ✆ 019/63.53.77
Editeur responsable:
Alain LEDUC - rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

Abonnements

Prix de l'abonnement (6 numéros par an):
Belgique: 500 FB pour le réseau d'alphabétisation et 700 FB hors réseau
(à verser au compte de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85)
Etranger: 800 FB (à payer par mandat postal).

Dossier: L'interculturel

Interculturel et apprentissage d'une langue autre 5
Apprendre à lire dans sa langue, une évidence oubliée ? 8
Regards croisés sur des textes littéraires 12
La pédagogie interculturelle en tensions 16
«Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths, il est important de connaître Pierino» 18

Fiches pédagogiques
Atelier interculturel 21
Tchepena 22
A chacun sa fête 24

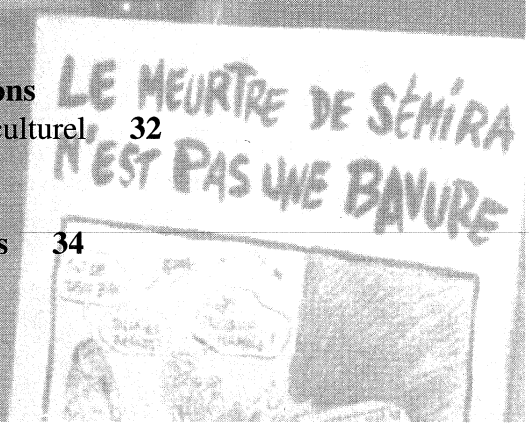
Rencontres
Langue des signes et français: biculturalité chez les sourds ? 25

Partenaires
Les Centres Régionaux d'Intégration 28

Lectures - Médias - Ecrits
Pistes d'animation et de réflexion sur l'interculturel 30

Formations
Se former à l'interculturel 32

Informations 34



(...) Antonio José Bolivar retourna à la première page.
A force de la relire, il la savait par coeur.
«Paul lui donna un baiser ardent, pendant que le gondolier complice des aventures de son ami faisait semblant de regarder ailleurs et que la gondole, garnie de coussins moelleux, glissait rapidement sur les canaux vénitiens.»
- Pas si vite, camarade, dit une voix.
Le vieux leva les yeux. Les trois hommes l'entouraient. Le maire était allongé un peu plus loin, sur un matelas de sacs.
- Il y a des mots que je ne comprends pas, expliqua celui qui venait de parler.
- Tu les comprends tous, toi? demanda un autre.
Le vieux entreprit d'expliquer à sa manière les mots inconnus.
Gondolier, gondole, puis baiser ardent, parurent un peu plus clairs au bout de deux heures d'un échange d'opinions entrecoupées d'anecdotes piquantes. Mais le mystère de la ville où les gens devaient se servir de bateaux pour se déplacer demeurait inexplicable.
- Peut-être qu'il pleut tout le temps.
- Ou alors que les rivières sont en crue.
- Ils doivent être encore plus mouillés que nous.
- Vous vous rendez compte. On se tape sur Frontera, on a besoin de sortir pour pisser, et qu'est-ce qu'on voit? Les voisins qui vous regardent avec des gueules de poisson.
Les hommes riaient, fumaient et buvaient. Le maire s'agita dans son lit.
- Pour votre gouverne, Venise est une ville construite sur une lagune.
Et elle se trouve en Italie, beugla-t-il de son lit.
- Ça alors! Et les maisons flottent comme des radeaux, renchérit quelqu'un.
- Si c'est comme ça, pourquoi les bateaux? Ils ont qu'à se servir de leurs maisons pour naviguer, fit remarquer un autre.
- Ce que vous pouvez être cons! Ce sont des maisons en dur. Il y a même des palais, des cathédrales, des châteaux, des ponts, des rues pour les gens. Tous les immeubles ont des fondations en pierre, déclara le maire.
- Et comment vous le savez? Vous y êtes allé? demanda le vieux.
- Non. Mais moi j'ai de l'instruction. C'est même pour ça que je suis maire.
Les explications du gros compliquaient les choses.
- Si je vous comprends bien, Excellence, ces gens-là ont des pierres qui flottent, comme les pierres ponces, mais même comme ça, même si on construit une maison en pierre ponce, elle ne flotte pas, ça j'en suis sûr. Ils mettent certainement des planches dessous.
Le maire se prit la tête à deux mains. (...)

Extrait tiré de Luis SEPÚLVEDA, ***Le vieux qui lisait des romans d'amour****, Points Seuil, Paris, 1995, pp. 101-102.*

Interculturel et apprentissage d'une langue autre

La présence dans les groupes d'alpha de personnes de multiples cultures crée une situation interculturelle de fait; les différences ne peuvent pas ne pas se manifester, les relations en sont transformées, l'image de soi et des autres évolue immanquablement. Et l'idéologie d'ouverture, d'accueil, d'écoute... favorise les échanges. Très généralement, dans la pratique de l'alpha, il y a pas mal d'échanges, pas mal de place faite aux histoires particulières, aux cultures. On discute beaucoup, on apprend les uns des autres... Pourtant vient le moment où l'échange est stérilisé, car notre culture est dominante, et cela se ravive notamment au moment de l'enseignement du français par ce qu'il impose comme étalons de pensée et de sensibilité...

La langue, moule à penser et à sentir

Une langue est plus qu'un simple instrument d'expression, elle est notamment aussi un moule à penser et à sentir d'une façon et non d'une autre. Ainsi, en français, on est contraint de penser et sentir chaque chose soit au masculin, soit au féminin, puisque tout nom a un genre. En turc, il n'y a ni masculin ni féminin; dans cette langue, on peut donc penser et sentir les choses en dehors des catégories masculin/féminin. On a là plus qu'un détail technique, qu'une difficulté à l'apprentissage du français pour les immigrés turcs. On a, dans les deux langues, des possibles et des interdits différents qui marquent les sensibilités, les valeurs, les jugements, les actes, les rapports sociaux. Que dire, autre exemple, de l'arabe où le mot *mer (bahr)* est masculin? De l'espagnol où il est le plus souvent masculin, mais peut être aussi féminin? Si la mer est généralement symbole de la dynamique de la vie (à la fois image de la vie et de la mort), comment les matrices culturelles les plus enracinées sont-elles affectées par la masculinisation ou la féminisation des symboles fondamentaux? L'apprentissage du français offre donc non seulement un matériau linguistique pour se situer ici, mais aussi des normes pour vivre, évaluer ses expériences, orienter ses valeurs, distinguer le permis, l'interdit, le convenable, l'obligatoire, le reconnu, l'exclu... S'articulant à tous les autres processus d'intégration/normalisation, la langue joue son rôle de repère du bien dire, du bien penser, du bien ressentir.

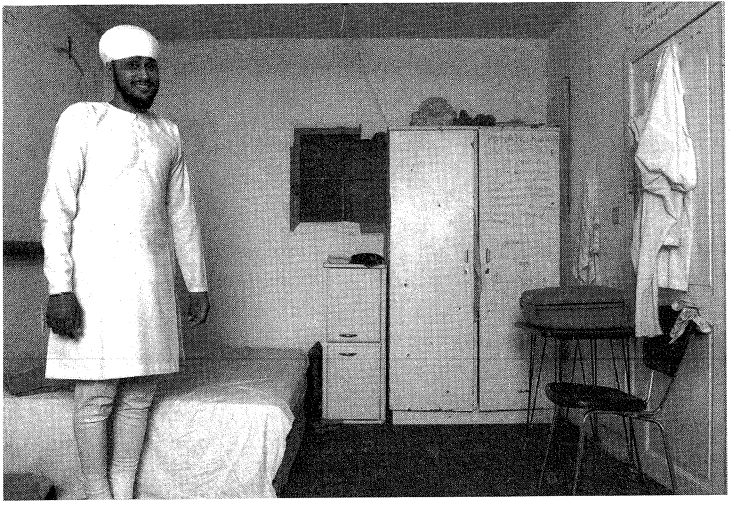
Le creux de la langue

Mais toute langue comporte sans doute aussi en elle-même des possibilités d'inter-culture, car aucune langue ne colle à son objet, aucune ne parvient à dire ce qu'elle prétend dire. Elle s'insinue entre le dit et le non-dit, entre ce qui peut être dit et l'indicible. Nous expérimentons tous les jours que nous ne parvenons pas à nous exprimer vraiment, que nous ne parvenons pas à recevoir vraiment ce que les autres nous expriment, que nous ne parvenons pas nous-mêmes à entrer dans nos propres mots, etc... A mesure même que la langue pose ses mots, elle augmente son énigme. Ses significations échappent sans cesse. Donnez un texte à dix personnes différentes, elles l'interprètent chacune à leur façon et chacune, selon le moment, offrira des interprétations changeantes. Ce creux de la langue, ce flou irrémédiable est aussi son ouverture à une infinité d'altérités: chacun peut s'en approprier de façon neuve. Travailler la langue dans son flou, c'est mettre en cause sa fonction normalisante.

L'apprentissage des langues est souvent mené comme si la langue enseignée était un ensemble clair de formes bien identifiables, façonnées par ses règles, comportant ses significations précises: sons, mots, bouts de phrases, structures de textes... Dans ce cas, on cherche à enseigner la langue telle qu'elle est ou, au mieux, telle qu'elle fonctionne précisément dans les diverses situations de la vie réelle, concrète (par exemple, pour prendre le train, aller à la poste, chercher un emploi). Formules stéréotypées, prêtes à l'emploi. Dans ce cas, à chacun d'intégrer la langue comme un donné, comme quelque chose de statique.

Une pédagogie de langue multiple

Une autre démarche, plus fine, permettrait à chacun d'affronter une langue autre à partir de sa sensibilité personnelle, de son histoire personnelle et de travailler à partir de tout l'espace de réinvention que comporte la langue autre, tout comme d'ailleurs la



Bruxelles intime, H. BERTIAU, Labor & C.F.C. Ed., 1990

langue de départ. Une langue peut alors devenir un espace de rencontre, de diversité, de parler multiple. Et surtout s'il y a confrontation entre deux langues ou même plus. La démarche de base n'est plus: on dit comme ceci; on écrit comme ceci; dans telle circonstance, on dit ça ou ça. Elle est brassage d'un énorme matériau de langue dans lequel chacun pioche pour recréer sans cesse de la langue multiple. La règle ou plutôt le code n'intervient que secondairement comme point d'appui.

La langue d'origine a généralement peu de place dans les cours d'alpha. Au mieux, des formateurs se sont informés ou ont appris des éléments de la langue d'origine des participants. Souvent cela leur permet de comprendre mieux les difficultés dans l'apprentissage du français; cela les ouvre aussi à une autre façon de voir l'existence. Si, en arabe, par exemple, la conjugaison ne comporte pas de passé, de présent, de futur, mais un mode accompli et un mode inaccompli..., si, en turc, il n'y a ni masculin ni féminin..., c'est aussi que les rapports à l'existence, à la société, aux autres, à soi sont autres qu'en français où l'on est tenu de s'exprimer en se situant dans le temps, où l'on est tenu de s'exprimer soit au masculin, soit au féminin. Nous comprenons un peu mieux alors que l'autre est vraiment différent.

Nous restons pourtant alors encore au bord d'une pédagogie qui mettrait en oeuvre un travail interculturel recourant à la rencontre des langues elles-mêmes. Les participants pourraient nous expliquer comment ça se passe dans leur langue pour dire ceci, ressentir cela, apporter telles distinctions, argumenter ainsi, quels sont les mots clefs de leur vie. On pourrait partir d'un texte en leur langue: à eux de nous le commenter, à tous les membres du groupe d'interagir avec leurs différences. On pourrait réinterroger le français à partir de tout ça, dans ses mots, ses sons, ses phrases, le faire bouger, l'enrichir de ce choc culturel.

Un exemple

Je pense à des phrases souvent affichées dans des locaux d'alpha comme: *Je suis arrivé en Belgique il y a 5 ans*. Phrase apprise pour l'utilité, pour pouvoir se présenter. Elle comporte pas mal d'autres possibilités de travail. Comment chacun vit-il cette phrase et chacun de ses mots? On pourrait, par exemple, se demander: qui est ce *je*? Est-ce que tout ce *je* est arrivé en Belgique? Il y a un *je* qui n'a jamais quitté le pays d'origine et qui a pas mal à dire encore. Comment chacun dans le groupe vit-il cela?... *Suis* se réfère à plus que l'emploi obligatoire de l'auxiliaire être: peut-il ici désigner un état d'être arrivé? Comment chacun dans le groupe vit-il cela? Et aussi les Belges. Et aussi le formateur. Et la Belgique, comment chacun se la représente-t-il? Quels mots utilise-t-il pour en parler? En français, mais aussi dans sa langue? Et quel est le poids de tous ces mots dans ces diverses langues? Etc... On le voit, il y a place pour un travail de critique du langage, ou mieux une sensibilisation réciproque à la vie des mots.

Orda bir köy var uzakta... C'est le début d'un poème turc de Ahmet Kutsi TECER. On peut traduire: *Là-bas, il y a un village au loin...* Même si je ne comprends pas le turc, ce poème peut être le départ de tout un travail dans le groupe. Les Turcs du groupe peuvent en parler, dire comment ils le vivent, proposer une traduction, commenter tout ce qu'il y a en-dessous des mots... On peut faire des tours de table où chacun dira ce qu'il «fait» du poème turc: quand arrivera mon tour, je dirai comment je le ressens, par exemple, que c'est le pendant de *Je suis arrivé en Belgique*, que le mot *uzakta (loin)* me frappe, que ce vers exprime comme leur village est loin et grande sans doute la blessure... On peut écrire ensuite en français quelque chose qui fera écho à tout ce qui aura été échangé sur ce vers et ce poème dans le groupe; le texte inclura peut-être qu'on est arrivé en Belgique il y a 5 ans, mais la signification de cette phrase aura été amplifiée, contrastée, remise en cause, resituée dans une histoire, par rapport à des matrices culturelles, à une expérience. D'autres tours de table

permettront à chacun de dire une impression sur chacun des textes qui ont été écrits à partir du poème turc.

Au-delà de la mécanique d'animation ici présentée sommairement pour ouvrir une démarche, il y a des attitudes qu'on ne peut décrire ici. L'échange des cultures et des langues ne se fait pas par recettes; il est instauration permanente d'une présence à l'autre dans l'autre, à l'autre en soi telle qu'on en soit choqué et déstabilisé; on est généralement assez incapable de réelles rencontres de l'altérité dans ce qu'elle a de plus déstabilisant; on se fait des autres à sa mesure, à sa convenance. On est piégé par une idéologie de l'aide qui fonde quasiment toute la pratique du travail social et de la formation; quand il faut aider les «analphabètes» à s'en sortir, les immigrés à s'intégrer, il n'y a pas de place réelle pour l'autre dans ce qui le fait autre, même si, surtout si, on croit le contraire.

Bruxelles intime, op.cit.

Le formateur

Le rôle du formateur est important. Sa propre sensibilité marque celle du groupe. S'il ouvre l'échange en permettant à chacun d'avoir son espace d'expression et de création, il se passe autre chose que s'il ouvre une discussion où certains prennent toute la parole ou que s'il intervient lui-même sans cesse pour orienter l'évolution de la discussion. Même s'il laisse le maximum d'espace aux participants, il ne peut empêcher que sa sensibilité propre se projette sur le groupe et conditionne dès le départ les normes que le groupe intègrera subtilement. Il ne doit pas édicter de règlement pour cela; sa manière d'être est plus éloquente, plus marquante et plus influente que tout discours. Il rend possible ou empêche le travail interculturel du groupe. Il permet qu'il soit de surface ou s'approfondisse. Le groupe résiste à ses consignes, refuse d'aller là où il désire le conduire, mais la marque que le formateur a posée au départ, celles qu'il pose ensuite sont des repères incontournables pour l'histoire du groupe.

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

Dans la pratique, il est bien difficile de se situer ainsi, car il faut quitter toute position aidante. Jusqu'où le peut-on? Il faut quitter la position du formateur détenteur du savoir (celui qui sait la langue normative ici en Belgique, celui qui sait ce qui est bon pour le groupe). On croit trop vite qu'on a quitté ces positions autoritaires alors que nous en sommes inconsciemment imprégnés. Nous nous positionnons inévitablement de manière ambiguë. Etre «formateur», c'est tout un travail sur notre position, c'est être en crise sur la position de «formateur» et sur le langage du «formateur» que «je» suis.

Une langue est toujours un système pour en comprendre une autre, il n'y a pas de langue en soi, de culture en soi, ça se sclérose à partir du moment où il y a repli. Le mot de l'autre dans la langue est ce qui la fait évoluer, aucune langue n'est fermée, sauf peut-être les rituelles, et encore. (Nabile FARES[1])

Omer ARRIJS
Alpha Mons-Borinage

[1] *FARES Nabile, **La parole plurielle**, in Autrement, Ecrire aujourd'hui, n°69, avril 1985, p. 148.*

Apprendre à lire dans sa langue, une évidence oubliée?

Cela fait maintenant bientôt trente ans que nous alphabétisons en français des personnes d'origine étrangère. Cela fait maintenant bientôt trente ans que nous nous posons des questions sur les méthodes les plus aptes à favoriser cet apprentissage. Et depuis peu, nous avons été amenés à (re)réfléchir[1] à l'opportunité d'alphabétiser d'abord en langue d'origine...

Dans le Journal de l'Alpha, en 91 déjà...

«L'alphabétisation des femmes d'origine maghrébine doit passer par une transition: l'alphabétisation en arabe. C'est un détour qui peut sembler coûteux et éloigné de l'idée d'intégration. Or, l'intégration ne peut se faire que via ce détour.» J'ai (re)trouvé cette idée choc, reprise de Françoise DOLTO dans le Journal de l'alpha de février 1991[2]. De ce même journal, je ne peux résister à l'envie de vous proposer d'autres morceaux choisis que je redécouvre aujourd'hui avec des yeux neufs, ainsi ce constat toujours d'actualité d'Omer ARRIJS: *«Dans leur vie quotidienne, beaucoup d'immigrés parlent essentiellement leur langue d'origine. Le français n'y est qu'accessoire. Ils ne s'expriment pas en français. Le recours au français n'est qu'un recours utilitaire et obligé dans certaines situations»*[3]. Ou cette analyse dont j'ai découvert avec étonnement que j'en étais l'auteur: *«La langue écrite n'étant pas un code neutre mais le support de la pensée, il restera toujours contradictoire de penser dans une langue et de lire dans une autre»*[4]. Et enfin, cette proposition de Michèle TASSIN: *«Il ne me semblerait pas utopique mais au contraire possible et justifié de proposer à Bruxelles des cours d'alphabétisation en langue d'origine»*[5].

Alphabétiser en français, la quadrature du cercle?

Ce petit plongeon dans mes archives m'a appris plusieurs choses: d'abord, il faut toujours garder le Journal de l'alpha; il y a des numéros qui, comme le bon vin bonifient avec l'âge. Ensuite, c'est étonnant comme on peut formuler sur papier certaines idées en les ressentant comme des certitudes intellectuelles et pourtant ne pas les mettre en pratique au point de risquer d'oublier, des années après, qu'on les avait pensées un jour!

Ce dossier du Journal de l'alpha situait d'emblée la langue d'origine au centre de la problématique par nature interculturelle de l'alphabétisation des populations d'origine immigrée. Or, aujourd'hui, l'alphabétisation continue à se donner quasi exclusivement en français alors que, pour une partie significative de notre public, le français ne représente qu'une langue seconde, voire carrément secondaire. Et avec ce public, on peut dire que l'alpha se donne en français contre vents et marées. Car que faisons-nous? Nous confrontons ces personnes adultes, qui ont déjà bien du mal à trouver le temps et la liberté d'esprit pour apprendre, à des difficultés multiples: nous leur demandons de lire dans une langue dont ils maîtrisent mal les structures linguistiques orales, qu'elles soient simples ou plus complexes.

Même avec la méthode naturelle, en partant de textes oraux qu'ils nous dictent et que nous nous contentons de «rendre corrects» en les retranscrivant, ils se retrouvent face à des tournures et des structures qu'ils n'utilisent pas: par exemple, en parlant français, ils n'utilisent pas le pronom personnel *je*, ils ne conjuguent pas les verbes, etc. La simple retranscription corrigée de leur expression orale est déjà pour eux difficile à relire puisqu'elle ne correspond déjà plus à leur expression. Que dire alors lorsqu'ils sont face à des textes écrits par d'autres? Là, leur très faible niveau de maîtrise linguistique (syntaxe et vocabulaire) ne leur permet pas de procéder par anticipation, formulation et vérification d'hypothèses.

Si nous passons au niveau des lettres et des syllabes, nous les confrontons à une autre étrangeté: une série de lettres n'ont pas de correspondant phonétique en arabe comme *p*, *v*, *u*, *e*, les sons *an*, *on*, *un*, *in*... Il n'y a phonétiquement que trois voyelles de base *a*, *i* et *ou*, et donc le système combinatoire du français est extrêmement compliqué à maîtriser

car beaucoup de différences entre syllabes ne sont pas phonétiquement significatives pour eux. Le principe même de syllabation est difficile à faire acquérir puisqu'il se fait dans une langue qui n'est pas celle dans laquelle ils ont joué enfant, celle dans laquelle ils ont entendu comptines, jeux de langue, etc...[6]

Mais peut-être s'est-on tellement habitué à la longue aux performances rudimentaires chez les participants qu'on ne s'imagine plus qu'il pourrait en être autrement. Ce faisant, on ne se rend pas compte qu'on les met face à la «quadrature du cercle».

On peut d'ailleurs se demander pourquoi la réflexion interculturelle, restée omniprésente depuis ces dix dernières années, a évacué, dans sa mise en pratique concrète, la question de la langue. Il y a sans doute un grand nombre de raisons sous-jacentes de nature multiple, liées entre autres à la sacralisation de la Langue Française dont nous sommes tous les inconscients héritiers. Toujours est-il que l'absence d'alphabétisation en langue d'origine s'est justifiée commodément par des raisons pragmatiques: difficulté de trouver des partenaires compétents, présence de groupes linguistiques multiples, difficulté de définir quelle langue écrite enseigner à cause des différences entre langue parlée et langue écrite (par exemple en arabe),...

Ces obstacles pratiques existent mais ils sont loin d'être insurmontables: pour relativiser un peu les choses, sachons qu'en Suède (où les autochtones ont une grande tradition de multilinguisme et «souffrent» donc moins de la sacralisation de leur langue) nonante-trois (oui, 93!) langues d'origine différentes sont enseignées dans le système scolaire officiel.[7]

Les raisons d'un retour annoncé...

Sans doute aussi, à l'époque, n'était-on pas assez loin dans la réflexion sur les enjeux culturels, pédagogiques et linguistiques de l'alphabétisation en langue d'origine. Aujourd'hui, la question revient à la surface au Collectif Alpha, après un long mûrissement et la conjonction de différents facteurs.

Tout d'abord, l'exploration depuis plus de 10 ans de pistes dans le domaine interculturel nous ont ramené à la question de la langue, entre autres sous l'influence de l'ethnopsychiatrie qui estime que culture, pensée et langue d'origine sont indissociables en théorie comme en pratique. Dans nos rencontres avec des ethnopsychiatres, l'incrédulité était de mise lorsque nous leur expliquions que nous n'alphabétisions pas les gens dans leur langue d'origine. Cela leur paraissait complètement incongru pour plusieurs raisons: d'abord, travailler la lecture, c'est travailler sur un outil de pensée et on ne peut pas penser dans une langue et lire dans une autre.

Et puis, sur un plan psychoaffectif, l'immigré analphabète est déjà dans une situation d'insécurité linguistique et il a confusément peur de perdre son identité et sa culture dans le pays d'accueil. Il ne peut que développer certaines résistances face au français écrit sauf s'il se sent fort dans sa propre langue, par exemple lorsqu'il en maîtrise l'écrit. Ce dernier point de vue n'est d'ailleurs pas propre aux ethnopsychiatres, il est aussi très répandu chez les psychanalystes, les psycho- et sociolinguistes. C'est le point de vue déjà cité de Françoise DOLTO, c'est aussi celui qu'on retrouve en 81 déjà dans certaines maisons d'alphabétisation haïtiennes au Québec: *«S'exprimer en français pour un analphabète haïtien, c'est douloureux comme un accouchement. On sent qu'une opération de déculturation se produit en lui... Nous sommes convaincus que tant que l'analphabète haïtien ne valorisera pas sa propre langue, le français restera pour lui la quadrature du cercle»*[8].

Par ailleurs, en 1995, nous avons été appelés à mettre sur pied des cours de français écrit pour sourds en collaboration avec des associations de sourds et des linguistes experts en langue des signes. Nous avons mis sur pied une pédagogie bilingue langue des signes/français pour essayer de contrer les effets désastreux du système scolaire qui occulte la langue des signes, seule langue directement accessible pour les sourds.[9]

La collaboration avec le monde des sourds nous a convaincus de l'importance pour chacun d'étudier sa propre langue, d'apprendre à en analyser le fonctionnement, les structures, la grammaire pour espérer en maîtriser une autre, a fortiori s'il s'agit d'une autre langue écrite. C'est toute la question de la nécessité des compétences métalinguistiques, déjà complexes à acquérir lorsqu'il s'agit de sa

propre langue (combien d'années les enfants francophones passent-ils à l'école à étudier leur propre langue?) et quasi impossibles à acquérir directement sur une langue seconde.

Enfin, depuis trois ans, certains animateurs du Collectif se sont mis à étudier, sous la houlette d'une de leurs collègues marocaine, l'arabe dialectal parlé. Ces cours, outre qu'ils ont permis à certains d'acquérir des bases de compréhension et de communication orale, ont permis aussi de prendre conscience du fonctionnement propre à la langue arabe et de mesurer en miroir les difficultés que doivent éprouver, face au français, des arabophones qui n'ont même pas pu développer d'outils métalinguistiques sur leur propre langue.

... qui se concrétise aujourd'hui

Suite à tout cela, nous avons donc décidé de relancer des cours d'arabe écrit depuis novembre 98. L'expérience a débuté dans le centre du Collectif Alpha situé à Molenbeek où 90% des participants sont d'origine maghrébine. Dans leur grande majorité, leur maîtrise du français est très partielle et bien en-deçà de leurs compétences linguistiques en arabe, même pour ceux dont la langue maternelle est plutôt le berbère. Nous avons donc proposé au groupe à qui je donne cours de français écrit d'échanger un de leurs six cours de français contre un cours d'arabe écrit. Les participants de ce groupe, tous arabophones, se débrouillent un peu en français oral, sont débutants en français écrit et n'ont pas été (ou très peu) scolarisés en arabe.

Le cours est donné par un professeur marocain avec qui nous avions déjà collaboré pour un atelier de calligraphie. Il est entouré d'un «comité de soutien» constitué par des animateurs du Collectif Alpha bilingues ou ayant des notions d'arabe parlé et/ou écrit. Ce groupe de soutien se réunit de temps en temps pour discuter d'aspects pédagogiques et linguistiques. Par ailleurs, je participe moi-même au cours chaque semaine pour pouvoir faire le lien entre le français et l'arabe le restant de la semaine.

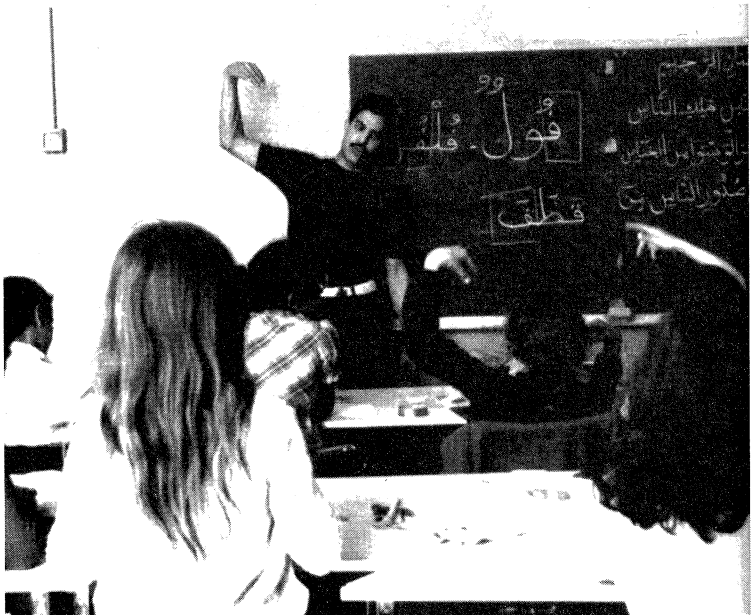
Le parti pris de départ est de privilégier la langue arabe dialectale (le «derrija») pour que les participants apprennent à lire dans la langue la plus proche de celle qu'ils parlent. La méthode adoptée actuellement est une méthode alphabétique et syllabique mélangée à une méthode globale. Pour le moment, il s'agit de deux heures par semaine, ce qui, de l'avis de tous (animateurs comme participants), est très peu et n'est sûrement pas une solution à long terme.

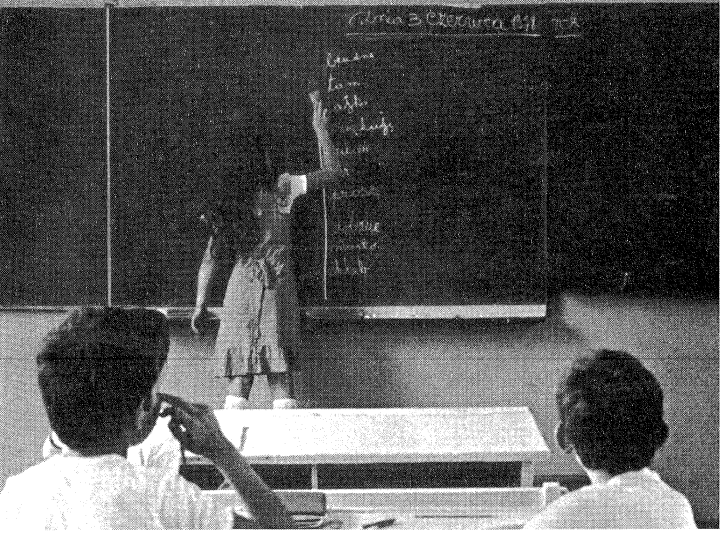
A la croisée de deux modèles

En fait, à terme, je vois deux grands modèles possibles.

Le premier modèle consiste à donner séparément des cours de français oral et des cours d'arabe écrit. Il est sans doute indiqué pour des personnes analphabètes ne parlant pas français. Une fois que ces personnes lisent l'arabe et se débrouillent en français, on passerait alors à l'apprentissage du français écrit. C'est le modèle préconisé en Suède, mais aussi au Québec dans la communauté haïtienne et dans beaucoup de pays du Tiers-Monde où la langue officielle ne correspond pas à la langue parlée (en Afrique, bien sûr, mais aussi au Pérou avec les Indiens Quechua par exemple). C'était aussi la position de Paulo Freire après son expérience en Guinée Bissau. Ce modèle commence à être présent dans le débat sur l'alphabétisation en France. Dans une interview très intéressante qu'il a accordée au *Nouvel Afrique-Asie*, Alain BENTOLILA critique l'hégémonie du français dans le système d'enseignement des Dom-Tom et son poids encore dominant dans beaucoup d'ex-colonies françaises. Il attribue le fort taux d'analphabétisme de ces pays à la per-

Nous venons d'Algérie, G. FINISTER, Syros, 1986





Chroniques immigrées, C. CAREZ et M. VANDEN EECKHOUDT, E.V.O., 1978

sistance d'une alphabétisation négligeant partiellement ou totalement la langue d'origine en précisant: *«Toutes les recherches actuelles sur l'apprentissage de la lecture nous disent qu'on ne peut pas apprendre à lire et à écrire dans une langue dont on ne maîtrise pas l'utilisation orale»*[10].

L'autre modèle, plus adapté sans doute aux personnes se débrouillant déjà en français oral (même s'il s'agit d'un oral de survie très approximatif) et dont la demande première est, en général, d'apprendre le plus vite possible le français écrit est celui de la pédagogie bilingue. Il s'agirait de travailler, à certains moments, sur la langue arabe écrite et, à d'autres moments, d'initier au français écrit en le comparant avec l'arabe écrit dans le but de favoriser la réflexion métalinguistique, les comparaisons entre les systèmes de codification écrite de la langue (avec leurs différences mais aussi leurs points communs) et entre les fonctionnements linguistiques des deux langues (structures, syntaxe, grammaire...). A mon avis, ce serait intéressant de partir d'une méthode naturelle et de travailler à certains moments en parallèle les mêmes contenus dans les deux langues écrites. En France, le monde de l'alphabétisation commence aussi à réfléchir dans cette direction, notamment l'AFL (Association Française pour la Lecture) qui a fait paraître dans la revue *Les Actes de Lecture* un article au titre éloquent: *On apprend mieux à lire avec deux langues*[11].

Comme on le voit, la question de l'alphabétisation en langue d'origine s'ouvre sur un champ de recherche et d'expérimentation particulièrement large qui promet d'être passionnant pour tous ceux qui sont tentés par l'aventure!

Patrick MICHEL
Collectif Alpha

1 *En effet, dans les premières années du Collectif Alpha, des cours d'arabe avaient déjà été organisés en collaboration avec le RDM (Regroupement Démocratique Marocain).*

2 *FRANCKEN Ann-Mary,* ***Point de vue de psychanalyste, bilinguisme et affectivité****, in Le Journal de l'alpha, Immigration et langue maternelle (I), n°63, février 91, p. 8.*

3 *ARRIJS Omer,* ***La langue, un outil complexe****, in Le Journal de l'alpha n°63, op. cit., p. 3.*

4 *MICHEL Patrick,* ***Ecrit, pensée et langue d'origine****, in Le Journal de l'alpha, Immigration et langue maternelle (II), n°64, mars 91, p. 3.*

5 *TASSIN Michèle,* ***Offrir de l'alpha dans toutes les langues****, in Le Journal de l'alpha n°63, op. cit., p. 6.*

6 *Pour un développement intéressant de cette idée, lire: VERMES Geneviève,* ***L'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques****, in Migrants Formation, n°83, décembre 1990.*

7 *CABAU Béatrice,* ***La Suède et l'enseignement des langues et cultures d'origine. La fin du modèle?****, in Migrants Formation, n°108, mars 1997.*

8 *GOFFINET Sylvie-Anne, Haïtiens au Québec: le créole d'abord, in Le Journal de l'alpha n°63, op. cit., p. 9.*

9 *Voir à ce propos l'entretien avec les animateurs d'Alpha-Signes,* ***Langue des signes et français: biculturalité chez les sourds?****, pp. 25-27 de ce numéro.*

10 *Propos d'Alain BENTOLILA recueillis par Odile DANDON,* ***L'illettrisme, un allié de l'intégrisme****, in Le Nouvel Afrique-Asie, n°109, octobre 1998.*
Professeur de linguistique à La Sorbonne, Alain BENTOLILA est très actif dans la lutte contre l'illettrisme en France. Il est aussi spécialiste des langues africaines et créoles.

11 *DUVERGER Jean,* ***On apprend mieux à lire avec deux langues****, in Actes de Lecture, n°63, septembre 1998.*

Regards croisés sur des textes littéraires

Depuis quelques années déjà, plusieurs de mes travaux portent sur la communication interculturelle. C'est notamment le cas de l'ouvrage Littérature comparée et reconnaissance interculturelle[1] *dans lequel je propose des pistes de lecture pour des classes du secondaire à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration.*
D'après les témoignages qui me sont parvenus, cette modalité de lecture peut aussi être utilisée dans des cours d'alphabétisation (ou de lecturisation). Après une brève présentation du fondement de la démarche, je m'attacherai à la concrétiser et à l'illustrer en partant de la situation la plus courante, celle où un formateur belge s'adresse à des apprenants d'origine étrangère.

Une démarche interculturelle

Dans l'ouvrage cité plus haut, l'approche des textes littéraires est de type anthropologique: se présentant comme la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une communauté, les textes y sont considérés comme des lieux privilégiés de rencontre interculturelle.

C'est ainsi que je suggère d'introduire, dans des classes belgo-maghrébines - c'est le cas de figure que j'envisage -, à côté de textes issus des littératures françaises de France et de Belgique, des textes du Maghreb et de l'immigration maghrébine. Concrètement, dans les expériences que j'ai menées[2], il s'agit de chercher quelles conduites déterminent des perceptions différentes du temps et de l'espace et à quelles valeurs celles-ci répondent. Ce que je compare, ce sont les comportements des membres des deux communautés tels qu'ils sont mis en scène dans les textes et perçus par ceux-ci. D'autres textes, non littéraires cette fois, complètent cette approche.

Transposée dans des cours d'alphabétisation, la méthode peut être appliquée tant avec des groupes hétérogènes qu'avec des groupes homogènes d'un point de vue culturel. Avec les premiers, la confrontation aux textes sera plus diversifiée; avec les seconds, la démarche interculturelle subsistera dans la mesure où les apprenants seront amenés à croiser leurs regards avec celui d'un auteur belge ou français, dont le point de vue est souvent renforcé par celui du professeur. Evidemment, dans tous les cas, il conviendra d'adapter les textes au public des (faibles) lecteurs auxquels on s'adresse.

Les différentes phases de la démarche

Après des exercices de mise en situation, le professeur s'assure, par des questions classiques relatives au contexte énonciatif, de la compréhension globale des textes: qui parle? à qui? de quoi? quand? où? pourquoi?... Il demande ensuite à chaque apprenant de réagir en fonction de ses propres pratiques culturelles et valeurs.

S'agissant de textes belges/français, il formule des questions de repérage qui portent sur les similitudes et les différences de comportements ou de pratiques.
D'une part, qu'est-ce qui vous est familier dans le texte? Cela se passe-t-il ainsi chez vous? Ce texte vous en a-t-il rappelé d'autres que vous avez lus, des scènes de films, des paroles de chansons?
D'autre part, qu'est-ce qui vous étonne ou que vous ne comprenez pas? En d'autres termes, y a-t-il des éléments qui vous déconcertent, c'est-à-dire pour lesquels vous manquez de références culturelles?

Cette phase d'imprégnation est alors suivie d'une phase de conceptualisation, qui a pour but d'élaborer progressivement, sur le mode hypothétique, un modèle explicatif qui rende compte des références qui règlent ces comportements. Mais, pour éviter l'élaboration de stéréotypes par généralisations abusives au départ du texte, cette phase comporte aussi une vérification des hypothèses par confrontation avec des analyses diverses de sociologues, d'anthropologues auxquelles le professeur joindra des témoignages, des sondages, des articles de presse, etc. On veillera évidemment à ce que ces textes complémentaires soient à la portée des apprenants[3].

Ce questionnement sera enfin suivi d'une phase d'exploitation avec divers exercices d'appropriation: activités d'observation, de remue-méninges, d'expression orale et écrite, débats, lectures d'articles de journaux et d'autres textes littéraires, mimes, jeux de rôles et simulations diverses.

Un exemple: étude d'un extrait de «Béni ou le Paradis privé» d'Azouz Begag[4]

Contexte

Il s'agit de la toute première page de ce roman *(voir encadré)* où le narrateur, Béni, n'est qu'un double de l'auteur.

Enjeu

Qu'il s'agisse de la Saint-Nicolas ou de la Noël, ces fêtes sont étrangères à la tradition culturelle et à l'imaginaire culturel des Maghrébins. Azouz BEGAG traduit avec humour le sentiment des jeunes issus de l'immigration tiraillés entre deux communautés.

Ce texte, par les réactions qu'il suscite chez les apprenants, aidera ces derniers à se situer par rapport aux traditions véhiculées par leur culture et par rapport à celles du pays d'accueil[5]. Il contribuera ainsi à leur construction identitaire, ce qui n'exclut pas que celle-ci s'accompagne d'une réflexion sur les nécessaires adaptations à la culture du pays d'accueil.

Il peut aussi amener le formateur belge à sortir de son ethnocentrisme par la prise de conscience du «relativisme culturel». Car à force de vivre d'évidences et de l'ignorance des coutumes et valeurs de l'autre, on finit par l'écraser sans le savoir. C'est par exemple le cas de cet animateur qu'évoque un peu plus loin le narrateur qui, à quelques jours de Noël, demande au jeune héros: *Alors tout est prêt dans ta maison pour la fête de la semaine prochaine? Le sapin, la crèche, les chaussures devant la cheminée?*

Modes d'exploitation

Mise en condition

On recueillera les associations d'idées que provoque l'évocation du terme «Noël». Dans *Une année en France* de Catherine DESCAYRAC[6], on trouvera plusieurs documents (des articles de presse, des publicités, des menus et un conte) et des exercices d'exploitation sur ce thème. On observera d'ailleurs que la part qui y est faite à la tradition religieuse est bien mince, ce qui traduit la laïcisation de notre société et représente une grande différence avec un milieu musulman (où l'islam imprègne profondément la vie quotidienne et l'organisation de la société).

Repérages

1. On s'attachera à déceler les traits humoristiques que l'on peut repérer chez Azouz BEGAG, ceux-ci tenant aussi bien à l'emploi d'expressions amusantes qu'à l'évocation des réalités folkloriques:
- expressions amusantes: *père barbu*, *Dieu sait si nous sommes hospitaliers*, *sapin-roi-des-forêts* (allusion à un chant traditionnel de Noël), *des petits Jésus* (au pluriel car il y a un petit Jésus dans chaque foyer, il y en a aussi sur certaines pâtisseries), Mohamed désigné comme *chef*, le Coran étant cavalièrement nommé *son bouquin*, la cérémonie de la circoncision étant elle aussi évoquée «par le petit bout de la lorgnette»;

Noël et son père barbu ne sont jamais rentrés chez nous, et pourtant Dieu sait si nous sommes hospitaliers! Jamais de sapin-roi-des-forêts devant la cheminée, de lumières multicolores et d'étoiles scintillantes qui éclaboussent les yeux des enfants, encore moins de crèche avec des petits Jésus et des moutons en chocolat. Rien du tout. Et tout ça parce que notre chef à nous c'est Mohamed. Dans son bouquin, il n'avait pas prévu le coup du sapin et des cadeaux du 25 décembre. Un oubli comme celui-là ne se pardonne pas facilement. On aurait presque envie de changer de chef, du coup, pour faute professionnelle!

Alors, oubligi, pour faire comme tout le monde, mon père ne voulait pas entendre parler du Noël des chrétiens. Il disait que nous avions nos fêtes à nous: il fallait toujours en être fier. Mais les fêtes des Arabes n'étaient pas spécialement célébrées pour les enfants, à part celle où les petits se font découper un morceau de leur quéquette. Mais c'est pas fait pour rire.

Extrait de ***Béni ou le Paradis privé*** *de Azouz BEGAG, p. 7.*

- l'absence de la fête de la Nativité dans la tradition musulmane est présentée comme un *oubli*, voire comme une *faute professionnelle* de la part de Mohamed. Fortement marqué par le contexte français, il oublie que les musulmans fêtent aussi une naissance, celle du Prophète, le mawlid al-nabî.

2. On dégagera la manière dont l'auteur exprime ses tiraillements:
- le regret de ne pas profiter de la fête de Noël comme ses copains de classe se marquant dans l'emploi de certains termes (*pourtant*, *éclaboussent*, *rien du tout*) et puis dans un aveu explicite: *On aurait presque envie de changer de chef*;
- l'obligation assumée par son père de se ranger du côté des siens: *oubligi* (transcrit phonétiquement en tenant compte des déformations que les Maghrébins font subir au français en raison de leur système phonologique: *o* et *ou* sont confondus et *é* tend vers *i*), *pour faire comme tout le monde*;
- le regret de ne pas avoir de fêtes, comme les Occidentaux, destinées aux enfants.

3. On tentera de cerner l'effet produit par l'humour: il permet de surmonter ces tiraillements, de créer la «juste distance» par rapport à des réalités qui en soi sont aliénantes. C'est de cet humour, doublé de beaucoup de bienveillance, que devra également faire preuve le professeur dans cette démarche axée sur le «relativisme culturel».

Prolongements

1. Textes parallèles
Des extraits du roman de Michel BATAILLE, *L'Arbre de Noël*[7], de *La Fugue du petit Poucet*[8] de Michel TOURNIER, de contes de Noël, ainsi que tel commentaire de Khémaïs GHARBI dans *Fenêtre sur la Belgique*[9] ou de Louis MOLET dans l'*Histoire des moeurs*[10], éclaireront l'usage du sapin et la symbolique qui y est attachée.

2. Contes maghrébins
On demandera aux apprenants d'origine étrangère s'il y a aussi, dans leur culture, des personnages imaginaires qui jouent un rôle important. Peut-être certains citeront-ils Aïcha qui est l'héroïne de plusieurs contes maghrébins ou Béni Adam.
La lecture de contes qui mettent en scène ces personnages mettra l'accent sur les réalités culturelles auxquelles ils font allusion (costume, nourriture, décor, musique...).
Evidemment, la phase de conceptualisation ne s'élaborera sur le mode hypothétique que si le texte proposé met en scène un comportement très différent de celui qui a généralement cours dans la culture de l'apprenant. Pour des Maghrébins, ce sera par exemple le cas du texte de Janine BOISSARD, extrait de *L'Esprit de famille*[11]. La liberté d'expression qui règne dans cette famille française ne signifie pas que le père soit sans autorité ou que les enfants ne respectent pas leurs parents.

Pour éviter toute généralisation hâtive, il sera intéressant d'apporter d'autres textes destinés à faire découvrir les différences entre, d'une part, la famille maghrébine et la famille européenne traditionnelles et, d'autre part, la famille occidentale «moderne», telle que Janine BOISSARD la décrit. Le commentaire de Khémaïs GARBI sur l'égalité entre

hommes et femmes aidera lui aussi à nuancer le modèle de la famille française.

En guise de conclusion, je dirai que cette démarche engage l'apprenant à prendre une part active dans la compréhension de la culture qu'il rencontre. Elle prend place dans une perspective constructiviste d'acquisition des connaissances et justifie les nombreuses activités de repérage et d'appropriation que je propose.

Luc COLLÈS
CEDILL - UCL
Centre d'études
en didactique des langues
et littératures romanes

[1] *COLLÈS Luc,* ***Littérature comparée et reconnaissance interculturelle****, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994.*

[2] *Cf. aussi, COLLÈS Luc,* ***Littérature et questionnement identitaire****, in CGE, A l'école de l'interculturel, EVO, Bruxelles, 1993, pp. 57-64.*

[3] *C'est le cas des deux petits ouvrages d'un Tunisien installé en Belgique et rédigés à la demande de la Compagnie Swissair,* ***Fenêtre sur la Belgique*** *(1989) et* ***Voici la clé du monde arabe*** *(1990), tous deux consultables au CBAI (avenue de Stalingrad 24 - 1000 Bruxelles - tél: 02/513 96 02).*

[4] *BEGAG Azouz,* ***Béni ou le Paradis privé****, Seuil, Points/Point virgule, Paris, 1989, p. 7.*

[5] *Nous pensons néanmoins que cette démarche ne peut être positive que si le public est réceptif à ce type d'humour. Dans le cas contraire (ou en cas de doute), soit le formateur choisira de préférence des textes qui abordent autrement les rapports entre deux cultures, soit il travaillera au préalable l'approche humoristique à partir de textes extérieurs à l'identité des participants (ndlr).*

[6] *DESCAYRAC Catherine,* ***Une année en France****, CLE International, Paris, 1990, pp. 76-83.*

[7] *BATAILLE Michel,* ***L'Arbre de Noël****, Presses Pocket, Paris, 1967, pp. 245-246.*

[8] *TOURNIER Michel,* ***La Fugue du petit Poucet****, in Le Coq de bruyère, Gallimard, Paris, 1978, pp. 47-65.*

[9] *GHARBI Khémaïs,* ***Fenêtre sur la Belgique****, Swissair, Bruxelles, 1989, pp. 17-18.*

[10] *MOLET Louis,* ***L'Année sacrale, la fête et les rythmes du temps****, in Histoire des moeurs, tome 1, Encyclopédie de la Pléidade, Gallimard, Paris, 1990, pp. 358-359.*

[11] *BOISSARD Janine,* ***L'Esprit de famille****, Le Livre de poche, Paris, 1977, pp. 13-15. Ce texte est travaillé dans l'ouvrage cité en début de texte, Littérature comparée et reconnaissance interculturelle, aux pages 90 à 93.*

La pédagogie interculturelle en tensions

Le texte qui suit, extrait d'Echec à l'échec[1], s'adresse à des enseignants. Nous pensons cependant que la démarche qu'il propose peut être adaptée pour être travaillée en réunion d'équipe de formateurs en alphabétisation (ou lors de formations de formateurs).

Tout est dans tout et on peut faire parler les mots sur les modes les plus variés. Ici, une interrogation sur ce que peut bien recouvrir la notion de pédagogie interculturelle, à proposer en formation adulte.

Le jeu

Etape 1 (3 minutes)

Chaque participant reçoit deux phrases parmi celles proposées ci-dessous et les lit rapidement. Ces phrases sont sorties d'un stock de phrases entendues, lues ou inventées par les animateurs.

- Ce dont l'enfant a besoin pour devenir réellement autonome, c'est que l'école soit un lieu clairement distinct de la famille.
- A force de demander aux Marocains de faire du thé à la menthe et aux Turcs des pâtisseries aux amandes, nous les rendons plus étrangers qu'ils ne le sont et nous les enfermons dans des bulles rigides.
- C'est parfois plus simple de penser «Marocains, Italiens, Turcs,...» et de sortir les attributs de leurs cultures d'origine que d'entrer dans les rapports culture populaire/culture dominante, à l'école et ailleurs.
- Parler de pureté culturelle est une aberration. Notre culture, comme toutes les autres, s'est construite dans des interactions et des chocs avec d'autres cultures.
- Les langues et les cultures sont prises en compte. Des mamans viennent raconter des contes du pays dans leur langue.
- L'école est un monde sclérosé, beaucoup trop refermé sur lui-même.
- A l'école, c'est fondamental de permettre aux enfants d'origine étrangère de manifester des traditions et des symboles de leur propre culture. C'est une manière de les reconnaître et de les mettre en valeur.
- Pour que l'école puisse travailler valablement avec des jeunes d'origine étrangère, il est fondamental qu'elle s'ouvre davantage aux familles de ces jeunes.
- Si vous pouvez financer des cours supplémentaires, donnez-nous de l'informatique ou de l'anglais plutôt que «vos» cours de langue et de culture arabe. (des élèves maghrébins)
- Et marre... on doit toujours leur faire du thé à la menthe. Moi, je bois du fanta. On n'est pas des couscous-djellabah. (Anissa)
- Promouvoir une éducation à la différence, c'est aussi essayer d'ouvrir les yeux des jeunes sur leur environnement, les rendre curieux et tolérants à la différence. (J. BLOMART)
- Donner du sens à l'école sans pour autant renier sa famille... Les conditions de réussite des enfants issus de l'immigration sont d'abord celles-là. (B. CHARLOT)
- Notre culture a démontré toutes ses qualités. Il faut leur laisser du temps, mais les étrangers doivent s'y adapter.
- Nous devons respecter toutes les cultures. Chacun a le droit de penser et se comporter comme il le souhaite.
- Des jeunes filles arabes avec un foulard à l'école, c'est scandaleux car cela agresse nos valeurs fondamentales de dignité de l'être humain.
- Le foulard pour les uns, le port d'une croix pour d'autres, chacun a le droit d'arborer ses convictions.

Etape 2 (10 à 15 minutes)

Ensuite, nous invitons chacun à se lever et à prendre connaissance des phrases des autres participants.

Après quelques minutes, nous leur proposons d'entamer une opération de troc: ils peuvent échanger une phrase avec un autre participant dans la mesure où il y a un accord réciproque des deux parties. Le but de l'échange est de se retrouver à la fin du jeu avec des phrases auxquelles le joueur s'identifie.

Cette phase se termine par une «opération poubelle»: si certains joueurs n'ont pu échanger des phrases qui ne leur plaisent vraiment pas, ils peu-

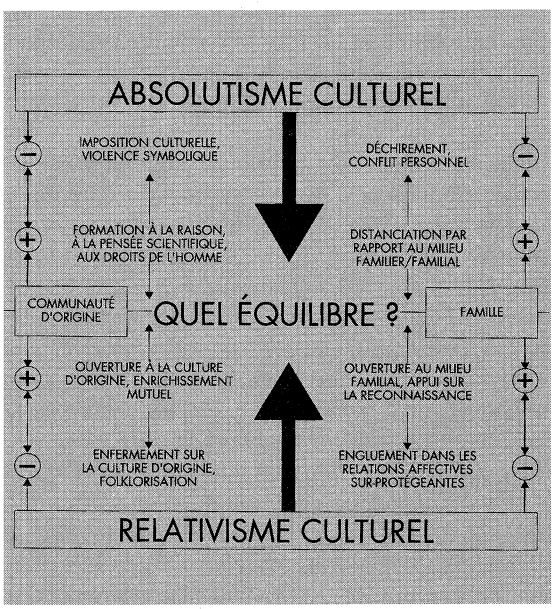
vent les déposer au centre de la pièce dans une poubelle symbolique dont le contenu sera analysé par la suite.

Etape 3 (30 minutes)

Ensuite, nous demandons aux participants de s'organiser en petits groupes de 3 à 5 personnes sur base de la proximité des phrases qu'ils ont entre leurs mains à la fin du jeu. A chaque sous-groupe, nous demandons ensuite de rédiger en quelques lignes leur conception de la pédagogie interculturelle et une pratique pédagogique qu'ils estiment intéressante.

L'analyse du schéma

Ensuite, nous présentons sur une (très) grande affiche le schéma *La pédagogie interculturelle en tensions*[2]. Ce schéma a pour but de mettre en évidence les ambivalences, les risques et les tensions qui traversent tant le discours que les pratiques interculturelles.



A titre d'exemple, la reconnaissance de l'autre dans sa différence, son «étrangéïté», n'est-elle pas aussi la meilleure manière de l'enfermer dans un carcan dont il n'a que très peu de chances de sortir? Autrement dit, le droit à la différence, dans certaines de ses modalités, devient une source d'accentuation de la ségrégation.

Ou encore, jusqu'où doit aller la reconnaissance des expressions et des systèmes culturels? Un relativisme absolu ne rend-il pas étanches les systèmes entre eux? Ne rend-il pas impossible la réciprocité, l'échange ou l'intégration entre les individus?

La confrontation

Enfin, pour terminer, et selon des modalités qui varient très fort d'un groupe à l'autre, nous demandons aux participants de venir coller leurs phrases et leurs productions sur le schéma présenté.

Cela permet d'illustrer les concepts fort abstraits du schéma par les phrases du départ, plus simples et claires. On prend alors le temps d'analyser les pratiques pédagogiques proposées, par rapport aux tensions mises en évidence dans le schéma. Pour chacune des pratiques, nous pouvons relever à la fois des avantages et des risques. Par exemple, dans une classe à forte proportion d'élèves d'origine étrangère, proposer à chaque enfant d'amener un plat typique de son pays est une démarche d'ouverture et d'échange. Mais, répéter cette expérience, n'est-ce pas risquer d'enfermer chaque enfant dans sa culture d'origine? Inviter les parents belges et étrangers à la première demi-heure de cours à l'école maternelle est certainement une manière d'aider les parents à comprendre et s'impliquer dans l'école. Mais n'oublions pas non plus que l'école a un rôle de socialisation pour aider chaque individu à construire ses propres repères, éventuellement en prenant distance par rapport à sa famille et à sa communauté d'origine. Ici aussi, un équilibre doit être trouvé entre la nécessaire reconnaissance de chaque individu dans ses particularités et la fonction scolaire d'accès à l'universel, c'est-à-dire à des codes et des savoirs qui permettent de prendre distance, notamment par rapport à ses propres origines.

Vincent DUPRIEZ

[1] *DUPRIEZ Vincent,* ***La pédagogie interculturelle en tensions****, in Echec à l'échec, N°100, Spécial 100 outils, CGE, juin 1994, p. 33.*

[2] *Ce schéma est une production CGE (J. CORNET, N. DE SMET, V. DUPRIEZ). Pour approfondir les idées présentées dans ce schéma, se référer à* ***A l'école de l'interculturel****, CGE - Ed. Vie ouvrière, 1993.*

«Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths, il est important de connaître Pierino»[1]

Les lieux de formation d'adultes, surtout lorsque celle-ci consiste en cours d'alphabétisation, sont habités par la réalité socio-économique et socio-culturelle de la population de nationalité ou d'origine étrangère. Autrement dit, le fait qu'une grande majorité de cette population, au regard des conditions de scolarité, de revenu, de logement,..., est de milieu populaire, que la durée de séjour migratoire, remontant parfois à plus de 50 ans, se traduit par la cohabitation de plusieurs générations aux profils différents ne peut pas être sans incidence sur l'offre et le contenu des formations offertes à ce public.
Au vu de cette réalité, la question que l'on est en droit de se poser est la suivante: qu'est-ce que la reconnaissance de ces faits a comme conséquence, premièrement, sur la manière de prendre en considération ce public dans les actes professionnels d'enseignement; deuxièmement, sur la manière d'en tenir compte dans les modalités d'apprentissage; et, troisièmement, sur la manière de concevoir la composition et le profil des équipes pédagogiques?

L'attitude interculturelle n'est pas spontanée...

Dans l'un de ses nombreux articles, Margalit COHEN-EMERIQUE[2], psychosociologue française qui s'est penchée sur ce type de question et qui a formé, entre autres, l'équipe de formateurs et formatrices du CBAI à son approche, explique que *«lorsque l'acte professionnel se déroule auprès de personnes issues de milieux culturels différents, il s'agit là d'une situation d'interculturalité définie comme une interaction entre un professionnel porteur d'une identité, synthèse de ses appartenances multiples: nationale, régionale, religieuse, classe sociale, origine, profession, mission institutionnelle, toutes s'intégrant de façon unique en fonction de la trajectoire de vie et de la personnalité de chacun, interaction donc avec un autrui, groupe, porteur d'une identité très différente de par ses appartenances sociales, culturelles auxquelles s'ajoute son statut de migrant ou de réfugié politique, et en processus d'acculturation dans le pays d'accueil».*

Ces propos impliquent au moins deux choses essentielles au regard de notre sujet.
Tout d'abord, ils forcent à voir que les données culturelles peuvent influer dans l'acte d'apprentissage: «l'apprenant» (homme ou femme) n'existe pas en tant que tel, il a un passé précis, un présent, une condition particulière, des projets spécifiques. Comme le disait DON MILANI dans l'ouvrage *Lettre à une maîtresse d'école*: *«Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths».*

Ensuite, il convient de voir, dans la même perspective, que le formateur (ou la formatrice) n'existe pas non plus en tant que tel: il a aussi un passé, une manière de concevoir son métier, ses projets, et il n'est pas indifférent que ce formateur, belge de souche ou non, provienne d'une telle classe sociale ou d'une autre, soit le fruit d'une telle histoire personnelle ou d'une autre, à côté du fait qu'il a été formé au métier d'«alphabétiseur».

Si ces «deux parties» - apprenant/apprenante et formateur/formatrice - sont en présence autour de la «même langue», en l'occurrence le «français», on pourrait dès lors dire, comme Margalit COHEN-EMERIQUE[3], que *«l'on peut parler la même langue et ne pas se comprendre car on n'a pas de références communes, chaque concept sous-tend une signification liée à une réalité socio-culturelle et un univers mental différent».* Exemples cités par la psychosociologue: *«les expressions telles que respect des parents, honneur, pudeur, regard, quoiqu'exprimées en français, auront un sens très différent suivant qu'elles sont énoncées par un Malien, Portugais, Maghrébin, car elles s'inscrivent dans la configuration de sens propre à chaque société et sont le support de l'identité de la personne. Ce problème se pose pour toute communication. Il est amplifié lorsque les interlocuteurs sont originaires de sociétés très différentes».*

L'attitude interculturelle n'est donc pas quelque chose de spontané, car spontanément on reproduit ce qu'on a appris, senti, toujours cru... et il faut

Bruxelles intime, op.cit.

souvent moins d'efforts pour être «dans le semblable» que lorsqu'on est confronté «au différent». Cette attitude relève donc bien d'une démarche volontaire, démarche qu'il ne suffit pas de décréter, mais à laquelle il faut s'entraîner: c'est là le coût à payer si l'on veut échapper aux attitudes «d'assimilation» («l'autre est le même que moi ou va le devenir avec le temps») ou «d'indifférence» («pas de mélanges, pas de problèmes, c'est l'apprentissage du français que nous avons en commun»).

Remarquons-le, c'est bien parce que l'attitude interculturelle relève du volontaire qu'elle ne peut s'acquérir, au travers d'un entraînement, que s'il y a effectivement une demande dans le chef de celui qui se forme à cette attitude. Autrement dit, il n'y a guère de grands résultats à espérer si la personne qui débute une formation à l'interculturel ne «désire» pas comprendre les malentendus éventuels dans la relation professionnelle avec des publics d'origine étrangère, si elle n'admet pas l'hypothèse de base que les situations insatisfaisantes qu'elle expérimente dans cette relation ont ou, à tout le moins, peuvent avoir comme cause une différence culturelle.

Travailler l'attitude interculturelle

Sur base des constats qui précèdent, Margalit COHEN-EMERIQUE a développé la méthode dite des «incidents critiques» ou des «chocs culturels», à partir de laquelle elle propose une analyse de situations concrètes qui posent question ou suscitent des problèmes. Cette méthode s'articule à partir d'une triple démarche, conditions pour prendre en compte l'interculturalité des relations et des situations. Il s'agit de la décentration, de la pénétration du système de l'autre et de la négociation ou de la médiation.

1. Se décentrer, c'est prendre distance par rapport à soi-même, en tentant de mieux cerner ses cadres de références («ses lunettes pour lire le monde»), en tant qu'individu porteur d'une culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle...) intégrées dans une trajectoire personnelle.

2. Comprendre, c'est d'abord sortir de soi, s'excentrer pour se placer du point de vue de l'autre: c'est une attitude d'ouverture, un effort personnel de curiosité pour la découverte des lignes de force qui,

dans une culture, s'ordonnent autour de référentiels de base et de signifiants fondamentaux, interprétés et intégrés de façon unique par la personne.

3. La prise de conscience de l'importance de négocier ou de se mettre en position de médiation *«sera facilitée en rendant explicite ce qui est implicite, car l'émergence de l'implicité clarifiera les oppositions qui souvent ne sont pas des antagonismes entre normes et valeurs, mais des différences de priorité accordées à des valeurs universellement partagées»*[4].

«La méthode dite des «incidents critiques» (ou «chocs culturels») est donc fondée sur le principe que la décentration ne peut s'opérer que dans le heurt avec le différent. C'est-à-dire que l'autre, par ses comportements, ses attitudes qui nous paraissent les plus étranges, choquants, va en quelque sorte jouer comme révélateur de nous-mêmes. Le choc culturel fonctionne comme miroir de sa propre identité: par le malaise qu'il suscite, à condition de s'y arrêter, il permettra d'accéder à la différence des cadres des références culturels.

S'arrêter au «choc culturel», c'est aussi être attentif aux valeurs implicites, «images guides» au travers desquelles sont décodées et évaluées de nombreuses situations professionnelles. Images dénommées «guides» car elles sont puissantes et chargées d'affects, plongeant leurs racines dans l'identité professionnelle, institutionnelle, socio-culturelle et individuelle des formateurs(trices) et d'autres professionnels.

Ces images guides concernent en particulier:
- le statut égalitaire de la femme et son émancipation,
- l'éducation libérale des enfants qui stigmatise les châtiments corporels,
- la religion cantonnée au domaine du privé,
- l'autonomie et l'indépendance liés à la notion individualiste de la personne.
Toutes reflètent les acquis de la modernité.»[5]

Margalit COHEN-EMERIQUE les a aussi dénommées «zones sensibles» de l'interaction interculturelle parce que l'autre, s'il ne partage pas ces images guides, renvoie par ses conduites à des «archaïsmes» qui constituent une menace pour les nouvelles identités forgées à force d'effort et de luttes par les processus d'acculturation qui traversent les sociétés modernes depuis des décennies.

Autrement dit, si en tant que professionnelle et femme, je me suis battue pour des valeurs telles que l'autonomie individuelle, la laïcité ou la mixité éducative..., toutes autres valeurs mises en avant, comme la priorité accordée au groupe d'appartenance, aux croyances et comportements religieux ou la différenciation sexuelle, peuvent me mettre en situation de «menace identitaire». Elles font en effet ressurgir en moi ce contre quoi je me suis opposée.

Dans les faits et les situations quotidiennes, cette confrontation de cadres de référence culturels différents se situe souvent chez les apprenants et parfois chez les formateurs «à l'intérieur d'eux et n'a pas seulement lieu «entre les uns et les autres».

Reconnaître que cette complexité existe, qu'elle fait partie du contexte de la formation d'adultes, qu'il est possible et nécessaire de «s'en occuper», et qu'il est important d'y être formé, c'est prendre en compte «l'interculturalité» dans les relations professionnelles.

A ce titre, comment ne pas voir, d'ailleurs, que, à compétences égales ou semblables, la mixité culturelle des équipes pédagogiques des formateurs et formatrices d'adultes en alpha devrait être un fait incontournable, comme allant de soi. Ce serait le témoignage concret que l'interculturalité est non seulement possible en milieu professionnel mais, surtout, qu'elle est légitime et source d'enrichissement et de complémentarité.

Christine KULAKOWSKI
Centre Bruxellois d'Action Interculturelle

1 *DON MILANI, **Lettre à une maîtresse d'école**, Mercure de France, Paris, 1977.*
2 *Actes du Colloque de Nancy **Sur la pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens: la formation des enseignants pour une approche interculturelle**, 1993.*
3 *2ème Colloque européen de l'ARIC les 6-7-8/10/1987 à Fribourg: **Connaissance d'autrui et processus d'attribution en situations interculturelles**.*
4 *Citation de Carmel CAMILLERI lors d'une conférence donnée à l'Institut du Monde arabe à Paris en février 1991.*
5 ***Op. cit.**, cf. note 2.*

Atelier interculturel

Rencontrer l'autre sans pouvoir utiliser ce moyen privilégié de communication qu'est la langue et réfléchir à ce que l'autre représente pour soi sont les objectifs principaux de cet atelier interculturel.

Phase de mise en situation

- Un animateur, inconnu des participants, accueille ces derniers dans sa langue tandis qu'ils entrent en classe.
- Le formateur présente l'animateur, l'atelier, en laissant subsister le doute sur la connaissance de la langue française par l'animateur.
- L'animateur fait un exposé, toujours dans sa langue maternelle avec retranscription au tableau de quelques termes utilisés.

Phase d'exploitation

- Une discussion autour du vécu des participants durant cette courte mise en situation sera suscitée, en français, autour des questions suivantes:
  - Comment vous situez-vous par rapport à une langue étrangère?
  - Par rapport à ce que vous venez de vivre, comment réagissez-vous?
  - Qu'avez-vous compris? Que n'avez-vous pas compris?
  - Comment percevez-vous la personne qui a parlé dans sa langue maternelle?
  - A quoi cela vous fait-il penser?
  - Etc.
- L'animateur ou le formateur retranscrit, sur de grandes feuilles blanches, les thèmes et concepts abordés pendant la discussion.

Phase de création graphique

- Par groupes de cinq, les participants choisissent des images dans des revues mises à leur disposition.
- Ils sélectionnent celles qui leur semblent illustrer un thème abordé pendant la discussion. Si aucun thème fort n'a émergé, le formateur leur demande de se centrer sur ce qui est, pour eux, l'étranger.
- Ils découpent et collent les illustrations, selon les modalités de leur choix, sur une grande feuille blanche.

Phase de présentation

- Chaque groupe désigne un porte-parole qui présente pendant 5 minutes la production du groupe et le sens des choix effectués.
- Les productions et la liste des thèmes discutés peuvent être affichés pour rendre plus visible le travail effectué. Une petite exposition pourrait même être envisagée.

Organisation

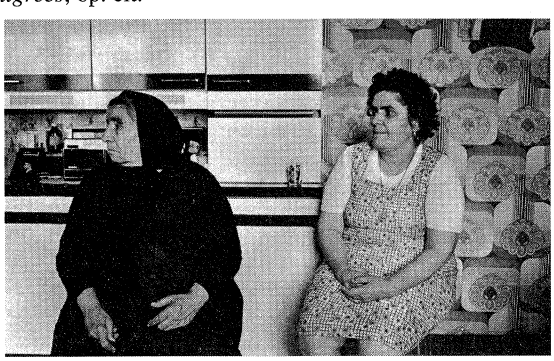
- Phases de mise en situation et d'exploitation: 30 minutes
- Phase de création graphique: 30 minutes
- Phase de présentation: 30 minutes

Matériel

- Un large éventail de revues
- Grandes feuilles blanches
- Ciseaux, colle, marqueurs

Ahmed AHKIM
Laurence DURDU
Françoise THIRY
Centre d'Action Interculturelle
de la Province de Namur

Chroniques immigrées, op. cit.



Tchepena

Voici un atelier d'écriture[1] qui tente de faire découvrir des choses inconnues, ici des jeux, venant d'horizons culturels différents.
Le nom de l'atelier est celui d'une ancienne danse ossète dans laquelle on exécute des tours d'adresse très complexes. Ce jeu dansé commence sur un rythme lent qui s'accélère progressivement.

Public

Le groupe peut être hétérogène, de niveau moyen à avancé.

Durée

2 heures et demie à 3 heures

«Il n'y a pas de grandes différences entre le jeu et le travail, comme on le pense. Un bon jeu ressemble à un bon travail et un mauvais jeu à un mauvais travail» (A.S. MAKARENKO)

Etape 1

- Chacun est invité à écrire ce qu'il pense du jeu en donnant une définition personnelle.
- Chacun lit son texte à l'ensemble du groupe.

Le jeu est une sorte d'activité pour l'amusement, pour découvrir, pour rire, créer l'ambiance, pour passer le temps. On peut créer nous-mêmes les jeux et on peut les acheter dans les magasins. On peut pratiquer des jeux pour la santé, pour le développement de l'organisme. On peut faire des jeux pour arnaquer ou gagner de l'argent dans des paris. (Carmen)

Etape 2

- Par sous-groupes de 3 personnes, on échange ses souvenirs relatifs aux jeux de son enfance: les jeux préférés et les autres en cherchant à savoir pourquoi on les a gardé en mémoire. (Cette étape permet un premier échange sur les jeux existants dans les pays d'origine des participants).
- Après cette phase orale, chacun écrit un texte dans lequel il explique le jeu qu'il aimait le mieux en soulignant la raison de cette préférence.
- Les textes sont lus au groupe.

Le jeu de cache-cache pour moi était le jeu le plus amusant pendant mon enfance. Je le trouvais rigolo parce que moi j'aimais les jeux de collectivité et surtout celui-là. C'était drôle de se cacher dans les arbres derrière les voitures et dans divers lieux et spécialement quand j'avais fait quelque chose de mal à la maison. Je me cachais dans l'armoire, sous le lit pour que ma maman ne me trouve pas et c'était drôle. (Carmen)

Etape 3

- Chaque sous-groupe reçoit 5 cailloux avec la consigne d'inventer un jeu qui devra ensuite être expliqué aux autres. (Le formateur veillera à mettre l'accent sur l'exigence d'inventer et non de reproduire un jeu déjà connu: chaque participant doit pouvoir intervenir dans la composition de cette nouvelle règle).
- La présentation des différents jeux inventés est suivie par un échange sur les réflexions que ces jeux suscitent.

Etape 4

- Le groupe est divisé en 3. Chaque sous-groupe reçoit un texte qu'il est invité à lire et à présenter ensuite aux autres sous-groupes.

Le sous-groupe 1 reçoit le texte suivant:
«On trace un cercle de 3 mètres de diamètre. Les 2 joueurs se placent côte à côte pour que les épaules se touchent. Leurs bras sont croisés derrière le dos. Au signal, les joueurs se mettent sur une jambe et cherchent à repousser l'autre hors du cercle. Le joueur qui reste à l'intérieur du cercle a gagné.»

Chroniques immigrées, op.cit.

Le sous-groupe 2 reçoit la description d'un autre jeu: *«Choisir «un ours» parmi les joueurs et lui bander les yeux. Les autres joueurs se dispersent dans la pièce. Chacun a un bâton dans chaque main et les frotte l'un contre l'autre (l'un est poli et l'autre est rayé par des encoches). L'ours se guide au son des bâtonnets et doit attraper les joueurs.»*

Le sous-groupe 3 reçoit un jeu encore différent, par exemple «chaise musicale».

- Les participants échangent sur les jeux proposés et expliquent des jeux qu'ils connaissent et qui sont similaires. Cela permet de mettre le doigt sur les différences mais aussi sur les ressemblances des jeux à travers différentes cultures.

Etape 5

- L'atelier se termine par une dernière réflexion sur le jeu par l'écriture et la lecture de textes.

Aujourd'hui, j'ai découvert que les jeux sont internationaux: la Roumanie, le Zaïre, la Turquie, la Belgique ont les mêmes jeux. Je sais maintenant que pour m'amuser, les jeux n'ont pas de frontière. (Carmen)

Josiane RENARD
Lire et Ecrire Verviers

[1] *Cet atelier est inspiré d'un atelier proposé par le groupe Ossète d'Education Nouvelle et paru dans la revue Dialogue, n° 88, Formation à la démocratie, Automne 1997, pp. 36-37.*

A chacun sa fête

Cette animation a pour objectif de faire acquérir par les participants un vocabulaire propre au calendrier mais aussi de susciter des échanges interculturels sur le thème de la fête.

Public

5 à 12 personnes non débutantes en oral

Durée

2 à 3 séances de 4 heures

Etape 1: Le calendrier

- L'animateur et les participants apportent différents calendriers que l'on va observer du point de vue de la grandeur, de la disposition des informations, du nombre de pages,... en relevant les différences et les ressemblances.
- L'apprentissage du vocabulaire (jours, mois, saisons) est travaillé à l'oral et à l'écrit.
- Chaque participant fabrique son calendrier à partir d'une fresque ou de feuilles séparées en s'inspirant des modèles observés.
- Sur le calendrier qu'il a réalisé, chacun place des gommettes aux dates de fête dans son pays d'origine.
- Lors d'un tour de table, les participants présentent leur calendrier et citent les fêtes.

Etape 2: La fête

- Chacun choisit une fête qu'il présentera oralement au groupe. (Plusieurs participants peuvent se mettre ensemble pour présenter une fête qui leur est commune).
- Le formateur présente un canevas pour la préparation du travail:
  - nom de la fête
  - présentation globale (de quelle fête s'agit-il?)
  - qui participe?
  - date (est-ce une date fixe?) et durée de la fête
  - déroulement de la fête
  - quels sont les aliments, objets, décorations, vêtements, rituels, légendes, musiques... propres à la fête?
  - présentation éventuelle de photos, vidéos, objets, musiques... se rapportant à la fête.
- Lorsque chaque participant (ou chaque groupe) a préparé son travail selon le canevas proposé, on établit un calendrier de présentation des différentes fêtes.
- Aux dates fixées, les participants présentent «leur» fête. Chaque présentation est suivie d'un temps de questions et d'échanges. (Cette phase est très dynamique car elle suscite beaucoup de curiosité et d'intérêt de la part des participants).

Chroniques immigrées, op.cit.

Variante

On peut également introduire des fêtes personnelles, comme le mariage...

Michèle STREPENNE
Lire et Ecrire Luxembourg

Langue des signes et français: biculturalité chez les sourds?

Quel rapport y a-t-il entre la langue des signes et le français? Quelle est la place de ce rapport dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les sourds? Peut-on, par ailleurs, parler de culture sourde? Ou encore d'interculturalité entre la culture sourde et celle des entendants?
C'est pour approcher cette problématique et tenter de découvrir cette forme particulière d'interculture - si elle existe - que nous avons rencontré deux membres de l'équipe d'Alpha-Signes[1], Jeannine PAWLAK et Jean PRZYKLEK.

***L.B.**: Comment expliquez-vous que 80% des adultes sourds soient illettrés?*
Jean Przyklek: Un réel problème dans l'enseignement des enfants sourds en Belgique c'est que la langue des signes en a été complètement bannie. C'est l'oralité qui a primé. Certains sourds ont eu les mains ligotées derrière la chaise pour les empêcher de signer. Depuis quelques années, on commence à reconnaître l'utilité de la langue des signes dans l'apprentissage. Mais il existe toujours une dichotomie entre le courant oraliste et le courant bilingue. De manière générale, le courant oraliste est toujours dominant aujourd'hui. Or, cette pédagogie a connu un taux d'échecs important et cela, même en intégration c'est-à-dire chez les enfants qui ont été intégrés dans l'enseignement ordinaire et qui ont suivi les cours, aidés par un interprète. En général, quand à 18 ans, ces personnes terminent leur scolarité, elles éprouvent des difficultés importantes pour s'intégrer non seulement parmi les personnes entendantes, mais également dans la communauté sourde. Dans l'enseignement spécialisé, la plupart du temps, l'enseignement est donné par des professeurs entendants qui ne signent pas ou qui se contentent d'ajouter des signes à leur parole orale. Le seul endroit où les enfants pratiquent la langue des signes c'est la cour de récréation. Alpha-Signes est en fait la première association qui propose une pédagogie bilingue à des adultes.

***L.B.**: Pouvez-vous expliquer brièvement comment est née Alpha-Signes?*
Jean Przyklek: En 96, le Collectif Alpha a été contacté par quelques associations sourdes avec une demande d'alphabétisation d'adultes sourds. Après plusieurs réunions, le Collectif a décidé de mettre sur pied, avec la collaboration de personnes compétentes, une première expérience à Liège. L'expérience étant positive, le projet s'est développé et a pris de plus en plus d'importance pour en arriver à la création d'une asbl. A présent, nous avons des cours l'après-midi et en soirée, chaque participant suivant 6 heures de cours. Les cours sont donnés en coanimation par un formateur sourd et un formateur entendant.

***L.B.**: Pouvez-vous préciser le rapport que vous établissez entre la langue des signes et le français?*
Jeannine Pawlak: Notre objectif premier est l'apprentissage du français écrit. Mais on n'utilise jamais le français oral dans les cours. La communication se fait en langue des signes. Tout le monde s'exprime en langue des signes, le mieux possible, avec ou sans erreur. En lecture, nous les poussons à essayer de rendre le sens d'une expression plutôt que de traduire mot à mot le français. Nous avons aussi dû leur faire découvrir qu'il y a une polysémie tant en langue des signes qu'en français, mais qu'elles ne se recoupent pas nécessairement. Pour résumer, nous croyons que plus ils seront compétents en langue des signes, plus ils auront un regard sur leur propre langue, plus ils pourront l'analyser, plus ils développeront des compétences en français. On constate d'ailleurs que ce sont ceux qui ont la meilleure maîtrise de la langue des signes qui progressent le plus vite en français, même si au départ leurs compétences en français étaient très faibles.

***L.B.**: Que pensez-vous du français signé?*
Jeannine Pawlak: La langue des signes est une langue en soi avec une structure, un vocabulaire, une logique qui lui sont propres. Le français signé n'est autre que du français sur lequel on colle des signes. Chaque mot est signé, à l'exception des petits mots, mais on garde la logique et la pensée de la langue française. Le français signé est utilisé comme aide à la lecture labiale dans une perspective oraliste, ce qui ne correspond pas du tout au choix que nous avons fait. D'abord, comme nous

l'avons déjà dit, nous avons fait le choix de la langue des signes qui, contrairement au français signé, est une langue à part entière. Ensuite, nous faisons des cours collectifs ce qui n'est pas possible avec le français signé car il ne peut se comprendre sans la lecture labiale, empêchant par là-même de s'adresser à l'ensemble d'un groupe. Enfin, le français signé est utilisé dans les écoles et on ne peut pas dire qu'il ait donné les résultats attendus.

***L.B.**: Concrètement, comment travaillez-vous? Quelle pédagogie utilisez-vous pour passer de la langue des signes au français écrit?*

Jean Przyklek: On a constaté que certaines personnes avaient des compétences de communication très faibles en langue des signes et que la plupart éprouvaient des difficultés pour s'exprimer corporellement, traduire leurs sentiments, pour prendre du recul... Pour cette raison, on a décidé d'utiliser l'expression théâtrale (relaxation, improvisation, mouvements du corps...) comme point de départ.

Jeannine Pawlak: Lorsqu'une situation a été jouée, que la langue des signes s'est installée, on reprend l'ensemble de la situation: on demande aux personnes de la résumer avec leur propre langage, on revoit le vocabulaire, on discute, etc. C'est seulement après tout ce travail qu'on passe à l'écrit.

On écrit les phrases résumant la situation que l'on a jouée. On part d'une lecture globale pour arriver progressivement à une décomposition analytique.

Jean Przyklek: On est en pleine recherche pédagogique pour le moment. Nous sommes aussi allés voir comment cela se passe dans d'autres pays. Certains d'entre eux utilisent la glose ou le glosage. C'est une manière de mettre sur papier la langue des signes. Nous utilisons aussi le dessin ainsi qu'un CD Rom en langue des signes qui permet d'assembler plusieurs signes pour former une phrase. On cherche dans différentes directions...

***L.B.**: Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'apprentissage du français?*

Jeannine Pawlak: Il y a diverses difficultés. On rencontre d'abord une structuration des phrases en français qui est copiée sur celle de la langue des signes et qui peut être incompréhensible pour celui qui ne connaît pas cette dernière. Il y a ensuite une tendance à généraliser à partir d'une phrase ou d'une expression en français vue au cours et à la reproduire ailleurs de manière non adéquate. Il y a encore une tendance à n'attribuer qu'un seul sens à chaque mot et à traduire les expressions au pied de la lettre...

***L.B.**: Pouvez-vous expliquer comment le projet Pinocchio, qui a été primé l'an dernier par le Fonds de la Poste pour l'alphabétisation, rentre dans le cadre de la pédagogie que vous avez décrite?*

Jean Przyklek: En voyant l'importance et l'apport de l'activité théâtrale que nous avions mise en place, nous avons décidé d'aller plus loin. Nous mettons sur pied une pièce de théâtre sur le thème de Pinocchio qui sera présentée en juin. Ce projet, qui a pris de l'ampleur, est mené non seulement avec des sourds mais aussi avec un groupe intergénérationnel à Namur. Pour le moment, chaque groupe travaille de son côté mais avec le même animateur. Tout en ayant une ligne de conduite, celui-ci laisse un maximum de place à l'expression des participants. A Pâques, nous partons ensemble une semaine en «immersion totale Pinocchio» pour finaliser la pièce.

Un autre volet du projet Pinocchio est mené en parallèle au sein du Collectif Alpha. Nous travaillons avec un groupe entendant dans le cadre d'un projet de photo-écriture dont la finalité est l'édition d'un livre bilingue langue des signes-français. Pour la transcription en langues des signes, nous utiliserons les dessins d'un petit Pinocchio en train de signer. Concrètement, nous faisons des ate-

liers d'écriture sur Pinocchio et nous essayons de rendre en prises de vue ce qui a émergé lors de ces ateliers. Mais nous utilisons aussi les clichés réalisés à l'atelier photos pour produire des textes lors des ateliers d'écriture. En réalité, on zappe tout le temps de la photo à l'écriture et inversement. Une fois que tout sera terminé, nous mettrons l'ensemble de ce qui a été réalisé sur la table pour construire le livre. Après, il faudra encore tout traduire en langue des signes et vérifier la bonne compréhension des personnes sourdes avant l'édition.

***L.B.**: Y a-t-il une revendication chez les participants pour une reconnaissance de la langue des signes?*

Jeannine Pawlak: Au départ, on ne rencontrait pas ce type de revendication car les participants demandaient du français comme à l'école. Or, tant qu'ils calquent la langue des signes sur le français, tant qu'ils utilisent les mêmes découpages de la réalité qu'en français, ils considèrent implicitement que le français est une langue riche et la langue des signes une langue pauvre. En fait, ils méprisent leur langue puisqu'ils ne la reconnaissent pas dans toute sa richesse. Non, au départ, c'est plutôt nous, les formateurs, qui avons mis le doigt sur l'importance de la langue des signes. Entre formateurs, sourd et entendants, nous travaillons dans le même sens, celui de la reconnaissance de la langue des signes mais aussi de l'apprentissage du français pour arriver à une égalité. L'égalité on ne l'acquiert pas parce qu'on la réclame mais parce qu'on a les mêmes compétences, qu'on peut utiliser les mêmes outils. Alors on peut discuter d'égal à égal, on peut se transmettre mutuellement des informations, on peut reconnaître sans honte ses erreurs, etc. C'est également dans ce sens que la plupart des élèves évoluent aujourd'hui...

***L.B.**: Est-ce qu'on peut dire qu'il existe une culture sourde?*

Jeannine Pawlak: Il n'y a pas une culture sourde comme il n'y a pas une culture des entendants. Tout dépend de la classe sociale dont ils viennent, de l'enseignement qu'ils ont suivi, de l'attitude de leurs parents par rapport à leur surdité, etc. Mais il y a une série de règles de communication qu'il faut respecter si on ne veut pas être considéré comme impoli: chez les sourds, on n'appelle pas les gens de la même manière que chez les entendants, on ne les interrompt pas de la même manière, on garde une certaine distance quand on se parle... On peut dire qu'il s'agit de la culture sourde (avec un petit c) mais pas de la Culture sourde (avec un grand c). Si on veut une Culture sourde, il faut qu'il y ait des peintres, des poètes, des comédiens sourds... Il faut une reconnaissance de la richesse de cette culture spécifique. Les Espagnols, par exemple, ont développé toute une poésie sourde dont les critères poétiques sont propres à la langue des signes et n'ont rien à voir avec ceux de la poésie espagnole. Mais en Belgique, si nous n'en sommes pas encore là en ce qui concerne la poésie ou les textes «littéraires» en langue des signes, d'autres initiatives, projets importants ont vu le jour: la création de la troupe théâtrale *Compagnie Imagerie* et d'un groupe *Arts et Culture*, la mise sur pied à Bruxelles, l'an passé, du *Festival européen de théâtre de sourds*, etc.

Jean Przyklek: Depuis le Congrès de Milan de 1880, la langue des signes était interdite dans les écoles, elle était restée dans l'ombre et s'est régionalisée. Mais depuis 1981, le CFLS, Centre Francophone de la Langue des Signes, tente de constituer des syllabi établissant un vocabulaire officiel de la langue des signes en Belgique francophone. Ils en sont aujourd'hui à 4000 ou 5000 mots répertoriés. Mais le travail est immense: cette formalisation nécessite un travail de bénédictin!

Jeaninne Pawlak: L'enjeu maintenant chez les sourds c'est de savoir s'ils se placent comme handicapés - c'est-à-dire dans le social où il y a de l'argent - ou dans le culturel - où il n'y a pas d'argent. S'ils acceptent l'argent du secteur social, cela veut dire que la langue, la spécificité linguistique n'est pas reconnue. Or, spontanément, ils ont tendance à se placer dans le culturel car ils sont une minorité linguistique. C'est un choix douloureux...

(Propos retranscrits par
Sylvie-Anne GOFFINET)

[1] *Constituée en 1997, Alpha-Signes est une association qui vise l'acquisition du français lu et écrit par des adultes sourds et qui, pour ce faire, met en pratique une pédagogie bilingue français écrit-langue des signes.*

Pour plus d'information:
Alpha-Signes
Rue Piers 48
1080 Bruxelles
Tél: 02/414 74 78

Les Centres Régionaux d'Intégration

Depuis 1996 existe en Région wallonne un décret relatif à l'intégration des personnes étrangères. Pour mener à bien cette politique des Centres d'intégration ont été créés...

Une histoire déjà ancienne...

Les personnes d'origine étrangère qui ont quitté leur pays pour accéder à des conditions de vie plus favorables n'ont pu bénéficier d'une réelle politique d'accueil en Belgique. Considérés d'abord comme de la main-d'oeuvre à faible coût, les travailleurs étrangers étaient censés n'être que de passage...

Outre la solidarité des compatriotes, c'est le secteur associatif qui a pris l'initiative de développer des actions en faveur de ces populations: sensibilisation contre les préjugés, organisations de rencontres culturelles, actions pour l'accès à la citoyenneté,...

Le décret du 4 juillet 1996

La prise de conscience, de la part des pouvoirs publics, de la nécessité de soutenir le travail engrangé par de nombreuses associations a cependant mûri. Le décret, proposé par Willy TAMINIAUX, relatif à l'intégration des personnes étrangères, a été voté unanimement par les partis démocratiques du Parlement wallon le 4 juillet 1996.

Ce décret est une reconnaissance du travail mené par les associations et institue la nécessité de coordonner les actions destinées aux personnes étrangères en y impliquant les pouvoirs publics. Il vise à ce que soit menée une politique cohérente en matière d'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère. La proximité des centres par rapport à la population est un atout incontournable. Ils sont disponibles et à l'écoute des demandes et besoins des personnes étrangères.

Six Centres Régionaux d'Intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangères (C.R.I.) ont été agréés et sont financés par la Région wallonne. Certains d'entre eux ont pris la forme de structures totalement nouvelles (Mons, Liège et Verviers) tandis que d'autres se sont greffés sur une structure préexistante (Namur, Charleroi et La Louvière). Chaque Centre assure ses missions *(voir encadré)* sur un territoire bien déterminé.

Missions des Centres Régionaux d'Intégration

Selon le décret, les Centres Régionaux pour l'Intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère ont pour mission d'assurer:

1. le développement d'activités d'intégration aux plans social et socio-professionnel ainsi qu'en matière de logement et de santé, de préférence dans le cadre de conventions passées avec les pouvoirs locaux et les associations;

2. la promotion de la formation des personnes étrangères ou d'origine étrangère et du personnel des services s'adressant partiellement ou totalement à ces personnes;

3. la collecte de données statistiques, leur traitement, la mise en place d'indicateurs ainsi que la diffusion d'informations facilitant l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère;

4. l'accompagnement ou l'orientation des personnes concernées dans toutes les démarches d'intégration, de préférence dans le cadre de conventions passées avec les pouvoirs locaux et les associations;

5. l'évaluation des initiatives locales de développement social, laquelle fait l'objet d'une transmission au Gouvernement wallon;

6. la promotion de la participation des personnes étrangères ou d'origine étrangère à la vie culturelle, sociale et économique;

7. la promotion des échanges interculturels et du respect des différences.

Chroniques immigrées, op.cit.

Les Centres Régionaux - dont les conseils d'administration sont composés à part égale de représentants des pouvoirs publics et du secteur associatif - coordonnent les projets développés par ces deux partenaires et veillent à garantir l'adéquation des actions menées aux réalités sociales et culturelles de la population.

Une action parmi d'autres

Le Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre (Ce.R.I.A.C.) a, entre autres, dans ses missions la sensibilisation à l'interculturel pour une population autochtone et l'accompagnement de la population étrangère ou d'origine étrangère.

C'est ainsi que, dans le cadre de projets d'insertion, le C.P.A.S. de La Louvière a sollicité le Ce.R.A.I.C. pour organiser un module de formation de 5 séances à l'intention de groupes de mini-mexés, de chômeurs qui participent à des ateliers de pré-formation ou de recherche d'emploi et qui sont en contrat d'insertion *Article 60*. Ces séances sont réalisées en collaboration avec le M.R.A.X. (Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie), le Centre d'aide aux Personnes Déplacées et le Comité des Marches Européennes contre le chômage.

De manière explicite, le but de la formation est de lutter contre le racisme, la xénophobie et l'extrême-droite qui trouvent un terrain favorable auprès de ces populations fragilisées.

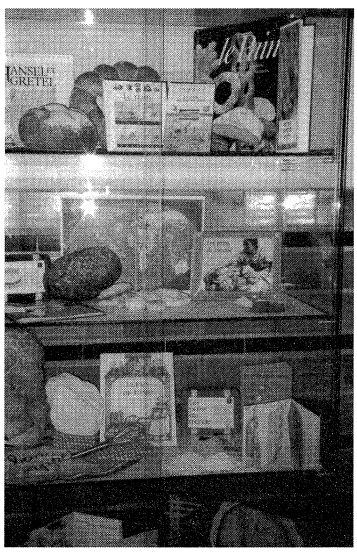
Pina LATTUCA
Françoise RONDEAU
Centre Régional d'Action Interculturelle du Centre

Pour toute information concernant les C.R.I., vous pouvez contacter:
La Fédération des Centres Régionaux d'Intégration
Route de Gembloux 500
5002 Saint-Servais
Tél: 081/73 22 40
Les C.R.I. éditent également un périodique, ***Osmoses****. Renseignements à la même adresse.*

Pistes d'animation et de réflexion sur l'interculturel

Les documents répertoriés ci-dessous touchent tous à l'interculturel. Cependant, ils ne sont pas toujours destinés à des formateurs d'adultes. A vous de les adapter pour qu'ils répondent au niveau et aux intérêts de votre public!

CENTRE D'ACTION INTERCULTURELLE DE LA PROVINCE DE NAMUR, **La manne à pains**, 1997 (tél: 081/73 71 76)



Le pain est un symbole universel présent dans de nombreuses coutumes; le pain est aussi un aliment de base rencontré dans toutes les cultures. Valise pédagogique, la manne à pain met à la disposition des groupes des objets, des savoirs et des productions. L'occasion est ainsi donnée de réaliser des recettes et de "goûter" les différentes cultures...

CENTRE D'ACTION INTERCULTURELLE DE LA PROVINCE DE NAMUR, **L'étranger, c'est moi**, 1999 (tél: 081/73 71 76)

Cette cassette vidéo propose quatre portraits de personnes d'origine étrangère ayant des parcours très différents (immigrés de première ou seconde génération, réfugiés, étudiants).

COLLÈS L., **Littérature comparée et reconnaissance interculturelle. Pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration**, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1994

Pour avoir un aperçu de la démarche de Luc COLLÈS, vous pouvez vous référer à son article pp. 12-15 de ce numéro.

COMMISSARIAT ROYAL A LA POLITIQUE DES IMMIGRÉS, **Nous, les uns, les autres**, 1991

Ce dossier pédagogique contient des données théoriques, des outils et pistes de travail sur l'immigration, l'autre, la différence, les préjugés, les stéréotypes, les croyances, les réfugiés.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, **Pistes interculturelles**, 1993

Ce document propose des pistes concrètes pour un travail interculturel par le biais d'exemples pratiques et structurés.

CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES ENSEIGNANTS, ouvrage collectif, **A l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat**, Vie Ouvrière, Bruxelles, 1993 (tél:02/218 34 50)

Dans cette publication, la CGE a réuni des fragments de la réflexion pédagogique d'enseignants et quelques expériences menées lors d'un travail autour d'une dimension de la réalité sociale: la transformation pluriculturelle de nos sociétés, nos habitudes mentales,...

CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES ENSEIGNANTS, **Eduquer à l'interculturel**, Bruxelles, 1993 (tél: 02/218 34 50)

Ce document se veut un support pour la construction de démarches pédagogiques. Il contient des documents sur l'origine de notre culture et sur l'histoire de l'immigration en Belgique.

COPPIETERS Ph., CANTA L., MÉLON P. et ROMERO M., **D'ici et d'ailleurs**, Centre pour l'Egalité des chances et la lutte contre le racisme, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, 1994 (diffusé par le Centre technique de l'enseignement de la Communauté française - tél: 065/66 73 22)

Par une meilleure compréhension de l'autre (histoire, religion, traditions, littérature, etc.), ce double dossier - composé d'un dossier de l'élève et d'un dossier de l'enseignant - cherche à favoriser les échanges entre enfants d'origines différentes. Références historiques, illustrations, chants, jeux, contes, etc. l'illustrent abondamment.

DE COEYER N. et LEFEVRE Th., **Géographie**, Communauté française de Belgique, Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, 1992

Ce document a été élaboré en vue de permettre à tous les élèves d'enrichir leurs connaissances géographiques en améliorant leur appréhension de la culture des autres et d'en retirer une ouverture d'esprit.

FRANZEN M., **Grandir au Nord. Grandir au Sud**, Centre coopération de la consommation et Solidarité socialiste, 1993

Vingt photos évoquant l'enfant, sa place dans la famille, dans la société pour débattre de l'éducation des enfants, de la consommation avec un regard interculturel. L'objectif de l'auteur est de susciter le dialogue, favoriser les échanges, promouvoir la tolérance et le respect des différences,... les riches. L'ensemble des activités favorisent la découverte progressive des thèmes et l'apprentissage actif de nouvelles connaissances.

ORCADES, ouvrage collectif, **Regards pluriels. 38 activités pédagogiques sur les préjugés, la discrimination, le racisme et l'exclusion**, Poitiers, 1993 (distribué par OXFAM en Belgique - tél: 02/332 01 10)

Ce dossier propose des fiches d'activités qui peuvent être menées dans des groupes de différents niveaux. Elles tournent autour de trois thèmes: attitudes face à l'autre (préjugés, rejets, attirances); discrimination, racisme et actualité; pauvre parmi

MORELLI A. (sous la direction de), **Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique de la préhistoire à nos jours**, EVO-CBAI, Bruxelles, 1992 (tél: 02/513 96 02)

L'origine de la population de l'actuelle Belgique est étonnante car, dès la préhistoire, des vagues de peuplement s'entrecroisent. Ce livre retrace les apports successifs, tout au long de l'histoire de la Belgique, des populations venues d'ailleurs. Il met en lumière les fluctuations de la notion d'étranger. En réalité, nous sommes tous des immigrés...

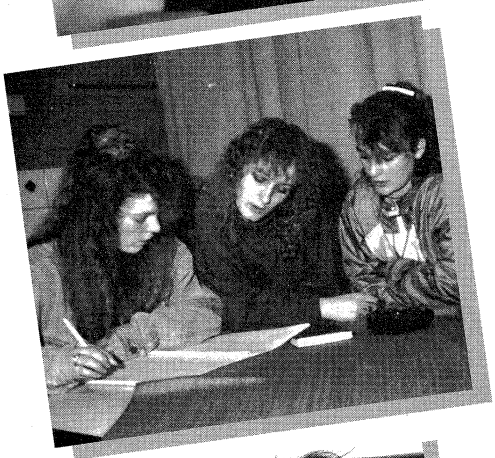
TROUTOT M. et ZARATE G., **Ma ville et celle des autres. 12 activités interculturelles**, C.I.E.P.-B.E.L.C., Paris, 1990

Ce document propose une démarche pour apprendre à découvrir une ville étrangère, à regarder autrement la ville où l'on habite. Il se compose d'un livre du professeur, un livre de l'élève et une cassette audio.

VOIX DES FEMMES (LA), **Le foulard... un morceau de tissu dans le passé et au présent**, 1990 (tél: 02/218 77 87)

Le port du foulard a des origines historiques, socio-politiques, géographiques et climatologiques. Ce dossier vise à lutter contre les préjugés et à éveiller la curiosité et l'intérêt pour les autres cultures.

*Bibliographie réalisée sur base du **Répertoire des outils pédagogiques sur le racisme**, édité par le Centre d'Action Interculturelle de la Province de Namur (tél: 081/73 71 76) et des documents disponibles au Centre de documentation du Collectif Alpha (tél: 02/533 09 25 ou 26).*



Se former à l'interculturel

Renforcer le bien-être de communiquer avec l'Autre...

Cultures et Santé organise un cycle de formations pour découvrir ou redécouvrir les voies d'accès vers les autres et poser les ponts de la communication interculturelle. Ce cycle s'adresse aussi bien aux professionnels de la santé qu'aux acteurs sociaux et à toute personne désireuse de parfaire le contact avec son public.
Dates: Les différents modules s'étalent du 19 avril au 4 juin 99.
Lieu: Tous les modules peuvent être suivis à Bruxelles, à Charleroi ou à Liège.

Pour tout renseignement:
Cultures et Santé
Alexandra DUPAL
Avenue de Stalingrad 24
1000 Bruxelles
Tél: 02/513 56 99

La communication interculturelle

Le *CBAI (Centre Bruxellois d'Action Interculturelle)* propose d'animer des modules de formation à la communication et la négociation interculturelle. Ces modules, d'un minimum de 30 heures, s'adressent à des équipes de professionnels et/ou de bénévoles souhaitant comprendre les malentendus qui peuvent naître de la rencontre de mondes culturellement différents et développer des attitudes interculturelles.

Pour tout renseignement:
CBAI
Secteur formation
Rue de Stalingrad 24
1000 Bruxelles
Tél: 02/513 96 02

Déconstruire l'interculturel

"L'interculturel est une notion à défaire, à critiquer pour reconstruire un engagement qui soit plus politique". Cette formation, organisée par le *CESEP (Centre Socialiste d'Education Permanente)* vise à permettre aux participants d'identifier l'impact du paramètre culturel sur leurs activités professionnelles, d'envisager des démarches appropriées et constructives sur le plan relationnel et de cerner les apports et les limites de ces réponses.
Dates: les 8 et 9 mai 1999
Lieu: Saint-Vaast

Renseignements et inscriptions:
CESEP
Rue de Namur 117
1400 Nivelles
Tél: 067/21 94 68

Savoirs et enjeux de l'interculturel

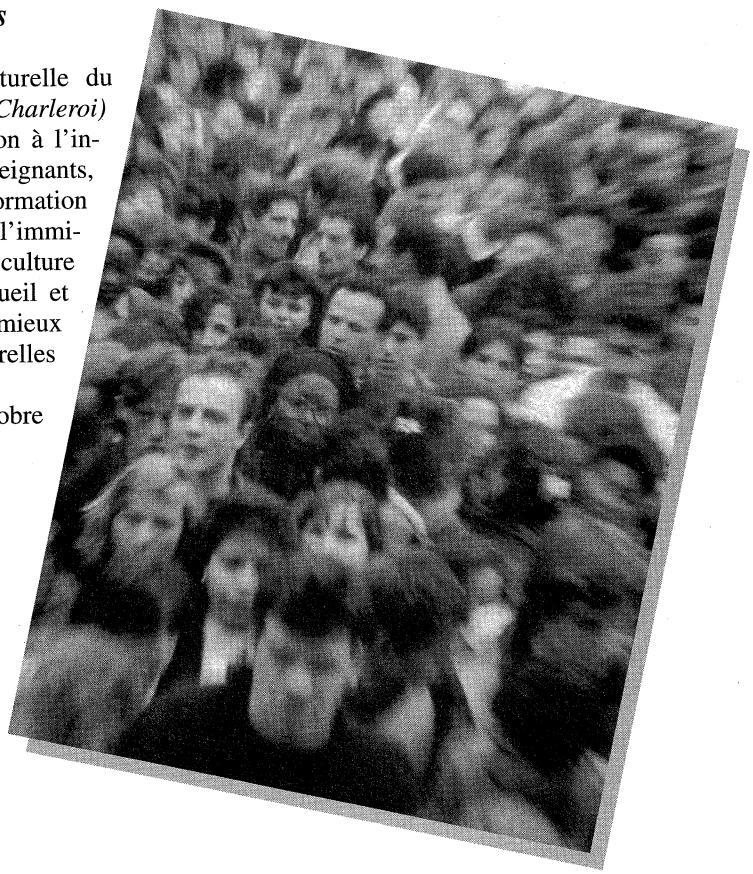
Ce congrès, organisé par l'*ARIC (Association pour la Recherche Interculturelle)*, vise à réunir chercheurs, enseignants et praticiens de différentes disciplines dans le but de confronter leurs analyses sur les savoirs dans le champ de l'interculturel. Il se propose également de discuter certains des enjeux dans les domaines tels que celui de l'école, de la formation, de l'emploi, du travail, de la famille, de la production artistique, etc...
Dates: du 29 juin au 3 juillet 99
Lieu: Université de Paris X - Nanterre

Pour tout renseignement:
Université Paris X - Nanterre
Congrès ARIC
Nicole LELARD
200 bd de la République
92001 Nanterre-Cedex-France
Tél: 00-33-1-40 97 47 41
Fax: 00-33-1-40 97 47 43
E-mail: ARIC @u-paris10.fr

Pratiques interculturelles

La Cellule de pédagogie interculturelle du *CUNIC (Centre Universitaire de Charleroi)* organise chaque année une formation à l'intention des assistants sociaux, enseignants, éducateurs, psychologues,... Cette formation aborde des questions spécifiques à l'immigration, analyse les données de la culture d'origine et celles du milieu d'accueil et permet aux intervenants sociaux de mieux approcher les situations interculturelles qu'ils rencontrent.
La prochaine session aura lieu en octobre 99.

Pour tout renseignement:
CUNIC
Avenue Général Michel 1B
6000 Charleroi
Tél: 071/31 13 36



Fonds de La Poste pour l'Alphabétisation

Fonds d'entreprise créé l'an dernier à l'initiative de *La Poste* et géré au sein de la *Fondation Roi Baudouin*, le Fonds de la Poste pour l'Alphabétisation a lancé en mars dernier son deuxième appel à projets. Pour rappel, il vise à soutenir des projets novateurs ou de sensibilisation menés en Belgique en vue de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'une langue, quelle qu'elle soit. Ces projets doivent s'adresser à des analphabètes jeunes ou adultes, totaux, partiels ou fonctionnels, d'origine belge ou étrangère.
Pour l'édition 1999, les dossiers de candidature doivent être introduits auprès de la Fondation Roi Baudouin avant le 14 mai 1999. Le formulaire de candidature peut être obtenu en téléphonant au Centre de diffusion de la Fondation Roi Baudouin (tél: 070/233 065).
La remise des prix aura lieu le 7 septembre 1999, veille de la Journée Internationale de l'Alphabétisation.

L'Autre théâtre - Appelons-le Thaëtre

Dans le cadre du Festival de Théâtre Européen Grenoble-Isère, la *Compagnie Renata Scant* organise un forum dont le but est de confronter et d'échanger les approches et les pratiques qui conduisent à une action artistique avec les populations en situation (ou en voie) d'exclusion. Ce forum réunira des artistes, animateurs, formateurs (notamment ceux ayant déjà une expérience dans la pratique théâtrale), responsables institutionnels, etc. Conférences, tables-rondes, ateliers de pratique, pièces de théâtre... seront au rendez-vous.
Du 1er au 5 juillet 99 à Grenoble.

Pour tout renseignement:

Compagnie Renata Scant
8, rue Pierre Duclot
F-38000 Grenoble
Tél: 00-33-4-76 44 60 92

Formation en sciences de l'éducation

La *FOPA (Institut de formation en sciences de l'éducation) de* l'UCL organise une licence à horaire décalé. Cette formation a comme objectif de fournir aux acteurs de terrain un lieu de réflexion sur les défis auxquels doit faire face le monde de l'éducation et de la formation, un lieu pour penser des projets novateurs et renouveler les pratiques en les situant dans de nouvelles perspectives. Elle est destinée à toute personne ayant une expérience dans les domaines de l'éducation et de la formation et, plus particulièrement, les enseignants, les éducateurs, les formateurs d'adultes et les gestionnaires d'institutions de formation. En septembre 99, deux groupes s'ouvriront à Louvain-la-Neuve.
Séance d'information le 19 mai 99 de 20h à 21h30.

Pour tout renseignement:
FOPA
Grand Place 43
1348 Louvain-la-Neuve
Tél: 010/47 29 05

Article 27

Inspiré de l'article 27 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (droit à la vie culturelle), Article 27 est un projet-pilote mené par le *Théâtre de Poche* en collaboration avec *Isabelle Paternotte*, comédienne, et avec le soutien de la *COCOF*. Il se déroule du 15 février au 15 juin 99 et permet aux minimexés d'assister à des spectacles de théâtre, de danse et de musique pour la somme de 50 francs.
Le but final est de permettre à chacun, sans discrimination d'âge, de sexe, de milieu social, et quels que soient ses goûts et options culturelles, l'accès à tous types de manifestations culturelles. Il se concrétisera, dès septembre 1999, par la création d'un "centre public d'aide culturelle".

Pour tout renseignement:
Théâtre de Poche
Olivier BLIN
Tél: 02/647 27 26

Première rencontre

" Alphabétisation – Francophonies – Pays industrialisés "
21-25 juin 99

En juin prochain se tiendra à Namur la première rencontre " Alphabétisation – Francophonies – Pays industrialisés ", qui réunira des acteurs de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes (apprenants, formateurs, responsables de projets, décideurs,...) venant de France, du Québec, de la Suisse romande, du Luxembourg et bien sûr de la Communauté française de Belgique.
Ce projet a émergé lors de la 5ème Conférence Internationale sur l'Education des Adultes (CONFINTEA) qui s'est tenue en 97 à Hambourg. Des francophones y ont conçu le projet de renforcer les échanges, la coopération et la réflexion sur les enjeux, les moyens et les politiques de l'alphabétisation dans des pays partageant (en partie tout au moins) la même langue et se trouvant dans un même contexte de développement socio-économique.
La rencontre de juin 99 est organisée par le service Education permanente de la Communauté française, en collaboration avec Lire et Ecrire. Pour cette première édition, les possibilités de participation sont malheureusement assez limitées (une trentaine de personnes par délégation, à peine plus pour le pays hôte).

Pour pallier à cette restriction du nombre de participants, deux temps forts de la rencontre sont ouverts à un plus large public:
- *Une soirée culturelle le mercredi 23 juin*
Cette soirée, dont l'animateur sera Claude Semal, donnera une large place aux travaux des apprenants.
- *Un colloque d'un demi-jour, le vendredi 25 juin au matin*
Ce colloque prendra la forme d'une synthèse des résultats de la rencontre, interventions de chercheurs, interpellations de décideurs, etc.

Autre extension du séminaire: des visites-rencontres sont organisées le mardi dans une vingtaine de projets à Bruxelles et en Wallonie, qui permettront des échanges directs entre acteurs de l'alphabétisation d'ici et d'ailleurs.

Signalons aussi qu'en vue de faciliter les échanges, chaque pays participant est chargé d'établir avant la rencontre un *Etat des lieux et des enjeux* (données sur l'illettrisme, l'éducation des adultes en général et l'alphabétisation en particulier, etc.) permettant de comparer les situations, les pratiques et la manière dont est abordée la problématique de l'illettrisme dans les différentes Communautés.
Nous vous signalerons bien sûr dans ces pages la parution de cet ouvrage.

Pour plus d'informations, veuillez vous adresser aux coordinations de Lire et Ecrire – la régionale la plus proche, ou les coordinations communautaire ou wallonne.

Catherine BASTYNS