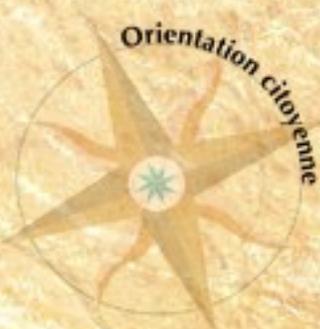




# Atelier d'Orientation Citoyenne

*Personnes primo-arrivantes non francophones*

Apports réflexifs  
pour la formation de formateurs





Le **DISCRI** a pour but d'apporter un appui technique, logistique et pédagogique aux Centres Régionaux d'Intégration (CRI) qui en sont membres et de constituer un lieu de concertation et d'échanges de pratiques.



Wallonie



Fonds européen d'intégration  
des ressortissants de pays tiers



SRI Lux



## **Atelier d'Orientation Citoyenne** **pour les personnes primo-arrivantes non francophones**

**Ce document est l'apport réflexif pour la formation de formateurs des Ateliers d'Orientation Citoyenne, dans le cadre d'un projet FEI-citoyenneté, soutenu par la Wallonie et le Fonds Européen d'Intégration.**

Conception des AOC : Dany CRUTZEN (DISCRI)

Supervision didactique : Wivine DREZE – Lire et Écrire Communauté française

Ont contribué à la conception et à l'expérimentation de ce module :

Pour l'équipe DISCRI : Sophie DARDENNE, Melissa GUIDI, Dina SENSI  
Laurence DURDU – Lire et Écrire Namur/Alpha 5000  
Fatima JAAFAR – stagiaire CERES ULg au DISCRI  
Guillaume PETIT – Lire et Écrire Charleroi

Ont participé à l'expérimentation des AOC :

Centres Régionaux d'Intégration en Wallonie : CIMB, Ce.R.A.I.C., CRIBW,  
CRIC, CAI, CRIPEL, CRVI, SRI Lux  
Alpha 5000 à Namur  
Asbl Académie de Recherches Sciences Sociales de la Mésopotamie à  
Lodelinsart  
Asbl Harmonie à Mons  
Asbl SAN-Solidarité et Alternatives Nouvelles à Braine-l'Alleud  
Les Logis de Louvranges (Caritas) à Wavre  
Bibliothèque de l'UT à Charleroi  
Bibliothèque provinciale de La Louvière  
Bibliothèque provinciale de St Ghislain  
Creaform et CIEP à Mons  
FUNOC à Charleroi  
Lecture publique Ville de Liège  
Sambre-Alpha à Sambreville



## TABLE DES MATIÈRES

PRINCIPES ET FINALITÉS : QUEL REGARD POSONS-NOUS SUR LES PRIMO-ARRIVANTS ET LEUR PARCOURS D'INTÉGRATION ? .....	<u>6</u>
CADRE ET LIMITES DU CURRICULUM .....	<u>7</u>
OBJECTIFS DU DISPOSITIF .....	<u>9</u>
CHRONOGRAMME .....	<u>14</u>
AXE 1 - LES SPÉCIFICITÉS DE L'EXIL ET DES SITUATIONS DE SURVIE ....	<u>22</u>
« Quand le cerveau est pris entre deux cultures... » .....	<u>22</u>
Le cerveau nomade... .....	<u>24</u>
Les situations de survie et l'impact du stress... .....	<u>26</u>
AXE 2 – LES PROFILS APPRENANTS .....	<u>31</u>
AXE 3 - LE PARADIGME INTERCULTUREL .....	<u>39</u>
Les questions sont universelles; les réponses sont culturelles .....	<u>39</u>
La co-construction comme alternative à la tolérance... .....	<u>44</u>
Un espace culturel convergent en Wallonie. Le consensus sociétal est une construction historique .....	<u>61</u>
AXE 4 - LES « ZONES SENSIBLES » DE LA LANGUE FRANÇAISE .....	<u>74</u>
BIBLIOGRAPHIE .....	<u>91</u>
ACCÈS SITE INTERNET DISCRI .....	<u>99</u>



## PRINCIPES ET FINALITÉS : QUEL REGARD POSONS-NOUS SUR LES PRIMO-ARRIVANTS ET LEUR PARCOURS D'INTÉGRATION ?

Comme préalable à notre démarche et quelles que soient les contraintes qui pèsent sur les personnes auxquelles nous nous adressons, il nous semble opportun de rappeler que toute personne est *propriétaire* de sa vie, de ses choix, de ses apprentissages. Certes elle peut se trouver en situation précaire dans son parcours migratoire, mais cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit sans ressources.

Les primo-arrivants adultes doivent être accueillis et soutenus par une démarche respectueuse de leur personne, porteuse d'opportunités pour valoriser leurs compétences, leurs projets et leurs profils.

Rappelons avec Yvonne Johannot que : « **Rien n'est neutre dans la façon dont on transmet une connaissance.** Ni le choix de cette connaissance, ni la place qui lui est attribuée par rapport à l'ensemble du savoir, ni la valeur symbolique qui lui est reconnue par la culture légitime. »<sup>1</sup> C'est pourquoi, nous resterons attentifs à expliciter au mieux nos choix et nos intentions auprès des apprenants, recourant pour cela à un minimum de deux séances avec interprètes.

Dans le contexte polémique des débats en cours sur les modalités de l'intégration et, plus largement, dans un environnement sociétal où la question des migrations est quotidiennement sur la sellette, le DISCRI et les Centres régionaux pour l'intégration souhaitent contribuer à orienter les actions du DAPA dans une perspective humaniste et interculturelle.

<sup>1</sup> Y. JOHANNOT, « La représentation de l'écrit dans notre culture » in C. BARRE-DE MINAC – B. LETE, *L'illettrisme. Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1997*

## CADRE ET LIMITES DU CURRICULUM



Le Décret wallon de 1996 (modifié en 2009) sur l'intégration des personnes étrangères et d'origine étrangère propose la construction d'une société interculturelle comme perspective pour toutes les actions menées en faveur de l'intégration. Une nouvelle modification (2014) de ce Décret prévoit la mise en place d'un Dispositif d'Accueil des Primo-arrivants (DAPA), dont un des axes est la formation à la citoyenneté.

Dans ce cadre, le DISCRI a mené un projet pilote soutenu par le Fonds Européen pour l'Intégration (FEI) pour élaborer et expérimenter un programme de formation à l'intégration citoyenne dans une perspective interculturelle. Ce programme comprend deux volets : un cursus destiné aux primo-arrivants francophones (PIC - minimum A2 acquis/B1) et un cursus pour non-francophones (Atelier d'Orientation Citoyenne - AOC), dont les fondements communs sont développés dans le **Guide de délivrance du PIC**, disponible sur le site du DISCRI.

Les thématiques abordées recouvrent celles de la brochure *Vivre en Belgique* de l'Agence Alter et des *Cahiers du Vivre ensemble* du CIRE.

L'AOC vise, malgré la difficulté de la langue, à informer le plus rapidement possible les personnes ne parlant pas français sur les enjeux citoyens et linguistiques qui les concernent. Il est à disposition des opérateurs de formation impliqués dans le parcours d'accueil des primo-arrivants non francophones. Il est conçu en **une cinquantaine d'heures** à dispenser le plus tôt possible dans le parcours : il s'agit d'appriivoiser l'environnement et la langue, de cibler quelques informations-clés et de faciliter les démarches ou apprentissages ultérieurs lorsqu'ils sont nécessaires.



Il est évident qu'on n'apprend pas une langue en 50h, pas plus qu'on n'intègre toutes les informations utiles à l'exercice d'une nouvelle citoyenneté. Néanmoins, le programme est conçu pour s'adapter au mieux aux spécificités et ressources des personnes, tout en suivant un fil conducteur construit en fonction de priorités identifiées par les usagers et les professionnels du secteur.

Afin d'inscrire la démarche dans une relative uniformité sur tout le territoire wallon, mais aussi de s'adapter à un maximum de profils d'apprenants et à un maximum de contraintes organisationnelles, la formule AOC propose un curriculum commun et des variantes à utiliser en fonction des niveaux de langue et de scolarité. Une seule contrainte est imposée à la constitution des groupes : éviter de mélanger des **publics scolarisés et non scolarisés**. Un **test de positionnement simple**, rapide et non verbal a été conçu, testé et validé pour évaluer ce critère au moment de l'admission : il ne nécessite pas le recours aux langues d'origine.

Par ailleurs, des fiches informatives traduites dans 13 langues sont rassemblées dans un **Carnet de route citoyen** et des **capsules multimédia** sont doublées en voix off afin de compléter les séances – dont la teneur est forcément limitée par la barrière de la langue. Dans la mesure du possible, les échanges sont également soutenus par la présence d'**interprètes** lors des séances 1 et 8 (cfr. chronogramme ci-après).

Dans la complexité ambiante autour des questions de l'intégration, sur base des pratiques existantes et d'une analyse critique des enjeux, méthodologies et outils en présence, des choix motivés sont posés ici dans l'esprit des directives européennes et wallonnes en vue de contribuer à professionnaliser le parcours d'intégration des primo-arrivants.



## OBJECTIFS DU DISPOSITIF

- ▶ **Accueillir** les primo-arrivants non francophones, en articulation avec le bilan social, en vue de les aider à mieux comprendre les attentes de la société d'accueil **en matière de citoyenneté**.
- ▶ Initier un **premier ancrage dans l'environnement et dans la langue française**.
- ▶ Identifier les **besoins en FLE** des participants en vue de les orienter de façon optimale dans le réseau local.

### Apprivoiser l'environnement

- ▶ Accéder à des informations de base dans sa langue d'origine pour mieux se situer et agir dans la vie quotidienne : soins de santé, logement, procédures régissant le séjour, travail, banque, rôles de la Commune, taxe et tri des déchets.
- ▶ Expliciter des implicites culturels et prendre conscience de l'importance du langage non verbal.
- ▶ Mettre en évidence les stéréotypes puissants qui peuvent biaiser nos regards et *disqualifier* les implicites culturels différents des nôtres.
- ▶ Comprendre les attentes de la société d'accueil en matière de droits et devoirs des citoyens.
- ▶ Installer quelques repères historiques et culturels en Belgique.

### Balises méthodologiques et positionnement du formateur

De manière générale, l'orientation citoyenne tient compte de la situation

spécifique du primo-arrivant et le positionne d'emblée en tant qu'acteur social. En situation d'exil, l'apprentissage vise en effet en priorité à se positionner dans la société.

Nos modèles culturels et éducatifs dominants ont tendance à minimiser l'importance de la dimension culturelle. Il est donc important d'inclure dans nos pratiques un travail explicite sur les symboles culturels, les valeurs, les injonctions de comportements, les grilles de lecture du monde, ainsi que les stéréotypes qui habitent nos représentations. Cette posture implique d'**élargir la perception de ce qu'est la culture** : la dimension ethno-socio-culturelle se décline comme un patchwork d'héritages qui nous construisent et que nous (re-) construisons de manière collective et individuelle : origines sociales bien plus qu'ethniques ou géographiques, âge, genre, convictions philosophiques ou religieuses, héritages familiaux, ...

Le formateur est invité à « rester lui-même » tout en développant sa capacité à se décentrer culturellement. Il s'agit pour lui d'incarner la **compétence de décentration** que, par ailleurs, il propose aux stagiaires de développer.

La méthodologie interculturelle privilégie des activités où **chacun parle de soi plutôt que de parler des autres**. Nous apprenons à apprendre des autres et à les laisser parler d'eux-mêmes, de leurs croyances, de leurs valeurs... Dans le cadre de l'orientation citoyenne, le temps de formation étant très court et l'expression étant limitée par le niveau de langue, le formateur recourt si nécessaire à des exemples adaptés aux réalités du groupe, tout en valorisant l'expression des participants lorsqu'un service d'interprètes est possible.

Le formateur invite le groupe à lutter contre **les préjugés** nuisibles. Il ne s'agit pas d'*enseigner à ne pas avoir de préjugés*... Il s'agit de s'interroger ensemble sur comment fonctionnent les stéréotypes et les préjugés au sein même du groupe, formateur inclus ! Le formateur souligne que tout le monde a des préjugés et des stéréotypes. C'est humain et c'est normal : il faut l'accepter ET le travailler (par exemple en faisant connaître comment les préjugés sont des sources de souffrance pour ceux qui en sont l'objet).

Une fois **les zones sensibles** identifiées, le formateur complète les échanges par quelques informations ciblées qui peuvent aider à déconstruire certains stéréotypes et préjugés : décodage d'implicites culturels, éléments de contexte, données historiques... Il s'agit notamment de permettre aux personnes issues de groupes en conflit ou de groupes discriminés d'exprimer un point de vue audible, c'est-à-dire mesuré et argumenté.

Différencier les regards et valoriser la diversité culturelle, ce n'est pas expliquer l'autre par sa culture, c'est accepter l'autre comme personne. Parfois, cela signifie aussi que l' « *autre* » n'a pas forcément envie d'être connu comme différent, mais plutôt accepté dans ses similarités et dans ce qu'il a en commun avec les groupes majoritaires de la société.

Le formateur évite les dualisations simplistes, les distinctions sommaires entre les *bons* et les *méchants*, la culpabilisation... Il axe le travail sur les besoins du groupe pour se sentir en sécurité : de quoi avons-nous besoin pour ne pas nous sentir menacés par la différence ? Il souligne la responsabilité individuelle et collective de chacun : en quelque sorte, on n'est pas responsable de comment on a été socialisé, mais on est responsable de ce qu'on en fait et de comment on s'implique pour permettre le *vivre ensemble*.

Les décodages culturels ne protègent pas de tout malentendu, mais ils en réduisent l'impact. Ils construisent la compétence à s'adapter à de nouvelles normes et pratiques. **Plus le terrain est sécurisé à la base, plus la capacité d'adaptation augmente.**

#### Apprivoiser la langue française

- ▶ Entrer dans la langue française et pratiquer quelques conduites langagières de la vie quotidienne : actes de parole tels que saluer, entrer en contact avec différents interlocuteurs, se présenter, demander/donner une information, exprimer une émotion, décrire un logement, se situer dans l'espace, comprendre/expliciter un trajet, remercier, s'excuser, refuser, exprimer des ressentis, des joies et des douleurs, compter, demander/donner l'heure, se situer dans le temps. Il s'agit en priorité de pouvoir décliner son identité, se soigner, se loger, accomplir une démarche administrative.
- ▶ Acquérir, si nécessaire, quelques connaissances métalinguistiques sur la langue française : crible phonologique, principe alphabétique, notion grammaticale de genre, accords en genre et en nombre, statut du verbe ETRE.
- ▶ Explorer des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère/seconde, dans une perspective d'intégration (FLI).
- ▶ Ouvrir l'oreille aux rythmes, à la mélodie, aux caractéristiques phonologiques de la langue française.

- ▶ Se débrouiller avec quelques documents de la vie quotidienne : formulaires, annonces, convocations...
- ▶ Créer quelques ancrages culturels : chansons, poèmes, films...

### Balises méthodologiques et positionnement du formateur

La méthodologie se réfère au concept de **Français Langue d'Intégration (FLI)** : apprendre une langue en situation d'exil diffère sensiblement d'un apprentissage motivé par le tourisme, les loisirs ou l'affinité intellectuelle et culturelle. Le FLI met l'accent sur des compétences pragmatiques d'adaptation à l'environnement.

Dans ces circonstances, sont privilégiées des **tâches complexes** - les plus proches possible d'une situation réelle - afin de favoriser le développement de stratégies d'apprentissage actives : ouvrir ses perceptions, repérer les éléments connus, deviner les sens des éléments inconnus, oser s'exprimer et faire des expériences nouvelles, poser des questions...

Dans la vie quotidienne, nous comprenons bien davantage de choses que nous ne sommes capables d'en produire. Par exemple, la plupart d'entre nous sommes capables de comprendre une conférence sur les neurosciences, sans pour autant être capables de la concevoir ou de la donner. Nous distinguerons dès lors deux types de propositions : celles destinées à la compréhension (plus complexes) et celles destinées à l'expression (plus limitées).

Le curriculum propose une **formule maximale à adapter** en fonction des profils scolaires, linguistiques et culturels des participants. Quel que soit leur niveau, nous soulignons cependant l'importance de ne pas réduire le potentiel de compréhension des apprenants à leurs compétences langagières acquises. Le formateur est invité à trouver le seuil de complexité le plus adapté à ses apprenants : ce n'est pas parce que la personne ne produit pas un énoncé qu'elle n'est pas capable de le comprendre.

En particulier, nous veillerons à éviter la simplification excessive des contenus lorsqu'on s'adresse à des personnes illettrées. La plupart du temps, l'illettrisme limite l'accès à la forme écrite de la langue, pas l'accès au sens des informations. Afin d'assurer la pertinence des choix méthodologiques, un **test de positionnement** rapide et ne nécessitant pas la maîtrise de la langue permet d'orienter les personnes vers un groupe scolarisé ou non scolarisé.

" COURS D'APPRENTISSAGE  
DE LA LANGUE :  
PERSONNE ! "

ON N'AURAIT  
PEUT-ÊTRE PAS  
DU RÉDIGER LES  
CONVOICATIONS  
EN FRANÇAIS



## AOC – CHRONOGRAMME



	Thématiques	Contenus	Ressources	Résultats attendus
1	<p><b>Introduction</b>  <b>Besoins, contenus et méthodologie</b>  <b>Que va-t-on apprendre et comment ?</b></p>	<p>Objectifs et planning  Méthodologie  Masculin/Féminin  Verbe être  TU/VOUS  Codes culturels  Écriture alphabétique et syllabation  Charte : structure « j'ai besoin de »</p>	<p>Chanson fil conducteur : J'ai besoin de la lune + texte  Films d'animation lettres et nombres : french alphabet + comptine nombres  Fiches alphabet et nombres  Fiches masculin/féminin  Métaphore vieille/jeune  Métaphore iceberg  Schéma de l'étoile  <b>Interprètes</b></p>	<p>Comprendre les enjeux de la formation : apprivoiser l'environnement et apprivoiser la langue</p>
2	<p><b>Formules rituelles de base</b>  <b>Vocabulaire des émotions</b>  <b>Se situer dans l'espace et dans le temps</b></p>	<p>Alphabet  Nombres  Jours et mois  Dates de naissance  Structure IL Y A  J'aime/je n'aime pas</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune  Ice breaker : alphabet + 1 -2-3 BOUM  Fiche « Relie les nombres »  Alphabet C et G  Graphies illustrées  Loto  Color cards des émotions  Fiche « Aimer »  Magier fruits et légumes  Magier nourriture  Magier des saisons  Fiches jours, mois + saisons  Photos de lieux  Histoires de chats  Fiche « Où est la balle ? »  Liste formules rituelles  Clé USB (chanson)</p>	<p>Oser parler et faire les premiers pas dans la langue</p>



3	<p><b>Décliner son identité</b>  <b>Formules de politesse</b></p>	<p>Verbes être et avoir          Où et quand ?          J'aime/je n'aime pas          J'ai/je n'ai pas          Il y a/il n'y a pas</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune          Ice breaker : numéros de téléphone          1001 idées : Bonjour, je m'appelle...          Enregistrements audio : se présenter          Fiche verbes          Exercices être et avoir          Color cards des différences          Exercice descriptions des color cards          Imagier vêtements          Fiche signalétique simple          Bulletin d'inscription          Fiche formules de politesse</p>	<p>Être capable de se présenter et de parler de ses goûts</p>
4	<p><b>Vocabulaire de l'espace et du logement</b></p>	<p>Vocabulaire de la maison          Location d'un appartement          Contrat bail          Garantie locative          Assurance          Loyer et charges</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune          Ice breaker : Bonjour          Photolangage catalogue IKEA          Texte « C'est une chambre »          Color cards des différences          Enregistrements audio : appartements, visites, agence immobilière (appartements) + consignes compréhension à l'audition          Dessins maison et pièces + 1001 idées :          Cache-cache          Photos d'intérieur maison          Petites annonces et plans 1 et 2          Valise L&amp;E : contrat de bail / droits et devoirs du locataire          Clip Éric Cantona (prévention mal logement)          Recherche logement sur sites Internet  <b>Carnet de route (papier et USB)</b></p>	<p>Être capable de décrire un appartement          Identifier les points sensibles de la thématique logement</p>

5	<p><b>Expression orale</b>  <b>Structures de phrases</b>  <b>Découvertes de sites internet</b></p>	<p>Révisions  Lire et dire l'heure</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune  Ice breaker : Je l'ai/Je ne l'ai pas  Horloge  Fiches « Lire l'heure »  Imagier des couleurs  Exercice « Portraits robots »  1001 idées : Vous êtes des mots  1001 idées : Dans...  Film Demi-paire  Extrait Charlie Chaplin  Fiche 10 phrases  Sites Internet : expérimenter une séquence  TV5Monde  Quelques chansons + textes (aussi sur la clé USB)</p>	<p>Remobiliser les apprentissages des séances antérieures  Oser parler « avec les moyens du bord »  Disposer d'outils pour s'exercer à domicile (sites et clé USB)</p>
6	<p><b>Vocabulaire des soins de santé</b></p>	<p>Vocabulaire du corps et des douleurs  Médecin généraliste et dossier médical  Spécialistes et procédures  Maison médicale  Maison de garde  Prise de rdv  Reconnaissance de documents médicaux</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune  Ice breaker : Le pendu  Bingo médical  Fiches vocabulaire du corps et du médecin  Enregistrements audio : J'ai mal à, rendez-vous, Chez le docteur, À la pharmacie + consignes  1001 idées : Un coup de fil chez le docteur  Fiche documents médicaux + devinettes  <b>Carnet de route (papier et USB)</b></p>	<p>Installer un vocabulaire du corps  Se débrouiller avec les procédures et les documents médicaux</p>



7	<p><b>Vocabulaire administratif</b> <b>Tri des déchets</b></p>	<p>Carte d'identité Vocabulaire état civil Numéro national, numéro de carte, numéro de sûreté publique  Sensibilisation tri des déchets</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune Ice breaker : Interview Power point identité Fiche identité Fiche vocabulaire administratif Formulaire mutuelle et TEC Enregistrements audio : infos formation, inscription FOREM Questions-types et réponses-types Guide du tri des déchets Film de sensibilisation Fost+ <b>Carnet de route (papier et clé USB)</b></p>	<p>Installer les bases d'un vocabulaire administratif Comprendre le fonctionnement de la taxe et du tri des déchets</p>
8	<p><b>Vue de la Belgique</b> <b>Décodages culturels</b></p>	<p>Quelques repères historiques belges et wallons Quelques repères de l'espace culturel convergent en Wallonie Notion de « chorégraphie culturelle » Importance des plannings et objectifs</p>	<p><b>Capsule Droits et devoirs</b> Power point et fiche Histoire de la Belgique Ligne du temps Belgique Chansons et fiche J. BREL REGARDS : Baston de regards, Tribulations d'une caissière, photos de regards Fiche exemples d'implicites culturels (espace, temps, regard...) Fiche images-guides Affiche Culture&amp;Santé : Vote communal <b>Interprètes</b></p>	<p>Fixer quelques repères culturels et historiques belges ou wallons Explorer les notions d'implicites culturels et de zones sensibles Donner du sens aux étonnements ou incompréhensions de la vie quotidienne</p>
9	<p><b>Se situer dans le temps</b></p>	<p>Vocabulaire du temps qui passe Passé composé ÊTRE-AVOIR-ALLER-HABITER</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune Ice breaker : Heures et dates Lignes du temps Fiches et exercices conjugaison Agenda : vrai-faux Poème de Prévert + bandelettes à découper Dialogues au passé Chanson Édith Piaf + texte</p>	<p>Construire la représentation d'une ligne du temps de gauche à droite Découvrir les principes de la conjugaison en français</p>

10	<b>Vocabulaire du travail</b>	Notions de sécurité sociale, salaire brut/net, contrat de travail, FOREM/ONEM, syndicat Vocabulaire des compétences Plannings et objectifs Conditionnel : je voudrais	Chanson : J'ai besoin de la lune Ice breaker : Métiers <b>Capsule Travail</b> Power point Travail Affiches Culture&Santé Illustrations vocabulaire des compétences Fiche « Pour parler de moi... » Illustrations 30 métiers + fiche vocabulaire (à découper) + fiche Métiers en pénurie Devinettes métiers Contrat de travail Répertoire local d'opérateurs de formation <b>Carnet de route (papier et clé USB)</b>	Identifier les points sensibles de la thématique travail Explorer la notion de compétence dans le monde du travail
11	<b>Parcours en ville</b>	Vocabulaire de l'orientation spatiale Visite guidée en ville	Exercice d'appariement entre plans et descriptions + enregistrements audio Exercices Repères dans l'espace Plan pour s'exercer Plan de la ville Vocabulaire orientation illustré Parcours ciblé selon les curiosités locales	Se repérer dans l'espace et demander son chemin Apprivoiser l'environnement et repérer des lieux-clés
12	<b>Séance récapitulative et vocabulaire des procédures</b>	Révisions Vocabulaire des procédures Maison de justice ou Bureau d'aide juridique	Chanson : J'ai besoin de la lune Loto de mots 1 et 2 Imagiers : objets quotidiens, animaux, verbes d'action Documents réels à déchiffrer Exercices – Faire des phrases Fiche « Qui est-ce ? » Fiche « Logos à reconnaître » Enregistrements audio : compréhension à l'audition Extrait film « Tombé du ciel » <b>Carnet de route (papier et clé USB)</b>	Conforter les acquis (vocabulaire et infos) S'exercer à percevoir le sens globalement Prendre conscience de la complexité des procédures et de la nécessité de recourir à des conseils spécialisés





13	<p><b>Vocabulaire des maths</b>  <b>Vocabulaire de la banque</b>  <b>Vocabulaire du CPAS</b></p>	<p>Approche interculturelle des manières de compter, mesurer, peser...  Vocabulaire de la banque  Vocabulaire du CPAS</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune  Ice breaker : Addition-Soustraction  Comptine 1 à 20  Numération interculturelle : Nombres interculturels – Séquence non scolarisés – Chiffres arabes  Viements et factures  Pubs toutes boîtes  Fiche Unités de mesure  Fiche Vocabulaire mathématique  <b>Carnet de route (papier et clé USB)</b></p>	<p>S'exercer à la numération en français  Utiliser le vocabulaire des 4 opérations  Acheter, mesurer, peser, payer</p>
14	<p><b>Vocabulaire de la famille</b></p>	<p>Vocabulaire des liens de parenté et de l'état civil</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune  Ice breaker : Interviews croisées  1001 idées : 7 erreurs  Arbres généalogiques  Patchwork de groupe  Poster souvenir  Texte à trous</p>	<p>Pouvoir parler de sa famille</p>
15	<p><b>Prononciation et expression orale</b></p>	<p>Exercices de discrimination auditive et de prononciation  Quelques phonèmes/graphies « e » muet</p>	<p>Chanson : J'ai besoin de la lune  Ice breaker : Comptines et Secrets  Fiches de phonèmes comparés  Chansons : exercices de rythme, de syllabation, de prononciation, intonation  Graphies illustrées  Liste de mots faciles à lire  Liste de graphies complexes à compléter</p>	<p>Travailler la phonologie de la langue française</p>

16	<b>Laboratoire interculturel</b>	Rituels autour de la naissance, le mariage, la mort Formules de félicitations et de condoléances	Chanson : J'ai besoin de la lune Salutations du monde Faire-part : à classer et identifier Fiche « Entre-cultures » Décodage non verbal : photos de gestes Mini table de conversation Exercices de réappropriation (en fonction du groupe)	Identifier des nuances culturelles dans les rituels de la vie quotidienne
17	<b>Expression de soi Rétrospective de la formation</b>	Vocabulaire et balises de l'expression personnelle Réappropriation des apprentissages et préparation de l'évaluation	Chanson : J'ai besoin de la lune Ice breaker : Trouvez dans le groupe Fiche récapitulative : Pour parler de moi... Activité d'expression de soi : <i>Objet personnel</i> ou <i>Dessine le soleil de ta vie</i> ou <i>Autolouange</i> ou <i>Motus</i> Brainstorming récapitulatif : qu'avons-nous appris ?	Comprendre les principes de l'expression de soi en culture francophone Retracer le fil conducteur des apprentissages
18	<b>Évaluation</b>	Grille d'évaluation Lettre ouverte Chanson pour conclure	Chanson : J'ai besoin de la lune Grille d'évaluation du module Exemples MOTUS pour évaluation Karaoké Édith Piaf (avec traduction si nécessaire) <b>Interprètes</b>	Évaluer le module et les apprentissages





## AXE 1 LES SPÉCIFICITÉS DE L'EXIL ET DES SITUATIONS DE SURVIE

**Les avancées récentes des neurosciences confirment la nécessité de prendre en compte le taux de stress des apprenants.**

▀ « Quand le cerveau est pris entre deux cultures...

*Le cerveau modifié culturellement est sujet au paradoxe..., qui peut nous rendre plus flexibles dans nos comportements, mais aussi plus rigides, ce qui pose un problème majeur quand on passe d'une culture à une autre dans un monde devenu multiculturel.*

*L'immigration n'est pas tendre avec notre cerveau, tout plastique qu'il soit. Le processus d'assimilation d'une culture par un groupe ou un individu, qu'on appelle l'acculturation, est par essence « additif » : il consiste à apprendre de nouvelles choses, ce qui se traduit bien sûr par de nouvelles connexions neuronales. La plasticité est dite « additive » quand les transformations cérébrales aboutissent à un gain physiologique. Mais elle peut être aussi « soustractive » et aboutir à une perte, comme chez l'adolescent lorsque ses neurones subissent un émondage massif et que les connexions synaptiques qui n'ont pas été utilisées disparaissent. Chaque fois que le cerveau plastique acquiert des connaissances culturelles et que celles-ci s'ancrent en lui par la répétition, il y a ce qu'on nomme dans le monde de la finance un « coût de renonciation » : certaines structures neurologiques sont perdues en cours de route parce que la neuroplasticité est compétitive.*

*Patricia Kuhl, de l'université de l'État de Washington, à Seattle, a étudié le rythme électrique cérébral des nouveau-nés et montré qu'ils sont capables de percevoir n'importe quelle inflexion sonore dans la totalité des langues parlées par l'espèce humaine. Mais une fois passée la période critique de*

développement du cortex auditif, un bébé élevé au sein d'une seule et même culture perd cette capacité sonore discriminative et beaucoup de ses neurones dépérissent, faute d'être utilisés. L'aire cérébrale du langage est bientôt dominée par la langue parlée autour de lui et le cerveau de l'enfant se spécialise, tout en restant capable de filtrer des milliers de sons, mais seulement dans un même répertoire phonétique. Une petite Japonaise de six mois peut faire la distinction entre les sons anglais r et l aussi bien qu'une Américaine du même âge. Mais, à un an, elle n'y arrive plus. Si cette petite fille devait émigrer, elle aurait des difficultés à entendre et à reproduire correctement de nouvelles sonorités linguistiques.

L'immigration est presque toujours une épreuve sans fin et un rude exercice pour le cerveau adulte. Le vécu inédit qu'elle impose demande que soit renouvelé le câblage de vastes régions du territoire cortical. C'est là un « chantier » beaucoup plus ardu que celui qui consiste simplement à engranger de nouvelles connaissances, parce que **la nouvelle culture se trouve en compétition plastique avec des circuits neuronaux qui ont connu leur phase critique de croissance dans le pays natal de l'immigré.** Il faut au moins une génération pour que l'assimilation soit réussie, à quelques exceptions près. Seuls les enfants d'immigrés dont la période de développement critique se déroule au sein de la culture d'adoption peuvent espérer s'adapter sans heurts. **Pour la plupart des gens, le transfert de culture est un électrochoc.**

Si les différences culturelles sont aussi difficiles à effacer, c'est parce que ce qu'on assimile en grandissant dans son pays natal devient une « seconde nature ». La culture de nos origines est aussi « naturelle », en apparence, que la plupart des instincts que nous possédons à la naissance. Il en va ainsi des coutumes alimentaires, par exemple, ou encore des goûts musicaux, qui, bien qu'acquis au cours de notre développement, nous paraissent aussi héréditaires que nos traits physiques. Les modes de communication non verbale, la façon de se comporter dans une conversation, le rythme et le volume sonore de la parole, le délai d'attente respecté avant d'interrompre quelqu'un, tout cela ne nous paraît « normal » que parce que les données et interactions afférentes sont inscrites profondément dans notre cerveau. D'où le traumatisme éprouvé par ceux qui changent brusquement de culture et découvrent que ce qui allait de soi chez eux ne va plus du tout de soi dans le pays d'asile. »<sup>2</sup>

<sup>2</sup> N. DOIDGE, *Les étonnants pouvoirs de transformation du cerveau. Guérir par la neuroplasticité.* Paris, Belfond, 2008, pp. 330-332

« Neuroplasticité et rigidité sociale.

*Dans son livre intitulé « Brain and Culture », Bruce Wexler, psychiatre et chercheur à l'université de Yale, soutient que le déclin relatif de la neuroplasticité avec le vieillissement explique beaucoup de phénomènes sociaux. Dans l'enfance, notre cerveau est aisément façonné d'après les impressions qu'il reçoit du monde alentour. Les structures neuropsychologiques qui se développent alors incluent des images ou des représentations qui forment le socle neuronal de toutes nos perceptions, de toutes nos croyances, jusqu'aux idéologies les plus complexes. Comme il est de règle avec tous les phénomènes neuroplastiques, ce canevas cérébral tend à se renforcer avec la répétition, et il finit par s'autoentretenir.*

*Au fur et à mesure que nous avançons en âge et que la plasticité décline, il nous est de plus en plus difficile de modifier nos réactions. »<sup>3</sup>*

### Le cerveau nomade...

Michelle Bourassa<sup>4</sup>, psychologue et Professeur à l'Université d'Ottawa, développe le concept de « cerveau nomade ». Elle montre comment le cerveau est amené à repenser, voire à reconstruire le sens des choses et des événements qui le touchent. Le cerveau nomade décrit la façon dont le corps, la tête et les émotions travaillent ensemble pour organiser nos objets de pensée. La façon dont chacun de nous ressent et rêve sa vie influence indéniablement et profondément la manière dont nous faisons les choses.

## **RIEN N'EST JAMAIS ARRÊTÉ UNE FOIS POUR TOUTE**

La plasticité et la flexibilité du cerveau sont nettement supérieures à celles qu'on imaginait il y a à peine quinze ans. Les progrès de l'imagerie médicale permettent aujourd'hui d'objectiver une extraordinaire capacité à reconstruire des connexions neuronales détruites.

On sait par exemple que la mémoire épisodique n'est pas figée : elle est au

<sup>3</sup> B. WEXLER, *Brain and Culture: Neurobiology, Ideology, and Social Change*. Massachusetts Institute of Technology, MIT Press, 2006

<sup>4</sup> M. BOURASSA, *Le cerveau nomade*. Presses de l'Université d'Ottawa, 2007

contraire construite et reconstruite au fur et à mesure de l'existence. C'est ce que M. Bourassa appelle le « nomadisme » du cerveau. Il n'est pas de MÉMOIRE qui ne soit une reconstruction.

### **1. La structure du cerveau se modifie**

Par exemple, les chauffeurs de taxi qui doivent composer avec la complexité de données spatiales très aléatoires ont un hippocampe plus gros que la moyenne (leur cerveau adapterait la structure de la connexion entre les différentes mémoires). Autre exemple, les aires auditives des personnes sourdes sont utilisées pour mieux voir alors que les aires visuelles des aveugles sont utilisées pour mieux entendre.

### **2. Les connexions entre les aires changent**

Les axones qui relient les neurones se développent au fur et à mesure de nos interactions avec l'environnement, construisent des routes et des autoroutes de compétences. Par exemple, conduire.

### **3. La chimie du cerveau se modifie**

Par exemple, à l'adolescence, la chimie hormonale affecte l'humeur du cerveau. On assiste à des fluctuations d'humeur imprévisibles, qui vont se réguler progressivement grâce à l'hypothalamus.

Il faut savoir que les circuits intermédiaires (stockage et traitement de l'information) ne sont pas directement connectés à l'extérieur : les informations viennent de l'extérieur mais 99,98% de la construction du sens se fait à l'intérieur du cerveau. Par exemple, les cellules ciliées (à l'intérieur de l'oreille) ne sont pas connectées avec l'extérieur, elles reçoivent leurs impulsions de l'intérieur (c'est ce qui nous permet, entre autres, de nous concentrer, lors d'une conversation, sur l'interlocuteur qui nous intéresse et de mettre le reste en background).

## ▀ Les situations de survie et l'impact du stress...

Pour la plupart d'entre nous, l'exil – et en particulier les situations d'incertitude qu'il génère – est une importante source de stress. Certains ont les ressources psychiques nécessaires pour transformer ce stress en carburant de l'adaptation. Cependant, au-delà d'un seuil variable d'un individu à l'autre, la dose de stress peut considérablement perturber les compétences d'apprentissage.

Face à ce type de stress – comme d'ailleurs face à la nécessité d'apprendre une langue – nous ne sommes pas égaux.

Dans une situation de survie, d'incertitude, de stress prolongé – voire de stress post-traumatique que vivent certains exilés arrivant de pays en guerre par exemple – la concentration et la mémoire peuvent être durablement affectées. Toute l'énergie de la personne est mobilisée par la « survie ».

*« Chaque fois que nous éprouvons une émotion négative ou un sentiment conflictuel, l'activation de l'hémisphère cérébral droit déclenche ce que Hans SELYE<sup>5</sup> - l'endocrinologue à l'origine de la compréhension du phénomène – a appelé la « réponse au stress ». Celle-ci comporte deux réactions qui se produisent de manière concomitante. La première est nerveuse ; la seconde est hormonale.*

*La réaction nerveuse stimule le système sympathique. Automatiquement, la partie centrale de la glande surrénale (qui, comme son nom l'indique, est située juste au-dessus du rein) – la médullosurrénale – sécrète de l'adrénaline : le rythme cardiaque s'accélère, la respiration s'amplifie, les vaisseaux sanguins de la périphérie se ferment, le sang est redistribué vers les muscles, la sécrétion salivaire se réduit, la température monte et toute l'énergie est mobilisée afin que les muscles puissent se contracter en vue de la fuite ou du combat.*

*La réaction hormonale, quant à elle, initie une cascade chimique entre l'hypothalamus, l'hypophyse et la partie périphérique de la glande surrénale – la corticosurrénale. Dès lors, l'hypothalamus sécrète de la CRH (corticotropin releasing hormone), la CRH stimule la production d'ACTH (adreno-corticotropin hormone) au niveau de l'hypophyse ; une fois libérée dans la circulation sanguine, l'ACTH déclenche la sécrétion de cortisol par la glande corticosurrénale. Véritable « hormone du stress », le cortisol entraîne une série*

<sup>5</sup> H. SELYE, *The Stress of Life*, New York, McGraw-Hill, 1978

*de modifications métaboliques destinées à fournir suffisamment d'énergie pour affronter les éléments stressants. »<sup>6</sup>*

Il est donc fondamental de communiquer avec le « cerveau de la survie » et de concevoir un premier accueil avant tout comme un espace/temps de sécurité et de bienvenue. Plus les messages verbaux et non verbaux seront rassurants, plus ils permettront d'installer un contexte favorable à l'apprentissage de la langue et à l'intégration des informations ciblées.

Inutile donc de stresser davantage les personnes par un accueil formel autour de procédures et de règles a priori. Il s'agit plutôt d'installer un climat de sécurité, d'émettre des signaux non verbaux rassurants, en d'autres termes d'accueillir et de ritualiser l'espace/temps de l'atelier.

Quand la relation est installée, le cadre, les procédures et les contenus peuvent prendre toute leur place.

Question n°1 : Suis-je en sécurité ?

Si la réponse est OUI, on peut passer à la 2<sup>e</sup> question : on quitte la question de la survie pour entrer dans celle de la relation sociale.

Question n°2 : Est-ce que j'ai une place ?

Si la réponse est OUI, on peut passer à la 3<sup>e</sup> question : on met entre parenthèses la question de la relation sociale pour entrer dans l'apprentissage « néocortex ».

Question n°3 : Qu'est-ce que j'apprends ?

Les conditions sont réunies pour se concentrer sur des tâches cognitives.

Dans le contexte du DAPA, nous devons nous souvenir que l'exercice de la citoyenneté et les capacités de décodage de l'environnement dans la société d'accueil seront largement conditionnés par le sentiment de sécurité/insécurité ressenti par les apprenants. Si bien sûr, dans la vie réelle, ce ressenti nous échappe totalement, il n'en est pas de même dans une salle de cours : une méthodologie soucieuse d'installer un environnement d'apprentissage sécurisant et valorisant aura un impact très important sur la motivation et les performances des apprenants.

<sup>6</sup> T. JANSSEN, *La solution intérieure. Vers une nouvelle médecine du corps et de l'esprit.* Fayard, 2006, p. 69-70

De ce point de vue, nous nous souviendrons aussi, avec le sociologue Pierre Bourdieu, que les pratiques culturelles et symboliques jouent un rôle prépondérant dans la manière dont s'articulent et se reproduisent les hiérarchies entre les groupes sociaux. En mettant en évidence la notion de violence symbolique, il a montré combien la domination sociale est intériorisée par les personnes en fonction de la position qu'elles occupent dans la société : cette violence infra-consciente n'est généralement pas perçue comme telle mais génère un sentiment d'infériorité ou d'insignifiance qui est subi. Elle s'appuie davantage sur une domination structurale (d'une position en fonction d'une autre) que sur la domination d'un individu sur un autre : elle doit donc être traitée de manière structurelle.

Quant aux neurosciences, elles nous confirment aujourd'hui qu'une méthodologie qui s'appuie sur la notion anglo-saxonne d'*empowerment* aura plus de chance de promouvoir le pouvoir d'agir des personnes, leur autonomie dans l'apprentissage et donc leur performance adaptative : rappelons-nous que la salle de cours n'est qu'une parenthèse très limitée dans la vie de l'apprenant - c'est d'autant plus vrai dans un programme comme celui-ci, dont l'ambition principale est justement de proposer tôt dans le parcours un maximum de « clés » d'orientation en un minimum de temps.

KARIBU 欢迎来到瓦隆大区. مرحبا بكم بوالونيا  
 WALLONIA welcome in wallonia مرحبا بكم بوالونيا

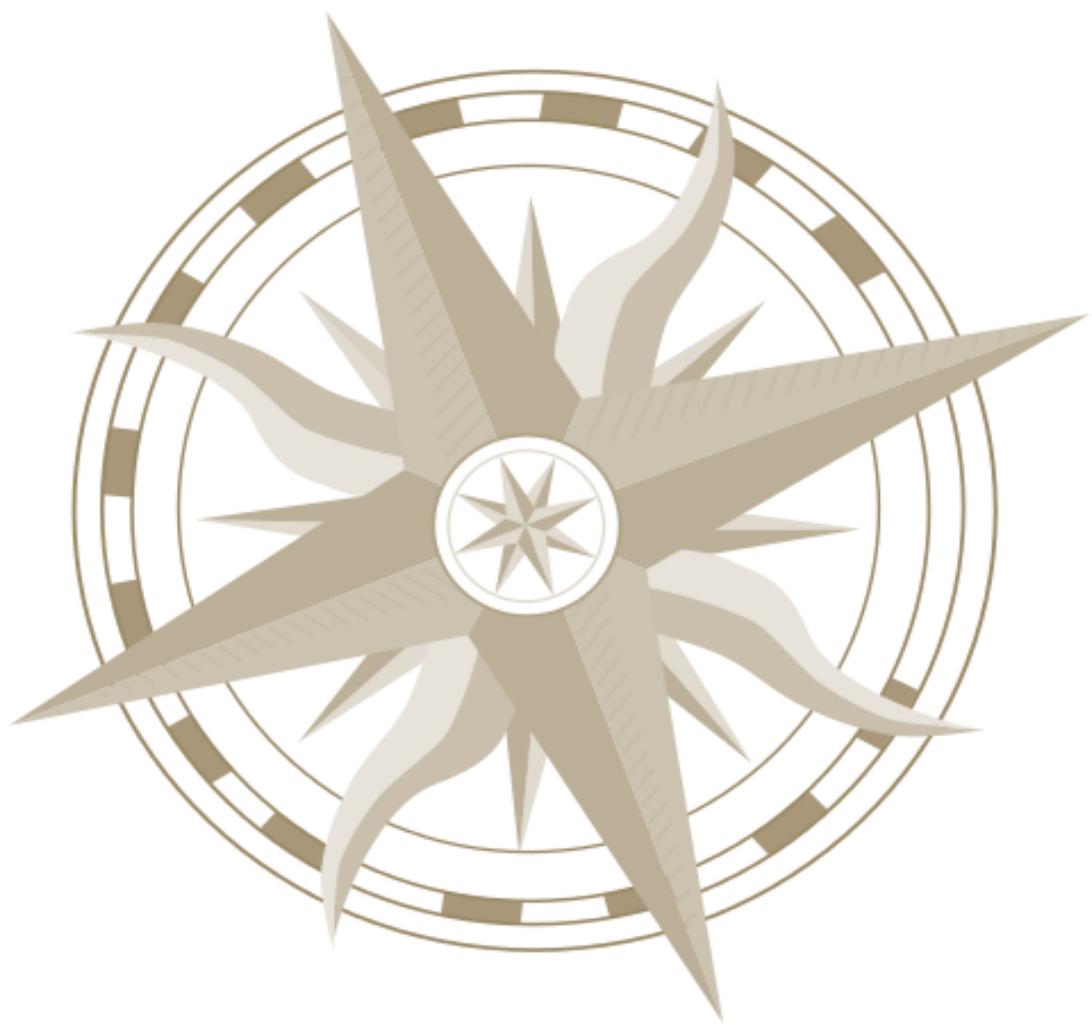
والوني ته نبته راغلا ست Walloni'ye hoş geldiniz.

BIENVENUE EN WALLONIE!

BINE AȚI VENIT ȚN WALLONIA! DOBRODOŠLI U VALONIJU

به والونی خوش آمدید BEM-VENIDO EM WALONIA  
 WELKOM IN WALLONIE

ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ В ВАЛЛОНИЮ!





## AXE 2 LES PROFILS APPRENANTS

**La différenciation est le principe : il n'y a pas de « bonne méthode » ; il y a différentes manières d'aborder les apprentissages en fonction des profils individuels et culturels dans des contextes donnés**

Michelle Bourassa<sup>7</sup> propose une structuration des profils apprenants en trois axes : le caractère pragmatique de ce modèle permet au formateur de vérifier aisément si ses propositions pédagogiques couvrent un maximum de besoins différents. Ce qui nous intéresse ici, c'est de vérifier que nos activités sont suffisamment diversifiées pour couvrir un panel de styles d'apprentissages correspondant aux modalités les plus efficaces des différents profils. Nous évitons ainsi de projeter sur l'ensemble des apprenants notre propre style dominant.

Les trois axes en jeu sont : la sensori-motricité (axe cerveau gauche/cerveau droit  $\leftrightarrow$ ) ; la communication (axe cerveau avant/cerveau arrière  $\nearrow \searrow$ ), l'émotion (axes cerveau haut/cerveau bas  $\uparrow \downarrow$ ). Michelle Bourassa les envisage comme des mouvements de balanciers, qui doivent tous trois être mis à contribution. Ils sont évidemment complémentaires et, en fonction des circonstances, nous sommes tous capables de varier nos stratégies d'apprentissage ; néanmoins, au fil de notre histoire, nous développons des dominances plus ou moins affirmées et des tendances privilégiées qui caractérisent notre profil.

<sup>7</sup> M. BOURASSA, *Le cerveau nomade*. Presses de l'Université d'Ottawa, 2007

## Axe cerveau gauche/droit

*Le dominant gauche apprend mieux si l'apprentissage est bien organisé dans le temps et dans le souci du détail. Stratégie = **montre-moi comment faire et je reproduis aisément de manière exacte.***

*Le dominant droit apprend mieux si l'apprentissage propose improvisation et vision globale. Stratégie = **laisse-moi d'abord essayer sinon c'est comme si tu parlais une autre langue !***

Les deux approches sont évidemment nécessaires et pertinentes car nous sommes capables de changer de stratégie en fonction du contexte : **l'une analyse ; l'autre synthétise.** La communication/connexion entre les deux hémisphères est assurée par le corps calleux, mais le **stress peut la déconnecter.** Le stress post-traumatique, par exemple, provoque la déconnexion lorsque la tâche est elle-même stressante (on souffre moins quand on reste dans l'hémisphère gauche).

CERVEAU GAUCHE DOMINANT	CERVEAU DROIT DOMINANT
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reproduit d'après modèle.</li><li>• Ignore le sens.</li><li>• Ne questionne pas.</li><li>• Est fasciné par le détail.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se précipite à la tâche.</li><li>• Ne comprend pas les explications.</li><li>• Travaille rapidement.</li><li>• Ignore les détails.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A tendance à repérer « ce qui est différent ».</li><li>• Est distrait.</li><li>• Comprend à la lettre, mais a des difficultés à comprendre le second degré.</li><li>• Copie.</li><li>• Mémorise bien s'il a pu reproduire et répéter.</li><li>• Est plus auditif.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A tendance à repérer « ce qui est le même ».</li><li>• A horreur de refaire/reprendre.</li><li>• Comprend l'esprit mais a tendance à perdre des informations.</li><li>• Apprend bien quand il explique aux autres.</li><li>• Reproduit de mémoire. Mémorise bien quand on le laisse faire mais oublie tout si on le force.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pose prioritairement des questions du type « comment je peux faire ? » ou « j'ai combien de temps ? ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est plus visuel : n'entend rien tant qu'il ne voit pas dans sa tête, a besoin de « voir venir » la réponse dans sa tête avant de se l'entendre dire...</li> <li>• Pose prioritairement des questions du type « pourquoi fait-on ça ? » ou « quel est le sens ? ».</li> </ul>
--	---

Sur cet axe de la **COMPRÉHENSION** des choses, on veillera donc à alterner des activités qui mettent en avant le POURQUOI et le COMMENT, une vision globale et des détails, la créativité autonome et l'application de modes d'emploi, les ressemblances et les différences (du type « *l'important c'est...* » car les deux cerveaux ont besoin d'étayage pour apprendre à reconnaître l'essentiel du superflu), les approches auditives (se parler dans sa tête) et les approches visuelles (voir les choses dans sa tête)... Plus les stratégies sont explicites, plus elles deviennent efficaces.

**S'il y a des traumatismes ou un grand stress**, il y a impérieux **besoin de parler à haute voix**. À cela s'ajoute que **l'apport massif de cortisol rend difficile l'inhibition** (on est en mode ATTAQUE/FUITE, les mollets sont contractés...).

## Axe cerveau avant/arrière

La dominance du cerveau *AVANT* se place dans les aires motrices du cerveau (cortex moteur primaire). Elle produit un **profil pragmatique**, prompt à l'action : ce profil AGIT puis PENSE. Il peut pâtir d'impulsivité.

La dominance du cerveau *ARRIÈRE* se place dans les aires sensorielles (cortex somato-sensoriel, sauf l'olfactif et le gustatif, c.à.d. audition + vision + proprioception du corps en mouvement). Elle produit un **profil réflexif**, qui n'agit pas tant qu'il n'est pas absolument sûr du mode d'emploi, tant qu'il n'a pas tout compris. Ce profil **PENSE tout et dans le détail avant de démarrer une action**. Il peut pâtir d'immobilisme.

Par ailleurs, les aires préfrontales jouent un rôle très important dans notre capacité à planifier les choses. **Or, les traumatismes endommagent ces aires préfrontales** : on est obligé d'arrêter de se projeter dans un futur car il n'y a pas de futur possible. Il y a aussi **déficit de dopamine** dans les aires préfrontales (la dopamine facilite les connexions entre les axones qui relient les neurones). Il est donc primordial de **placer les personnes en stress post-traumatique dans des situations de réussite** et de sensations agréables – qui seront productrices de dopamine (hormone de la jouissance ou de la récompense). Si l'apprenant est placé dans une spirale d'échecs, il ne peut pas réparer ses connexions neuronales.

Les personnes traumatisées sont souvent dans l'inertie et ont des difficultés à passer à l'action. Mais une fois que l'action est en marche, elles ont du mal à l'interrompre.

Les personnes traumatisées, mais aussi les personnes souffrant de troubles graves du développement (TED), de déficit d'attention (TDAH) ou de la maladie d'Alzheimer par exemple, **ne savent ni planifier/ni évaluer systématiquement l'action au moment où elle se passe. Elles éprouvent également des difficultés à retrouver les informations là où elles sont stockées.**

CERVEAU AVANT DOMINANT	CERVEAU ARRIÈRE DOMINANT
<ul style="list-style-type: none"><li>• Passe à l'action très rapidement.</li><li>• Est caractérisé par une impulsivité langagière : débit rapide, articulation floue, mots imprécis.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Réfléchit beaucoup avant d'agir.</li><li>• Se pose mille questions.</li><li>• Veut savoir avant d'essayer.</li><li>• Est insatisfait des réponses données : je ne comprends pas...</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est caractérisé par une impulsivité motrice : mauvaise calligraphie, difficulté d'interrompre une action.</li> <li>• Est émotivement dans l'évitement : évite les interactions, ne demande pas d'aide, peut développer des comportements d'opposition...</li> <li>• Si on n'est pas dans le même univers que lui, on ne le comprend pas.</li> <li>• Apprend mieux quand il peut bouger.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tant qu'il n'a pas tout compris, il ne comprend rien.</li> <li>• Répond mais toujours un peu à côté.</li> <li>• A besoin qu'on respecte son silence quand il réfléchit.</li> <li>• Apprend mieux dans l'immobilité.</li> </ul>
---	---

Sur cet axe de la **PLANIFICATION** des choses, on veillera donc à alterner des activités où on bouge et des activités où on reste immobile, des tâches de créativité et des tâches de précision (pour atteindre une concentration performante), des consolidations par des gestes et des résolutions de problèmes.

On pratiquera un enseignement le plus explicite possible : il s'agit de relier l'apprentissage nouveau (présent) au connu (passé) et à ce qui vient (futur). La **métacognition** est un langage intériorisé qui permet d'anticiper (quelle est la question ?), d'agir (quelle stratégie pour faire ?), de communiquer (comment répondre et justifier ?) et de consolider l'apprentissage (et la prochaine fois ?).

**S'il y a des traumatismes ou un grand stress**, on évitera au maximum de forcer le mouvement et on sera particulièrement attentif à créer un environnement d'apprentissage sécurisant.



### ► Axe cerveau haut/bas

La dominance du cerveau *BAS* fait référence au **cerveau limbique** (cerveau des émotions) qu'on qualifiera de **SUBJECTIF** tandis que la dominance du cerveau *HAUT* fait référence au **néocortex** qu'on qualifiera d'**OBJECTIF**.

Le corps, les émotions (zones physiques et émotives du cerveau) et la pensée (zones cognitives) sont évidemment en interaction, mais dessinent des profils de dominance très caractérisés.

Quand on est en danger, réel ou imaginaire, c'est le cerveau bas qui prend le pouvoir, comme dans le processus **ATTAQUE/FUITE** décrit par Henri Laborit<sup>8</sup>. Les noyaux gris centraux, le cortex cingulaire et le cortex insulaire (cortex de la peur et du dégoût) se mettent en action pour provoquer des réponses réflexes. Celles-ci peuvent être déclenchées par tout stimulus qui réactive une mémoire douloureuse, par une odeur par exemple. Interviennent également le thalamus, l'hippocampe (point de liaison avec la mémoire) et l'amygdale (état de ressenti physique qui produit une émotion associée à l'expérience : p.ex. je me mets à trembler => j'ai peur ou j'ai froid ?).

<sup>8</sup> H. LABORIT, *Éloge de la fuite*. Robert Laffont, 1976. *La nouvelle grille*. Gallimard, Folio Essai, 1974

CERVEAU HAUT DOMINANT	CERVEAU BAS DOMINANT
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aime recevoir des consignes claires et des attentes précises.</li> <li>• Apprend volontiers d'un bon texte ou d'un bon exposé.</li> <li>• Examine de manière objective la situation ou le problème.</li> <li>• Reste plus facilement concentré en début de journée.</li> <li>• Aime jouer gagnant.</li> <li>• Aime les critiques constructives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aime prendre des risques et relever des défis.</li> <li>• Se déplace fréquemment.</li> <li>• Préfère les endroits animés.</li> <li>• Reste plus facilement concentré en fin de journée.</li> <li>• A besoin d'être encouragé.</li> <li>• Est très sensible à l'ambiance, l'environnement (sensations agréables ou désagréables, odeurs, couleurs, température...).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travaille efficacement quelle que soit l'atmosphère. Peut par exemple oublier de manger ou de boire quand il est absorbé par son travail.</li> <li>• Apprend mieux si l'activité reste rationnelle et à l'abri du vécu, de l'introspection, de l'émotion. Voire est perturbé par les jeux de rôles, les exercices d'introspection, les témoignages personnels...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprend mieux si l'apprentissage est ancré dans le vécu, l'émotion. Voire n'apprend pas si ce n'est pas le cas (le blabla entre par une oreille et sort par l'autre...).</li> <li>• Est parfois confondu avec un dyslexique : une surdominance limbique du stress (réflexes attaque/fuite, auto-défense...) peut ressembler à des troubles dyslexiques.</li> <li>• Peut avoir des difficultés avec la lecture: le stress et l'hypervigilance ont un impact négatif sur la vision (vision périphérique avec pupilles ouvertes au maximum pour tout percevoir =&gt; or, la lecture nécessite des pupilles contractées).</li> </ul>

Sur cet axe de l'**ANCRAGE**, on veillera donc à alterner des apprentissages « froids », rationnels, détachés et des activités à implication plus personnelle ou émotionnelle, des moments transmissifs et des moments participatifs. De manière générale, on sera attentif à l'ambiance de travail : pour ceux qui y sont plutôt indifférents, ça a peu d'impact, mais pour les autres, c'est primordial : « nettoyer » l'atmosphère, écouter de la musique, chanter, danser, rire, respirer... (message = « *il n'y a pas de danger* »).

**S'il y a des traumatismes ou un grand stress**, on évitera de convier le vécu ou l'émotion dans la salle de cours. Une personne en stress post-traumatique se cantonne très haut pour ne pas ressentir la douleur : elle ne peut développer d'apprentissage néo-cortex si l'activité la reconnecte à son ressenti.

Ainsi, de manière globale, plus nos propositions pédagogiques seront variées, plus elles auront des chances de toucher un large panel de profils, au moins à certains moments, et plus elles seront susceptibles d'inviter les apprenants à explorer de nouvelles pistes non encore familières. *A contrario*, toute méthodologie caractérisée par l'une ou l'autre dominance typée aura pour effet de favoriser les apprenants qui lui correspondent mais aussi, dans le même temps, d'exclure ou de décourager les autres...

Outre les profils construits par chaque personne au fil de ses expériences d'apprentissage, il apparaît que **la langue et la culture dans lesquelles nous avons grandi favorisent également le développement de certaines stratégies** préférentielles.



### AXE 3 LE PARADIGME INTERCULTUREL

#### Comment transformer nos implicites culturels en décodeurs du monde qui nous entoure ?

▀ Les questions sont universelles ; les réponses sont culturelles

Dans une société mondialisée, les comportements sont plus que jamais en mutation. Il est dès lors primordial de ne pas les ériger en archétypes immuables. Nos héritages culturels sont divers, certes conditionnés par les chorégraphies qui nous entourent dans l'enfance mais aussi influencés par nos expériences de vie, nos personnalités, nos conduites d'adaptation... Il serait cependant illusoire d'imaginer échapper à tout conditionnement : les implicites culturels sont puissants et nous agissent la plupart du temps à notre insu.

Dans le cadre de l'orientation citoyenne, nous serons attentifs à souligner les « zones sensibles » qui peuvent alimenter les malentendus, les dissonances, les perceptions d'« étrangeté » et les difficultés d'adaptation. Nous éviterons cependant de figer nos observations au risque de les transformer en catalogues de stéréotypes nuisibles. Nous serons également attentifs à mettre en évidence la convergence des besoins humains et des questions existentielles qui motivent les constructions culturelles.

Contrairement au sens commun, nous éviterons en premier lieu de réduire la question culturelle à une origine nationale, ethnique ou géographique. S'il est indéniable que le fait de naître et grandir à Mogadiscio, à Toronto ou à Namur, a forcément un impact sur notre manière de regarder et de pratiquer le monde, notre culture est cependant incarnée dans un destin particulier. Elle s'apparente à un singulier patchwork d'influences diverses, avec et contre lesquelles les individus et les sociétés se (re-) construisent : éducation familiale, parcours

scolaire, milieu social, genre, génération... impriment en nous des implicites de diverses natures. Figurer ces conditionnements dans des catalogues ethniques n'aurait aucun sens, les ignorer ou les réduire à des détails anecdotiques nous priverait de précieux outils de compréhension mutuelle.

Nous proposons dès lors d'aller à la pêche aux implicites culturels dissimulés dans nos comportements quotidiens, soulignant qu'ils ne sont pas *a priori* faciles d'accès, qu'ils nous habitent souvent comme de fausses évidences à débusquer. Les exemples évoqués nous invitent à décentrer nos points de vue et à comprendre les histoires individuelles et collectives qui motivent nos positionnements réciproques.

Sur ce chemin, rien n'est simple, mais tout est passionnant !

Dans la vie de tous les jours, nous sommes potentiellement témoins et acteurs de malentendus culturels. S'y préparer est déjà une manière d'installer un processus de compréhension interculturelle.

L'orientation citoyenne nous invite à nous méfier des réflexes ataviques qui nous conditionnent à protéger nos territoires symboliques. Le vivre ensemble implique de percevoir et relativiser nos modes d'emploi et d'aller à la rencontre de ceux des autres.

Il s'agit donc d'affiner la perception de nos propres implicites culturels et de mettre en évidence qu'il y a des croyances, des savoirs, des préjugés, des éléments discutables et indiscutables dans toutes les cultures.

### Qu'est-ce que la culture ?

Il s'agit de relativiser le terme « culture » et de lui donner du sens pour notre travail.

Ma façon de me représenter et de comprendre la réalité est influencée par mon histoire personnelle, vécue à travers le prisme collectif des héritages culturels qui m'entourent.

« Ma culture est, en effet, la logique selon laquelle j'ordonne le monde. Et cette logique, je l'ai apprise dès ma naissance, dans les gestes, les paroles et les soins de ceux qui m'entouraient, dans leur regard, dans le ton de leur voix, dans les bruits, dans les couleurs, dans les odeurs, dans les contacts, dans la façon dont on m'a élevée, récompensée, punie, tenue, touchée, lavée, nourrie; dans les histoires que l'on m'a racontées, dans les livres que j'ai lus, dans les chansons que j'ai chantées ; dans la rue, à l'école, dans les jeux ; dans les

rapports des autres dont j'étais témoin, dans les jugements que j'entendais, dans l'esthétique affirmée, partout, jusque dans mon sommeil et dans les rêves que j'ai appris à rêver et à raconter. »

« Donc avant de pouvoir comprendre la culture de l'autre, je dois prendre conscience de ma propre culture, de mes présuppositions culturelles, des implicites qui forment mon interprétation, de mes évidences. »<sup>9</sup>

Ma culture est le résultat de tous les milieux dans lesquels j'ai vécu : ma famille, mon école, ma paroisse, mon organisation de jeunesse, mon quartier... et selon le contexte dans lequel je me trouve, l'une ou l'autre facette peut se trouver plus visible. Ma culture est composite.

Ma culture ne s'explique pas, n'explique pas tout, ne m'explique pas... n'est pas une mince affaire ! Je peux m'identifier à elle, la revendiquer, m'insurger contre elle, la déconstruire et la reconstruire... Dans tous les cas, les influences précoces qui ont baigné mon enfance jouent un rôle très important dans ma façon d'interpréter le monde.

Les cultures développent des valeurs. Elles sont subjectives, incarnées dans des personnes, des identités. On ne rencontre pas une « culture » au coin de la rue... Elles sont aussi plurielles. Elles évoluent et en même temps restent stables. Difficiles à circonscrire, elles sont cependant identifiables et les nier serait une erreur.

Elles sont inventées par les humains ; elles ne sont donc pas « naturelles ». Elles sont dans un rapport historique de domination entre elles. C'est souvent ce qui pose problème dans la cohabitation.

Elles ont une dimension consciente et une dimension inconsciente.

## Hardware et software

L'anthropologue E. T. HALL<sup>10</sup> parle de grammaire culturelle cachée, sorte de niveau de culture primaire qui conditionne notre capacité à percevoir et exprimer le monde qui nous entoure et qu'il compare au hardware de nos systèmes informatiques. La culture consciente en serait en quelque sorte le software.

<sup>9</sup> R. CAROLL, *Évidences Invisibles : Américains et Français au quotidien*. Seuil, 1987

<sup>10</sup> E.T. HALL, *La dimension cachée*. Seuil, 1978. *Le langage silencieux*. Seuil, 1984. *La danse de la vie*. Seuil, 1984

*« Aussi longtemps que les êtres humains et les sociétés qu'ils forment ne reconnaissent que la culture apparente, et évitent de considérer la culture primaire sous-jacente, il n'en résultera qu'explosions imprévisibles et violence. »*

*« La plupart des gens ne peuvent décrire les règles informelles, mais ils réagissent quand elles sont violées. »*

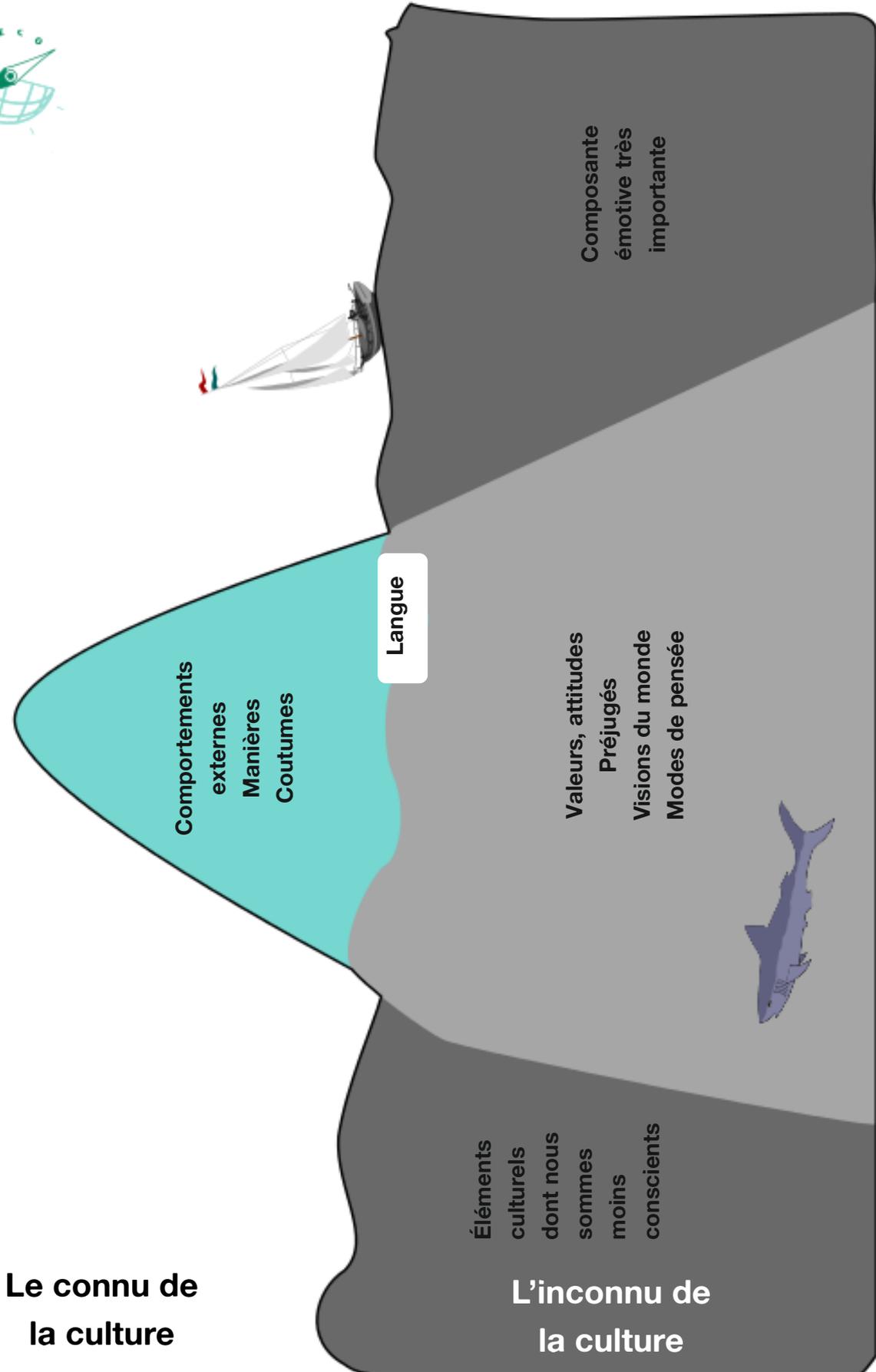
*« Les Occidentaux... ont des difficultés à accepter toute différence. Il existe, par conséquent, de très forts et très profonds courants de prosélytisme qui constituent une des principales caractéristiques de toutes les cultures occidentales.*

*...*

*Cette pulsion qui nous porte à reproduire notre propre culture est associée à l'implicite conviction que la culture est en quelque sorte un vêtement que l'on peut mettre et enlever. »*

*« Nous avons, en Occident, l'idée que chaque individu est complètement indépendant des autres, et que notre comportement est déterminé par nous-mêmes, isolé du monde extérieur et des autres êtres humains. En fait, rien n'est plus éloigné de la vérité. »*

*« ... les Européens ont créé un monde conscient dans lequel la plupart des gens vivent toute leur vie, sans se rendre compte qu'il en existe un autre, celui de l'inconscient, beaucoup plus proche des rythmes unificateurs propres à chaque culture. Jung a appelé ce monde « l'inconscient collectif » ; et l'évidence qu'il existe un monde où les êtres humains sont « synchrones » semblait lui donner des forces et le rassurer. »*



## ▀ La co-construction comme alternative à la tolérance...

Le concept *interculturel* se décline sous toutes sortes de formes, souvent polémiques, parfois caricaturales, la plupart du temps suivant l'histoire intellectuelle et institutionnelle du concept dans un contexte culturel donné. Ainsi, les modèles anglo-saxons sont-ils différents des modèles latins - le vocabulaire européen préférant utiliser un compromis en terme de *diversité* (*compétences transversales, éducation à la diversité*). Certains envisagent l'interculturel en termes d'*intégration* et de *tolérance* ou encore d'*inclusion* et d'*adaptation*. D'autres privilégient une approche plus sociologique de *lutte contre les préjugés/discriminations* ou de *discrimination positive*. Le vocabulaire francophone est souvent davantage d'inspiration psychologique et met en avant des *stratégies identitaires* ou encore le concept mixte d'*identité culturelle*. Les héritiers de Bourdieu<sup>11</sup> travaillent sur la notion d'*implicite culturel* en lien avec la reproduction sociale. *Multiculturalité, interculturalité, transculturalité, pluralité...* tous ces termes ont une histoire et des connotations locales : il est intéressant d'en décoder les « *illusions d'évidence* », les implicites, les enjeux territoriaux.

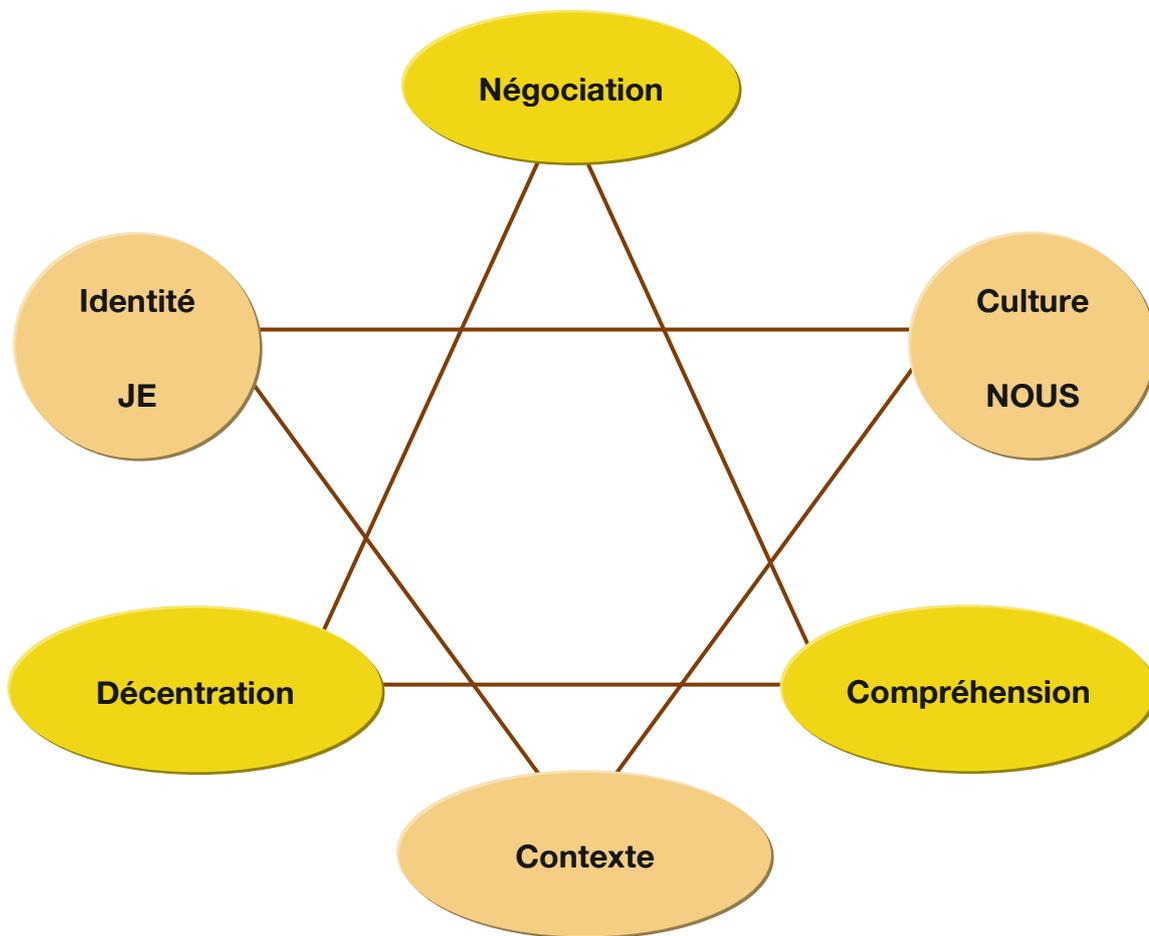
C'est la conceptualisation d'ITECO<sup>12</sup> que nous considérons ici comme la meilleure illustration du **paradigme interculturel**. Elle s'inspire des travaux de Margalit COHEN-EMERIQUE<sup>13</sup> tout en replaçant la question culturelle dans une position complémentaire avec d'autres dimensions souvent sous-estimées par les observateurs du « choc culturel ». Ce modèle nous paraît particulièrement bien adapté à la plupart des demandes émises par les professionnels de l'action sociale : il permet de relativiser la question culturelle (tout ne se réduit pas à la culture) tout en ouvrant la « boîte » des implicites culturels (les décodages culturels peuvent aider à lever bien des incompréhensions et malentendus).

ITECO propose un modèle interculturel schématisé par un double triangle imbriqué :

<sup>11</sup> P. BOURDIEU, sociologue français, met notamment en évidence l'importance des facteurs culturels et symboliques dans la reproduction sociale

<sup>12</sup> ITECO, ONG d'éducation au développement et centre de formation (éducation permanente), est pionnier de la question interculturelle en Belgique francophone. Face à une conception du monde imposée par les pays industrialisés, ITECO propose une approche interculturelle basée sur le respect mutuel

<sup>13</sup> Margalit COHEN EMERIQUE, psychologue française, met en évidence la priorité à donner au développement d'une compétence de décentration : nos « images-guides » peuvent être décodées comme des productions culturelles, qu'il faut apprendre à apprivoiser pour entrer dans une véritable communication interculturelle



Dans toute situation où le culturel est en jeu, il est primordial d'élargir la réflexion à trois pôles distincts et complémentaires :

- ▶ l'identité, la personne, le JE,
- ▶ la(les) culture(s), le(s) groupe(s), le(s) NOUS,
- ▶ le contexte (p.ex. le contexte migratoire dans un territoire donné).

Par là même, tout processus interculturel passe par trois phases distinctes et, dans le même temps intrinsèquement liées :

- ▶ la décentration comme préalable (c.à.d. se regarder en train de fonctionner soi-même d'un point de vue identitaire, culturel et contextuel) ; Margalit Cohen-Emerique a beaucoup insisté sur le fait que la décentration est prioritaire ; elle agit notamment comme antidote aux stéréotypes et comme révélateur de multiples nuances implicites ;
- ▶ la compréhension (c.à.d. essayer de comprendre le système de l'« autre » d'un point de vue identitaire, culturel et contextuel) ;
- ▶ la négociation (c.à.d. construire, à partir de cette exploration, ici et maintenant, un mode d'emploi acceptable par tous, dans un contexte motivé par le « vivre-ensemble »).

Ce modèle met par ailleurs en évidence des pistes concrètes pour **explorer les « zones sensibles »** qui cristallisent la plupart des conflits et des zones floues implicitement en jeu dans la confrontation des croyances respectives : par exemple, le statut du religieux ou la condition de la femme, à mettre en contexte dans les contentieux historiques qui caractérisent l'histoire récente de la société belge ou wallonne.

La « culture dominante » en Communauté française de Belgique est largement *universaliste/universalisante*, en principe à l'abri de toute dérive *culturaliste* ou *communautariste*. Pourtant, cette crainte alimente et anime de nombreux débats contemporains sur la question culturelle : l'argument culturel apparaît parfois comme une sorte de *monstre du Loch Ness*, un *archaïsme* dérangent à confiner dans les profondeurs de l'inconscient collectif... Nous vivons en effet dans un paradigme culturel qui exacerbe la dimension individuelle de l'existence (liberté individuelle, choix, auto-détermination, autonomie, indépendance, esprit critique...) et qui minimise les dimensions groupales (héritages éducationnels, conditionnements sociaux, groupes d'appartenance – choisis ou subis / réels ou supposés). Cette façon de voir tend à occulter le fait ethno-socio-culturel et à transformer une « culture dominante » en mode d'emploi universel.

Il nous semble dès lors nécessaire d'appliquer à nos propres points de vue une lecture critique inspirée du vocabulaire de Margalit COHEN-EMERIQUE : que dit cette *pensée dominante* qui fustige les dérives communautaristes ou culturalistes - des immigrés s'entend - sans percevoir qu'elle est elle-même enfermée dans un contexte hyper-communautarisé (Communautés flamande, française, germanophone... ; lois linguistiques...) ? Serait-ce l'illustration de ce que le modèle interculturel nomme le *refoulement* (impossibilité de voir/assumer une réalité intolérable qui nous habite, générant la projection de l'intolérance sur « l'autre ») ? A moins qu'il ne s'agisse d'une variante du *contentieux historique* (éléments de l'histoire qui font écran à la perception sereine ou objective d'un fait = par exemple la lutte historique pour l'égalité des sexes ou pour la laïcisation de l'espace public) ? Disons une combinaison des deux... qui conduit à interroger **la question de la menace et la question du territoire**.

C'est qu'à notre sens, il manque une dimension au modèle interculturel pour qu'il puisse efficacement répondre aux besoins des personnes et des organisations prises dans la complexité du monde. Il y manque la prise en compte concrète de la question de la *menace*.

Qui se sent menacé par la diversité ethno-socio-culturelle aujourd'hui et pourquoi ? Le modèle humaniste dominant, qui se présente comme garant d'*universalisme* et de *tolérance*, se sentirait-il menacé au point d'être pris en fla-

grant délit de repli identitaire – par ailleurs dénoncé comme une sournoise tendance contemporaine à combattre ?

Ce qui peut être décodé de manière globale dans la pensée en Communauté française de Belgique, peut également être décodé dans le positionnement de chaque organisation, institution, association, entreprise... tout autant que dans celui de chaque personne, que ce soit à titre professionnel ou privé.

Le vocabulaire de la *menace* est de l'ordre des comportements de survie : il est tout sauf rationnel et échappe aux discours construits ; il doit en effet être entendu comme une expression archaïque des cerveaux anciens qui *prennent les rennes* en situation de crise. C'est un vocabulaire peu coutumier des sphères intellectuelles, que nous avons à nous réapproprier, faute de quoi nous émettons des signaux inutilement moralisants, inaudibles pour ceux qui se sentent menacés.

Cette ré-appropriation s'inscrit dans le **décodage de la complexité** et des **conditions de participation sociale**, enjeux majeurs de nos contextes multiculturels et mondialisés : quels sont les facteurs d'intégration, de citoyenneté, de cohésion sociale, mais aussi quels sont les outils de lutte contre les déficits démocratiques, tels que les discriminations, les replis identitaires et communautaires (y compris ceux des *penseurs dominants*), les phénomènes d'exclusion et d'auto-exclusion. Dans cette perspective, **l'éducation à la diversité et la valorisation des compétences interculturelles dans l'espace public** sont des axes prioritaires qui répondent aux besoins le plus souvent exprimés par les personnes et les institutions confrontées à l'hétérogénéité croissante de leurs publics – le tout dans des contextes d'inégalité sociale.

La conscience de la complexité peut devenir paralysante pour l'action ; il est donc primordial de la réduire – sans la détruire – pour la rendre praticable, pragmatique, pratique. **Réduire la complexité** – au sens systémique<sup>14</sup> du terme - consiste en quelque sorte à l'appivoiser, c'est-à-dire à présenter aux citoyens que la diversité interpelle des propositions d'action accessibles au plus grand nombre. Plus la situation est complexe, plus elle est anxiogène, plus il faut s'y mouvoir avec des consignes simples. Par exemple: l'apprentissage d'un réflexe de décentration culturelle est un excellent réducteur de complexité ; couplé à une habitude à déconstruire/reconstruire des schémas de pensée, il permet de se mouvoir dans la pluralité avec moins de peurs et plus de plaisir à découvrir.

<sup>14</sup> En référence à l'école systémique de Palo Alto. Voir P. WATZLAWICK, *psychologue et sociologue, théoricien de la communication et du constructivisme, membre fondateur de l'Ecole de Palo Alto (Californie)*.

Une véritable **co-construction interculturelle intègre la diversité comme une « normalité »** dans ses manières de penser et d'agir. La proposition consiste dès lors à remplacer le concept condescendant de *tolérance* par celui de *co-construction d'un mainstreaming de la diversité*, sur le modèle du *mainstreaming du genre* développé par le vocabulaire européen.

Pour développer un **mainstreaming de la diversité**, un cadre d'intervention en **trois sphères** est nécessaire : il replace la question culturelle dans une phase intermédiaire entre le travail plus individuel sur les vocabulaires de survie (question de la menace identitaire, des territoires, des stratégies de survie en milieu hostile = décodages immédiats qui peuvent aider à l'action/l'intervention en communication de crise) et le travail plus global sur le fonctionnement de la société et des systèmes qui la composent (visions systémiques et interdisciplinaires, = éléments historiques et contemporains qui peuvent aider à la compréhension/l'analyse). La pédagogie des implicites culturels se situe entre ces deux pôles et s'alimente aux deux dynamiques. L'intervention de crise est nécessaire à l'apaisement des territoires agis par les violences symboliques liées aux questions culturelles ; celles-ci ne peuvent être abordées sereinement et efficacement que si la question de la *menace* est traitée en priorité. L'analyse du fonctionnement des systèmes est nécessaire *a posteriori* pour éclairer le(s) sens et le (s) contexte(s) des outils mobilisés dans le cadre des décodages culturels.

Le **cadre de la survie** met en évidence les besoins des personnes et des organisations de développer des outils de communication de crise : décodage des langages violents, compétences non verbales, stratégies de prévention des violences symboliques, notamment prise en compte des *zones sensibles* des personnes et des groupes en présence.

Le **cadre des implicites culturels** met en évidence le besoin de développer des outils d'éducation à la diversité : il s'agit de mettre en œuvre des programmes de formation pour développer des compétences personnelles et institutionnelles en phase avec les exigences de la société multiculturelle. Les implicites culturels sont souvent à l'origine des malentendus à traiter sur le terrain. Ils constituent une sorte de constellation de « fausses évidences » qui conditionnent nos réflexions et nos actes. La plupart du temps, ils ne se révèlent qu'au contact des « fausses évidences » d'un autre substrat culturel. Dans un contexte de sensibilisation/formation, c'est là que la diversité culturelle peut être efficacement explorée et transformée en passionnant objet de recherche. Il s'agit dès lors, pour les organisations, de promouvoir explicitement la diversité comme une ressource et, pour les personnes, d'apprendre à transformer les implicites culturels en objets d'apprentissage.

Le **cadre du système** met en évidence le besoin de situer les actions dans une lecture systémique et de tenir compte à la fois des contraintes et des capacités d'innovation induites par les nouveaux besoins de la société.

Les trois sphères sont étroitement interconnectées, l'une n'ayant de sens qu'en regard des deux autres : une intervention de crise sans suivi pédagogique n'a que peu de pertinence ; des propositions pédagogiques sans possibilité de répondre aux besoins concrets en situation de crise ne sont pas très crédibles non plus...

Reste à jauger dans quelle mesure nous sommes capables de nous poser les bonnes questions au bon moment, le principal défi aujourd'hui consistant à transformer les demandes d'explications portant sur « la culture de l'autre » - demandes essentiellement culturalistes et utilitaires - en démarches plus élaborées et participatives - démarches essentiellement culturelles au sens créatif et innovant du terme.

Ce positionnement substitue à une attitude *tolérante* - porteuse d'ambiguïté et de condescendance - une démarche de *co-construction* pragmatique, consciente de son caractère provisoire et adaptatif. L'*interculturel* est bien un processus qui s'éloigne de la contemplation nostalgique de mythiques « cultures d'origine » pour construire *ici et maintenant* les conditions du *vivre ensemble*.

Le mode d'emploi proposé s'appuie sur le constat suivant : les questions humaines sont bien universelles, ce sont les réponses proposées par les groupes humains qui sont culturelles. Le processus interculturel consiste donc à **remonter des réponses vers les questions**, à recréer des modes d'emploi collectifs à la fois soucieux des besoins des personnes et respectueux des besoins du groupe.



### ► Quelques exemples

Les implicites culturels sont sources de dissonances dans les relations entre individus et dans les chorégraphies de groupe. Lorsqu'ils touchent des « zones sensibles », ils peuvent générer des malentendus, des inconforts et des tensions. Les exemples ci-dessous ne constituent pas un catalogue ou un répertoire de décodages figés, mais bien un réservoir dans lequel puiser, si nécessaire, pour amorcer les témoignages.

#### GESTUELLE

- Certaines langues, comme l'italien, sont notoirement associées à une gestuelle démonstrative.
- Un Grec ou un Turc parlant français peuvent hocher la tête de droite à gauche pour signifier « Qu'est-ce qui se passe ? » ou encore hocher la tête de bas en haut pour signifier le refus, la négation.
- Des Japonais dans une classe de langue se touchent le nez pour demander si c'est bien à eux qu'on s'adresse.
- Les Américains comptent sur leurs doigts en commençant par l'auriculaire et s'arrêtent à quatre car le pouce n'est pas considéré comme un doigt (*four fingers and a thumb*).
- On notera que nous utilisons des gestes de cadence sans nous en rendre compte, même au téléphone.
- De nombreux primo-arrivants témoignent de leur étonnement à voir des couples se tenir par la main en rue, ou pis encore s'embrasser en public.
- Dans certains aéroports sud-américains, les touristes sont mis en garde contre le fait de pointer quelqu'un du doigt. Ce geste équivaut à une déclai-

ration de guerre et peut conduire à de graves ennuis.

- ▶ Quand on demande à Choi s'il a compris, il sourit et hoche la tête. Le formateur est content et considère sa mission accomplie. Pourtant, Choi n'a rien capté. Son sourire ne signe aucunement sa compréhension, c'est une sorte d'« accusé de réception » qui dit au formateur « *oui je vous écoute et je reste bien dans une relation respectueuse avec vous* ». Le formateur est branché sur le contenu, Choi est branché sur la relation.

## VOIX ET INTONATION

- ▶ La langue française se parle très en avant dans la bouche et se prononce de manière relativement monocorde. Lorsqu'un locuteur parle français en conservant des accents plus gutturaux (allemand ou arabe par exemple), il risque d'être perçu comme agressif.
- ▶ Irlandaises et Hongroises sont perçues comme « pleurnichardes » par une oreille occidentale. Les voix slaves semblent « traînantes » et nasillardes. Tandis que le « Bonjour ! » prononcé à la façon russophone suscite l'étonnement : « Il est fâché ou quoi ? »
- ▶ Les langues bantoues impliquent un volume sonore ressenti comme trop élevé, voire tapageur, par la plupart des Wallons. Parler fort est considéré comme une marque d'irrespect, voire d'agressivité.
- ▶ Un jeune locuteur kinyarwanda que le formateur félicite de parvenir enfin à distinguer le « / » du « r » témoigne, un peu gêné, qu'il a dû surmonter sa honte d'ouvrir la bouche pour prononcer le *r*.

## REGARDS

- ▶ La caissière du supermarché stresse parce qu'elle est débordée. Elle est centrée sur la tâche et ne regarde pas les clients en attente dans la file. Si ma chorégraphie culturelle privilégie la relation plutôt que la tâche, je peux interpréter qu'elle me manque de respect, que je la dérange...
- ▶ Dans les cultures germaniques, on ne dévisage pas les gens en public, on ne fixe pas du regard : si les regards se croisent, on baisse ou détourne les yeux. D'autres cultures considèrent tout à fait normal de s'observer réciproquement en public. La confrontation entre des regards différents est une cause fréquente de malentendu, de malaise, voire de conflit. « *Quoi, qu'est-ce qu'il y a ? Tu veux ma photo ou quoi ?* »
- ▶ La plupart des modes d'emploi culturels dans le monde prescrivent de baisser les yeux face à une autorité. Pourtant dans le système dominant en Wallonie, on interprète comme « sournois » ou « fuyant » un enfant qui détourne le regard quand on le réprimande. « *Regarde-moi dans les yeux quand je te parle !* » L'injonction est d'autant plus subtile qu'il s'agit bien de regarder dans les yeux, mais pas trop... au risque de se voir interprété comme « arrogant » ou « défiant »...

- ▶ Le regard est également subtilement ponctué pour soutenir une conversation. Si le regard n'est pas conforme à la chorégraphie attendue, il va générer un malaise :
- ▶ *Tu ne m'écoutes plus ! Qu'est-ce qu'il y a ?  
Je parle au mur ou quoi ?*
- ▶ Une journaliste de la RTBF interviewe un élu du parti Islam à Bruxelles. L'élu local répond aux questions en se positionnant perpendiculairement à la journaliste. Il refuse manifestement de regarder la femme qui l'interroge. Cette attitude est perçue comme une véritable menace aux fondements égalitaires de notre société et déclenche un tollé.

#### SALUTATIONS

- ▶ Qui salue le premier ?  
Est-ce qu'on se regarde ?  
Est-ce qu'on se touche ou non ? Poignée de main, bise, embrassade, hochement de tête... ?  
La langue tirée des Tibétains en guise d'accueil surprend les touristes non avertis.  
Le nez-à-nez des Inuits semble tellement gênant pour le voyageur.  
Que dire de l'étreinte d'« ours » des Moscovites face au *namaste* indien ou népalais... ?  
Quoi de plus évident que de se saluer ? Pourtant, il n'est pas rare que la dissonance chorégraphique se déclenche dès le premier contact. Il faut alors remonter au sens de ce rituel omniprésent dans les groupes humains. Pourquoi se salue-t-on ? Essentiellement pour signifier qu'on vient en paix et qu'on ne représente pas une menace pour le territoire. Cette expression est surtout non verbale (on serre la main en présentant la droite bien ouverte pour indiquer qu'elle ne porte pas d'arme, on met la main sur le cœur pour la même raison en soulignant sa sincérité, on s'incline pour mettre en évidence qu'on va respecter la hiérarchie établie...), parfois complétée par une formule verbale explicite (« la paix soit sur vous »...). Si les chorégraphies sont très éloignées les unes des autres, il va falloir se mettre d'accord sur la meilleure manière de passer ce message : de quoi avons-nous besoin pour nous sentir en sécurité ?
- ▶ En Occident, une bonne et ferme poignée de main est la plupart du temps porteuse d'un message de vigueur et de confiance. En Orient, au contraire, c'est très impoli, voire interprété comme un acte d'hostilité. Dans la tradition arabe par exemple, on n'utilise sa force et son énergie que contre ses ennemis : serrer ou secouer la main trop fort donnera le sentiment d'être traité en adversaire.

#### EMOTIONS

- ▶ La mélancolie a disparu de notre vocabulaire, de même que l'acédie, sorte de mal de l'âme qui affectait les ermites du temps jadis. La colère a subi de

profondes modifications entre le XVIIe et le XVIIIe siècle, à partir du moment où elle ne peut plus s'exprimer sans restriction dans le cadre familial.

- ▶ La colère n'existe pas dans certaines cultures, comme celle des Tahitiens ou encore des Esquimaux Utku. Les Utkus peuvent parfaitement l'identifier, parce qu'ils ont de fréquents contacts avec les Américains. C'est d'ailleurs à partir de cette expérience qu'ils désignent les Occidentaux à peau blanche – les kaplunas –, des « gens désagréables et versatiles, qui se mettent en colère pour un rien ». Mais on ne verra jamais un Esquimau Utku se mettre en colère.

Quand on interroge un Ougandais sur ce qu'il exprime quand il est en colère, il répond qu'il pleure et s'éloigne des autres. Quand on montre un visage en colère à un Néo-Mélanésien, il l'interprète comme de la tristesse. Inversement, certaines cultures autorisent une expression très directe de la colère, avec moult gestuelles et vociférations. Songeons aux disputes épiques entre dames kinoises, dont la mise en scène est publique et dont les témoins se gardent bien de vouloir interrompre le ballet tant qu'il n'est pas à maturité. Une jeune kinoise témoigne de son dépit à l'issue d'un cercle de parole instauré dans son groupe de formation namurois. « Je ne voulais pas m'exprimer, mais ils ont insisté. Ils ont dit que je dois m'exprimer. Alors tu comprends, j'ai dit ce qui n'allait pas. Puis ils ont dit que j'étais violente et que je ne pouvais pas parler comme ça... Qu'est-ce qu'ils veulent à la fin ? »

- ▶ L'*amae* japonais, état émotionnel culturellement reconnu et valorisé au Japon, se caractérise par la volonté de se mettre sous la dépendance d'un autre, c'est en quelque sorte le besoin d'être aimé qu'on ressent par exemple dans la relation de maternage.
- ▶ La relation mère-enfant peut surprendre et être qualifiée de « froide » quand les mamans préfèrent au face-à-face une relation de présentation de l'enfant aux autres ; or dans certaines sociétés, la crainte du « mauvais œil » intime aux parents de ne pas accorder trop d'attention à l'enfant lorsqu'ils sont en public. On s'abstiendra de tout compliment ou regard trop appuyé sur l'enfant pour ne pas lui attirer les jalousies et autres mauvaises intentions qui pourraient lui pourrir la vie.
- ▶ Les partis pris de nos modèles psychothérapeutiques nous empêchent parfois de voir la violence que nous exerçons sur les autres, par exemple sur des personnes d'autres univers culturels ayant été victimes de tortures : le modèle occidental fondé sur la toute-puissance des affects et sur la croyance en « la parole qui guérit », peut devenir très problématique face à de tels traumas ; il peut notamment aboutir à répéter la violence de l'intrusion, donc de la torture. A chaque évocation par la parole ou le ressenti, le trauma non seulement ne guérit pas, mais au contraire reprend corps, aggravé par la distance culturelle qui transgresse également d'autres prescrits tels que la pudeur, le rapport au corps ou à la parole.
- ▶ L'émotion peut aussi devenir normative. Dans le processus de psychologi-

sation de l'homme occidental, les *alexithymiques*<sup>15</sup> vont être considérés comme des illettrés de la symbolisation. Il faut pouvoir exprimer ses émotions dans des formes socialement codées. Le silence est suspect, signe de résistance.

## PUDEUR

- ▶ Le corps, territoire intime par excellence, se voile et se dévoile selon les circonstances. La mode a une grande influence sur les mœurs vestimentaires mais d'autres éléments culturels sont en jeu et touchent facilement les « zones sensibles ». Le (dé-) voilement du corps touche une « zone sensible » collective dans une société marquée par de hautes luttes pour un statut égalitaire entre les hommes et les femmes. A l'inverse, des modèles culturels attachés à des comportements sexués peuvent se sentir menacés par l'estompement des normes et des consignes de protection du corps.
- ▶ L'expression des émotions est très connotée culturellement. Plusieurs modes d'emploi pédagogiques ou culturels dominants posent comme une évidence les bénéfices de l'expression émotionnelle : *il faut apprendre à extérioriser ses émotions, la parole guérit, les hommes devraient apprendre à pleurer...* Ces croyances sont loin d'être universelles. Dans beaucoup de milieux populaires, on moquera volontiers les « *navets* » qui pleurnichent et on se méfiera de tous ces *psys* qui veulent s'immiscer dans ce qui est considéré comme intime.
- ▶ Dans certaines cultures, la pudeur émotionnelle est une valeur très importante dont la transgression génère un véritable malaise (Afrique de l'Ouest, Chine, Sud-Est asiatique...). « *Pourquoi ils nous demandent tout le temps si ça va ? Ils voient bien que ça ne va pas, alors pourquoi ils m'agressent ? En plus, quand on leur dit que ça ne va pas, ça ne leur va pas...* » En effet, dans une culture « de pudeur », on apprend à se replier à l'intérieur de soi pour signifier aux autres qu'on n'est pas bien et qu'on ne souhaite pas communiquer : tout le monde perçoit les signaux émis et respecte le territoire ainsi délimité. L'expression de la douleur en société serait perçue comme impudique. Dans notre culture dominante, il serait par contre indélicat de ne pas se préoccuper de quelqu'un qui « se retire du groupe » : on va donc aller au contact et, à contre sens, demander si ça va... Mais la réponse attendue est elle-même codée : la plupart du temps, la réponse se résume à « ça va » ou « pas très bien aujourd'hui », mais il ne s'agit pas de commencer à raconter sa vie...

## FACE, HONTE ET FAUTE

- ▶ Nos cultures dominantes sont fortement conditionnées par un substrat

<sup>15</sup> L'*alexithymie* (du grec *a* : préfixe privatif, *lexis* signifiant « mot » et *thymos* signifiant « humeur ») désigne les difficultés dans l'expression verbale des émotions communément observées parmi les patients présentant des symptômes psychosomatiques.

chrétien qui peut être qualifié de « culture de la faute et du pardon ». Une expression telle que « *faute avouée à moitié pardonnée* » est très révélatrice de nos pratiques éducatives et sociales. Pour d'autres cultures dites « d'honneur », c'est plutôt la honte qui est mise en avant : une faute avouée, non seulement n'est pas minimisée, mais est au contraire exacerbée ; sa honte en rejaillit sur toute la famille, tout le clan. La consigne culturelle est donc de ne jamais atteindre à l'honneur en public, ce qui n'empêche aucunement de réparer la faute, à condition de « sauver la face ».

- ▶ En formation d'adultes, particulièrement dans le contexte des primo-arrivants non francophones, il arrive souvent que des personnes jouissant d'un statut social valorisant dans leur pays d'origine se retrouve en salle de cours dans une « position basse » d'apprenant débutant. Si, dans la perception culturelle du primo-arrivant, le formateur ou le contexte émet des signaux jugés paternalistes ou condescendants, l'atteinte à la face peut rapidement générer un malaise important. Ce risque est accru lorsque des contentieux historiques viennent souligner le malaise, par exemple entre ex-colonisateurs et ex-colonisés.

## RIRE

- ▶ Rire ne s'apprend pas : c'est un comportement inné. Pourtant, le rire est aussi codé culturellement : de quoi rit-on ? peut-on rire de tout ? avec qui rit-on et à quel moment ?
- ▶ Pascale vient d'un milieu populaire liégeois. Elle se paie un fou rire irrépressible dans un congrès européen en Suède, entraînant dans son sillage une partie des collègues de sa délégation. Elle est publiquement rappelée à l'ordre au micro : « *Merci de respecter l'assemblée et de ne pas rire pendant le travail !* » En culture scandinave, on ne plaisante pas avec le travail...
- ▶ Mohamed est Oranais. Il pratique un humour caustique qui raille les caractéristiques physiques de tout un chacun, y compris les siennes, dans un esprit de dérision et d'auto-dérision. Il raconte avec délectation que, dans son quartier, un garçon a eu un accident et s'est retrouvé le bras bloqué dans la position d'une anse : « *Tout le monde l'appelle la théière !* » Son hilarité tombe à froid, personne ne rit... A contrario, Mohamed ne conçoit pas qu'on puisse se moquer de la religion ou du prophète. « *Comment osent-ils ? C'est interdit ! Pour qui ils se prennent ?* »
- ▶ Dans certains pays, comme au Japon, les gens se forcent à rire lorsqu'ils viennent d'avoir une frayeur.
- ▶ En Occident, le rire serait plus souvent associé à la moquerie, voire à une forme d'exercice initiatique où on apprend à relativiser ses défauts. Cependant, les moqueries sont elles-mêmes subtilement codées et varient d'un milieu social à l'autre, d'une famille à l'autre. Combien d'entre nous ont fait l'expérience d'une dissonance d'humour entre leur famille et leur belle-famille ? Prend-on les choses au premier ou au second degré ? Rit-on

d'une chute spectaculaire, même si la personne s'est fait mal ? Rit-on d'une planche de Kid Paddle ou de l'humour gaulois d'Astérix ? Une blague raciste, sexiste, homophobe est-elle une injure inadmissible ou, au contraire, un rituel dédramatisant ?

- ▶ L'humour narquois et volontiers salace que pratiquent certains Wallons, dans une forme de bon entendement entre mâles, peut être perçu comme un manque d'éducation et de respect. Saïd n'en revient pas que son formateur cariste du FOREM lui explique la distance à respecter entre deux palettes : « Tu mets deux doigts, comme ceux que je mettais à ma femme quand elle était jeune... » Comment cet homme peut-il à ce point manquer de respect à sa femme et se manquer de respect à lui-même face à des stagiaires ? Quel respect Saïd peut-il avoir pour quelqu'un qui n'a, à ses yeux, aucune dignité ? La tentative du formateur de créer du lien convivial par l'humour provoque ici au contraire la dégradation du lien et la dévalorisation du statut d'autorité.
- ▶ Keiko , jeune femme tokyoïte de bonne éducation a appris à se couvrir la bouche de la main pour dissimuler son rire. Elle est incommodée par un gros rire à gorge déployée...

#### DISPUTE ET RAPPEL À L'ORDRE

- ▶ Qu'est-ce qui est considéré comme motif légitime de conflit ? Comment commence une dispute ? Comment se clôture-t-elle ? Comment la colère est-elle extériorisée ou contenue ?
- ▶ Quand un Guinéen se dispute avec un Rwandais, il y a intérêt à faire du décodage culturel ! En effet, le mode d'emploi de la dispute guinéenne, c'est qu'on crie jusqu'à ce qu'on ait vidé tout son sac de nœuds et que la colère retombe. Côté Rwanda, le mode d'emploi c'est que, si on a offensé quelqu'un et qu'on s'en rend compte, on présente ses excuses distinctement et la dispute s'arrête. Malheureusement, quand le Rwandais présente ses excuses et que le Guinéen continue de crier, c'est le Rwandais qui « monte en sauce » !
- ▶ En Wallonie, il est tout à fait admis qu'un aîné hausse le ton pour rabrouer un jeune qui dépasse les bornes. Les pères le font avec leurs enfants, les autorités le font avec leurs subordonnés. Dans certaines cultures, la désapprobation par l'autorité se marque au contraire par un ton modéré. Hausser le ton autorise le subordonné à hausser proportionnellement le sien, à condition de rester significativement un degré en dessous de celui qui le rappelle à l'ordre. Plus l'autorité gronde bruyamment, plus son interlocuteur monte en symétrie légèrement décalée. L'effet est exactement opposé à celui escompté et le malentendu est total : l'autorité est disqualifiée, le subordonné est taxé d'arrogance ou de rébellion.

#### EXCUSES PRÉVENTIVES

- ▶ Lorsqu'on empiète sur le territoire de quelqu'un, nous utilisons des for-

mules rituelles de pacification : *pardon, excusez-moi, je suis désolé...* La manière de ponctuer ces formules rituelles diffère d'une culture à l'autre.

- ▶ En Wallonie, il est courant de s'excuser avant d'aborder quelqu'un dans la rue pour lui demander l'heure... Cette pratique étonne bien des personnes venues d'ailleurs, qui à leur tour, risquent de susciter l'étonnement ou le recul d'un passant si elles demandent l'heure sans passer par le pardon rituel. Dans la foulée, en Espagne, il est courant de répondre « *Vale* » (*ça va*) plutôt que le « *merci* » attendu par un Wallon à une question aimable.
- ▶ De même, il est très important de dire « pardon » ou de s'excuser quand on bouscule quelqu'un par inadvertance.

#### ACCEPTER / REFUSER

- ▶ Face à un compliment, nous considérons la plupart du temps de bon ton d'adopter une posture plutôt modeste. A une réflexion du type « *Vous êtes ravissante !* », il est plutôt incongru – sauf avec humour - de répondre « *Oui, je trouve aussi !* »
  - ▶ Par contre, un cadeau ne se refuse pas n'importe comment. « *Tiens, je t'offre une bague !* » s'accommode mal d'un « *Non, je n'en veux pas !* »
  - ▶ Le cadeau s'ouvre-t-il immédiatement et devant tout le monde ou se range-t-il tout emballé pour être découvert pudiquement dans l'intimité ?
  - ▶ De même, il est courant de refuser poliment une première fois le café ou le petit gâteau qu'on nous offre, pour finir par accepter après un « si tu en as de fait... ». Il paraît qu'au Japon, il faut refuser trois fois une telle proposition avant d'accepter, ce qui risque de laisser mourir de faim et de soif tout Nippon non averti des mœurs locales...
- ▶ Plus délicat encore, ce témoignage de Cécile qui voulait remercier son assistance sociale, non pas en tant que professionnelle, mais en tant que personne qui l'avait accueillie en profonde humanité. Cécile fait graver une chaînette en or et l'offre à l'assistante sociale, qui refuse tout net. Cécile est choquée, ne comprend pas. Il lui a fallu quelques années pour décoder le mode d'emploi d'un rituel de reconnaissance : en situation professionnelle aidant/aidé, le remerciement ne peut s'exprimer par un cadeau trop personnel ou ayant une certaine valeur pécuniaire (perception d'un risque de corruption ou de proximité gênante) ; il est d'usage d'offrir quelque chose de plus neutre, sans grande valeur matérielle, qui puisse demeurer dans le cadre professionnel (un ballotin de pralines, des fleurs, un souvenir du pays qui peut décorer le bureau...). Pour beaucoup de cultures cependant, le don implique impérativement le contre-don : empêcher la personne de participer symboliquement à l'échange équivaut à la maintenir redevable...

## Inviter

- ▶ Comment se comporter lorsqu'on est invité ? Est-ce qu'on va ensemble dans un lieu tiers ou est-ce qu'on s'invite dans l'intimité des maisons ? Est-ce qu'on arrive à l'heure ? Est-ce qu'on mange ensemble ? De quoi parle-t-on ? ...
- ▶ C'est la Fancy fair à l'école. Le directeur de l'école est très ennuyé. Les mamans africaines ont fait impression : elles sont restées entre elles tout l'après-midi, parlant fort et ne consommant rien... Les autres parents se sont sentis très mal à l'aise. Quand on debriefe l'incident avec les mamans, elles se déclarent elles aussi très choquées du manque d'accueil : on ne leur a même pas offert à boire alors qu'elles étaient cordialement invitées à la fête ! C'est l'occasion pour l'école d'explicitier le mode d'emploi implicite de la Fancy fair : les parents sont invités à soutenir financièrement l'école, et donc à consommer sur place pour renflouer la caisse... Les mamans expliquent que ce n'est pas un problème pour elles – « en Afrique l'école est payante ! » – mais il fallait le leur dire... Étant invitées, elles s'attendaient à être accueillies comme telles. « En plus, les gens avaient l'air tristes et il n'y avait aucune ambiance ! » Donc, elles se sont fait un devoir d'animer l'assemblée...

## RÉPONDRE AUX QUESTIONS

La ponctuation des questions et réponses est culturellement codée.

- ▶ En culture nippone, il est très impoli de poser explicitement les questions. La langue japonaise est plutôt connotative et « tourne autour du pot ». Tout le monde comprend de quoi il s'agit et ce serait faire injure à l'intelligence de son interlocuteur que de lui « mettre les points sur les « / ». Une pensée logico-déductive, francophone par exemple, apparaît irrespectueuse (« vous me prenez pour un imbécile ? ») ou pire, comme manipulatrice (« vous voulez m'obliger à penser comme vous ? »).
- ▶ Louis parle kinyarwanda et sa pensée s'inscrit dans une logique circulaire. Il a appris à prendre son temps pour comprendre le sens profond des questions qu'on lui pose, à en soupeser les sous-entendus, à énoncer la longue chaîne d'éléments qui contribuent à y répondre. Il agace terriblement ses interlocuteurs francophones qui attendent une réponse courte et directe à une question qui leur semble claire et ciblée. Comme Louis détourne en outre systématiquement le regard de celui de son interlocuteur, il est interprété comme « bizarre », voire menteur ou sournois.
- ▶ A l'inverse, des collègues néerlandophones exténués par un long séminaire bilingue où, comme souvent, l'essentiel des interactions a eu lieu en français, expriment leur agacement face aux questions à rallonge des francophones très bavards, qui disent une chose et son contraire dans la même phrase !

- ▶ Rachid veut faire une formation FOREM de trois mois en soudure. Après une séance d'information où la procédure lui est expliquée, il entre dans un parcours de sélection. Il passe une première épreuve écrite pour situer son niveau en français et en math : il la réussit. Il est alors convoqué pour un entretien de motivation. Rachid prépare un CV avec son jobcoach, ainsi qu'une lettre de motivation. Lorsqu'il se présente au rendez-vous, Il est reçu par un formateur et une psychologue qui l'interrogent sur son parcours. « Pourquoi une formation en soudure ? » Rachid répond que c'est pour travailler, gagner sa vie : il y a du travail dans la soudure... « Oui, mais pourquoi la soudure ? » Rachid ne comprend pas la question. Il cherche quoi répondre dans ce qu'il a préparé avec son jobcoach. Il finit par dire que son père a travaillé dans le domaine et qu'il se verrait bien faire la même chose. « Oui, mais ce n'est pas une raison ça ! Pourquoi la soudure ? » Rachid comprend de moins en moins le sens de la question. Il tente quelque chose comme « je suis méticuleux et j'aime le travail bien fait » mais il ignore les codes implicites qui conditionnent ce type d'entretien : les réponses attendues en termes de compétences et de motivation ne font pas partie de sa chorégraphie. Dans son mode d'emploi – comme d'ailleurs dans la plupart des modes d'emploi anglo-saxons – on ne commente pas ses propres compétences et surtout on ne raconte pas sa vie. On montre ce qu'on sait faire et on est évalué par les autres dans l'action : on convient ou on ne convient pas... mais ce n'est pas à soi de le dire...
- ▶ Dans notre système culturel dominant, le rapport au travail revêt souvent un caractère ontologique. La profession exercée n'est pas seulement une manière de gagner sa vie. Elle comporte une importante connotation identitaire : il est conseillé aux enfants de choisir des études et un métier qui leur plaisent, il faut être motivé, trouver du plaisir dans le travail... La question « que faites-vous dans la vie ? » est l'une des premières posées lorsqu'on rencontre quelqu'un pour la première fois. Dans d'autres systèmes culturels, cette question peut être perçue comme déplacée. Le travail revêt moins d'importance et de connotation sociale : il a avant tout une fonction utilitaire, on travaille pour se nourrir. Certaines questions sur la motivation génèrent la perplexité tandis que d'autres paraissent intrusives ou porteuses d'un jugement dévalorisant.

#### RÔLE PARENTAL DANS LA VIE SCOLAIRE

- ▶ Les relations école/famille sont complexes. En Belgique, dans la culture scolaire, il est évident que les parents s'occupent de la scolarité de leur enfant, qu'ils supervisent les devoirs, suivent l'avancement des cours... Dans bien des milieux, cette « évidence » est problématique soit parce que les parents ne maîtrisent pas les codes scolaires, soit parce que, dans leur système d'origine, les devoirs sont faits à l'école et les parents ne s'en mêlent pas. « Ici, on nous demande vraiment d'être une deuxième maîtresse ! »
- ▶ Les parents primo-arrivants doivent aussi être avertis des modalités des

tests de QI, par exemple. La plupart des testings sont notoirement connus culturellement. Outre la maîtrise de la langue, ils impliquent de comprendre les questions, de capter le contexte et le sens des consignes. Les résultats aux tests peuvent être catastrophiques pour qui n'est pas familiarisé avec les exercices proposés. Il faut dès lors considérer ces évaluations avec prudence et prendre en compte le contexte culturel de l'enfant.

- ▶ En turc, il existe une maxime qui dit quelque chose comme : « Je te donne la chair et je garde les os ». Pour les parents de milieux populaires, il n'est pas imaginable de se mêler de ce qui se passe à l'école ; c'est l'affaire de ceux qui savent : le maître ou la maîtresse... A contrario, il est tout aussi unimaginable que l'école se mêle de ce qui se passe à la maison : « C'est incroyable ! Ils viennent te dire ce que tu dois donner à manger aux enfants, ce qu'ils doivent faire ou pas faire à la maison, comment tu dois les faire dormir... »

#### PLACE DES ANIMAUX

- ▶ Jamal est dépité ce matin. Il raconte dans un demi-sourire qu'il a acheté du pain pour nourrir les pigeons. Tandis qu'il émiettait son pain sur le trottoir, amusé par le ballet des oiseaux, la police l'a interpellé et lui a signifié que c'était strictement interdit. Jamal est très étonné. « *Pourquoi c'est interdit ? C'est du bonheur les pigeons...* »
- ▶ Mamadou n'en revient pas. Invité chez son formateur, il est horrifié de rencontrer à la maison deux chiens bien installés dans le salon. Le statut du chien en Wallonie, son omniprésence – y compris par les déjections abandonnées sur les trottoirs - son intégration au sein de la famille, les attentions qui lui sont portées... sont autant de sujets d'étonnement, voire d'effroi. En islam, les chiens font fuir les anges ; là où ils passent, on ne peut prier. Par contre, aucun souci avec les chats... Décidément, rien n'est évident !



► Un espace culturel convergent en Wallonie.  
Le consensus sociétal est une construction historique

Dans notre histoire, la notion d'**ESPACE PUBLIC** joue un important rôle de régulateur social.

En Belgique, l'État est neutre. Il impose dès lors à ses services publics un devoir de neutralité, qui s'exprime notamment par l'interdiction faite aux fonctionnaires d'afficher des convictions politiques ou philosophiques dans l'exercice de leur fonction.

Dans la foulée, une certaine neutralité de l'espace public est considérée comme une garantie de cohabitation pacifiée de toutes les convictions. C'est un espace qui appartient à tous et à personne en particulier. Par contre, les espaces professionnels sont, quant à eux, considérés comme des espaces privés : ils sont régis par des règlements de travail.

L'espace public renvoie aussi à l'idée que la publicité – au sens de la large diffusion des informations et des sujets de débats – s'y exerce comme contre-pouvoir, garantissant liberté d'expression et souveraineté populaire.

En tant qu'espace collectif, il implique cependant la préservation d'une forme de convivialité et d'anonymat qui requiert, outre le respect des lois, celui des libertés d'autrui. Nul n'est sensé l'accaparer ou y exercer une quelconque pression sur les comportements des autres.

Nous parlerons d'espace culturel convergent pour désigner les manières d'être

communément admises en société. Nous les considérerons comme des « chorégraphies » qui s'imposent implicitement à chacun : elles délimitent en quelque sorte ce qui « se fait » et ce qui « ne se fait pas ».

Dans la perception que nous avons d'un espace culturel convergent, deux constructions complexes et implicites jouent un rôle primordial : d'importants messages non verbaux sont véhiculés par les normes culturelles inconscientes qui codifient la **gestion du TEMPS et celle de l'ESPACE**.<sup>16</sup>

### Le temps est un langage

C'est un produit humain, et non une constante universelle.

Cependant : « On peut... considérer comme innée la tendance selon laquelle les individus se synchronisent avec les voix qu'ils entendent autour d'eux. »

« Les sociétés complexes organisent le temps d'au moins deux manières différentes : les événements sont organisés en tant qu'unités séparées – une chose à la fois – ce qui caractérise l'Europe du Nord ; ou au contraire dans le modèle méditerranéen : les individus sont engagés dans plusieurs événements, situations ou relations à la fois. » E.T. HALL distingue les systèmes monochrones (un seul temps à la fois) des systèmes polychrones (plusieurs espaces/temps concomittants).<sup>17</sup>

« ...le thème central du christianisme, c'est l'union de l'homme avec Dieu, cette union étant envisagée comme un but vers lequel tout effort humain doit tendre. Le thème essentiel de l'Islam, lui, c'est l'Unité comme telle, qui existe a priori, partout et de tous les temps, et qu'il faut simplement reconnaître, l'effort de l'homme à cet égard ne servant qu'à dégager l'Unité préexistante en lui et en toutes choses. »<sup>18</sup>

<sup>16</sup> E.T. HALL, *La dimension cachée*. Seuil, 1978. *Le langage silencieux*. Seuil, 1984. *La danse de la vie*. Seuil, 1984. *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Seuil, 1990. G. HOFSTEDE, *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos organisations mentales*. Éditions d'Organisation, 1994

<sup>17</sup> E.T. HALL, *La danse de la vie*. Seuil, 1983

<sup>18</sup> T. BURCKHARDT, *L'art de l'Islam. Langage et signification*. Paris, Éditions Sindbad, La Bibliothèque de l'Islam, 1985

<sup>19</sup> Voir la description des célèbres expériences de HALL : à partir de scènes de la vie quotidienne (marché, cour de récréation...), filmées sans son, dont l'observation fait émerger ces langages non verbaux rythmiques et proxémiques

« Quand des individus parlent ensemble, leurs systèmes nerveux se mêlent comme les engrenages d'un système de transmission. »<sup>19</sup>

« L'apprentissage culturel est d'abord celui du bébé qui commence par apprendre à synchroniser ses mouvements avec la voix de sa mère. Le langage et les relations avec les autres élaborent ensuite cette base de rythme primordiale. ... Puis, quand l'enfant entre à l'école, la culture « arrive » en force. On enseigne dans les écoles comment faire fonctionner le système culturel, et on nous inculque que nous sommes pour toujours aux mains d'administrateurs. Des sonneries indiquent à chacun quand il doit commencer à apprendre, et quand il doit arrêter. ... Les rythmes internes, la dynamique de la classe, l'efficacité de l'enseignement des connaissances et de leur assimilation par les élèves : tout cela est subordonné à l'horaire. »

HALL montre « ... comment les individus sont liés les uns aux autres et pourtant isolés par d'invisibles tissus de rythmes et par des murs de temps cachés. Le temps est traité comme un langage, comme principe organisateur de toute activité, à la fois facteur de synthèse et d'intégration et moyen d'établir des priorités et d'ordonner le matériau que nous fournit l'expérience ; comme mécanisme de contrôle rétroactif sur le cours des événements qui se sont produits, étalon permettant de juger la compétence, l'effort, la réussite ; et enfin comme système de messages particuliers révélant la manière dont les individus se perçoivent mutuellement, indiquant s'ils peuvent s'accorder. »

### La danse de la vie

« Chaque culture... a sa propre chorégraphie, avec ses propres mesures, cadences et rythmes. »

« On peut maintenant affirmer que des séries complexes de rythmes entremêlés dominant le comportement des individus. Or, ces rythmes sont comparables aux thèmes de la partition d'une symphonie; ils constituent la clé de voûte des relations interpersonnelles entre époux, collègues ou organisations de types divers, aussi bien dans les limites d'une culture que dans un contexte interculturel. ... Le rythme est, bien sûr, l'essence même du temps... ».

« ...quelle dissonance quand les membres d'une culture à *Ta Ta Ta Taa* (Beethoven) sont en interaction avec des membres d'une culture qui, loin de faire beaucoup de bruit au début d'un événement, s'y « glissent » et ne commencent vraiment que lorsque leurs pensées sont adéquates ! »

« Les Occidentaux s'efforcent de comprimer des processus rythmiques longs

en périodes courtes. Il en résulte pour eux un sentiment d'échec ; par exemple, quand leurs enfants ne deviennent pas exactement comme ils l'auraient souhaité. Les Maori pensent, au contraire, qu'il faut parfois plusieurs générations pour créer une personnalité vraiment équilibrée. »

« Dans la culture occidentale, le temps est un réservoir vide qui attend qu'on le remplisse; de plus, ce réservoir se déplace comme s'il se trouvait sur un tapis roulant. Quand on « perd » son temps, le réservoir passe sur le tapis roulant en n'étant que partiellement rempli, et le fait qu'il ne soit pas plein a une signification. Un individu est jugé en fonction de ses réservoirs de temps...

Le temps lui-même est considéré comme neutre. Sa seule caractéristique est d'être impitoyable: il n'attend personne. »

Il est par ailleurs utile d'explicitier les modes d'emploi liés aux procédures et au vocabulaire des papiers, conséquences de cette construction culturelle du temps. Dans une culture écrite, c'est le papier (et/ou son pendant électronique) qui fait office de preuve.

L'anthropologue E.T. HALL parle à propos de nos sociétés d'une forme de sacralisation des procédures. Il est très utile d'explicitier progressivement aux primo-arrivants le fonctionnement administratif et procédurier de la culture dominante. On ne parle pas à l'Administration avec son cœur, sa chair ou sa souffrance, on lui parle avec des papiers !

### Polychronie et monochronie

Pour tous les professionnels qui ont à travailler dans des groupes culturellement hétérogènes, la question du fonctionnement social du temps mérite d'être posée et explorée avec les personnes concernées. La décentration des uns et des autres est en effet un élément primordial pour la négociation d'un espace-temps opérationnel pour tous.

POLYCHRONIE	MONOCHRONIE <sup>20</sup>
TEMPS = POINT	TEMPS = ROUTE
Plusieurs espaces/temps se superposent on fait plusieurs choses à la fois, p.ex. on sert tout le monde en même temps	le temps est linéaire on fait une seule chose à la fois, p.ex. chacun à son tour, priorités
RELATION = « sacré »	ORGANISATION = « sacré »
<ul style="list-style-type: none"> <li>le relationnel prime</li> <li>on s'isole dans l'espace</li> <li>la connaissance mutuelle est développée</li> <li>famille et amis ont la priorité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>la planification prime</li> <li>on cloisonne la vie sociale, professionnelle, sexuelle, l'habitat...</li> <li>on s'isole dans l'espace</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>on obéit aux autres</li> <li>l'horaire reste un outil externe</li> <li>les projets pour le futur ne sont pas fermés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>on obéit à l'horaire</li> <li>l'horaire est dans le Surmoi</li> <li>les projets sont planifiés</li> </ul>
Le temps a moins d'importance	Le temps est matériel et tangible : gagné, perdu, passé, gaspillé, inventé, long, on le tue, on le gère... = réservoir vide qu'il faut remplir
la perception est plus globale	la perception est plus fragmentée
ÉCHANGE ENTRE INDIVIDUS	ORDRE - HORAIRE PROGRAMME - PROCEDURES
nécessitent un apprentissage culturel	

<sup>20</sup> Cette grille vise à identifier les grandes caractéristiques des modèles les plus répandus en ce qui concerne les représentations culturelles du temps. Pour la clarté et l'utilité du propos, la description est binaire. Dans la réalité, les modèles ne sont pas cloisonnés, ils peuvent fonctionner en alternance au sein d'un même système ou d'un même individu. Des tendances lourdes sont cependant identifiables dans les fonctionnements culturels des uns et des autres et peuvent expliquer un certain nombre de frictions concrètes dans les groupes fortement hétérogènes du point de vue des représentations du temps et de l'espace.



### ▀ L'espace est un langage

La distance qui sépare deux personnes qui se parlent marque l'espace intime : celui-ci varie d'une culture à l'autre. Lorsque les dissonances sont importantes, elles peuvent provoquer à la longue des conduites d'évitement des contacts sociaux avec toutes les personnes qui, volontairement ou non, empiètent sur notre territoire intime.

L'infirmière me fait une piqûre en maintenant une distance de respect (ne pas envahir la bulle intime du patient). Je peux interpréter qu'elle me méprise...

Des mamans africaines d'une crèche de Liège, à qui un sociologue demande comment elles perçoivent les puéricultrices, déclarent : « Ce sont des sorcières ! » Quand le sociologue interroge ce qui motive ce verdict, elles répondent : « Elles n'aiment pas les enfants ! » L'interview devient intéressante lorsque le sociologue précise sa question : « Qu'est-ce qui vous fait dire qu'elles n'aiment pas les enfants ? » Les puéricultrices, formées à « faire grandir » l'enfant et à éviter d'« être fusionnelles » avec lui, sont agacées par le comportement très (trop) enveloppant des mamans : « On leur dit de ne pas garder l'enfant corps à corps toute la nuit, qu'il va pleurer tout la journée... mais elles n'en font qu'à leur tête ! » Les mamans élevées dans la conviction qu'un humain qu'on laisse seul « est un humain déjà mort » considèrent comme une maltraitance la « dimension verticale » érigée en principe d'éducation... Lorsque, contre leur prescrit culturel et familial, elles finissent par se résoudre à laisser l'enfant à la crèche pour suivre un programme d'insertion socioprofessionnelle, elles arrachent l'enfant à leur peau et le déposent avec ferveur sur les genoux de la puéricultrice qui, conformément aux prescrits de sa formation en psychomotricité, s'empresse de déposer le bambin à distance. Donc elles n'aiment pas les enfants. Donc ce sont des sorcières...

Les séquences filmées par E.T. HALL à l'intention de ses étudiants sont truffées d'exemples cocasses, comme ce diplomate méditerranéen qui « agresse » littéralement son homologue scandinave en transgressant sa « bulle intime » et en lui parlant presque « dans la bouche ». Le Scandinave recule, le Méditerranéen avance. Et ce à plusieurs reprises jusqu'à ce que le Scandinave se retrouve coincé contre le mur... Le Méditerranéen avance une dernière fois, désespérant son interlocuteur bien obligé de « subir l'assaut ».

De manière générale, la proxémie méditerranéenne sera plus rapprochée et physiquement démonstrative lorsqu'on se trouve en situation pacifiée, de telle sorte que la personne élevée dans cette proximité centrée sur la primauté relationnelle pourra se trouver très déconcertée par un accueil « froid et distant » centré sur le contenu ou la tâche. A l'inverse, une chorégraphie plus distante confrontée à ce qu'elle perçoit comme une transgression de son intégrité pourra générer un sentiment d'insécurité (« pourquoi il m'agresse comme ça ? »). Dans une proxémie rapprochée, on notera également qu'en cas de conflit, c'est au contraire la distance qui s'impose : « Ne me touche pas ! »

Les jugements de valeur ne sont jamais loin... :

Ils sont impolis.	Ils n'ont pas de cœur.
Ils sont agressifs.	Ils nous méprisent.
Ils n'ont pas de limites.	Ils se prennent pour qui ?
Tu as vu leurs têtes de portes de prison...	Ce sont des sorcières !
...	...

La grille contrastive ci-dessous est inspirée des travaux d'E.T. HALL. Elle est forcément caricaturale et doit être relativisée : dans une société mondialisée, aucun système n'est univoque. Cependant, les décodages généraux qu'elle propose sont souvent utiles pour illustrer le rôle des implicites culturels et contribuer au décodage des exemples évoqués par le groupe.

L'expression imagée « *au carré* » est empruntée ici à une génération métissée qui désigne avec humour comme « *Belge au carré* » une personne dont les parents et les grands-parents sont belges...

SUD « au carré »	NORD « au carré »
ESPACE = avant tout des lieux de rencontre	ESPACE = endroit où exercer sa liberté, son autonomie
ÊTRE AVEC LES AUTRES	ÊTRE CHEZ SOI
ÊTRE DE COMMUNICATION mais on déteste être enfermé dans des	ÊTRE DE DISTANCE ESPACE CLOISONNÉ
DENSITÉ : on se presse et se bouscule  Éclat des couleurs, des bruits, des odeurs On détecte facilement les changements affectifs par l'odorat	On garde ses DISTANCES  La densité étouffe L'odeur corporelle inconmode
On se touche pour parler On se fixe avec intensité	On fuit la promiscuité qui inconmode
L' « être » est bien à l'abri au fond du corps	L'« être » se projette dans et au-delà du corps
ENFOUISSEMENT DU MOI à l'abri du contact corporel	MOI MENACÉ par l'envahissement de l'autre
ESPACE SEXUÉ  Espace du dehors = hommes Espace du dedans = femmes	ESPACE ASEXUÉ  SANS FRONTIÈRE
EXTÉRIORITÉ des règles sexuelles = ségrégation / sensualité (interdits moins intériorisés)	INTÉRIORISATION forte des interdits sexuels pendant le processus de socialisation

 Les sujets qui fâchent...

Le processus d'adaptation exigé des « autres » n'est ni univoque ni à sens unique. La compétence de décentration est un exercice de questionnement réciproque qui peut générer l'émergence de points de vue « dérangeants ». Certaines perceptions sont conditionnées par des **contentieux historiques** peu ou mal digérés, par des **archaïsmes** locaux et par leur cortège de **refoulements** individuels et collectifs. Leur donner du sens quand ils émergent implique d'une

part de pouvoir les comprendre, d'autre part de pouvoir les cadrer dans une perspective relative : la prise en compte des blessures de l'Histoire fait partie des ajustements nécessaires à l'exercice d'une saine citoyenneté.

On demande souvent aux personnes issues des minorités d'être capables de se décentrer et d'interroger leurs **zones sensibles**, c'est-à-dire notamment de prendre en compte d'éventuelles **zones d'ombre** occultées par les refoulements collectifs ou les contentieux historiques de leur propre système.

Pour être crédible et didactique, cette exigence doit être incarnée par la compétence du formateur à pratiquer le même exercice. Raison pour laquelle nous sommes invités à anticiper et explorer nos propres zones sensibles ou obscures...

L'exercice n'est pas si simple lorsque le concept de citoyenneté quitte le discours consensuel des principes pour se frotter aux héritages concrets des sujets qui fâchent.

Mieux vaut s'y préparer !

### Quelques exemples

#### HISTOIRE DE L'ESCLAVAGE ET DES COLONISATIONS

- ▶ Dans l'histoire douloureuse de la colonisation, qui elle-même a succédé à l'histoire de l'esclavage, l'Europe est régulièrement désignée en Afrique de l'Ouest comme « Babylone ». Le « blanc » aussi est un « *babylon* », c'est-à-dire « quelqu'un à qui il ne faut pas faire confiance car il va se faire passer pour ce qu'il n'est pas afin de mieux vous arnaquer »... *Babylone* ne se doute pas que ses préceptes humanistes et ses discours sur les Droits de l'Homme peuvent être recouverts par des contentieux historiques où elle apparaît sous des dehors bien éloignés des vertus qu'elle prône : lieu de tous les dangers, de toutes les pertitions... siège des pillages ancestraux et des manipulations qui ont fait de la peau noire un attribut signifiant, inventant l'alibi argumenté d'une réduction de l'homme à l'état d'esclave...<sup>21</sup>
- ▶ De ces contentieux historiques, nous restent aujourd'hui des catégorisations problématiques telles que « les Blancs sont mauvais / les Noirs sont bêtes », intégrées de part et d'autre dans un inconscient collectif aux préjugés tenaces. En témoignent quelques courageux collègues d'origine africaine, qui disent avoir encore du mal parfois à admettre qu'un « Blanc » puisse être « con »...

<sup>21</sup> Voir à cet égard les travaux de l'historien sénégalais Ibrahima THIOUB. Notamment : *Dossier Chromatics*, in *l'Agenda Interculturel*, n°268. Centre Bruxellois d'Action Interculturelle. Décembre 2008. Ainsi que *Entretien réalisé par Camille Bauer pour L'Humanité*. Publié le 24 juin 2008

- ▶ Au Rwanda, on désigne le « *muzungu* », porteur de cette représentation du Blanc à la fois intelligent et sournois. Au Congo, on raillera plutôt le « *mundele* », qui se présente volontiers comme un « modèle » et vous fait la leçon.
- ▶ Combien de concitoyens à la peau noire sont encore soumis aux clichés du genre : « Hé le singe, retourne dans ton arbre ! » ou « Vous avez la musique dans la peau ! », deux versants de la même réduction à la nature, l'animalité... Que dire du « pauvre Africain qu'il faut aider » ou de l'image encore si répandue de par le monde qu'« en Europe, tout le monde est riche, l'argent coule des murs »... ?
- ▶ La France et sa rhétorique du Siècle des Lumières génère en Algérie une difficile relation d'amour/haine imbriquée dans tous les rouages de la vie sociale, culturelle et politique. Impossible de s'en affranchir tant sa présence symbolique reste intense : 132 ans de colonisation et leurs violences innommables pèsent d'autant plus sur les inconscients collectifs, de part et d'autre, que les traumatismes de cette période obscure sont toujours en attente de reconnaissance officielle. Dans ce contexte, les discours sur la citoyenneté dont la culture francophone est particulièrement friande peuvent se heurter à des ressentiments puissants.
- ▶ Dans la même veine, moins prestigieuse mais tout aussi impliquée dans l'histoire des colonisations, la Belgique n'a pas non plus soldé son passé historique au Congo ou au Rwanda.
- ▶ Quant au contentieux des Croisades, ravivé par les tensions en tous genres autour de l'Islam, il est loin d'avoir rendu toutes ses armes. La rivalité resurgit dans bien des rhétoriques, générant des représentations menaçantes. Il est toujours intéressant d'interroger le vocabulaire utilisé pour désigner l'interlocuteur : est-il inclus ou exclus ? partenaire ou adversaire ? Qui est désigné comme résistant ou comme terroriste ? Songeons à cette sympathie généralisée pour la cause tibétaine alors que la rhétorique chinoise qualifie les jeunes immolés de terroristes... Entend-on jamais la réprobation populaire s'en prendre à la condition de la femme en Inde ou en tradition hindouiste ? Qu'est-ce qui motive l'obsession quotidienne de la menace islamique alors que l'omniprésence de l'affirmation religieuse aux États-Unis n'est nullement perçue comme une menace pour la démocratie ?
- ▶ La civilisation européenne dans son ensemble peut se voir mal prise de vouloir imposer au monde un discours humaniste démenti par les faits. D'autres expériences du monde la percevront plutôt amnésique des dizaines de millions de morts qu'elle a générées au cours du XXe siècle et peu crédible quand elle désigne l'Arabe ou le musulman comme un péril pour les valeurs démocratiques ou humanistes dont elle détiendrait une sorte de monopole... Comment justifier des leçons de citoyenneté quand les perceptions de l'Occident sont entachées par les comportements prédateurs de la finance, des lois du marché, de l'industrie pornographique, des spéculations sur les matières premières, l'eau, les territoires stratégiques... ? Et que dire du culte du progrès lorsqu'il met en péril la survie même de la planète ?

- ▶ Pourquoi les génocides juifs ou arméniens occupent-ils régulièrement l'espace médiatique alors que les génocides syriaques, roms, amérindiens ou encore ceux plus anciens générés par l'esclavage en sont singulièrement absents ?

## LAÏCITÉ ET STATUT DU RELIGIEUX

- ▶ La Belgique n'est pas, contrairement à la France, un État laïc. Sa Constitution affirme la neutralité de l'État. Cette nuance mérite d'être expliquée. Conformément aux principes de neutralité de l'État et de liberté de culte, la neutralité de l'espace public est considérée comme une garantie de cohabitation pacifiée de toutes les convictions. Certains comportements religieux sont régulièrement pointés du doigt et font figure de dangers car ils touchent précisément à la construction historique de cet espace public.
- ▶ « La question du pluralisme religieux est une question traditionnellement épineuse en Belgique. D'abord, parce qu'elle fait partie des lignes de fragmentation politique du pays et parce qu'elle touche à la structure même de la société belge, celle-ci étant constituée en piliers (libéraux, socialistes et catholiques) composés d'un parti, d'un syndicat et d'une mutualité. Ensuite, parce qu'elle est extrêmement complexe. Par exemple, il n'y a pas de religion d'État en Belgique mais celui-ci finance les écoles du réseau d'enseignement libre confessionnel (catholique) et organise, au sein des écoles publiques, les cours relatifs aux différentes confessions religieuses officiellement reconnues. Enfin, cette question du pluralisme religieux est restée vivace dans certains symboles (attachement du Roi, chef de l'État, à la religion catholique, etc.) et a accompagné les débats ayant trait à l'installation définitive des immigrés.<sup>22</sup>
- ▶ Face aux clichés sur l'islam, il est utile de s'informer sur différentes manières d'être musulman : quels courants, quelles pratiques, quelles significations, quels rituels, quelles zones sensibles éventuelles ? Quelques explications transversales peuvent contribuer à défocaliser certaines perceptions et contribuer à une meilleure compréhension mutuelle.

Par exemple :

L'islam s'est implanté au 7<sup>e</sup> siècle sur un terreau animiste (la spiritualité passe par les esprits qui s'incarnent dans la nature – certaines manifestations sont bénéfiques, d'autres sont maléfiques). Les croyances pré-islamiques sont profondément ancrées dans les traditions. L'islam lutte contre ces croyances pour diffuser une religion monothéiste et des pratiques unifiantes : le mouvement spirituel de l'islam consiste à extirper l'humain de l'animalité pour l'élever vers Dieu. Tout ce qui sort de terre vivant, vit dans les profondeurs, ramène l'homme à son animalité, est considéré comme impur. Toute représentation du spirituel par l'image est interdite car l'image renvoie aux idolâtries anciennes et représente une menace. Les ri-

<sup>22</sup> *Propos empruntés à Corinne Torrekens, politologue et chercheuse au Groupe d'études sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME) de l'Université Libre de Bruxelles*

tuels de PURIFICATION, qui parfois interpellent, ont pour objectif de protéger l'espace/temps quotidien des menaces qui guettent tous les humains et manifestent l'œuvre de Satan pour détourner l'humain de Dieu. Les prières, les ablutions, le Ramadan... sont des rituels de connexion à Dieu. Les interdits sont des protections contre les menaces (djinns, esprits...). Quand on vit en terre d'islam, on vit dans un espace/temps qui est sécurisé car toute la communauté pratique les rituels de purification. Quand on vit en exil, cette protection disparaît. Les rituels de purification en sont d'autant plus importants pour les pratiquants de stricte obéissance. Quand on vit en exil en Occident, on vit dans le culte de l'image, par laquelle surgissent toutes sortes de périls maléfiques (violence, films d'horreur, sexualisation agressive...). Le caractère plus ou moins anxiogène de ces perceptions sera fonction des expériences de vie positives/négatives vécues par la personne dans son contact avec des pratiques différentes, ainsi que de son degré d'instruction religieuse : plus nous connaissons le sens des pratiques qui nous sont transmises, plus nous sommes capables de les relativiser. Les primo-arrivants équipés du « décodeur » nécessaire pour appréhender sans crainte leur nouvel environnement seront en bien meilleure posture pour s'adapter. Au même titre que les autochtones informés pourront se positionner de manière plus nuancée par rapport à certaines crispations. Dans le cadre de l'orientation citoyenne, nous tenterons d'expliquer aux personnes musulmanes en quoi certains comportements peuvent activer les zones sensibles de l'espace culturel convergent en Wallonie. Sont en particulier visées toutes les revendications qui concernent la visibilité religieuse dans l'espace public et celles qui touchent à la mixité (pratiques médicales, piscine...), les deux principales zones sensibles collectives en Wallonie.

## ÉGALITÉ HOMMES FEMMES

- ▶ La Belgique prescrit une stricte égalité entre les hommes et les femmes, qui implique notamment une promiscuité permanente dans tous les espaces. Ce principe explicitement affirmé n'équivaut malheureusement pas à une éradication des comportements sexistes – raison pour laquelle la question demeure « sensible » - mais par rapport à des systèmes qui séparent les hommes et les femmes dans l'espace et dans les rôles sociaux, il a pour corollaire une forme d'intériorisation des règles régissant les interdits sexuels et une « normalisation » de la mixité dans (presque !) tous les espaces de la vie quotidienne.
- ▶ Dans notre société, l'espace est asexué. Dans d'autres sociétés, les espaces sont sexués : le territoire social des hommes se trouve au dehors, celui des femmes au-dedans. Dans ce cadre, certains comportements féminins peuvent insécuriser ou être interprétés comme une transgression des interdits sexuels (femme en public = femme publique ?).
- ▶ La question du corps voilé/dévoilé fait partie de ce décodage. Alors que la question de la femme voilée agite bien des débats, certaines expressions à connotation explicitement sexuelle peuvent, a contrario, choquer ou pa-

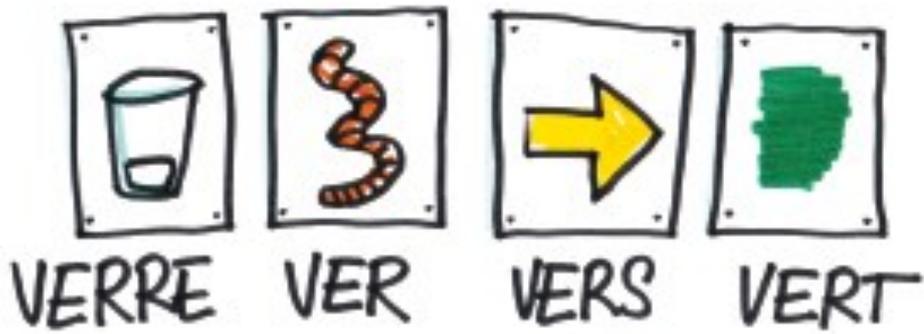
raître incongrues dans la chorégraphie dominante. Ainsi en va-t-il de certaines danses bantoues ou encore de mœurs sexuelles particulièrement libérales. Quelles que soient les raisons pour lesquelles certaines personnes combattent ou revendiquent l'une ou l'autre posture, il est important de prendre en compte les contentieux, archaïsmes ou refoulements qui peuvent en éclairer les enjeux.

- ▶ En cette matière, il est fréquent d'amalgamer prescrit religieux et prescrit culturel. La gestion des interdits sexuels est donc un classique à ne pas manquer lorsqu'on aborde la question du décodage culturel. Quelle que soit la religion, de nombreuses sociétés traditionnelles séparent les hommes et les femmes dans l'espace et ritualisent la rencontre selon des modes d'emploi codifiés. La pratique d'un espace public « asexué » implique dans la socialisation une intériorisation accentuée des règles régissant les interdits. Celles-ci peuvent être particulièrement difficiles à comprendre lorsque les mœurs sexuelles sont elles-mêmes en pleine mutation. En situation d'exil, l'absence de décodage et de relativisation en ce domaine peut déboucher sur d'importants malentendus.
- ▶ Par ailleurs, dans les sociétés traditionnelles patriarcales, le statut de l'homme est lié à deux attributs : la capacité à nourrir sa famille et la capacité à en garantir l'honneur. Les deux attributs peuvent être mis à mal en situation d'exil et peuvent affecter en particulier l'exercice de l'autorité parentale, quand elle entre en conflit avec les modes de fonctionnement scolaire par exemple. De nombreux auteurs ont observé et dénoncé les ravages de ce qu'on appelle la « disqualification des pères ».
- ▶ En Wallonie, terre historique de haute lutte pour un statut égalitaire entre les hommes et les femmes, cette zone sensible est très active dans les malentendus entre chorégraphies : sans décodage, elle peut devenir anxiogène et générer, de part et d'autre, des comportements de protection, de repli ou de rejet.<sup>23</sup>

## MUTILATIONS GÉNITALES FÉMININES

- ▶ Voici un sujet particulièrement sensible et souvent désigné comme difficile à aborder. Il est pourtant primordial de se préparer à l'évoquer dans le cadre d'une orientation citoyenne. Les mutilations génitales féminines sont formellement interdites par la Loi et considérées comme un traitement inhumain. C'est aussi l'occasion d'expliquer pourquoi la Loi s'y oppose alors qu'elle ne s'oppose pas, par exemple, à la circoncision : la circoncision est une opération sans conséquences qui entre dans le cadre de la liberté religieuse, tandis que la mutilation génitale féminine est une pratique traditionnelle qui porte atteinte à l'intégrité physique des femmes. Notons que, contrairement à certaines idées reçues, l'excision n'est pas une pratique musulmane : c'est une pratique traditionnelle limitée à certaines aires géographiques.

<sup>23</sup> Voir par exemple à cet égard : X. REMACLE, *Comprendre la culture arabo-musulmane*. CBAI-EVO-Chronique sociale, 1997



## AXE 4 LES « ZONES SENSIBLES » DE LA LANGUE FRANÇAISE.



Selon Tobie Nathan : « La langue est le bien le plus spécifique d'un groupe social et contient son âme, sa dynamique, sa créativité. De la même manière, pour un individu, sa langue maternelle est le lieu d'où diffuse continuellement son sentiment d'identité. »<sup>24</sup>

Selon l'histoire et le profil des personnes, les rythmes d'apprentissage d'une langue étrangère varient fortement d'une personne à l'autre, d'une culture à l'autre, d'une structuration linguistique à l'autre. Nous serons particulièrement attentifs à éviter les jugements de valeurs sur les performances de tel ou tel apprenant et nous veillerons à adapter nos attentes aux profils et aux réalités vécues par les personnes.

Comme souligné plus haut, ce sont les manières d'aborder les apprentissages qui s'adaptent aux apprenants et non l'inverse !

Dès les premiers mois, les bébés passent beaucoup de temps à nous écouter parler et ils s'entraînent à percevoir et émettre les sons de leur langue. Le conditionnement du crible phonologique à sélectionner les sons « qui font sens » dans la langue maternelle serait identifiable dès les premières semaines ! L'enfant développe progressivement en parallèle la compréhension puis la production de mots. Mais il serait erroné de croire que l'apprentissage de la grammaire vient après l'apprentissage des mots ; nous savons aujourd'hui qu'il se joue lui aussi très tôt. Dès deux ans, les bébés organisent leurs babillages en respectant les structures de la grammaire, en remplaçant par exemple les mots qu'ils ne prononcent pas (articles, prépositions, conjonctions, auxiliaires...) par des pauses ou par des sons. Ils développent ainsi très tôt une grammaire qui

<sup>24</sup> T. NATHAN, *A qui appartient l'enfant ? Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, n°21. Grenoble, Éditions La Pensée Sauvage, 1993

imite les phrases complexes des adultes. Vers l'âge de 5 ans, la plupart des enfants maîtrisent la grammaire de leur langue - pas son métalangage bien sûr !

Pour l'anthropologue américain Edward Hall, les chorégraphies linguistiques qui nous conditionnent sont de véritables grammaires culturelles cachées, qui constituent une sorte de hardware par lequel le software de la culture consciente est à la fois rendu possible et limité.<sup>25</sup> Pour le philosophe allemand et éminent polyglotte Heinz Wismann, les cultures, comme les langues, sont des grammaires. Il démontre brillamment dans son dernier ouvrage que ce qui se joue entre les langues a surtout lieu au niveau de la syntaxe.<sup>26</sup>

Cette dimension structurante de la grammaire est encore trop souvent sous-estimée : nous pensons volontiers à travailler le rythme, la mélodie, le crible phonologique<sup>27</sup>, le développement du vocabulaire... nous songeons plus rarement à la matrice interne du fonctionnement de la langue, qui va pourtant conditionner non seulement une manière de « dire les choses », mais forcément aussi une façon de les percevoir...

Les travaux de Nathalie Auger<sup>28</sup> avec de jeunes enfants montrent que la compétence métalinguistique est un élément important du développement plurilingue. La capacité à percevoir en profondeur les ressorts syntaxiques, sémantiques et chorégraphiques (implicites) de sa propre langue de référence sert de point d'appui à l'entrée dans une autre langue. En quelque sorte, le fait d'apprendre « sur » les langues serait plus important que le simple fait d'apprendre une langue : plus une personne est capable de se décentrer par rapport à son système linguistique initial, c.à.d. sa langue maternelle au sens de matrice première (la langue de ma mère ou de son substitut), plus elle va pouvoir entrer en profondeur dans une structure seconde.

La plupart d'entre nous avons des difficultés à apprendre une deuxième langue, notamment parce que l'« évidence » de la première langue s'impose d'autant plus qu'elle est implicite. Lorsqu'une deuxième langue est installée, l'apprentissage d'une troisième sera plus aisé, et ainsi de suite...

<sup>25</sup> HALL E.T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu. Seuil, 1983*

<sup>26</sup> WISMANN H., *Penser entre les langues. Albin Michel, Bibliothèque Idées, 2012*

<sup>27</sup> Cfr. par exemple les travaux de Claire ANDRE-FABER, *La langue en mouvement. Éditions EME, 2006. A partir de son expérience d'enseignement auprès d'enfants sourds, elle a développé des techniques très utiles pour le FLE, notamment pour élargir, affiner ou « déverrouiller » un crible phonologique via des ancrages rythmiques et corporels*

<sup>28</sup> N. AUGER, *Université Paul Valéry de Montpellier. Voir bibliographie*

Selon Nathalie Auger, les recherches sur la contigüité entre langues peuvent soutenir nos approches didactiques (Walter 1996). Des programmes européens tel qu'Evlang (Candelier, 2003) ou Eole (Perregaux, Goumoins, Jeannot et de Pietro, 2003), par exemple, cherchent à développer une conscience métalinguistique entre les systèmes linguistiques et leurs usages sociaux. Les travaux de Cummins (1976, 1979, 1981, 2000) sur l'interdépendance des langues (common underlying proficiency) et les principes d'additive bilingualism (Lambert, 1974) et additive multilingualism (Cenoz et Genesee, 1998) vont également dans ce sens.

La comparaison des langues facilite l'acquisition de connaissances métalinguistiques et constitue un moyen de faciliter les apprentissages des nouveaux arrivants en s'appuyant dans la mesure du possible sur les similitudes entre leur langue et la nôtre. C'est aussi un moyen de dédramatiser les difficultés d'apprentissage et de mieux comprendre l'origine des difficultés des nouveaux arrivants ou des ex-nouveaux arrivants. Il s'agit de tirer profit de leurs ressources langagières, mais aussi de désamorcer d'éventuelles dissonances qui peuvent entraver les apprentissages.

Les langues partagent des universaux (syntaxe, phonétique, lexique, etc.) mais ont des actualisations singulières (prosodie spécifique pour les questions, la colère etc.). Il s'agit donc de s'appuyer sur leurs similitudes pour faciliter l'intégration de leurs différences. Par exemple, le chinois et l'anglais semblent être des langues très éloignées en ce qui concerne le lexique. L'anglais est plus proche de l'allemand. Mais, si on considère la syntaxe, l'anglais et le chinois sont plus proches que l'anglais et l'allemand (90% de régularité entre l'anglais et le chinois 30% avec l'allemand).

A partir de là, on peut travailler sur différents niveaux linguistiques, par exemple : la syntaxe, le sens de l'écriture, les consonnes, les voyelles, le lexique, le genre et le nombre, les gestes, la phonétique, l'expression, l'articulation... On peut aussi travailler sur la relation entre le temps et l'espace, les représentations sociales, le lien entre graphie et phonie...

Par ailleurs, les apports de la phonétique verbo-tonale – notamment ceux de Renard, Billière et Intravaia (cfr. bibliographie) – constituent une base incontournable pour notre propos. Nous tentons d'en résumer ci-après quelques pistes à suivre au quotidien.

## Le crible phonologique

Le système phonétique de la langue maternelle agit comme un filtre. Ce filtrage est appelé crible phonologique : il s'installe lors de l'imprégnation précoce en langue maternelle dès les premiers mois de la vie.

Au fur et à mesure que l'enfant apprend sa langue maternelle, l'oreille sélectionne progressivement les sons qui ont un impact sur le sens des mots (les phonèmes de sa langue).

Ainsi, en français, nous n'entendons et produisons qu'un seul phonème « a » alors que le vietnamien en distingue six. Pour une oreille francophone, il est très difficile de percevoir la nuance entre ces six « a », qui pourtant vont modifier le sens des mots : *la* (ton plat) = crier ; *là* (ton descendant) = être ; *lá* (ton montant) = feuille ; *lâ* (ton interrogatif) = fatigué ; *lã* (ton brisé) = eau non bouillie et *lạ* (ton descendant-brusque) = inconnu, bizarre... A contrario, un arabophone ne distingue que trois phonèmes vocaliques particulièrement flottants (a, i, ou) : son oreille a du mal à percevoir les nuances entre les seize phonèmes vocaliques du français (a, e, é, è, i, o, ô, u, ou, au, an, in, on, un, oi, ui), même si certaines nuances divergent d'une région à l'autre ou ont tendance à s'estomper.<sup>29</sup>

**Celui qui apprend une langue étrangère est donc « sourd » aux sons (phonèmes) qui n'existent pas dans sa langue maternelle.** Pour certains phonèmes, cela a peu ou pas d'impact sur la communication, pour d'autres, une discrimination/prononciation erronée aboutit à des erreurs de compréhension : si un allophone<sup>30</sup> roule les « r », cela n'aura pas d'impact sur le sens : son interlocuteur détectera un « accent étranger » mais comprendra les énoncés ; si par contre il confond les « a », les « é » et les « è », les confusions seront fréquentes, par exemple entre « sucré » / « secret » / « sacré ».

## Le rythme et la segmentation des mots

**Nous reconnaissons les mots parce qu'ils sont insérés dans des structures que nous entendons depuis notre naissance.** L'identification des mots repose sur la connaissance des structures possibles ou impossibles. Ainsi, lorsqu'on

<sup>29</sup> Il est à noter que le système du français – comme tous les systèmes – est en évolution permanente, avec des points forts et des points faibles : le système des consonnes est assez stable, le système des voyelles est moins stable (exemple : « j'ai » qui se dit [jé] en Belgique et [jè] en France). De même, les phénomènes de longueur ont tendance à disparaître (mal ≠ de mâle). Ainsi, alors que le système maximal du français est de 16 unités vocaliques, il peut être ramené à un système de 10 unités. Un système très riche tend en général vers la simplification

<sup>30</sup> En sociolinguistique et en sociodémographie, un allophone est une personne qui, dans un territoire donné, a pour langue maternelle une autre langue que la ou les langues officielles

aborde une langue étrangère, qui a une autre structure, il nous est très difficile de décomposer les phrases en unités mots, d'autant plus quand les systèmes sont très éloignés les uns des autres. Par exemple, pour un locuteur vietnamien, dont la langue est fondamentalement monosyllabique, passer de sa langue maternelle au français implique de construire une nouvelle représentation de la segmentation, qu'il devra aborder à travers une nouvelle rythmique.

De plus, en français, l'accentuation ne se fait pas par mots, mais par groupes de mots, en général sur une syllabe finale. Dès lors, on peut comprendre, par exemple, que pour un locuteur germanophone dont la langue présente systématiquement un accent par mot, la segmentation de la chaîne parlée francophone soit compliquée.

Les mots français ont des longueurs (une, deux, trois... syllabes) et des accentuations différentes selon leur place dans la phrase : il faut donc connaître la combinatoire pour pouvoir isoler les mots. Ce n'est qu'à force d'expérimenter des structures dans des contextes variés que le non francophone pourra progressivement segmenter la langue correctement (p.ex. en isolant progressivement la préposition au contact de propositions telles que *il est au cinéma, nous sommes au lit, il va à la plage, nous sommes à Paris, ils sont à l'école...*).

Par ailleurs, lorsque nous entendons le début d'un mot, nous activons dans notre « bibliothèque lexicale » les candidats possibles commençant par cet enchaînement de phonèmes. De phonème en phonème, les candidats qui ne correspondent plus sont éliminés.

Ainsi, de proche en proche, même s'il existe des variantes importantes de prononciation selon les régions, les niveaux scolaires..., les sons qui font sens s'articulent pour former une chaîne en quelque sorte « évidente ». Par exemple, si « porte blanche » est prononcé /poRdblanch/, le « d » est corrigé en « t » par un francophone parce qu'il correspond au fonctionnement phonologique dans ce contexte ; contrairement à une prononciation /pordnwaR/, où le « d » a nettement moins de chance d'être reconnu ou accepté comme un « t ».

C'est ainsi que, dans des chansons par exemple, un francophone est capable d'induire des mots quasiment inaudibles en s'appuyant sur la connaissance des structures (cfr. dans notre programme, la structure de la chanson de Stromae « Alors on danse ! », par exemple).

**On comprend dès lors combien il est important, dès les premières expositions à une langue étrangère, de travailler la perception phonétique en même temps que la construction structurale.**

## La mélodie et l'intonation

Chaque langue développe sa propre manière de « chanter » les phrases. Outre le fait que l'intonation et la mélodie, associées au rythme, modifient le sens d'un énoncé (affirmation, interrogation, exclamation, intimation d'un ordre...), le phrasé – au sens musical du terme – participe intimement de l'adaptation linguistique et culturelle.

La langue française est, à cet égard, relativement monocorde et peu démonstrative ; elle explore peu les aigus ou les graves, se parle très en avant dans la bouche. Pour une oreille francophone, les sonorités plus gutturales, par exemple germanophones ou arabophones, seront perçues non seulement comme « étrangères » mais aussi parfois comme « agressives ».

Les voyelles influencent les consonnes qui les entourent et vice versa. Mais dans d'autres systèmes, par exemple les langues à ton (mandarin, vietnamien, kinyarwanda...), ces contaminations sont beaucoup plus importantes et, par conséquent, difficiles à intégrer pour un francophone.

**Il est donc très important de travailler l'oreille musicale** (on ne prononce bien que ce qu'on entend bien). La perception des phonèmes, des rythmes, des phrasés aura une influence considérable sur la capacité à produire des énoncés audibles et identifiables.

**La langue s'inscrit par ailleurs dans le mouvement** : on entend et on exprime aussi avec le corps. La perception d'indices visuels (visage, gestes...) nous conditionne depuis l'enfance à « voir la parole » sans nécessairement nous en rendre compte.

Selon Raymond Renard<sup>31</sup>, à peine un tiers de la communication reposerait sur les mots.

Il s'agit dès lors de multiplier les ancrages auditifs, visuels et kinesthésiques pour inviter les allophones à intégrer la « chorégraphie » de la langue française.

Ces exercices font partie intégrante de l'apprentissage à chaque fois que l'occasion se présente. Même si, dans ce programme, ils font l'objet d'une séance plus ciblée, ils doivent être proposés et activés dans toutes les séances quand une difficulté de perception auditive ou de prononciation apparaît.

<sup>31</sup> R. Renard (eds), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Volume 2. La phonétique verbo-tonale*. De Boeck, 2002

Il s'agit de mettre en évidence des caractéristiques de la langue que le sujet a tendance à ignorer, d'assouplir le crible phonologique et les différents cribles structuraux qui renvoient à des habitudes de la langue maternelle, de restructurer la perception. L'intégration n'est pas forcément intellectualisée : dans un premier temps, elle ne fait pas appel à la pensée consciente de l'apprenant ; elle agit par imprégnation.

Quelques propositions d'activités :

- ▶ **Écouter des chansons**, des comptines, des textes et se laisser imprégner par la « musique de la langue ».
- ▶ **S'endormir avec** des mélodies en français.
- ▶ **Scander des phrases et compter des syllabes** en frappant dans les mains, les pieds ou sur des objets. Par exemple, tous ensemble en frappant des pieds, par paires, en frappant le rythme sur l'épaule de son partenaire (qui marque son accord ou son désaccord), en groupes de 4 avec une chaise-tambourin au milieu (écouter la phrase puis la frapper sur la chaise en se synchronisant).<sup>32</sup>
- ▶ Formuler une phrase **en ralentissant** et en la frappant sur le dos d'un partenaire.
- ▶ Formuler une phrase **en accélérant** le rythme (pour limiter par exemple la tendance des anglophones à diphtonguer).
- ▶ Pratiquer le **découpage régressif** : il s'agit de partir de la fin d'un mot ou d'une phrase et de séquencer les syllabes à reculons.

Par exemple:<sup>33</sup>

TION – TATION – CITATION – LICITATION – FELICITATION ! (Particulièrement utile pour ceux qui viennent d'une langue monosyllabique).

*Je vais souvent dans les boîtes avec des copains.* Cela donne : « copains » -

<sup>32</sup> W. Drèze, *Jouer avec les rythmes, danser avec la mélodie : le travail phonétique en langue étrangère*. In *Le Journal de l'Alpha*, n°126, janvier 2002, pp. 10-14

<sup>33</sup> Les propositions qui suivent sont empruntées ou inspirées de P. Intravaia, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Didier Erudition, Mons°: CIPA, 2000

« avec des copains » - « dans les boîtes avec des copains » - « Je vais souvent dans les boîtes avec des copains.

Idem avec les formules rituelles proposées dans les fiches AOC :

Bonjour ! Comment allez-vous ?

Je vous souhaite une bonne journée.

Bonsoir !

Est-ce que je peux entrer ?

Excusez-moi, puis-je vous interrompre ?

Pouvez-vous m'expliquer ?

Pouvez-vous me montrer ?

Qu'est-ce que je dois écrire là ?

Merci beaucoup.

Comment vous appelez-vous ?

Je m'appelle Marcel.

Où habitez-vous ?

J'habite à Liège, rue de la Casquette.

Quel âge avez-vous ?

J'ai 50 ans.

Je voudrais visiter l'appartement.

Je n'ai pas compris.

Qu'est-ce que c'est ?

Pouvez-vous répéter ?

...

Ou encore :

Je suis

Je suis ici

Je suis ici et maintenant

Partir

Pour partir

Toi

Avec toi

Pour partir avec toi

Pour partir avec toi à 5h

...

- ▶ **Utiliser des logatomes** : on enlève le sens (lalala, mmmmmm, patate chaude dans la bouche) pour mettre en évidence le rythme et la mélodie. On utilise la voyelle « a » car c'est « la plus voyelle » des voyelles (ouverte, détendue et très sonore). On peut aussi danser ces logatomes ou les accompagner de mouvements de la main qui dessinent la ligne mélodique.
- ▶ **Jouer avec les intonations.** Par exemple, accentuer la clarté du timbre d'un son vocalique dans une phrase exclamative (« Mais oui ! »), ou dans une phrase interrogative (« Viens-tu ? »). Autre exemple : un apprenant prononce « ou » au lieu de « u » => le timbre est trop sombre => correction proposée : Il s'est tu ?
- ▶ **Jouer avec les accents.** Le timbre d'un son vocalique est mieux différencié lorsqu'il est accentué. Par exemple : « Mais oui ! » (l'accent est sur le « i », placé en outre au sommet d'une ligne mélodique ascendante) ; « C'est mou ! » (l'accent est sur le « ou » placé en outre à la fin d'une ligne mélodique descendante). Des mouvements corporels peuvent être proposés en complément : mouvement des mains jointes vers l'avant pour la prononciation du « u » ; mouvement de tension et voix de gros nounours pour les nasales, etc.
- ▶ **Jouer avec la position des sons.** Un son placé à l'initiale est toujours senti comme plus tendu qu'en finale. Un hispanophone perçoit le « z » comme un « s », c'est-à-dire comme plus tendu : « Vous le pesez, Madame » sera prononcé « Vous le pessez, Madame ». Il faut couper le mot de manière à mettre le « z » en finale. Cela donne : « Vous le pez / ez, Madame ». « Gentil » qui devient « yentil » pour le latino-américain. Le son étant trop relâché, il faut le placer à l'initiale afin de le rendre plus tendu. « Tu n'es pas dgentil ». Le son est trop tendu. Pour relâcher, il faut le placer en finale, et donc découper la chaîne sonore : « Tu n'es paj / entil ».
- ▶ La plupart des erreurs consonantiques sont imputables à un excès de tension ou de relâchement. C'est le cas, entre autres, de la confusion par les Chinois de la série des occlusives<sup>34</sup> sourdes « p », « t », « k » avec les sonores correspondantes « b », « d », « g » ; de l'occlusive « b » et de la constrictive<sup>35</sup> « v ». Si le son est trop peu tendu, il faut le placer à l'initiale ; s'il est trop tendu, il faut le placer en finale.

<sup>34</sup> Une consonne occlusive implique un blocage complet puis un relâchement soudain de l'air au niveau de la bouche, du pharynx ou de la glotte (son « explosif ») : p, t, k sont sourdes (sans vibration des cordes vocales) ; b, d, g sont sonores (avec vibration des cordes vocales)

<sup>35</sup> Une consonne constrictive implique un bruit de friction de l'air dans le conduit vocal : v, f, s, z, ch, j

- ▶ Le découpage régressif peut placer en initiale une consonne trop peu tendue : « Où est-ce que vous habitez, Yacques (pour Jacques) ? » Cela donnera :
  - Jacques
  - bitez, Jacques
  - habitez, Jacques
  - vous habitez, Jacques
  - Où est-ce que vous habitez, Jacques ?
- ▶ Prononcer des phrases **en se levant** tous ensemble sur les « i », **en s'asseyant** sur les « o »...
- ▶ Soutenir les phonèmes par **des gestes et des mouvements**.<sup>36</sup>
- ▶ **Utiliser l'intonation pour corriger des prononciations** : intonation descendante pour obtenir des consonnes sombres (f,p,v,b,r,m associées aux voyelles u,o,au) ; intonation montante pour obtenir des consonnes claires (s,t,z,d,n associées aux voyelles i,é,è) ; voix chuchotée pour obtenir des labialisées (s,j,ch associées aux voyelles u,au).
- ▶ Utiliser des labiales<sup>37</sup> (p,b,m,v) ou des vélaires<sup>38</sup> (r,w) avec voix chuchotée et intonation descendante pour transformer un « i » en « u ».
- ▶ Utiliser des alvéolaires<sup>39</sup> (t,d,s,z) avec intonation montante pour transformer « ou » en « u ».
- ▶ Les consonnes éclaircissantes permettent de mieux percevoir le « u » : s, t => « Tu l'as su ? ». Par contre, les consonnes « m » et « b » sont assombrissantes et permettent donc de mieux percevoir le « ou ».
- ▶ Utiliser l'influence des consonnes arrondies (ch,j) pour obtenir des voyelles arrondies (ou,au).

<sup>36</sup> S'inspirer par exemple des travaux de C. ANDRE-FABER, *La langue en mouvement*. E.M.E., 2006

<sup>37</sup> Une consonne labiale est articulée avec les lèvres. Elle peut être bilabiale (les deux lèvres) : p, b, m ou labio-dentale (lèvre et dents) : f, v

<sup>38</sup> Une consonne vélaire s'articule dans le fond de la bouche, au niveau du voile du palais (palais mou) : k, g, r, w, [ŋ] (comme dans parking)

<sup>39</sup> Les consonnes alvéolaires ont un point d'articulation au niveau des alvéoles des dents de la mâchoire supérieure : t, d, n, l, s, z

- Utiliser des occlusives (p,t,k,) avec intonation descendante pour corriger un « é » en « è ». A l'inverse, utiliser des constrictives (f,s,ch) avec intonation montante pour corriger « è » en « é ».

Par exemple :

Travailler les contrastes	
O/I	Mais oui ! (intonation montante)
R/L	Hé là ! (intonation descendante et sombre)
Z/CH/S	
IN/AN/EU/A	Tu/Tout avec geste
U/OU	
sucré/secret/sacré	

### Autres implicites de la langue française

Les possibilités d'exploration sont infinies et il n'est pas nécessaire de les mettre toutes en évidence. Il est cependant primordial que le formateur soit suffisamment outillé d'éléments théoriques et d'exemples pour percevoir, comprendre et, si possible, baliser les questionnements des allophones ou les dissonances qui peuvent les déstabiliser.

Comme nous l'avons déjà souligné, les implicites sont nombreux et il vaut mieux les percevoir, faute d'entrer en dissonance avec les autochtones : sont en jeu dans les interactions les façons de prendre contact, de se saluer, de regarder, de se disputer, de se réconcilier, de lancer ou d'accepter une invitation, de pratiquer l'humour, de gérer les interdits sexuels... ; mais aussi des structurations beaucoup plus profondes comme les représentations du temps, de l'espace, du sacré...

Cette complexité habite l'intimité même de la langue. On peut par exemple s'amuser avec Heinz Wismann<sup>40</sup> du fait que les Allemands sont obligés de laisser leur interlocuteur finir leurs phrases (le verbe est à la fin !), alors que les Français coupent la parole à tours de bras et n'hésitent pas à finir la phrase

<sup>40</sup> H. WISMANN, *Penser entre les langues*. Albin Michel, Bibliothèque Idées, 2012

entamée par leur vis-à-vis : inutile de souligner à quel point l'une comme l'autre attitude est agaçante pour celui qui ne l'a pas intégrée dans son disque dur !

Si nous examinons les marques du pluriel en français, nous sommes obligés de mesurer la distance exceptionnelle et les « non-dits » que le français écrit entretient avec le français parlé. Prenons un exemple : *Ils portent des paquets aux bureaux de poste avoisinants*. Cette phrase porte sept marques du pluriel parce que le système linguistique exige qu'à l'écrit les sujets, verbes et déterminants s'accordent. Pourtant à l'oral, on n'entend qu'une seule marque (*des*). Outre l'effet « ricochet » qui semble superflu dans d'autres langues (en anglais, par exemple, on dira et écrira *the girl is beautiful* et *the girls are beautiful*), cette particularité traduit notamment la supériorité symbolique attribuée à l'écrit dans les mentalités francophones : les marques du pluriel à l'écrit sont aussi une marque d'appartenance à un cercle d'initiés linguistiques. Il nous semble important de mettre en évidence le rôle de l'orthographe dans ce que Bourdieu appelle les attributs symboliques des normes dominantes, et donc aussi d'en relativiser les enjeux (l'orthographe est indispensable au professeur de français ou à la secrétaire, il l'est nettement moins au chirurgien ou au mécanicien, dont les compétences seront jugées sur d'autres critères).

Si nous explorons le vocabulaire, nous rencontrons également les structurations profondes par lesquelles une langue ou une culture filtre et interprète les réalités qu'elle énonce. Les Inuits ont une cinquantaine de mots pour désigner les formes de glace et de neige, alors qu'ils n'en ont qu'un pour désigner le coup de soleil...

Le mot *citoyenneté* - que nous mobilisons la plupart du temps dans nos discours comme une évidence - est ainsi lui-même à peu près intraduisible sans l'amputer d'une part importante de ses connotations et héritages historiques en français. Même en anglais, par exemple, le mot *citizenship* est loin de recouvrir toutes les nuances et héritages de la Révolution française. Que dire d'une traduction en mandarin, où le concept n'existe tout simplement pas tel quel ? Ou du *muwatan* arabe, qui affine le terme *citoyen* à la notion de patrie (*watan*) ?

Observons les termes utilisés en français pour parler du temps : nous le gérons, le gagnons ou le perdons, l'occupons, le remplissons... Autant d'habitudes linguistiques qui traduisent une relation très spécifique à une temporalité pragmatique : le temps est au service de l'homme, qui l'utilise comme principe organisateur de la vie sociale, du travail, de la productivité... Cette conception du temps au centre des normes dominantes – que l'on retrouve également au cœur de la syntaxe dans l'omniprésente concordance des temps, par exemple – est loin d'être universelle. Il existe bien d'autres façons de *conjuguer* les actions humaines, par exemple en mettant l'accent sur la validité des informations plutôt

que sur leur temporalité. La plupart des systèmes de conjugaison dans le monde préfèrent mettre l'accent sur les modes plutôt que sur les temps. Par exemple : en turc, on trouve l'« oui-dire », qui indique que l'information n'est pas de première main ; en langue hopi, l'énoncé « il a plu hier » indique, selon sa forme, si la personne était dehors et a fait l'expérience d'être mouillée, si elle s'est éveillée le matin et a constaté par la fenêtre que le sol était mouillé, ou encore si quelqu'un est entré et l'a informée qu'il avait plu... ; en arabe, la notion d'ACCOMPLI/INACCOMPLI indique davantage si l'information est « sûre » ou « pas sûre » plutôt que son positionnement sur une ligne du temps...

Prenons simplement le verbe *prendre* et remarquons combien son sens est extensible en français : prendre l'autoroute, prendre un médicament, prendre son pied, prendre un bain, prendre le bus, prendre à droite, faire prendre une mayonnaise ou un béton...

Pourquoi dit-on « *je te le donne* » alors qu'on dit « *je le lui donne* » ? Un allophone peut légitimement s'en étonner alors qu'un francophone, formaté depuis la naissance par cette exception quotidienne ne se posera tout simplement jamais la question. En effet, toutes les langues romanes, y compris notre wallon local, placent logiquement toujours le pronom personnel indirect avant le direct : le français fait de même SAUF pour LUI et LEUR ! *Exceptionnisme* aigüe confirmée... qu'on peut mettre en évidence auprès des personnes scolarisées qui disposent de compétences métalinguistiques dans leur langue d'origine : histoire de gagner du temps pour sortir des classiques hésitations entre *je te le me lui...*

Encore quelques exemples emblématiques...

Le turc est une langue agglutinante, c'est-à-dire que son système a pour fondement la suffixation : de nombreux liens syntaxiques sont donc exprimés par des suffixes invariables. Le turc ne développe pas la notion de genre grammatical. L'article n'existe pas. Il n'y a pas de pluriel irrégulier : le mot au pluriel se transforme par addition d'un suffixe, qui se prononce. L'adjectif qualificatif est invariable. L'adjectif démonstratif est un mot indépendant, précédant toujours le mot qu'il détermine ; il n'a pas de pluriel. L'adjectif possessif est un suffixe invariable. Les adjectifs indéfini et interrogatif ne s'accordent pas. En résumé, il n'y a ni accords en genre ni accords en nombre et le turcophone doit à peu près tout repenser à l'envers (la logique syntaxique de sa langue est presque systématiquement contraire à celle du français). Un processus qui ressemble à un singulier « retournement de chaussettes » !

Le système vietnamien est construit sur une série de 13 articles classifiants, dont les catégories nous laissent volontiers pensifs. En vietnamien, on structure la langue et on pense le monde en « objets inanimés concrets » ; en « animaux ou objets inanimés ayant des caractéristiques animales » ; en « espèces végétales et objets inanimés longilignes » ; en « œuvres comme les dessins, les chansons, les poèmes » ; en « gâteaux sucrés ou salés + les roues et les pneus » ; en « collection ou série », en « objet exprimant l'unité d'un objet » (chaises, voitures, bateaux, chemises...), en « véhicules circulant sur roues »...

Le kinyarwanda n'a pas non plus de système masculin/féminin, mais bien un ensemble de 9 classes sémantiques caractérisées par des suffixes. On pense le monde en classe « humain en tant qu'individu » (et ses dérivés tels que métiers, qualités, défauts), en classe « plantes, animaux, objets » (en tant qu'unités), en classe « individus (humains, animaux, objets) en tant que membres d'un groupe », en classe « partie d'un organisme végétal ou animal ou matériaux en nombre indéterminé », en classe « certaines parties du corps humain », auxquelles il faut ajouter les préfixes qualifiants : petit, grand, gros (puissant, en grand nombre), noms abstraits (toujours singuliers). Par ailleurs, le kinyarwanda conjugue trois nuances de passé, dans un subtil jeu entre des suffixes qui situent l'action par rapport à un autre événement ou par rapport à un complément ou non. Mais *ejo* signifie à la fois hier et demain !

Questionner nos langues en même temps que nos perceptions et constructions culturelles dépasse largement l'objectif pragmatique d'une initiation linguistique. Comprendre et se faire comprendre dans une langue étrangère est un processus intimement lié à la compétence interculturelle. Ce processus interroge en profondeur notre propre représentation de ce qu'est ou devrait être l'intégration citoyenne.







## BIBLIOGRAPHIE

### En matière d'interculturel

- Abdallah Pretceille, M. (1983), *Pédagogie interculturelle. Bilan et perspective. L'interculturel en éducation et sciences humaines*. Publications Université Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Abdallah Pretceille, M. (1983), *Pédagogie interculturelle. Bilan et perspective. L'interculturel en éducation et sciences humaines*. Publications Université Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Abdallah Pretceille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*. Publication de la Sorbonne, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Abou, S. (1987), *L'identité culturelle*. Anthropos.
- Adami, H., Leclercq, V. (2012), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Agenda interculturel, journal mensuel de liaison et d'information des organisations immigrées et belgo-immigrées, édité par le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle.
- Amoranitis, S., Godfroid, J., Manco, A., Partoune, C., Sensi, D. (2010), *Développer le mainstreaming de la diversité. Recueil analytique d'intervention pour la valorisation de la diversité*. Publication de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations.
- Antipodes, journal trimestriel de réflexion autour de thèmes de l'actualité du développement, édité par ITECO à Bruxelles.
- Barrette, D. (1988), *Glossaire encyclopédique des termes relatifs à la communication interculturelle*. Les Presses collégiales du Québec, Montréal.
- Begag, A. et Chaouite A. (1990), *Écarts d'identité*. Seuil.

- Bortolini, M. et Crutzen, D. (2002), *Former à la gestion de la multiculturalité et à l'éducation à la diversité. Propositions de balises pour les cours de diversité culturelle dans le cadre de la réforme de la formation initiale des instituteurs et régents*. Liège : ULg, Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège / Centre Bruxellois d'Action Interculturelle/Cabinet de la Ministre de l'Enseignement supérieur/Fonds Social Européen.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970), *La reproduction*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction*. Critique sociale du jugement. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L. (1992), *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Seuil.
- Bourassa, M. (2007), *Le cerveau nomade*. Ottawa, Presses de l'Université.
- Caloz-Tshopp, M.C. et Dasen, P.R. (2007), *Mondialisation, migration et droits de l'homme (vol 1) : Un nouveau paradigme pour la recherche et la citoyenneté*. Bruxelles, Bruylant.
- Camilleri, C. (1994), *Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans des contextes pluriculturels*. In Les Hommes, leurs espaces et leurs aspirations. L'Harmattan.
- Camilleri, C., COHEN-EMERIQUE, M. (1989), *Chocs de cultures. Théories et enjeux pratiques de l'interculturel*. L'Harmattan.
- Carroll, R. (1987), *Évidences Invisibles : Américains et Français au quotidien*. Seuil.
- Casse, P. (1984), *Les outils de la communication efficace : s'entraîner à mieux communiquer entre les hommes, entre les cultures*. Chotard.
- Chebel, M. (1993), *L'imaginaire arabo-musulman*. PUF.
- Cohen-Emerique, M. (1984), *Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques*. Cahiers de sociologie économique et culturelle (ethnopsychologie) n°2.
- Cohen-Emerique, M. (1986), *La formation des praticiens en situations interculturelles. Le choc culturel : méthode de formation et outil de recherche - approfondissements*. Actes du Colloque, L'interculturel en Éducation et Sciences Humaines. Publications de l'Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Cohen-Emerique, M. (1989), *Représentations et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et de leurs enfants*. In Socialisation et Culture, Publications de l'Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse.
- Cohen-Emerique, M. (1990), *Le modèle individualiste du sujet. Écran à la compréhension des personnes issues de sociétés non-occidentales*. Cahiers de sociologie économique et culturelle, n°13.
- Cohen-Emerique, M. (2011), *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Presses de l'EHESP, Rennes.

- Collès, L. (1994) *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. De Boeck-Duculot.
- Crutzen, D. et Lucchini, S. (2007), *État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique*. In *État des savoirs sur l'immigration en Communauté française*, sous la direction de M. Martinielle (ULg), A. Rea (ULB), F. Dassetto (UCL).
- Crutzen, D. (2012), *La co-construction comme alternative à la tolérance*. In Conceptions du dialogue interculturel en Wallonie et à Bruxelles. CFWB, Service de l'Éducation permanente, Collection Culture-Education permanente, n° 16.
- Dasen, P. R. (2002), *Approches interculturelles : acquis et controverses*. In Dasen P.R. et Perregaux C., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. (De Boeck Supérieur, pp. 7-28).
- Dasen, P. R. (2006), *Des ethnomathématiques à l'école : entre enjeux politiques et propositions pédagogiques*, in Gajardo A. J., Changkakoti N., Perregaux C. (2006), *Approches interculturelles de la formation des enseignants*. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Numéro spécial.
- Demorgon, J. (2005), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Economica.
- Demorgon, J. (2010), *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Economica.
- Demorgon, J. (2010), *L'interculturel entre ajustement et engendrement. Pour une cosmopolitique : tribus, royaumes, nations et monde*. In Synergies Pays Germanophones n°2/2009, parution mai 2010 sur le thème : L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et recherches interculturelles, état des lieux.
- de SALINS, G. (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du FLE*. Didier.
- Desjeux, D. (octobre 1992), *Les questions cachées du management interculturel*, in Les Cahiers de l'ANVIE, revue Sciences Humaines, n°21.
- Despret, V. (1999), *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie de l'authenticité*. Institut Synthélabo pour le progrès de la connaissance, Le Plessis-Robinson.
- Doidge, N. (2008), *Les étonnants pouvoirs de transformation du cerveau. Guérir par la neuroplasticité*. Belfond, pp. 330-332.
- Écarts d'identité, revue spécialisée sur les questions de migrations et d'interculturalités. Grenoble, association ADATE.
- Fonet-Betancourt, R. (2011), *La philosophie interculturelle. Penser autrement le monde*. L'Atelier, pp. 5-19.
- Fondation Roi Baudouin et Migration Policy Group Bruxelles (2012), *Immigrant Citizen Survey*.
- Grootaers, D. (1984), *Culture mosaïque. Approche sociologique des cultures populaires*. Éditions Vie Ouvrière, coll. Chronique sociale.
- Hall, E.T. (1971), *La dimension cachée*. Seuil.

- Hall, E.T. (1984), *Le langage silencieux*. Seuil.
- Hall, E.T. (1984), *La danse de la vie*. Seuil.
- Hambye, Ph., Romainville, A.S. (2012), *Français, immigration, intégration. Analyse des stéréotypes et idées reçues au sujet du rôle de la langue dans les processus d'intégration des personnes issues de l'immigration*. Rapport de recherche financé par le Service de la langue française du Ministère de la Culture de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, novembre 2012, UCL, Institut Langage et Communication.
- Hess, R. et Weigand, G. (2006), *L'observation participante dans les situations interculturelles*. Economica, Anthropos.
- Hopgood, M.-L. (2013), *Comment les Eskimos gardent les bébés au chaud et autres aventures éducatives du monde entier*. J.C. Lattès.
- Ianni, G. et Sensi, D. (dir.) (2004), *Diversity and citizenship : a challenge and an opportunity for schools*. Firenze, ACODDEN-CEJI-IRRE Toscana.
- Intercultures. Journal SIETAR Paris. (Société pour l'éducation, la formation et la recherche interculturelles).
- Jamouille, P. (1991), *Du culturel à l'interculturel*. CASI-UO.
- Jamouille, P. et Mazzocchetti, J. (2011), *Adolescences en exil*. Louvain-la-Neuve, coll. Anthropologie prospective, Academia Bruylandt.
- Kabuta, J. (2001), *Dis-moi ton nom. Poésies*. Université de Gand, Éditions Recall, n° 17.
- Kabuta, J. (2003), *Éloge de soi. Éloge de l'autre*. Peter Lang, Coll. « Pensées et perspectives africaines ».
- Legault, G., Lafrenière, M. (1992), *Situations d'incompréhensions interculturelles dans les services sociaux : problématique*. Santé mentale au Québec.
- Levy, I. (2013), *Guide des rites, cultures et croyances à l'usage des soignants*. De Boeck-Estem.
- Licata, L. et Heine, A. (2012), *Introduction à la psychologie interculturelle*. De Boeck.
- Magallon, J.P. (2012), *Le management interculturel : esquisse d'un concept paradigmatique actuel*. In Les Cahiers de l'actif, revue bimestrielle qui interroge les pratiques éducatives au travers d'articles de fond et d'expériences de terrain en France et à l'étranger, n° 250-251, Dossier Interculturel et travail social, pp. 135-146.
- Manço, A. (2000b), *Sociographie de la population turque et d'origine turque : 40 ans de présence en Belgique (1960-2000). Dynamiques, problèmes, perspectives*. Centre des Relations Européennes, Ed. Européennes.
- Manço, A. (2002), *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques*. L'Harmattan, coll. « Compétences interculturelles ».
- Martiniello, M. (1992), *Leadership et pouvoir dans les communautés d'origine immigrée, l'exemple d'une communauté ethnique en Belgique*. CIEMI, L'Harmattan.

- Martiniello, M. et Poncelet, M. (1993), *Migrations et minorités dans l'espace européen*. De Boeck.
- Martiniello, M. et Rea, A. (2001), *Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique*. Communauté Française Wallonie Bruxelles, Coordination pédagogique Démocratie ou barbarie, Direction Générale de l'enseignement obligatoire, CEDEM-GERME.
- Morelli A. (1992), *Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique, de la préhistoire à nos jours*. Éditions VO.
- Morelli, A. (2001-2002) « *Les pages blanches de l'immigration* », Agenda Interculturel 14-15.
- Morin, E. (1977-2004), *La Méthode* (6 volumes). Seuil.
- Nathan, T. (octobre 1992), *Tous égaux, tous différents*, in L'autre Journal, n°28.
- Nathan, T. (janvier 1993), *Le métissage culturel : un mythe à la peau dure...*, in Hommes et Migrations, n°1161.
- Perregaux, C., Dasen, P.R., Leanza, Y. et Gorca, A. (Eds) (2008), *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories*. L'Harmattan
- Perregaux, C., Ogay, T., Leanza, Y. et Dasen, P. (Eds) (2001), *Intégration et migrations : regards pluridisciplinaires*. L'Harmattan.
- Prigogine, I. et Stengers, I. (1979), *La nouvelle alliance*. Gallimard.
- Remacle, X. (1997), *Comprendre la culture arabo-musulmane*. CBAI, EVO - Chronique sociale.
- Retchitzky, J. et al. (1989), *La recherche interculturelle*. L'Harmattan, coll. Espaces interculturels.
- Sami-Ali (1974), *L'espace imaginaire*. Gallimard.
- Sami-Ali (1990), *Le corps, l'espace et le temps*. Dunod.
- Thioub, I. (décembre 2008), *Dossier Chromatics*, in l'Agenda Interculturel, n°268. Centre Bruxellois d'Action Interculturelle.
- Thioub, I. (24 juin 2008), Entretien réalisé par Camille Bauer pour L'Humanité.
- Zaouche-Gaudron, C. (2011), *Précarités et éducations familiales*. Erès.

## En matière de FLE

- Adami, H. (2009), *La formation linguistique des migrants*. Clé International.
- Alen, P. et Manco, A. (dir.) (2012), *Appropriation du français par les migrants*. L'Harmattan.
- André-Faber, C. (2006), *La langue en mouvement*. Éditions EME.
- Auger, N. (2005), *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. CDrom avec livret pédagogique, CNDP-CRDP du Languedoc Roussillon.

- Auger, N. (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines.
- Barré-De Miniac, C., Lété, B., *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. De Boeck, Pratiques Pédagogiques, 1997.
- Billière, M. (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Volume 2. La phonétique verbo-tonale*. Chapitre : Le corps en phonétique corrective. De Boeck, pp. 37-70.
- Candelier, M. (dir.) (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck-Duculot.
- Catani, M, Desgoutte, J.P., Doneux, J.L., Aain-Dupré, B. (1977), *La parole de l'autre. Les travailleurs étrangers et le français*. Hachette.
- Cenoz, J. et Genesee, F. (Eds) (1998), *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Collès, L. et Maravelaki, A. (2003) « L'enseignement du français aux primo-arrivants en Belgique francophone », *Dialogue et cultures* 48, 121-129.
- Crutzen, D. (1998a) « *La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel* », *Les Actes de Lecture de l'Association Française pour la Lecture* 62, 49-59.
- Crutzen, D. (2010), « *Les méandres cachés de la langue française. Dimensions culturelles dans l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire.* » In *Le Journal de l'Alpha*, publication de Lire et Écrire, n°176, Questions de grammaire et d'orthographe (2), novembre 2010.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England : Multilingual Matters. Sprogforum 19, pp.15-21.
- Cummins, J. (2001), *Negotiating identities ; Education for empowerment in a diverser society*. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.
- Cuq, J.P. (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette, collection Références.
- Cuq, J.P. et Gruca, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE, Clé international.
- Defays, J.M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Éditions Mardaga.
- Doneux, J.L. (2001), *L'écriture du français. Prédicibilité et aléas*. Publications de l'Université de Provence.
- Drèze, W. (2002), *Jouer avec les rythmes, danser avec la mélodie : le travail phonétique en langue étrangère*. In *Le Journal de l'Alpha*, n°126, janvier 2002, pp. 10-14.
- Drèze, W et Sagot H. (2012), *Méthode Pourquoi Pas !* Réédition en Belgique : pascaledreze@yahoo.fr

- Drèze, W. (2012), *Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde*. Lire et Écrire Communauté française.
- Fabry, G. et Lucchini, S. (2003), « *État des lieux. L'espagnol, l'italien et les autres langues romanes en Belgique francophone* », in L. Collès, J.-L. Dufays et C. Maeder (dir.) *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien*. De Boeck, pp. 108-114.
- Garabato, C., Auger, N. et Gardies, P (2003), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses*. L'Harmattan.
- Goï, C. (2005 ), *Des enfants venus d'ailleurs*. SCÉRÉN, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, les cahiers Ville École Intégration (VEI).
- Intraivaia, P. (2000), *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Didier Érudition, Mons : CIPA.
- Intraivaia, P. (2005), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Volume 4. Parcours et stratégies de formation. Chapitre 7 : La formation verbo-tonale des professeurs de langues*. De Boeck Supérieur.
- Lambert, W.E. (1974), *Culture and language as factors in learning and education*. In Aoud, F.F. and Meade, R.D. (Eds), *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, WA : Western Washington State University.
- Maravelaki, A. et Collès, L. (2004), *Le développement des compétences langagières en français chez les adolescents primo-arrivants des classes-passerelles*. Rapport de recherche. Louvain-la-Neuve, Fonds Spécial de la Recherche Scientifique.
- Mesmin, C., Ba, M., « *La médiation interculturelle en langue* », in *Psychothérapie des enfants de migrants*. Grenoble, Éditions La Pensée Sauvage, 1995.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D., de Pietro, J.F. (2003), *Éducation et ouverture aux langues de l'école. Vol. 1, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*, Secrétariat général (SG/CIIP), Neuchâtel.
- Pisa 2009 – Synthèse des résultats – OCDE 2010.
- Renard, R. (eds) (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Volume 2. La phonétique verbo-tonale*. De Boeck.
- Renard, R. (1983), *Memento de phonétique à l'usage des professeurs de langues et des orthophonistes*. Didier Hatier.
- Sagot R., Perrochaud, J. (1985-1990), *Pourquoi Pas ! Méthode audio-visuelle de français langue étrangère pour adolescents et adultes*. Saint-Herblain, Pédagogi-A.
- Walter, H. (1988, 203), *Le français dans tous les sens*. Collection La Fontaine des Sciences, Robert Laffont.
- Wissmann, H. (2012), *Penser entre les langues*. Albin Michel, Bibliothèque Idées.
- Yaguello, M. (1981), *Alice au pays du langage*. Seuil.





## ACCÈS SITE INTERNET DISCRI

### ► Plan d'accès à la section réservée du site internet DISCRI

Vous avez accès aux documents présents dans la partie réservée du site internet de la manière suivante :

1. Rendez-vous à l'adresse [www.discrim.be](http://www.discrim.be)
2. Cliquez sur l'icône  située sur la droite de l'écran
3. Sur l'écran suivant, encodez votre identifiant et le mot de passe
4. Accédez aux documents en vous déplaçant d'une rubrique à l'autre.

**Votre identifiant :**

-----

**Votre mot de passe :**

-----



**DISCRI – Dispositif de concertation et d’appui aux  
Centres Régionaux pour l’Intégration en Wallonie**

rue Ernest Boucquéau, 11-13

7100 La Louvière

Tél. : 064/23.82.87

Fax : 064/23.82.89

E-mail : [info@discri.be](mailto:info@discri.be)

**Le DISCRI est une association sans but lucratif**