

L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL



PARTENARIAT

CONSEIL DE L'EUROPE & COMMISSION EUROPÉENNE
FORMATION-JEUNESSE

WWW.TRAINING-YOUTH.NET

T-kit
L'apprentissage
interculturel

Bienvenue dans la série des T-Kits

Certains d'entre vous se sont peut-être demandé : mais que signifie «T-Kit»? A cette question, nous pouvons apporter deux réponses. La première réponse, la plus simple, se trouve dans la formulation complète, en anglais, de cette abréviation : «Training Kit», c'est-à-dire kit de formation. La deuxième est liée à sa sonorité, qui rappelle celle de «Ticket», le titre de transport qui nous permet de voyager. Ainsi, sur la page de couverture, le petit personnage appelé «Spiffy» tient un ticket, grâce auquel il va pouvoir partir à la découverte de nouvelles idées. Nous nous sommes imaginé le T-Kit comme un outil susceptible de servir à chacun de nous dans son travail. Plus précisément, nous souhaiterions le destiner aux travailleurs de jeunesse et aux formateurs, afin de leur apporter des outils théoriques et pratiques pour travailler avec et/ou former des jeunes.

Cette publication est le fruit d'une année d'efforts collectifs déployés par des jeunes de diverses cultures, professions et organisations. Des formateurs de jeunesse, des responsables d'ONG de jeunesse et des auteurs professionnels ont travaillé ensemble à la réalisation de produits de grande qualité, qui répondent aux besoins du groupe cible, tout en tenant compte de la diversité des approches de chacun des sujets en Europe.

Ce T-Kit n'est pas une publication isolée. Il fait partie d'une série de quatre titres publiés durant l'année 2000. D'autres suivront dans les prochaines années. Il s'inscrit dans le cadre d'un programme européen de formation de responsables de jeunesse, conduit en partenariat par la Commission européenne et le Conseil de l'Europe depuis 1998. Outre les T-Kits, le partenariat entre les deux institutions englobe d'autres domaines de coopération tels que des stages de formation, le magazine «Coyote» et un site Internet très dynamique.

Pour de plus amples informations concernant le partenariat (nouvelles publications, annonces de stages de formation, etc...) ou pour télécharger la version électronique des T-Kits, rendez-vous sur le site web du partenariat : www.training-youth.net.

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

© Conseil de l'Europe et Commission européenne, février 2001

La reproduction des textes et des images est autorisée uniquement à des fins pédagogiques non commerciales, à condition que soit citée la source.

Cette publication ne reflète pas forcément le point de vue officiel de la Commission européenne ou du Conseil de l'Europe, de leurs Etats membres ou des organisations coopérant avec ces institutions.



T-Kit
L'apprentissage
interculturel

Coordination de la série des T-Kits:

Silvio Martinelli, Anne Dussap

Rédacteurs en chef de ce T-kit:

Silvio Martinelli, Mark Taylor

Auteurs de ce T-kit: (voir aussi dernière page)

Arne Gillert

Mohamed Haji-Kella

Maria de Jesus Cascão Guedes

Alexandra Raykova

Claudia Schachinger

Mark Taylor

Comité éditorial

Bernard Abrignani

*Institut National de la Jeunesse
et de l'Éducation Populaire*

Elisabeth Hardt

*Fédération Européenne
pour l'Apprentissage Interculturel*

Esther Hookway

Lingua Franca

Carol-Ann Morris

Forum européen de la jeunesse

Heather Roy

*Association Mondiale
des Guides et des Eclaireuses*

Secrétariat

Sabine Van Migem (*assistance administrative*)

Genevieve Woods (*bibliothécaire*)

Traduction

Nathalie Guiter

Page de couverture et Spiffy le Coyote

The Big Family

Mise en page:

Unité de Pré-presse du Conseil de l'Europe

Remerciements spéciaux:

A Patrick Penninckx, pour avoir coordonné le lancement de cette série, apporté un soutien permanent et assuré la liaison avec les autres projets de l'accord de partenariat.

A Anne Cosgrove et Lena Kalibataite, pour leur contribution dans la première phase du projet.

A l'ensemble des éditeurs et des auteurs, qui ont donné leur autorisation pour la reproduction des matériels protégés par des droits d'auteur.

Enfin, à toutes les personnes qui, avec leurs compétences propres à des moments différents et de diverses façons, ont permis la concrétisation des efforts de tous!



PARTENARIAT
CONSEIL DE L'EUROPE & COMMISSION EUROPÉENNE
FORMATION-JEUNESSE

**Conseil de l'Europe
DG IV****Direction de la Jeunesse et du Sport**

Centre Européen de la Jeunesse, Strasbourg

30, rue Pierre de Coubertin

F-67000 Strasbourg, France

Tél.: +33-3-8841 2300 – Fax.: +33-3-8841 2777

Centre Européen de la Jeunesse, Budapest

Zivatar ucta 1-3

H-1024 Budapest, Hongrie

Tél.: +36-1-212 4078 – Fax.: +36-1-212 4076

**Commission Européenne
Direction Générale Education et Culture
Direction D5: Jeunesse – Politiques et programme**

Rue de la loi, 200

B-1049 Bruxelles, Belgique

Tél.: +32-2-295 1100 – Fax.: +32-2-299 4158



Sommaire

Introduction	7
1. Apprentissage interculturel et valeurs en Europe	9
1.1 Qu'est-ce que l'Europe? Vers quoi évolue-t-elle?	9
1.1.1 L'Europe: un concept de diversité	9
1.1.2 Quelques mots sur l'histoire et les valeurs des institutions européennes	10
1.1.3 Les défis pour l'Europe:	11
1.2 Nouveaux points de départ	12
1.3 Les jeunes et l'apprentissage interculturel: les enjeux	15
2. Concepts de l'apprentissage interculturel	17
2.1 Introduction	17
2.2 A propos de l'apprentissage Qu'est-ce que «l'apprentissage»?	17
2.3 Qu'est-ce que la culture? qu'est-ce qui est interculturel?	18
2.4 A propos de la culture	18
2.4.1 Le modèle de «l'iceberg»	18
2.4.2 Le modèle des dimensions culturelles: Geert Hofstede	20
2.4.3 Les composantes comportementales de la culture: Edward T. et Mildred Reed Hall ...	22
2.4.4 La discussion sur la culture: Jacques Demorgon et Markus Molz	24
2.5 A propos de l'apprentissage interculturel Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle de Milton J. Bennett	28
2.6 Synthèse	31
2.7 A propos d'éducation interculturelle... ..	33
3. Une pédagogie de l'apprentissage interculturel ?	35
3.1 Considérations générales	35
3.2 Sélection, création et adaptation de méthodes	37
4. Méthodes	39
4.1 Energisers	39
4.1.1 Introduction	39
4.1.2 «Est-ce que tu vois ce que je vois?»	40
4.1.3 «GRRR – PHUT – BOOM!»	41
4.1.4 «60 secondes = 1 minute, non?»	42
4.1.5 «L'oignon de la diversité»	43
4.2 Exercices individuels	44
4.2.1 Introduction	44
4.2.2 «Mon chemin vers l'Autre»	44
4.2.3 «Mon propre miroir»	47
4.2.4 «Face-à-face avec mon identité»	49



4.3 Discussion, argumentation, confrontation	51
4.3.1 «Quelle est votre position?»	51
4.3.2 «Pouvez-vous échanger vos valeurs?»	54
4.3.3 «Abigaël»	56
4.4 Jeux de simulation	58
4.4.1 Quelques considérations pratiques.....	58
4.4.2 «Limite 20»	59
4.4.3 «Enquête appréciative»	60
4.4.4 «Les Derdians»	62
4.5 Jeux de rôle	66
4.5.1 Le jeu de rôle en tant que méthode	66
4.5.2 «Devine qui vient dîner ce soir?»	66
4.5.3 «Les relations entre organisations minoritaires»	67
4.6 Résolution de problèmes	69
4.6.1 «Les neuf points»	69
4.6.2 «L'eggcerce»	71
4.6.3 «Qui a les piles?»	73
4.7 Recherches et présentations	75
4.7.1 «Le laboratoire culturel»	75
4.8 Evaluation	77
4.8.1 Considérations générales	77
4.8.2 «L'arbre de la communication»	78
4.8.3 «Saut express»	80
4.9 Divers	83
4.9.1 Introduction	83
4.9.2 «The world wide web»	83
4.9.3 «Témoignages interculturels»	85
4.9.4 «Le grand jeu du pouvoir»	87
4.9.5 «Euro-rail à la carte»	88
5. Ateliers	89
5.1 Préparer un échange	89
5.2 Relations minorités/majorités	91
5.3 Résolution de conflits interculturels	92
5.4 Intéresser les participants à l'apprentissage interculturel	95
Annexe 1: suggestion de glossaire	97
Annexe 2: formulaire d'évaluation	99
Annexe 3: bibliographie	101
Annexe 4: pour aller plus loin	103

Publier sur l'apprentissage interculturel est toujours un défi; la naissance de ce T-Kit n'a pas échappé à cette règle. Tous les auteurs (voir biographies sur les dernières pages) se sont réjouis d'avoir l'opportunité de travailler sur cette question, d'autant que leur collaboration à cette publication était en soi une expérience interculturelle.

Nous avons essayé de mettre en commun nos diverses expériences et idées dans le but de produire un T-Kit qui vous aide à parvenir à vos propres conclusions au sujet de la théorie et de la pratique de l'apprentissage interculturel dans le contexte de la formation et du travail de jeunesse.

Lors de notre première réunion en juin 1999 nous avons défini le contenu et réparti les responsabilités de la rédaction des différents chapitres. Nos échanges d'impressions au sujet de nos premières ébauches ont été suivis de courriers électroniques qui ont donné lieu à des corrections rediscutées lors notre deuxième réunion en décembre de la même année. Chaque chapitre, s'il reflète donc son auteur, a néanmoins bénéficié des critiques constructives de l'ensemble du comité éditorial du T-Kit.

Nous voudrions faire deux remarques. Nous avons pris conscience très vite qu'une telle publication ne pouvait couvrir qu'une partie du champ des possibles. En conséquence, établir des priorités au niveau du sommaire n'a pas été chose facile et il a fallu passer par beaucoup de discussions et d'explications. Aussi trouverez-vous dans cette publication:

- le contexte et l'importance de l'apprentissage interculturel;

- des synthèses de quelques-unes des théories qui nous ont semblé utiles à la compréhension des bases de l'apprentissage interculturel;
- des conseils pour élaborer des méthodologies interculturelles ;
- une sélection de diverses méthodes;
- des modèles pour la tenue d'ateliers thématiques;
- des suggestions pour poursuivre le travail;
- un formulaire d'évaluation (votre feed-back sera essentiel pour notre travail sur les prochaines publications).

A maints égards, ce T-Kit peut être considéré dans la ligne des publications parues dans le sillage de la campagne «Tous différents, Tous égaux», à l'image notamment du Kit pédagogique et de Domino. Ces deux manuels sont toujours disponibles gratuitement en version papier et sur le site web de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance.

Nous espérons que vous y trouverez des idées stimulantes et des méthodes utiles. Par contre, vous constaterez l'absence de l'abréviation AIC – pour désigner l'apprentissage interculturel –, car nous pensons qu'elle peut constituer un obstacle à la compréhension de tous.

Nous attendons vos remarques sur ce T-Kit.

Arne Gillert, Mohamed Haji-Kella, Maria de Jesus Cascão Guedes, Alexandra Raykova, Claudia Schachinger, Mark Taylor.

1. Apprentissage interculturel et valeurs en Europe



T-Kit
L'apprentissage
interculturel

1

1.1 Qu'est-ce que l'Europe ? Vers quoi évolue-t-elle ?

1.1.1 L'Europe : un concept de diversité

L'Europe a toujours joué un rôle prépondérant dans l'économie, la politique et l'histoire du monde. Aujourd'hui, l'Europe n'est plus seulement une notion géographique ou politique, c'est aussi un ensemble de concepts, ceux des diverses institutions européennes, de chacun des individus vivant en Europe, mais aussi du reste du monde. Le concept d'Europe donne par conséquent lieu à de nombreuses interprétations différentes qui toutes ont une même trame: l'Europe est notre maison commune.

En réalité, l'Europe a toujours été le moteur de l'évolution de la civilisation, mais aussi des révolutions et malheureusement, des guerres mondiales.

Aujourd'hui, ce que l'on appelait le «vieux continent» offre un nouveau visage, celui de la diversité, qui ne cesse de croître et d'évoluer, qui plonge ses racines dans l'histoire, dont le colonialisme fait partie. Dès le Moyen Age et jusqu'à récemment, nombreux étaient les pays européens (Royaume-Uni, Portugal, Espagne, France, etc.) qui possédaient des colonies sur différents continents. A la fin des années 50 et 60, les pays européens ont fait venir de la main-d'œuvre de ces colonies. De nos jours, beaucoup de personnes se déplacent d'un continent à l'autre. Touristiques pour certains, ces déplacements n'ont par contre rien d'un choix pour les migrants contraints de fuir des circonstances insupportables dans leur propre pays. Aujourd'hui, il est parfaitement normal pour des Nord-Africains d'avoir pour voisins des Français, pour des Indiens de côtoyer des Britanniques, etc. Pour rendre compte au mieux de cette réalité, il faudrait ajouter au tableau un Chinois, un Rom et un immigrant noir ou un réfugié des Balkans. Au cours des siècles, cette diversité a renforcé l'interconnexion de l'Europe avec les autres continents. On ne peut penser à l'Europe contemporaine sans les richesses apportées par la diversité des peuples et des cultures qui la peuplent.

Depuis plus d'une décennie, la guerre froide a cessé, et le rideau de fer entre l'Europe de l'Est et de l'Ouest n'est plus, en tous cas pas dans sa forme originale. Pourtant, les gens ne savent toujours pas grand chose au sujet des autres, au sujet du voisin qui habite la maison ou l'appartement d'à côté, du collègue de travail ou de la personne assise à la table voisine dans un café. Si nous voulons partager un avenir commun, alors il nous faut beaucoup apprendre les uns sur les autres; nous le devons, comme nous devons nous attaquer à nos préjugés et à nos illusions.

Défendre sa culture et les valeurs de son groupe est une réaction normale de la part de tout individu. C'est pourquoi il est facile de cataloguer le reste du monde. Mais la réalité actuelle démontre clairement que peu importe le fait que nous acceptions ou non les différences et les spécificités culturelles de ceux qui nous entourent: nous devons trouver le moyen de vivre ensemble au sein d'une unique société. Sinon, le dilemme qui s'offre à nous est le suivant:

Etre ou ne pas être

Si l'on se penche sur l'histoire de l'Europe, il est clair qu'il n'a jamais été facile, et qu'il est toujours difficile, de trouver le moyen d'accepter ces différences et de vivre avec ces différences de manière pacifique. Les intérêts et les politiques divisent les individus sur des motifs d'appartenance ethnique ou religieuse et divers autres antécédents, afin de provoquer des conflits et de pouvoir redistribuer le pouvoir politique ou social ou des territoires géographiques.

Tel a été le cas avec les Première et Deuxième guerres mondiales, la guerre froide, les conflits constants en Europe (Irlande, Espagne, Chypre, etc.) et les récents conflits dans les Balkans et le Caucase.

En 1947, lors d'un meeting, Winston Churchill, le Premier ministre britannique à l'époque de la guerre, avait posé la question: «Qu'est-ce que l'Europe à présent?». Et il avait poursuivi avec ces mots: «Un amas de décombres, un charnier, un lit pour la peste et la haine». Sa vision dérangeante n'était pourtant pas exagérée. A la fin de la Deuxième guerre mondiale, l'Europe était en cendres. Mais avons-nous retenu les leçons de l'histoire? Pourquoi la vision de Churchill est-elle toujours d'actualité dans certaines régions de l'Europe?

Des millions de personnes ont perdu la vie durant ces guerres. Beaucoup de gens souffrent encore et vivent dans des conditions assez similaires à celles qui régnaient suite à la Deuxième guerre mondiale. D'autres ont peur de rentrer chez eux, parce qu'ils risquent de s'y faire tuer. Le problème est planétaire. Les hommes ne retiennent pas les leçons de leurs propres tragédies. Ils continuent à employer vis-à-vis des autres – et souvent même de ceux qui sont étrangers à ces conflits – ces mêmes méthodes qui les ont fait souffrir.

Face à ce genre de situations, les citoyens européens croient et espèrent que les institutions





internationales peuvent réagir immédiatement et apporter des solutions à tous les problèmes. Il reste que la plupart des citoyens européens ne font pas la distinction entre le Conseil de l'Europe et l'Union européenne et que, parmi ceux qui la font, très peu connaissent la genèse, la politique et les valeurs de ces institutions. Parmi les institutions engagées dans la construction d'une Europe pacifique, il faut citer le Conseil de l'Europe, l'Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe et l'Union européenne. Il est important de se pencher sur l'histoire et les valeurs de ces institutions et d'être conscients de leurs possibilités et de leurs limites. Cela permet de savoir comment mieux exploiter et transférer l'expérience et les outils développés par ces institutions pour soutenir les diverses organisations et institutions à l'échelle nationale et locale.

Bien souvent les individus ne sont pas conscients du pouvoir qu'ils détiennent pour résoudre leurs propres problèmes. Pourtant, généralement, leurs actions concrètes peuvent être des contributions bien plus utiles à leurs sociétés. Les ONG et les jeunes ont dans ce contexte un rôle particulier à jouer.

1.1.2 Quelques mots sur l'histoire et les valeurs des institutions européennes

Le 5 mai 1949, au St James Palace à Londres, le traité établissant le statut du **Conseil de l'Europe** est signé par dix pays: Belgique, France, Italie, Danemark, Norvège, Suède, Luxembourg, Pays-Bas, Royaume-Uni et Irlande.

Aujourd'hui (juin 2000), le Conseil de l'Europe compte 41 Etats membres. Ses objectifs sont les suivants: défendre les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la primauté du droit; favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité et de la diversité culturelles de l'Europe; rechercher des solutions aux problèmes de société en Europe; aider les pays d'Europe centrale et orientale à consolider leur stabilité démocratique en soutenant leurs réformes politiques, législatives et constitutionnelles.

Le fait que le champ d'action du Conseil de l'Europe couvre l'ensemble du continent traduit l'ampleur et la diversité de l'Europe et met en évidence le rôle politique que joue aujourd'hui cette institution au sein de l'Europe élargie.

En 1950, le plan de Monnet visant le rapprochement des industries du charbon et de l'acier est

proposé par Robert Schuman, alors ministre français des Affaires étrangères. «Le temps n'est plus aux vains mots», annonçait alors le Plan Schuman, «Pour que la paix ait une vraie chance, il faut d'abord construire l'Europe». L'année suivante, six pays ont rejoint la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA): la France, l'Allemagne, l'Italie, la Belgique, les Pays-Bas et le Luxembourg. On s'attendait à ce que la Grande-Bretagne donne l'exemple mais, craignant la perte de souveraineté qu'impliquait son adhésion à la CECA, elle a fait marche arrière.

En 1955, des représentants des six Etats membres de la CECA se sont réunis en Sicile pour envisager la création d'une union économique plus large. En 1957, la signature du traité de Rome donne naissance à la Communauté économique européenne (CEE), plus connue par la suite sous le nom de Marché commun.

Dans l'esprit de ses pères fondateurs – Monnet, Spaak, Schuman et d'autres – **l'Union européenne** offrait l'espoir, à terme, d'une union politique. Aujourd'hui (juin 2000), l'Union européenne réunit 15 Etats membres. En outre, 5 pays sont en cours de négociation, tandis que 6 autres ont été invités à négocier leur adhésion.

L'Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe (OSCE) est une organisation paneuropéenne chargée d'assurer la sécurité, dont les 55 pays membres couvrent une région géographique allant de Vancouver à Vladivostok. Accord régional en vertu du chapitre VIII de la Charte des Nations Unies, l'OSCE avait pour mission originale la surveillance, la prévention des conflits, la gestion des crises et la réhabilitation post-conflits.

Créée en 1975 sous le nom de Conférence pour la Sécurité et la Coopération en Europe (CSCE), cette organisation devait faire office de forum multilatéral pour le dialogue et la négociation entre l'Est et l'Ouest. Le Sommet de Paris, en 1990, a conféré à la CSCE une autre mission. La Charte de Paris pour une nouvelle Europe stipule que la CSCE doit contribuer à la gestion des développements historiques en Europe et répondre aux nouveaux enjeux de la période d'après-guerre froide. Le Sommet de Budapest, en 1994, reconnaissant que la CSCE n'était plus une simple conférence, change son nom en OSCE.

Aujourd'hui, l'OSCE joue un rôle de premier plan dans la promotion de la sécurité au moyen de la coopération en Europe. Pour atteindre ces desseins, elle coopère étroitement avec d'autres



organisations internationales et régionales et entretient des relations étroites avec de nombreuses organisations non gouvernementales.

1.1.3 Les défis pour l'Europe

A présent, l'Europe doit relever le défi de la construction économique, politique et géographique. Mais le principal défi consiste à maintenir la paix et à promouvoir la stabilité en Europe. Pour les systèmes politiques, la difficulté consiste à trouver des stratégies à moyen et long terme pour atteindre ces objectifs et à déterminer les meilleures modalités afin que les institutions coopèrent dans la mise en œuvre de leurs politiques de construction d'une Europe pacifique.

Enfin, l'Europe doit définir son nouveau rôle dans le monde, en tant qu'acteur constructif et responsable dans un contexte économique et politique planétaire, attentif à la dimension mondiale des enjeux et défenseur de valeurs bénéfiques à tous les individus dans le monde entier. Le fait est que les diverses institutions ont développé leurs propres outils pour atteindre ces objectifs: la Convention européenne des Droits de l'Homme, diverses conventions-cadres, des programmes

d'intégration, des mesures pour construire des marchés communs, etc.

Le travail des institutions européennes repose sur des valeurs qui jouent un rôle fondamental dans la construction d'une Europe pacifique, dans la perspective de combler l'écart entre l'Est et l'Ouest, de promouvoir la participation des groupes minoritaires et d'encourager la construction d'une société interculturelle. Tous les individus doivent pouvoir participer pleinement, sur un pied d'égalité, à la construction de l'Europe. En conséquence, cette participation est certes importante pour la politique européenne, mais aussi pour les réalités concrètes aux plans national et local, le but étant que les individus apprennent à vivre ensemble.

Au moyen de cette publication, nous allons étudier les relations entre l'apprentissage interculturel et le respect des droits de l'homme, le respect des droits des minorités, la solidarité, l'égalité des chances, la participation et la démocratie. Ce sont là les valeurs de l'apprentissage interculturel, mais aussi celles prônées par les institutions européennes; enfin, ce sont les fondements de la coopération et de l'intégration européennes. Comment faire en sorte que les citoyens européens adoptent eux aussi ces valeurs?



1.2 Nouveaux points de départ

Dans le contexte de ces multiples enjeux, un certain nombre de développements marquent la réalité actuelle de l'Europe, continent à forte diversité culturelle et en interaction constante avec le reste du monde. Ces développements, d'autant plus si on les replace dans le contexte d'un monde global – et de plus en plus globalisé –, semblent se caractériser notamment par leur dimension interculturelle. Ces nouveaux points de départ, qui sont autant d'enjeux, pourraient aussi être les principaux catalyseurs du dialogue culturel au sein de l'Europe et avec les autres régions du monde.

Une seule Europe : intégrer la diversité ?

Depuis la chute du rideau de fer les pays européens sont entrés dans un processus de rapprochement mutuel. Les anciennes divisions, qu'elles soient politiques, religieuses ou économiques, ont généré divers développements, parfois contradictoires ainsi qu'en témoigne notamment le fossé entre l'Est et l'Ouest. Parler de ces expériences est un exercice difficile et périlleux – car la compréhension culturelle et politique se heurte bien souvent à des limites. Ne négliger aucune des implications culturelles, religieuses, sociales, économiques et politiques de ces développements est une véritable gageure. Mais le rapprochement au sein de l'Europe pourrait offrir une chance d'ouvrir le dialogue entre les citoyens des différents pays, d'apprendre les uns des autres et de s'enrichir mutuellement et, en finale, sur une plus grande échelle, de redéfinir nos relations avec les autres régions du monde.

Un dialogue ouvert sur les développements passés et actuels (y compris les plus désagréables), sur les tensions idéologiques et les diverses expériences est-il possible? Allons-nous mettre tous les moyens en œuvre pour parvenir à une intégration égalitaire? Comment parvenir à créer des espaces de rencontre où exprimer nos craintes et nos espoirs, où apprendre à nous connaître? Comment nous, citoyens, pouvons-nous participer à et nous engager dans un dialogue, dans cette construction de l'Europe? L'Europe «unie» sera-t-elle encore une Europe diversifiée qui valorise la différence? Et enfin, l'Europe «unie» sera-t-elle une Europe ouverte et réceptive à toutes les cultures présentes dans le monde?

Globalisation : union ou unification ?

La globalisation croissante à l'échelle économique amène des changements dans toutes les sphères de la vie et sur les plans individuel, social et culturel. La responsabilité individuelle semble croître et s'amenuiser en même temps. Le fossé

entre riches et pauvres se creuse, mais les effets sur les uns et les autres en sont moins perceptibles. Un courtier à New York peut sans s'en rendre compte décider de la survie d'un enfant dans les quartiers pauvres de Kuala Lumpur mais l'inverse est peu probable. Les causes en sont plus difficiles à cerner. Le monde semble évoluer dans une étroite interaction, comme en témoigne la célébration commune d'événements culturels tels que la Coupe du Monde de football. Les notions de temps et d'espace tendent à disparaître. Les progrès des technologies de la communication nous rapprochent, augmentent nos connaissances – mais pas nécessairement notre aptitude à les intégrer. La façon dont nous gérons ces dynamiques complexes génère des conséquences diverses.

Un accès élargi aux médias va-t-il être synonyme de davantage de solidarité? Un monde connecté au moyen d'Internet va-t-il promouvoir la démocratie et les droits de l'homme? Une prise de conscience accrue peut-elle changer l'histoire? Serons-nous capables de nous servir de toutes ces connaissances comme tremplin pour une véritable rencontre et pour trouver de nouvelles solutions? Coca-Cola, la télévision par satellite et Mac Donald sont-ils les nouveaux artefacts culturels de notre futur proche? Dans un monde globalisé, quelles sont les conditions nécessaires si l'on veut encourager le pluralisme et la coexistence des modes culturels? Y'a-t-il une chance de développer une véritable «communauté planétaire» qui offre une vie décente et une place reconnue à chacun? Qui domine l'économie et le net? Un changement au niveau de la perception spatio-temporelle peut-il changer la culture?

De nouvelles sociétés : multi- ou interculturelles ?

De nos jours, il est fréquent que des individus d'antécédents culturels différents vivent ensemble au sein d'une même société. L'accroissement du volume d'informations et de la mobilité d'un côté, des conditions économiques et de politiques injustes d'un autre côté, provoquent des flux migratoires entre de nombreux pays. Pourtant, la migration en Europe est peu importante comparée aux autres continents. Plus les frontières tombent, plus nous nous protégeons au moyen par exemple du traité de Schengen. «Assez d'étrangers» devient le mot d'ordre de certaines politiques. On commence à faire des distinctions entre «bons» et «mauvais» étrangers, entre «raisons valables» et «raisons non valables» d'émigrer. La plupart de nos sociétés trouvent des moyens nouveaux – à vrai dire pas si nouveaux que ça – pour gérer ces situations: banlieues-ghettos, ségrégation, racisme, exclusion. On envisage diverses formes de cohabitation. On se demande si des individus de cultures différentes peuvent tout simplement cohabiter au sein de sociétés multiculturelles, ou



si l'on peut envisager une sorte de «société interculturelle» régie par une forte interaction, avec toutes les implications que cela suppose.

En quoi la confrontation aux différences culturelles nous affecte-t-elle personnellement? Serons-nous capables de côtoyer au jour le jour la diversité qui nous entoure? Sommes-nous capables d'apprécier ces différences? Pourrait-on développer des formes pluralistes de cohabitation, dans les quartiers, les villes et les pays? Différentes cultures peuvent-elles coexister si la curiosité, l'acceptation mutuelle et le respect nous animent? Quels seront les processus nécessaires pour parvenir à une telle situation? Quelles sont les difficultés qui vont se présenter?

Identités: des citoyens nationalistes ou des citoyens du monde?

Ces nouvelles sociétés pluralistes et multiculturelles font naître des incertitudes. Les références culturelles traditionnelles disparaissent, tandis que la diversité croissante nous semble une menace pour ce que nous appelons notre identité. La signification des concepts et des références majeures évolue à grande vitesse ou se perd carrément: nation, territoire, appartenance religieuse, idéologie politique, profession, famille. Les schémas traditionnels d'appartenance se disloquent et se reforment pour donner lieu à de nouvelles expressions culturelles. Nous voilà redevenus «nomades» en quête de nouvelles références toujours plus individualistes. Les groupes idéologiques fermés, tels que les sectes, se multiplient, le nationalisme connaît un regain et la responsabilité se concentre entre les mains des «leaders les plus puissants». L'incertitude économique, l'injustice sociale croissante et la polarisation contribuent à l'insécurité. A la recherche d'une compréhension globale, généralement associée à des conséquences floues, s'oppose souvent l'intérêt d'appartenir à un groupe spécifique clairement défini.

Au moyen de quoi allons-nous définir notre identité dans ce monde changeant? Quels types de références et d'orientations pouvons-nous adopter? Dans quel sens la compréhension de l'identité va-t-elle évoluer? Serons-nous capables d'élaborer un concept ouvert pour notre vie, dans le contexte d'un dialogue et d'un échange permanents avec les autres? Pourrons-nous reprendre confiance en nos références culturelles, parallèlement à une responsabilité globale et à un sentiment d'appartenance globale, en tant que citoyens d'Europe et du monde?

Pouvoir: minorités et majorités

Dans un monde pétri de différences – que nous revendiquons –, la question du pouvoir joue un rôle majeur. Faire partie des forts ou des faibles ou posséder des antécédents culturels majoritaires ou minoritaires sont des considérations d'importance. C'est ainsi que de nouveaux conflits

éclatent, que d'anciens antagonismes resurgissent, et que l'appartenance religieuse ou ethnique devient une raison effrayante pour justifier la guerre ou la violence, aussi bien au sein des pays que dans les régions. Le «choc des civilisations» et la «guerre des cultures» ont été annoncés. Dans le passé, beaucoup de souffrances ont été causées et aujourd'hui encore, les droits de l'homme sont violés en permanence parce que la diversité n'est pas respectée et que les majorités ont toujours usé de leur pouvoir à l'encontre des minorités. Aujourd'hui, on tente de «protéger» les «droits» des minorités.

Ces droits seront-ils un jour reconnus? La reconnaissance de la diversité culturelle va-t-elle nous amener à partager des vies pacifiques et enrichissantes? Pouvons-nous nous retrouver en rencontrant la différence, sans nous blesser ni nous mettre en danger les uns les autres? Arriverons-nous un jour à comprendre que la planète est assez vaste pour accueillir toutes les formes d'expressions culturelles? Serons-nous capables de nous mettre d'accord sur une définition commune des droits de l'homme? Et enfin, l'Europe saura-t-elle tirer les enseignements de nos relations passées et présentes avec les autres continents mais aussi des carnages engendrés par notre inaptitude à gérer la diversité?

Tous ces brefs constats et les questions qui leur sont associées forment un entremêlement dont ces quelques lignes ne peuvent traduire la complexité. La politique est liée à la culture, la culture à l'économie, et vice-versa. Tous ces éléments suscitent en chacun de nous bien des questions, qui restent parfois sans réponse.

Comment contribuer à l'Europe, au monde dans lequel nous voulons vivre?

L'apprentissage interculturel: une contribution possible

Il est évident que l'angle sous lequel sont présentées ces tendances n'est pas neutre, pas plus que ne le sont les questions posées. L'optique ici choisie, parce qu'elle se fonde sur les valeurs que défendent et prônent les institutions européennes, véhicule une vision politique selon laquelle nous – en tant qu'individus à la rencontre d'autres individus –, sommes aussi des citoyens, qui vivons ensemble au sein d'une communauté, en interaction perpétuelle. Par conséquent, nous partageons la responsabilité de ce que sont nos sociétés.

L'absence de paix est synonyme de guerre. L'absence de guerre signifie-t-elle automatiquement la paix? Comment définissons-nous la notion de paix? Pouvons-nous la résumer ainsi: «Si vous ne me faites pas de mal, je ne vous en ferez pas»? Ou aspirons-nous à davantage, avons-nous une autre vision du fait de vivre ensemble? Si nous admettons que l'interdépendance qui caractérise



le monde d'aujourd'hui nous affecte et nous implique tous, alors il nous faut peut-être rechercher d'autres modes de cohabitation et voir en l'autre une personne à respecter pleinement dans toutes ses différences.

«L'apprentissage interculturel» peut faire partie des outils utiles dans nos efforts pour cerner la complexité du monde d'aujourd'hui, pour nous comprendre un peu mieux, nous-mêmes mais aussi les autres. Qui plus est, cela peut être une clé pour ouvrir les portes sur une nouvelle société. «L'apprentissage interculturel» peut nous aider à affronter avec davantage de succès les défis que sont les réalités contemporaines. Nous pouvons y voir une aide pour faire face personnellement aux développements actuels, mais aussi pour influencer sur le potentiel de changement de sorte à ce qu'il ait un impact positif et constructif sur nos sociétés. Nos «capacités d'apprentissage interculturel» sont à ce titre plus nécessaires que jamais.

Dans ce contexte, l'apprentissage interculturel apparaît comme un processus de développement personnel avec des implications collectives. Il nous invite toujours à nous demander pourquoi nous voulons l'employer, quelles sont les visions que nous en avons et les objectifs que nous voulons atteindre grâce à lui.

L'apprentissage interculturel n'est pas qu'une acquisition personnelle ou un luxe pour les quelques-uns qui travaillent dans un environnement interculturel: son intérêt se situe au niveau de la façon dont nous vivons ensemble au sein de nos sociétés.

L'apprentissage interculturel – et cette publication – devrait vous aider à répondre à quelques-unes des questions susmentionnées. Il pourrait vous aider à relever les défis rencontrés et vous amener à rêver d'une autre société.

Dans tous les cas, il vous fera vous poser de nouvelles questions.



1.3 Les jeunes et l'apprentissage interculturel : les enjeux

Généralement, les jeunes vivent leurs expériences très intensément et sont ouverts à toutes sortes de changements. Ils sont souvent dépendants sur les plans économique et social, et vulnérables aux circonstances environnantes. Ils sont aussi bien souvent les premiers perdants et les premiers gagnants des diverses évolutions qui affectent la société. Si l'on examine par exemple les taux de chômage en hausse en Allemagne, ou les miracles/désastres économiques en Russie, on constate que les jeunes bénéficient et souffrent de ces situations également.

Les jeunes célèbrent la culture mondiale en blue jeans et dans des «Rave Parties». Ce sont eux les premiers à avoir escaladé le mur de Berlin. Ils étudient à l'étranger ou émigrent, ils franchissent les frontières légalement avec des passeports en règle ou illégalement, à l'aventure sur des bateaux de fortune. Aussi sont-ils plus ouverts aux processus d'apprentissage interculturel, plus désireux d'entrer en relation avec les autres, de découvrir et d'explorer la diversité.

Mais le fait que ces jeunes soient très différents et qu'ils vivent dans des circonstances très différentes, ne fournit pas toujours le cadre approprié à la mise en œuvre des processus riches mais néanmoins complexes de l'apprentissage interculturel. Lorsque l'on parle d'apprentissage interculturel et de travail de jeunesse, on parle de jeunes confrontés à la diversité et à la complexité de leurs antécédents; cela implique donc de devoir confronter des choses en apparence contradictoires.

Dans ce qui suit, nous présentons quelques tendances générales basées sur notre expérience du travail de jeunesse, ainsi que sur les résultats de recherches sociologiques et relatives à la jeunesse. N'oubliez pas qu'il s'agit d'orientations qui peuvent ne pas s'appliquer à toutes les personnes. D'une part, elles mettent en évidence les différents développements intervenus au sein de la société que les jeunes devront gérer et d'autre part, elles indiquent leur rapport – souvent contradictoire – avec les principaux éléments de l'apprentissage interculturel (qui sera précisé et compris dans les chapitres suivants à la lecture des théories et des principes éducatifs de l'apprentissage interculturel).

- La culture moderne privilégie la vitesse, les sentiments forts et les résultats immédiats, en présentant le monde comme une série d'événements intenses sans continuité. Cette overdose

émotionnelle contraste avec le besoin d'explications rationnelles. L'apprentissage interculturel est un processus d'apprentissage lent et régulier, semé de ruptures. Il implique à la fois la raison et les sentiments, ainsi que leur pertinence par rapport à la vie.

- Pour l'essentiel, l'éducation reçue par les jeunes privilégie les réponses et fournit des concepts prêts à l'emploi et des explications simples. Les médias et la publicité recourent aux simplifications, renforçant ce faisant les stéréotypes et les préjugés. L'apprentissage interculturel s'intéresse à la diversité et à la différence, au pluralisme, à la complexité et aux questions ouvertes et enfin, à la réflexion et au changement.
- Concernant les jeunes en tant que consommateurs, on constate que leur priorité première réside dans la satisfaction de besoins individuels – essentiellement matériels. Une forme de liberté très particulière est promue: «la survie du plus fort». L'insécurité économique et professionnelle renforce la concurrence. L'apprentissage interculturel concerne chacun de nous les uns par rapport aux autres, les relations et la solidarité et la considération sérieuse des autres.
- Les jeunes manquent de points de référence dans leur adolescence; les expériences de la vie et la perception de la réalité sont plus fragmentées. Les individus aspirent à l'harmonie et à la stabilité. L'apprentissage interculturel concerne la formation et l'altération de l'identité personnelle, la perception des changements de signification, l'acceptation des tensions et des contradictions.
- La société donne aux jeunes peu d'exemples et peu d'espace permettant d'exprimer et d'encourager la diversité, de prôner le droit d'être différent ou d'agir différemment et d'apprendre l'égalité des chances au lieu de la domination. L'apprentissage interculturel est essentiellement basé sur la différence, sur la diversité des contextes de vie et le relativisme culturel.
- Les jeunes se sentent plutôt impuissants dans la vie publique. Il est difficile d'identifier ses responsabilités politiques et ses possibilités de participation individuelle dans la réalité complexe actuelle. L'apprentissage interculturel concerne la démocratie et la citoyenneté, il implique la prise de position contre l'oppression, l'exclusion et leurs mécanismes de soutien.
- Les débats politiques et publics tendent à simplifier les faits et à négliger la recherche des causes. La mémoire historique transmise aux jeunes est courte et orientée. Ces deux facteurs ne préparent pas les jeunes à la complexité de la réalité. L'apprentissage interculturel s'intéresse à la mémoire, aux souvenirs et au triomphe sur les souvenirs pour construire un nouvel avenir. L'apprentissage interculturel dans un





contexte européen signifie aussi une réflexion approfondie sur les relations entre l'Est et l'Ouest, et sur la volonté d'entrer dans un véritable dialogue au sujet de notre histoire commune et différente

Beaucoup reste à dire. Les tendances susmentionnées peuvent être perçues différemment selon les pays et les réalités sociales. Le panorama présenté ne prétend pas être complet. Au contraire, il entend nous faire réfléchir plus avant sur l'état de nos sociétés et sur l'intérêt de l'apprentissage interculturel dans ce contexte, notamment aux yeux des jeunes.

Les processus d'apprentissage interculturel développés avec les jeunes doivent être fondés sur leurs propres réalités. Aussi, une situation d'apprentissage interculturel planifiée devra-t-elle intégrer et concilier des tendances contradictoires. Discutées ouvertement, celles-ci peuvent former les points de départ d'un dialogue interculturel honnête.

Le contexte contemporain est une véritable gageure pour les jeunes, pour l'Europe et pour l'apprentissage interculturel. Mais de là précisément vient la nécessité de travailler sur cette question.

2. Concepts de l'apprentissage interculturel



T-Kit
L'apprentissage
interculturel

2.1 Introduction

Rédiger des théories sur les concepts de l'apprentissage interculturel est une expérience interculturelle en soi. En effet, la diversité des idées qui se cachent derrière un seul et unique terme – «apprentissage interculturel» – est très révélatrice de l'histoire des personnes qui en sont à l'origine.

De même faire un choix parmi les différentes théories et les commenter est probablement plus révélateur au sujet de l'histoire et des options de la personne qui exécute cet exercice qu'au sujet de l'apprentissage interculturel lui-même.

En conséquence, ce chapitre ne prétend aucunement proposer une quelconque «vérité» au sujet de l'apprentissage interculturel. Il s'agit davantage d'une tentative pour offrir un panorama – inévitablement subjectif – de quelques-unes des théories et des concepts développés relativement à l'apprentissage interculturel.

Comme la majorité des théories, celles ici présentées font appel à quelques termes ou formulations «fantaisistes». Nous avons délibérément choisi de les inclure, non pas pour décourager le lecteur, mais pour le familiariser avec les termes employés. Ceux-ci sont en effet fréquents dans le langage de l'apprentissage interculturel. Qui plus est, les théories présentées inspirent le travail que vous faites concrètement depuis pas mal de temps.

Le terme «d'apprentissage interculturel» peut être compris à différents niveaux. A un niveau plus littéral, l'apprentissage interculturel fait référence au processus individuel d'acquisition de connaissances, d'attitudes ou de comportements, associé à l'interaction avec différentes cultures.

Très souvent pourtant, l'apprentissage interculturel est appréhendé dans un contexte plus large pour référer à la façon dont des personnes d'antécédents différents sont susceptibles de vivre ensemble de manière pacifique, et au processus nécessaire pour construire une telle société.

Dans ce contexte, «l'apprentissage» est en conséquence compris à un niveau strictement individuel, mais met néanmoins en avant la nature illimitée du processus devant conduire à une société «interculturelle».

Le terme « d'apprentissage interculturel » sera ici exploré dans ses diverses facettes et interprétations.

2.2 A propos de l'apprentissage

Qu'est-ce que «l'apprentissage»?

Le dictionnaire Oxford Advanced Learner's of Current English donne de l'*apprentissage* la définition suivante (traduite de l'anglais): «*acquisition de connaissances ou de compétences au moyen de l'étude, de la pratique ou de l'enseignement*». Cette définition très générale donne le point de départ à diverses discussions.

Apprendre à différents niveaux

L'apprentissage se déroule à trois niveaux interconnectés: les niveaux cognitif, émotionnel et comportemental.

L'apprentissage cognitif est l'acquisition de connaissances ou de croyances: savoir que 3 plus 3 égalent 6, que la terre a la forme d'une sphère, que le Conseil de l'Europe réunit aujourd'hui 41 États membres.

L'apprentissage émotionnel est un concept plus difficile à comprendre. Essayez de vous souvenir de la façon dont vous avez appris à exprimer vos sentiments et de l'évolution de ces sentiments avec le temps. Rappelez-vous de ce qui vous faisait peur il y a vingt ans et qui ne vous fait plus peur aujourd'hui, des gens que vous n'aimiez pas à première vue et qui sont aujourd'hui des amis très chers, etc.

L'apprentissage comportemental est le résultat visible de l'apprentissage: être capable de planter un clou dans une planche, d'écrire avec un stylo, de manger avec des baguettes chinoises, ou d'accueillir une personne comme l'exigent les règles de la politesse.

Le véritable apprentissage englobe ces trois niveaux, cognitif, émotionnel et comportemental. Si vous voulez apprendre à manger avec des baguettes, vous devez savoir comment les tenir et apprendre les gestes appropriés à leur manie- ment. Mais ces deux apprentissages n'auront pas d'effet durable si vous n'apprenez pas à aimer manger avec des baguettes – ou si vous ne voyez aucun intérêt à les utiliser.

L'apprentissage en tant que processus (dé)structuré

L'apprentissage peut découler d'une situation accidentelle ou d'un processus planifié. En y réfléchissant, on constate que l'on a appris beaucoup de choses par le biais d'expériences dans lesquelles on ne s'était pas engagé à des fins d'apprentissage. D'autre part, l'apprentissage implique la plupart du temps un processus structuré ou du moins intentionnel. On n'apprend rien d'expériences accidentelles si l'on ne mène pas intentionnellement une réflexion sur ce qui s'est produit.





Les systèmes éducatifs, tant formels que non formels, font appel à des processus structurés dans le but de faciliter l'apprentissage. Le fait d'avoir ouvert cette publication pour réfléchir au processus d'apprentissage interculturel dans un environnement de groupe atteste de votre intérêt pour l'apprentissage en tant que processus structuré et non purement fortuit. Les expériences d'apprentissage conduites au moyen des stages de formation, des séminaires, des rencontres de groupes, des ateliers, des échanges, etc. sont autant d'exemples de processus d'apprentissage interculturel structurés.

Les rôles dans l'apprentissage

L'apprentissage est aussi une question de rôles. L'école étant pour la majorité des enfants la première expérience d'apprentissage interculturel structuré, le modèle de référence va être celui de la relation formée par le professeur et l'élève. Pour la plupart des personnes impliquées dans l'éducation non formelle pourtant, il apparaît évident que l'apprentissage peut être très efficace conçu en tant que processus à double sens, dans lequel chacun apprend de l'autre en interagissant. En fait, on apprend en permanence, mais la majorité des individus ne se perçoivent pas en tant que «qu'apprenants» et, parfois inconsciemment, préfèrent le rôle de professeurs. Favoriser l'ouverture nécessaire à un apprentissage mutuel est un des défis que doit relever toute personne impliquée dans l'éducation non formelle dans la première phase de son travail avec un nouveau groupe. Et personnellement, je souhaiterais que les personnes impliquées dans l'éducation formelle relève ce même défi dans la salle de classe.

Les méthodes d'apprentissage

Si l'on envisage l'apprentissage en tant que processus structuré, il semble logique de se pencher sur les méthodes qui interviennent. Les chercheurs ont prouvé à maintes reprises que les individus apprennent davantage de leurs propres expériences – dans des situations faisant appel à la connaissance, à l'émotion et à l'action. Si l'on veut offrir un espace d'apprentissage, il importe de proposer des méthodes qui favorisent l'expérience et la réflexion à ces trois niveaux. Vous trouverez plus loin dans ce T-Kit des suggestions de méthodes et de méthodologies pour l'apprentissage interculturel.

2.3 Qu'est-ce que la culture ? Qu'est-ce qui est interculturel ?

Le deuxième terme qui apparaît dans «apprentissage interculturel» est celui de culture. Toutes les théories de l'apprentissage interculturel reposent sur l'idée implicite ou explicite de culture.

Toutes ont en commun le fait d'appréhender la culture en tant que construction humaine. On a évoqué la culture comme étant le «logiciel» que les individus utilisent au quotidien; on la décrit communément comme l'ensemble des hypothèses, des valeurs et des normes fondamentales que possèdent les individus. Le concept de culture donne lieu à quantité de débats et de controverses, tant théoriques que pratiques.

- La culture est-elle nécessairement liée à un groupe d'individus ou peut-on parler de «culture individuelle»?
- Quels sont les éléments qui composent une culture?
- Peut-on dresser une «carte culturelle» du monde?
- Les cultures évoluent-elles? Pourquoi et comment?
- Quelle est la force du lien entre la culture et le comportement réel des individus et des groupes?
- Une personne peut-elle avoir plusieurs antécédents culturels et qu'est-ce que cela implique?
- A quel point la culture est-elle flexible et à quel point se prête-t-elle à l'interprétation individuelle?

Très souvent, s'intéresser à la culture exige de se pencher sur l'interaction des cultures. De nombreux auteurs ont affirmé que s'il n'existait qu'une seule culture, nous ne penserions même pas à la culture. La diversité apparente concernant la façon dont les individus pensent, ressentent et agissent, nous fait précisément prendre conscience de la culture. Par conséquent, on ne peut penser à la culture simplement en tant que «culture», mais en tant que «cultures». Dans ce chapitre, il est donc logique de partir d'idées axées sur la culture en soi pour passer à des idées davantage orientées sur l'interaction des cultures et sur les expériences interculturelles.

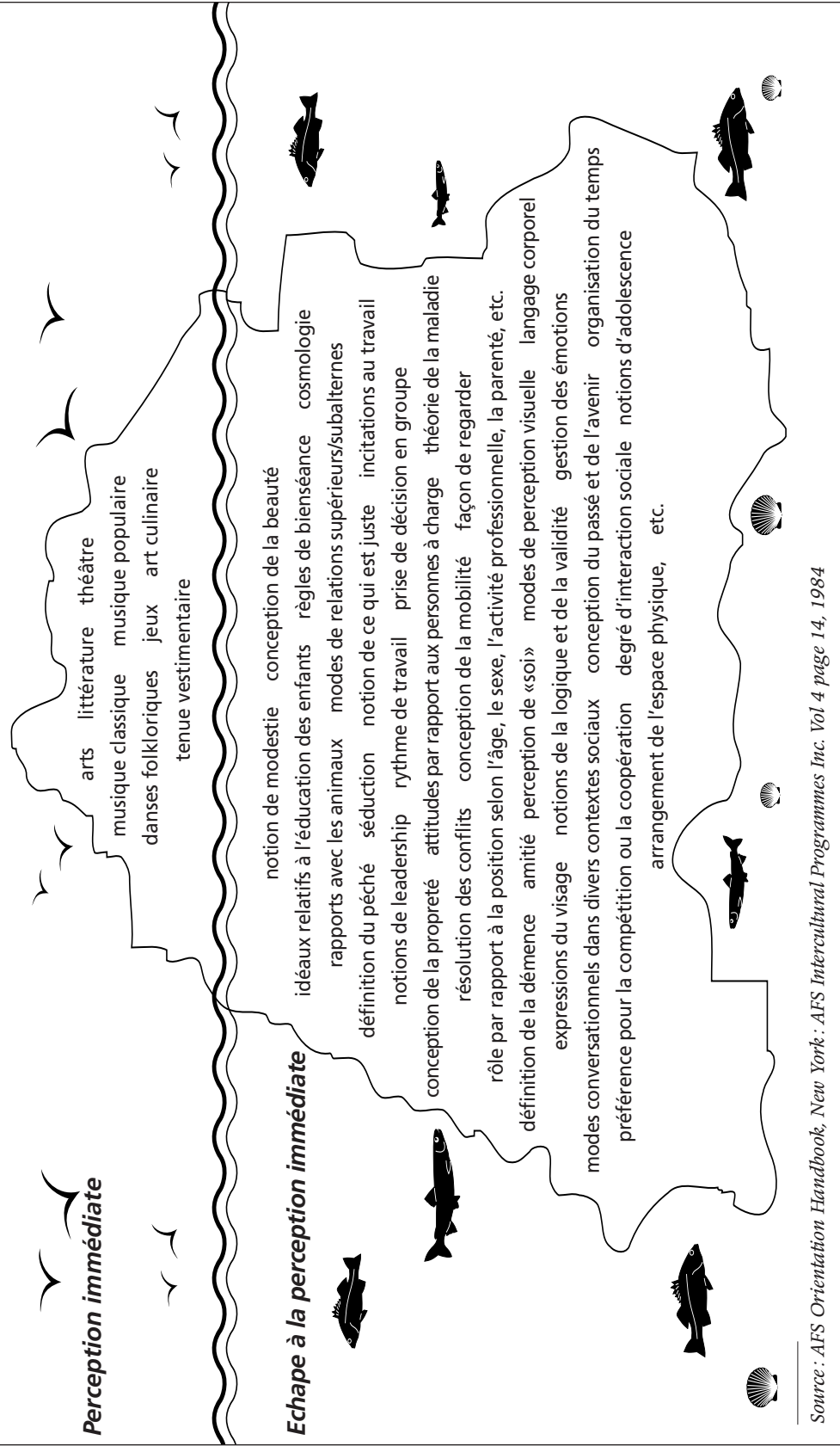
Certains termes sont parfois utilisés pour remplacer celui d'interculturel, tels que «transculturel» et «multiculturel». Pour certains auteurs, ces termes ont une même signification. D'autres leur donnent des significations absolument différentes. Ces différences seront abordées plus loin dans ce chapitre.

2.4 A propos de la culture

2.4.1 Le modèle de «l'iceberg»

L'un des modèles de représentation de la culture les plus connus est celui de l'iceberg. Sa finalité est d'illustrer les différentes composantes de la culture, en mettant en évidence le fait que certaines d'entre elles sont visibles, tandis que d'autres sont cachées et donc difficiles à découvrir.

Fig. 1 : «L'iceberg» - un concept de culture



Source : AFS Orientation Handbook, New York : AFS Intercultural Programmes Inc. Vol 4 page 14, 1984



Ce modèle part de l'idée que la culture peut être représentée sous la forme d'un iceberg: seule une toute petite partie de l'iceberg est visible au-dessus de l'eau. Le sommet de l'iceberg est porté par sa partie la plus large, immergée et donc invisible. Cette partie sous-jacente constitue néanmoins une solide fondation.

Concernant la culture, on note certains aspects visibles: l'architecture, les arts, la cuisine, la musique, la langue, pour n'en citer que quelques-uns. Mais les fondations garantes de sa solidité en sont plus difficilement repérables: l'histoire du groupe humain détenteur de la culture, ses normes, ses valeurs, ses hypothèses fondamentales concernant l'espace, le temps, la nature, etc.

Le modèle de l'iceberg démontre que les aspects visibles de la culture ne sont que les expressions de ses aspects invisibles. Il met également en évidence la difficulté de comprendre des individus d'antécédents culturels différents – parce que, si l'on repère les aspects visibles de «leur iceberg», il est par contre plus difficile d'en identifier les assises.

Ceci dit, le modèle de l'iceberg laisse sans réponse plusieurs des questions soulevées précédemment. Généralement, il sert de point de départ à une analyse plus approfondie de la culture. C'est une première visualisation des raisons qui font qu'il est parfois difficile de comprendre et de «voir» la culture.

Pertinence par rapport au travail de jeunesse

Le modèle de l'iceberg mobilise notre attention sur les aspects cachés de la culture. Il nous rappelle que, dans les rencontres interculturelles, les similitudes identifiées à première vue peuvent s'avérer basées sur des hypothèses qui ne reflètent pas la réalité. Chez les jeunes, les différences culturelles peuvent être plus difficilement perceptibles: dans tous les pays, les jeunes portent des jeans, écoutent de la musique pop et veulent pouvoir accéder à leur messagerie électronique. Aussi, apprendre interculturellement signifie d'abord être conscient de la partie cachée de son propre iceberg et être capable d'en parler avec les autres, afin de mieux se comprendre et d'identifier des points communs.

2.4.2 Le modèle des dimensions culturelles: Geert Hofstede

La théorie de la culture de Geert Hofstede repose sur l'une des plus vastes études empiriques jamais menées au sujet des différences culturelles. Dans les années 70, IBM (qui était déjà à cette époque une société très internationale) a fait appel à lui pour tenter d'expliquer pourquoi ses succursales

(au Brésil et au Japon, par exemple) continuaient à être gérées de manière très différente et ce malgré tous les efforts déployés pour mettre en place des procédures et des normes communes.

Hofstede a alors entrepris de rechercher les différences dans le fonctionnement de ces entreprises. Pour ce faire, il a entrepris un travail de recherche en plusieurs étapes, englobant des interviews et des questionnaires transmis à l'ensemble des employés d'IBM à travers le monde. Etant donné que le degré d'instruction des employés était globalement similaire partout et que la structure de l'organisation, les règles et les procédures étaient les mêmes, il est parvenu à la conclusion que les différences identifiées devaient provenir de la culture des employés et, en grande partie, de la culture du pays d'accueil. Hofstede a ainsi décrit la culture en tant que «programmation collective des esprits qui distingue les membres d'un groupe humain d'un autre».

Après plusieurs sessions de recherche, il a systématisé les différences culturelles selon quatre dimensions fondamentales. Toutes les autres différences, affirmait-il, étaient liées à l'une ou l'autre de ces quatre dimensions. Ces quatre dimensions sont ce qu'il a appelé: la distance du pouvoir, l'individualisme/collectivisme, la masculinité/féminité, et l'évitement de l'incertitude. Suite à quelques recherches complémentaires, il a ajouté la dimension de l'orientation temporelle.

La **distance du pouvoir** (distance hiérarchique) indique dans quelle mesure une société accepte une distribution inégale du pouvoir entre les individus au sein des institutions et des organisations. La distance au pouvoir concerne la hiérarchie, comme par exemple le processus de prise de décision accepté au sein d'une organisation de jeunesse. Chacun devrait-il pouvoir s'exprimer sur un pied d'égalité? Ou estime-t-on que le Président du conseil d'administration est en mesure de prendre seul des décisions si nécessaire?

L'**évitement de l'incertitude** indique dans quelle mesure une société se sent menacée par des situations incertaines et ambiguës et tente de les éviter en instaurant des règles et diverses mesures de sécurité. L'évitement de l'incertitude concerne l'attitude des individus par rapport à la prise de risques, comme par exemple la quantité de détails que les membres d'une équipe préparatoire vont vouloir régler lorsqu'ils planifient un stage de formation. Quelle place est réservée au hasard, à l'improvisation, au déroulement spontané des événements (peut-être dans le mauvais sens)?

L'**individualisme/collectivisme** indique si une société est un cadre social sans lien entre les individus, dans laquelle chacun est supposé ne

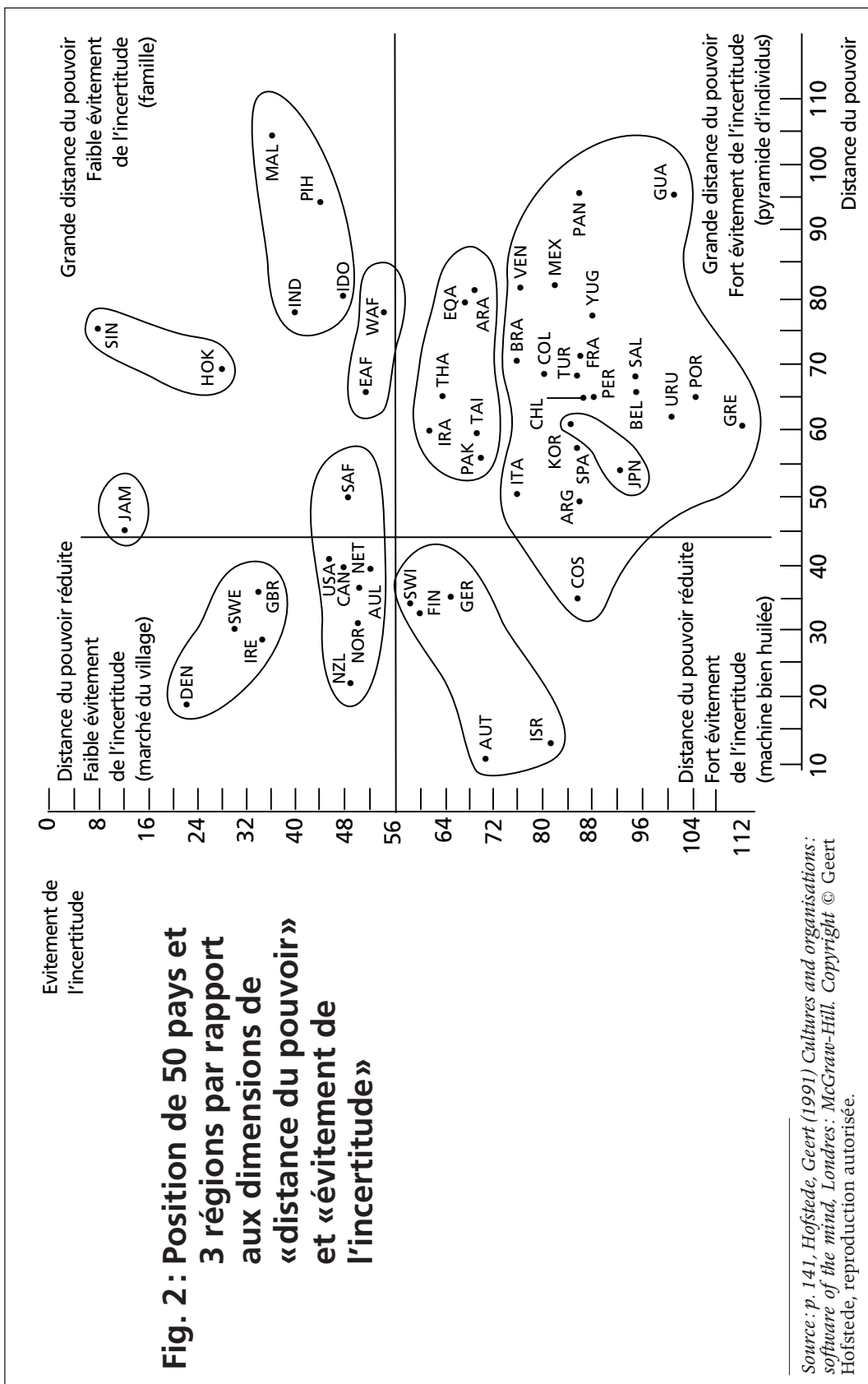


Fig. 2: Position de 50 pays et 3 régions par rapport aux dimensions de «distance du pouvoir» et «évitement de l'incertitude»

Source: p. 141, Hofstede, Geert (1991) *Cultures and organisations: software of the mind*. Londres: McGraw-Hill. Copyright © Geert Hofstede, reproduction autorisée.



s'intéresser qu'à lui-même, ou si elle offre un tissu social serré dans lequel les individus se répartissent entre membres et non-membres de groupes et attendent de leur groupe d'appartenance qu'il veille sur eux. Dans les cultures collectivistes, par exemple, les individus se sentent étroitement liés et responsables de leurs familles et préfèrent se considérer en tant que membres de groupes divers.

La **masculinité/féminité** indique dans quelle mesure le sexe détermine les rôles des hommes et des femmes dans la société. Existe-t-il, par exemple, une répartition «presque» naturelle des tâches entre les participants hommes et femmes à un séminaire ou bien toutes les tâches domestiques peuvent être assumées indifféremment par les hommes ou les femmes?

L'**orientation temporelle** indique dans quelle mesure une société fonde ses décisions sur la tradition et les événements du passé ou à court terme, sur les bénéfices présents ou encore sur ce qui est jugé souhaitable pour le futur. Par exemple, quel est à votre avis l'importance de l'histoire de votre région pour aujourd'hui et pour demain? Lorsque les individus tentent de faire valoir leurs origines: est-ce qu'ils parlent du passé, du présent ou du futur?

Hofstede a développé plusieurs grilles dans lesquelles il classe les sociétés (nations) sur la base de leurs valeurs par rapport à ces dimensions (voir pour exemple Fig. 2). Ces valeurs reposent sur l'évaluation des questionnaires et sur des recherches répétées conduites à partir de ce modèle.

La valeur du modèle d'Hofstede a été très largement reconnue parce qu'il reposait sur une base empirique; concernant la culture, aucune autre étude ou théorie (ou presque) ne présente de fondements quantitatifs comparables. Par contre, ce modèle n'explique pas pourquoi les dimensions répertoriées ne sont qu'au nombre de cinq, et pourquoi celles-ci constituent à elles seules les composantes fondamentales de la culture. En outre, ce concept conçoit la culture de façon statique et non dynamique. Le pourquoi et le comment du développement des cultures ne peuvent donc être expliqués au moyen de ce modèle. De plus, on a reproché à Hofstede d'appréhender la culture en tant que caractéristique d'une nation et de négliger la diversité culturelle qui prévaut dans les sociétés post-modernes, mais aussi les sous-cultures, les cultures mixtes et le développement individuel. La description de la culture selon ces dimensions induit le danger de percevoir implicitement certaines cultures comme «meilleures» que d'autres. Ceci dit, pour beaucoup, ces cinq dimensions semblent décrire parfaitement la composition des sociétés.

Pertinence pour le travail de jeunesse

On peut ne pas être d'accord avec Hofstede lorsqu'il affirme que ces cinq dimensions sont les seules composantes de la culture. Néanmoins, force est de constater qu'elles s'avèrent être des éléments essentiels à la base des différences culturelles et en conséquence, de reconnaître leur utilité s'agissant de comprendre les conflits entre individus ou groupes d'antécédents culturels différents. Les participants commencent immédiatement à comparer les cultures «nationales» sur la base des diagrammes de Hofstede: Suis-je réellement davantage enclin à la hiérarchie? Ai-je véritablement besoin de plus de sécurité que les autres? Alors, certes les dimensions de Hofstede offrent un cadre pour l'interprétation des mésententes culturelles et un point de départ pour l'analyse des différences avec les participants (ex.: Comment concevez-vous le pouvoir et le leadership?). Mais, d'un autre côté, ces dimensions nous conduisent très vite à réfléchir à nos comportements individuels et à nous interroger sur la possibilité de les généraliser à tous les individus au sein d'un pays donné. Quoi qu'il en soit, ces dimensions présentent un intérêt en termes de référence pour l'analyse des différents contextes dans lesquels nous vivons (notre culture «étudiante», la «culture» de notre famille et de nos amis, la «culture» des zones rurales ou urbaines, etc.). Il convient de nous demander si ces dimensions nous permettent de mieux comprendre les choses – ou si elles nous poussent vers davantage de stéréotypes.

Qui plus est, ces cinq dimensions, et les préférences de chacun relativement à celles-ci, soulèvent la question de la relativité culturelle: n'y a-t-il réellement ni «pire» ni «meilleur»? Les structures hiérarchiques sont-elles aussi «bonnes» que les structures égalitaires? Des rôles masculins et féminins stricts et cloisonnés sont-ils aussi bons que des rôles plus «ouverts»? Et, si nous souhaitons intervenir en tant que médiateur dans un conflit en nous référant à ces dimensions, devrions-nous ou pouvons-nous opter pour une position neutre?

2.4.3 Les composantes comportementales de la culture: Edward T. et Mildred Reed Hall

Ce couple a développé ce modèle de la culture dans un objectif très pratique: ils souhaitaient conseiller utilement des hommes d'affaires américains qui devaient voyager et travailler à l'étranger. Dans leur étude, largement fondée sur des entretiens approfondis avec des individus de cultures différentes avec lesquels ces hommes d'affaires désiraient coopérer, ils se sont concentrés sur ces différences comportementales, parfois subtiles, mais généralement génératrices de conflits dans le cadre de la communication interculturelle.



Sur la base de cette étude, ils ont alors élaboré plusieurs dimensions de la différence. Toutes ces dimensions étaient associées soit à des modes de communication, soit aux notions d'espace ou de temps:

Les **messages rapides/lents** font référence à «la vitesse à laquelle un message transmis peut être décodé et exécuté». Parmi les exemples de messages rapides, on peut citer les titres de journaux, la publicité et la télévision. Faire preuve de familiarité est un comportement typique des personnes enclines aux messages rapides. Si, par essence, il faut du temps pour bien connaître les gens (ils sont des «messages lents»), il est plus facile de se faire des amis dans certaines cultures; la familiarité facile est donc un exemple de message rapide. Parmi les messages lents figurent l'art, les documentaires télévisés, les relations approfondies, etc.

Les **contextes élevé/faible** concernent les informations qui nous entourent. Si, dans le message transmis à un moment donné, seule une petite quantité d'informations est délivrée, tandis que l'essentiel de l'information est déjà en possession des personnes en train de communiquer, alors il s'agit d'une situation de contexte élevé. C'est le cas, par exemple, de partenaires qui vivent ensemble depuis plusieurs années: il leur suffit d'échanger peu d'informations pour se comprendre. Le message transmis peut être très court mais il va être décodé à l'aide des informations que chacun a acquies au fur et à mesure des années de vie commune.

Des cultures de contexte élevé sont, par exemple, selon Hall & Hall, les cultures japonaise, arabe et méditerranéenne: les réseaux d'information y sont larges et les personnes sont impliquées dans de nombreuses relations très étroites. Par conséquent, dans la vie quotidienne, peu d'informations de référence sont requises, voire attendues. Chacun s'informe au sujet de tout ce qui peut concerner les personnes importantes à ses yeux.

Les cultures américaine, allemande, suisse et scandinave sont des cultures de contexte faible typiques. Les relations personnelles tendent à dépendre davantage des domaines d'engagement de chacun. De là découle un fort besoin d'informations de référence dans le cadre de transactions normales.

Les incompréhensions peuvent provenir de la non prise en compte des différents modes de communication en termes de contexte élevé/faible. Une personne de culture de contexte faible peut être perçue par une personne de contexte élevé comme trop bavarde, trop précise et transmettant des

informations inutiles. A l'inverse, une personne de contexte élevé peut être perçue par un interlocuteur de contexte faible comme indigne de confiance (parce qu'elle «cache» des informations) et peu coopérative. Pour prendre des décisions, une personne de contexte faible va exiger quantité d'informations de référence, à l'inverse d'une personne de contexte élevé, dans la mesure où elle a suivi en permanence le processus qui s'est déroulé. Une situation paradoxale peut néanmoins se présenter lorsque des personnes de contexte élevé sont invitées à procéder à l'évaluation d'une nouvelle entreprise; elles vont alors vouloir tout savoir, puisqu'elles ne faisaient pas partie du contexte dans lequel est né le projet.

La **territorialité** réfère à l'organisation d'un espace physique, d'un bureau par exemple. Le bureau du Président se situe-t-il au dernier étage de l'immeuble ou à un étage intermédiaire? Si, par exemple, un individu considère que le stylo sur son bureau fait partie de son territoire personnel, alors il n'appréciera pas qu'on le lui emprunte sans permission. La territorialité concerne le sens développé par les individus relativement à l'espace et aux choses matérielles qui les entourent. C'est aussi une indication de pouvoir.

L'**espace personnel** est la distance par rapport aux autres dont un individu a besoin pour se sentir à l'aise. Hall & Hall décrivent cet espace personnel comme une «bulle» que chacun transporte avec lui en permanence. Sa taille se modifie selon les situations et les personnes avec lesquels l'individu interagit (vos amis les plus chers ont le droit d'être plus proches de vous que les autres). La «bulle» signale la distance que chacun juge appropriée par rapport aux autres. Quelqu'un qui se tient à distance de cette «bulle» va être jugé réservé, quelqu'un qui ne respecte pas la distance estimée appropriée va être perçu comme blessant, intimidant, voire tout simplement grossier. Une divergence au niveau de la perception de la distance conversationnelle normale va alors générer des difficultés de communication.

Monochronie/ Polychronie réfère à la structuration du temps personnel. Fonctionner selon un rythme monochronique signifie ne faire qu'une chose à la fois, suivre un programme où les tâches s'enchaînent à la suite les unes des autres, du temps étant prévu pour chacune. Pour les cultures monochroniques le temps est très maîtrisé, presque palpable, et considéré comme une ressource que l'on dépense, que l'on gaspille ou que l'on économise. Le temps est linéaire, à l'image d'une ligne qui part du passé, traverse le présent et poursuit sa route vers le futur. Le temps est utilisé comme un outil pour structurer les journées et pour



décider des degrés d'importance, du fait de «ne pas avoir le temps de rencontrer quelqu'un», par exemple.

A l'inverse, on trouve la polychronie: plusieurs tâches sont effectuées en même temps, l'implication vis-à-vis des autres est forte et en conséquence, les relations avec les autres ont la priorité sur le respect d'un agenda. Le temps, selon un mode polychronique est moins considéré comme une ressource et pourrait être comparé à un point plus qu'à une ligne.

Selon Hall & Hall, certaines des dimensions décrites précédemment sont connectées. Dans leur recherche, la monochronie apparaît comme étroitement liée au contexte bas et à une conception de l'espace qui permet le compartimentage de la vie (en une structure dans laquelle les différents champs d'implication sont séparés les uns des autres ou organisés selon différents «compartiments»). En plus des dimensions mentionnées, Hall & Hall ont introduit plusieurs autres concepts à prendre en considération, comme par exemple: la façon d'établir les programmes, l'anticipation des réunions, les règles en termes de ponctualité, la vitesse de circulation des informations au sein d'un système. La circulation des informations dépend-elle d'un système hiérarchique (base/sommet) ou les informations circulent-elles dans toutes les directions comme dans un vaste réseau?

Concernant les autres cultures, Hall & Hall ont suggéré à leur groupe cible, des hommes d'affaires américains, de reconnaître les différences culturelles et si possible, de s'adapter aux modes comportementaux de la culture dans laquelle ils travaillaient.

Les concepts clés de Hall & Hall, lorsqu'ils décrivent différentes cultures, mettent en évidence quelques différences majeures que les individus expérimentent lors de rencontres interculturelles et qui, en conséquence, seront très reconnaissables pour le lecteur. Pourtant, leur modèle n'a pas échappé aux critiques. Dans un premier temps, Hall & Hall avaient élaboré des dimensions indépendantes, avant de les regrouper au sein d'un modèle de culture éventuellement unidimensionnel. Ce modèle organise les cultures selon un continuum entre cultures monochroniques et de contexte bas, d'un côté, et cultures polychroniques et de contexte élevé d'un autre côté. Toutes les autres catégories se situent sur ce continuum. Se pose alors la question de savoir si cette méthode très simple de catégoriser les cultures reflète la réalité.

Qui plus est, cette théorie ne dit pas grand chose au sujet du pourquoi de ces catégories culturelles,

du développement des cultures (sont-elles statiques ou dynamiques?), ou encore de la façon dont les individus gèrent leurs antécédents culturels dans des situations interculturelles. L'intérêt de l'approche de Hall & Hall réside clairement dans ses conséquences très pratiques. Les dimensions développées – selon des orientations très similaires à celles qui caractérisent le modèle de Hofstede – fournissent un cadre pour l'identification et l'interprétation des différences culturelles.

Pertinence pour le travail de jeunesse

Dans les groupes interculturels, les dimensions introduites par Hall & Hall peuvent convenir parfaitement à une première approche «théorique» des différences culturelles. Elles se prêtent à des exercices très sympathiques, comme par exemple celui qui consiste à demander aux participants de parler entre eux puis, tout en parlant, de modifier la distance qui les sépare. Tous ont-ils la même conception de la distance appropriée? Comment réagiraient-ils par rapport à une personne exigeant davantage/moins d'espace?

Une fois décrites, on constate que les dimensions de Hall & Hall font aisément référence à des différences expérimentées par les participants au sein d'un groupe interculturel. Elles invitent le groupe à discuter de ces différences sans porter de jugement de valeur.

Qui plus est, les travailleurs de jeunesse peuvent juger cette théorie utile parce qu'elle permet d'identifier les différences interculturelles au sein d'un groupe (par ex.: comment les individus se comportent-ils par rapport à la ponctualité, est-ce qu'ils aiment ou non qu'on les touche, est-ce qu'ils estiment que vous parlez trop ou pas assez, etc.) et propose un vocabulaire pour décrire ces différences. Mais, après les avoir présentées, soyez sûrs que les participants trouveront dans les dimensions de Hall & Hall des excuses pratiques pour justifier diverses situations: «Désolé, je ne suis pas en retard d'une heure, je suis polychronique!»...

2.4.4 La discussion sur la culture:

**Jacques Demorgon
et Markus Molz**

De façon très explicite Jacques Demorgon et Markus Molz (1996) ont nié toute prétention d'introduire un autre modèle de la culture. La nature même de la culture, affirment-ils, fait que toute définition de la culture est par principe influencée par les antécédents (culturels) de celui qui la propose: personne n'est sans culture. En conséquence, leur objectif était d'apporter une



contribution à l'analyse de la discussion sur la culture et des enseignements que l'on peut en tirer.

Selon eux, les controverses qui s'expriment dans la discussion sur la culture amènent à trois contradictions majeures:

- Comment gérer la contradiction entre la stabilité culturelle et des structures culturelles durables d'une part, et les processus d'évolution et d'innovation culturelles d'autre part?
- Comment gérer les relations entre «culture» et «interculture»: la «culture» était-elle là en premier, avant de devenir un ingrédient des rencontres interculturelles? Ou bien la culture n'existe-t-elle qu'au travers de ses constantes interactions avec les autres cultures?
- Faut-il mettre en avant les aspects universels de tous les êtres humains (ce que nous avons tous en commun) et concevoir les humains en tant qu'individus, la culture n'étant qu'un aspect de cet individu et cette culture étant unique et globale (*approche universaliste*)? Ou faut-il mettre en avant le rôle de la culture, reconnaître la diversité qui prévaut dans le monde et concevoir alors les humains en tant que membres d'un groupe culturel, dans lequel, par principe, toutes les cultures sont également bonnes (*approche relativiste*)?

Ces questions peuvent paraître très académiques et sans intérêt concret. Néanmoins, elles sont porteuses de conséquences politiques: le changement est-il oui ou non perçu comme une menace? (question 1); la diversité au sein d'un pays est-elle perçue comme une condition nécessaire à la culture ou comme une menace pour la culture «originelle»? (question 2); les habitants d'un pays sont-ils perçus comme des individus devant être traités de manière égale (modèle français des droits individuels) ou comme les membres d'un groupe possédant les droits du groupe (modèle néerlandais de société, composé de groupes différents possédant chacun leurs institutions)? (question 3).

Pour tenter de venir à bout de ces contradictions Demorgon et Molz ont introduit ce que j'appellerai un modèle de culture. Selon eux, la culture ne peut être comprise que par rapport au concept d'adaptation. Les humains sont en permanence mis au défi d'établir une relation durable entre leur monde intérieur (leurs besoins, leurs idées, etc.) et le monde extérieur (leur environnement, les autres, etc.). C'est ce qu'ils font dans des situations concrètes qui devraient former la base de l'analyse. Dans toutes ces situations les individus façonnent leur environnement (chacun peut influencer sur ce qui se passe autour de lui) et

sont façonnés par leur environnement (chacun peut changer compte tenu de ce qui se passe autour de lui). Ces deux dimensions, façonner l'environnement et être façonné par celui-ci, sont les deux facettes de «l'adaptation».

Plus scientifiquement, Demorgon et Molz définissent une de ces facettes en tant que «qu'assimilation». Par ce terme, ils désignent le processus selon lequel les humains adaptent le monde extérieur à leur réalité. Nous «rangeons» nos perceptions extérieures dans les tiroirs et les structures déjà en place dans notre cerveau. Examinons un exemple extrême d'assimilation: des enfants qui jouent. Dans une haute dune de sable (la réalité du monde extérieur), ils peuvent voir l'Everest (leur imagination). Tandis qu'ils escaladent cette dune, ils ont assimilé la réalité à leur propre imagination; cette interprétation de la réalité est devenue le cadre de leur action. Ils ne sont pas en train d'escalader une dune, mais bien l'Everest. Mais les enfants ne sont pas les seuls à assimiler. Lorsque nous voyons une personne pour la première fois, nous nous en faisons une impression sur la base de son apparence extérieure. A partir de ce peu d'informations, nous interprétons qui elle est – en faisant appel aux informations présentes dans notre cerveau, souvent stéréotypées, afin d'en «savoir» davantage sur cette personne et de décider du comportement le plus adapté.

L'autre facette du «modèle» de Demorgon et Molz est «l'accommodation». Par ce terme, ils désignent le processus selon lequel les structures du cerveau (qu'ils nomment «cognitions» ou «schémas») se modifient en fonction des informations reçues du monde extérieur. Lorsque nous rencontrons quelqu'un, nous avons tendance, dans un premier temps, à interpréter son comportement à partir de nos stéréotypes. Par la suite, nous pouvons être amenés à constater que la réalité est différente, c'est-à-dire que nos stéréotypes ou nos schémas ne correspondent pas à la réalité. C'est alors que nous les modifions.

Ceci dit, ni une accommodation extrême ni une assimilation extrême ne conviennent. En mode d'accommodation extrême, nous serions submergés par la masse d'informations venues de l'extérieur qu'il nous faudrait traiter, sur lesquelles nous devrions porter un regard nouveau et qui nous obligerait à modifier notre façon de penser. En mode d'assimilation extrême, nous serions amenés à nier la réalité et en fin de compte, nous ne pourrions pas survivre.

Comparés aux animaux, les humains sont génétiquement moins «prédéterminés», et moins «prédestinés» par la biologie. En conséquence, nombreuses sont les situations dans lesquelles



nous n'avons pas de réaction instinctive – ou biologiquement prédéterminée. Il nous faut donc développer un système qui nous fournisse des orientations et nous aide à nous adapter correctement à toutes ces situations. Ce système est ce que Demorgon et Molz appellent la culture. La fonction de l'adaptation consiste à maintenir ou à accroître la possibilité d'agir de façon appropriée dans toutes les situations envisageables. La culture est alors la structure qui nous fournit les orientations nécessaires (il faut comprendre cela en tant que structures du cerveau qui sont les bases des processus d'assimilation et d'accommodation); c'est en fait le prolongement de la nature biologique. La culture existe précisément du fait de la nécessité de trouver des orientations dans les situations qui ne sont pas prédéterminées biologiquement.

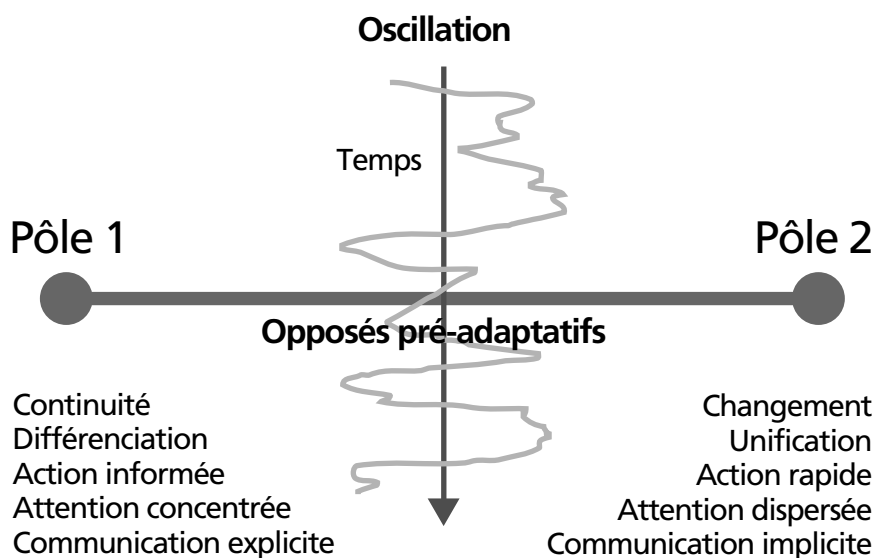
Si l'adaptation consiste à trouver des orientations, elle opère dans un contexte d'opposition entre assimilation et accommodation. D'un côté, nous avons besoin de développer des structures stables et des modèles comportementaux généralisables et applicables dans toutes sortes de situations dans la mesure où nous ne pouvons repartir de zéro à chaque fois (avec un cerveau vide). Dans ce mode d'assimilation, la culture est une sorte de logiciel mental, comme l'a suggéré Hofstede, qui nous permet de traiter toutes les informations accessibles dans le monde extérieur.

Mais, ainsi que le soulignent Demorgon et Molz, si la culture n'était qu'un logiciel mental programmé dans le cerveau des humains dès leur plus jeune âge, alors nous ne pourrions nous adapter à de nouvelles circonstances et modifier nos orientations en conséquence. Les humains ont besoin de la capacité d'accommodation pour changer leurs orientations et leurs cadres de référence et ainsi assurer leur survie.

Aussi, le comportement adopté dans toute situation est-il presque toujours un mélange entre la répétition d'un ensemble d'actes appris, appropriés et culturellement orientés d'une part, et l'ajustement prudent à la situation donnée d'autre part.

Dans une telle situation, nous disposons dès le départ d'une palette d'options comportementales qui se situent entre deux pôles opposés: nous pouvons agir rapidement, mais sans informations approfondies; ou être informés, mais agir plus lentement. Nous pouvons nous concentrer sur un aspect de la situation, ou disperser notre attention sur tout ce qui se passe autour de nous. Nous pouvons communiquer explicitement (avec des explications très précises), ou implicitement (avec beaucoup de symboles). Si nous comprenons qu'une situation nous offre des centaines de ce type de possibilités entre deux extrêmes, nous devons en permanence décider laquelle choisir (voir fig. 3).

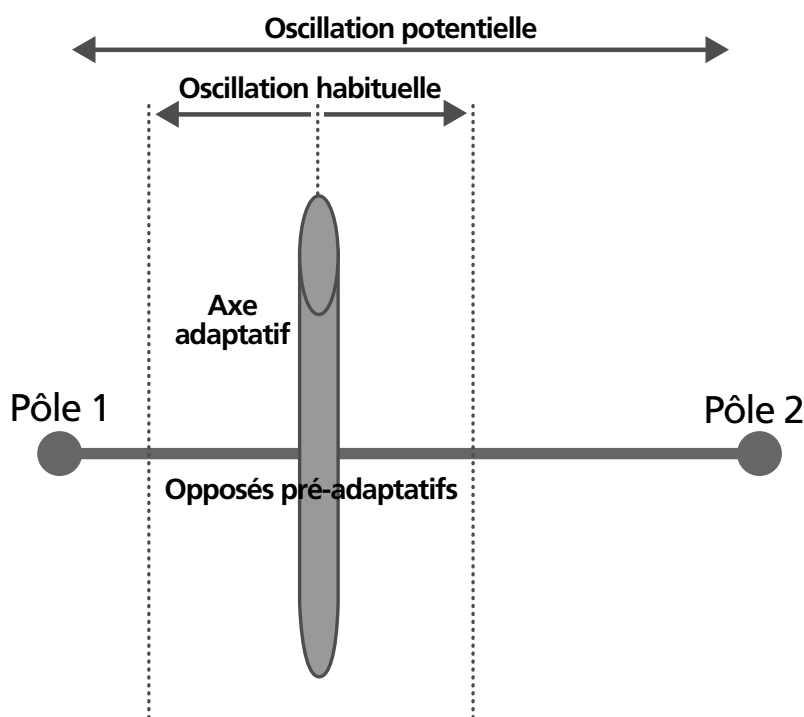
Fig. 3 : Opposés pré-adaptatifs choisis et oscillation



Source : p.54, Thomas, Alexander (ed) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Gottingen : Hogrefe. Chapitre par J. Demorgon et M. Molz 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen'. Version adaptée.



Fig. 4



Source : p.55, Thomas, Alexander (ed) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns* Gottingen :Hogrefe. Chapitre par J. Demorgon et M. Molz 'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und Interkulturellen Interaktionen'.

On peut représenter ces opposés comme deux pôles sur une ligne (voir schéma 4). La ligne complète schématise l'ensemble du potentiel comportemental. L'orientation culturelle, selon Demorgon et Molz, consiste à réduire le potentiel signifié par cette ligne à un rayon d'action plus restreint. Imaginez que les points sur la ligne soient numérotés de 1 à 10 (1 et 10 se situant aux deux extrêmes). L'orientation culturelle va alors situer le comportement approprié au point 3 par exemple. En tant qu'êtres culturels, nous allons considérer ce point comme référence, et choisir le comportement le plus adapté à la situation autour de ce point. Dans l'exemple ici illustré, nous dirions que, généralement, nous optons pour des solutions entre les points 2 et 4.

Appliquons ce principe à la communication, par exemple. Vous venez d'un endroit où les individus communiquent de façon très implicite (en évitant les longues explications et en se référant très implicitement au contexte, c'est-à-dire à «ce que tout le monde sait»). La communication généralement jugée appropriée, «normale», est très implicite. Vous vous servez alors de ce point de

départ pour développer un registre courant. En d'autres termes, vous allez communiquer un peu plus ou un peu moins implicitement selon les situations, mais jamais de façon très explicite. Ce n'est qu'en apprenant, en expérimentant des situations auxquelles votre registre de comportements ne convenait pas, que vous allez l'élargir et développer le potentiel pour communiquer de manière explicite – même si cela continue à vous sembler bizarre.

La culture concerne l'élaboration de décisions appropriées entre deux extrêmes en mode d'adaptation. Une orientation culturelle indique de manière abstraite ce qui, pour un groupe s'est avéré être un comportement adapté dans le passé. Des variations autour de cette orientation, autour de ce qui est considéré approprié, vont être tolérées: il s'agit de déviations «normales», d'adaptations normales aux situations. Tout comportement se situant hors de ce rayon est jugé dérangement, mauvais, anormal.

Les cultures peuvent changer: lorsque le champ autour d'une certaine orientation se développe dans une direction, lorsque le comportement des



individus qui forment cette culture tend systématiquement vers un côté, alors l'orientation originale va progressivement évoluer dans ce sens.

La culture, selon ce concept, est indépendante de la nation. Elle concerne essentiellement l'orientation de groupes d'individus. Par exemple, l'orientation est donnée par la famille, les amis, la langue, le lieu de vie et votre entourage affectif et professionnel. Sur la base de tous ces éléments, on peut identifier des groupes qui partagent certaines orientations ou cultures. Selon le contexte, les individus vont avoir des normes différentes et des rayons d'action différents autour de ces normes. Par exemple, vous pouvez communiquer plus ou moins explicitement dans votre travail et plus ou moins implicitement au sein de votre famille. Mais, s'il existe un terrain commun entre le travail et la famille, vos deux rayons d'action vont alors être très proches, voire empiéter largement l'un sur l'autre.

Dans l'apprentissage interculturel, les individus prennent conscience de leur orientation culturelle lorsqu'ils se trouvent confrontés à des normes différentes. Parce qu'ils doivent vivre avec deux types d'orientations, les individus vont alors élargir la gamme de leurs comportements et leurs habitudes de manière à englober les deux orientations culturelles. Selon les situations, ils vont alors disposer de davantage d'options. En principe, plus large est cette gamme, plus nombreuses sont les possibilités d'accommodation et d'adaptation du comportement au monde extérieur. Mais, parallèlement, plus large est cette gamme, plus grande est l'insécurité: des options plus nombreuses créent des situations moins stables.

Les médiateurs culturels peuvent précisément être des personnes ayant développé une gamme de comportements englobant les normes culturelles des deux parties ce qui leur permet de trouver un «point de rencontre» entre les comportements jugés respectivement appropriés.

Les théories développées par Demorgon et Molz au sujet de la culture ont eu beaucoup de partisans, parce qu'elles combinaient plusieurs types d'approches et de modèles au sujet de la culture. D'un autre côté, ce modèle reste purement théorique et se prête très peu à une recherche empirique. Est-il possible de vérifier si leur modèle reflète la réalité? Quoi qu'il en soit, le meilleur test consiste à évaluer l'efficacité du modèle s'agissant de nous aider à comprendre et à interpréter les rencontres interculturelles.

Pertinence pour le travail de jeunesse

Le «modèle» de Demorgon et Molz permet de mieux comprendre la nécessité et la fonction de la culture. De plus, celui-ci rapporte la culture, en tant que concept, aux groupes d'individus à tous les niveaux et non pas aux seules nations.

Dans le travail de jeunesse, ce modèle, du fait de sa complexité, répond aux exigences des questions complexes qui sont posées, et ouvre une nouvelle voie de réflexion.

D'un point de vue pratique, le modèle permet de comprendre en quoi consiste l'apprentissage interculturel: apprendre à se connaître, à étendre ses propres possibilités d'action et sa marge de manœuvre dans diverses situations. Il met clairement l'apprentissage en lien avec l'expérience et souligne d'autre part que cet apprentissage est une véritable gageure puisque connecté à l'un des besoins fondamentaux de l'existence humaine: l'orientation.

2.5 A propos de l'apprentissage interculturel

Le modèle de développement de la sensibilité interculturelle de Milton J. Bennett

Bennett (1993) définit la sensibilité interculturelle en termes de phases du développement personnel. Son modèle de développement pose pour principe un continuum de sophistication croissante dans la façon de gérer les différences culturelles partant de l'ethnocentrisme en passant par des phases de plus grande reconnaissance et d'acceptation de la différence que Bennett appelle «l'ethnorelativisme».

Le principal concept sous-jacent du modèle de Bennett est ce qu'il appelle la «différenciation», c'est-à-dire la façon dont l'individu développe la capacité de reconnaître la différence et de vivre avec. La «différenciation» fait alors référence à deux principes: premièrement, les individus voient une seule et même chose différemment et, deuxièmement «les cultures se différencient les unes des autres par la façon dont elles maintiennent des modes de différenciation ou des visions du monde différentes». Ce deuxième aspect fait référence au fait que, selon Bennett, les cultures apportent des indications sur la façon d'interpréter la réalité et de percevoir le monde qui nous entoure. Cette interprétation de la réalité, ou vision du monde, diffère d'une culture à l'autre. Développer une sensibilité interculturelle signifie par essence apprendre à reconnaître et à gérer les différences fondamentales concernant la perception du monde par les cultures.



Fig. 5: Un modèle de développement de la sensibilité interculturelle

Les phases ethnocentriques

Les phases ethnorelatives

1. Dénégation

Isolation
Séparation

4. Acceptation

Respect de la différence
comportementale
Respect pour le différence
des valeurs

2. Défense

Dénigrement
Supériorité
Revirement

5. Adaptation

Empathie
Pluralisme

3. Minimisation

Universalisme physique
Universalisme transcendant

6. Intégration

Evaluation contextuelle
Marginalité constructive

Source: extrait de p. 29, Paige, R. Michael (ed) (1993) *Education for the intercultural experience*, Yarmouth: Intercultural Press, chapitre par Milton J. Bennett 'Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity'.



Les phases ethnocentriques

Bennett conçoit l'ethnocentrisme comme une phase dans laquelle l'individu suppose que sa vision du monde est le centre même de la réalité. La **dénégation** est le fondement d'une vision du monde ethnocentrique: l'individu refuse l'existence de différences et d'autres visions du monde. Cette dénégation peut être due à l'isolement: dans ce cas, il est peu probable voire même tout à fait improbable d'être confronté à la différence et d'en faire l'expérience. Elle peut aussi être due à la séparation, situation dans laquelle la différence est volontairement mise à l'écart et où un individu, ou un groupe, construit intentionnellement des barrières entre lui et les personnes «différentes», afin de ne pas être confronté à la différence. En conséquence, la séparation, parce qu'elle exige au moins un temps la reconnaissance de la différence, est en cela une sorte de développement par rapport à l'isolement. La ségrégation raciale, encore pratiquée dans le monde, est un exemple de cette phase de séparation.

Les membres de groupes opprimés n'expérimentent généralement pas cette phase de dénégation. Il est en effet difficile de dénier la différence, lorsque c'est votre différence ou votre vision du monde différente qui sont déniées.

En deuxième phase, Bennett décrit la **défense**. La différence culturelle peut être ressentie comme une menace, parce qu'elle offre une alternative à notre vision de la réalité et ce faisant, à notre identité. Dans la phase de défense, par conséquent, la différence est perçue, mais combattue.

La stratégie la plus courante pour lutter contre la différence est le dénigrement, qui consiste à porter un jugement négatif sur toute vision du monde dissemblable. Les stéréotypes et dans leur forme extrême, le racisme, sont des exemples de stratégies de dénigrement. L'autre facette du dénigrement est la supériorité, qui consiste à mettre l'accent sur les aspects positifs de sa propre culture et à accorder peu ou pas d'intérêt à la culture de l'autre, de cette façon implicitement dépréciée. On observe parfois une troisième stratégie pour se protéger de la menace que représente la différence, que Bennett appelle le «revirement». L'individu va alors valoriser la culture de l'autre et dénigrer ses propres antécédents culturels. Cette stratégie, qui à première vue peut apparaître comme une preuve de «sensibilité interculturelle», n'est en fait que le remplacement du centre de son ethnocentrisme (nos propres antécédents culturels) par un autre.

La dernière phase de l'ethnocentrisme est celle que Bennett appelle la **minimisation**. La différence est reconnue et n'est plus combattue au moyen de stratégies de dénigrement ou de supériorité,

mais on en minimise la signification. Les similitudes culturelles sont mises en avant comme l'emportant de loin sur les différences, ce qui revient à banaliser la différence. Bennett souligne que beaucoup d'organisations voient dans ce qu'il appelle la minimisation le stade ultime du développement interculturel, et s'attachent à développer un monde de valeurs partagées et de points communs. Ces points communs sont construits sur la base de l'universalisme physique, c'est-à-dire sur les similitudes biologiques entre les humains. Nous devons tous manger, digérer et mourir. Considérer que la culture n'est qu'une sorte de prolongement de la biologie revient à en minimiser la signification.

Les phases ethnorelatives

«Un des fondements de l'ethnorelativisme réside dans l'hypothèse selon laquelle les cultures ne peuvent être comprises que comparativement les unes aux autres, et qu'un comportement particulier ne peut être compris que dans son contexte culturel.» Dans les phases ethnorelatives, la différence n'est plus perçue comme une menace mais comme un défi. L'individu tente alors de développer de nouvelles catégories pour comprendre, au lieu de préserver les catégories existantes.

L'ethnorelativisme commence avec l'**acceptation** de la différence culturelle. Premièrement, il s'agit d'accepter que les comportements verbaux et non-verbaux varient d'une culture à l'autre et que toutes ces variantes méritent le respect. Deuxièmement, cette acceptation va s'élargir pour englober les visions du monde et les valeurs sous-jacentes de l'autre culture. Cette deuxième phase implique la connaissance de ses propres valeurs et la perception de celles-ci comme étant déterminée par la culture. Les valeurs sont comprises en tant que processus, en tant qu'outils pour organiser le monde, plutôt que comme quelque chose que l'on «possède». Même les valeurs qui motivent le dénigrement d'un groupe particulier peuvent être considérées comme ayant une fonction dans l'organisation du monde ce qui n'exclut pas que l'on puisse avoir une opinion au sujet de cette valeur.

La phase suivante, l'**adaptation**, se développe à partir de l'acceptation des différences. L'adaptation contraste avec l'assimilation, cette dernière consistant à adopter d'autres valeurs, visions du monde et comportements en renonçant à sa propre identité. L'adaptation, elle, est un processus d'addition. L'individu apprend un nouveau comportement convenant à une autre vision du monde et l'ajoute à son répertoire comportemental personnel, de nouveaux styles de communication prenant alors le dessus. Ici, la culture doit être perçue en tant que processus qui se développe et fluctue et non pas en tant que donnée statique.



Une dimension centrale de l'adaptation est l'empathie, c'est-à-dire la capacité d'expérimenter une situation différente de celles impliquées par nos propres antécédents culturels. Elle consiste à tenter de comprendre l'autre en adoptant sa perspective.

Dans la phase de pluralisme, l'empathie s'élargit, de sorte que l'individu peut compter sur plusieurs cadres de référence distincts ou sur des cadres culturels multiples. Le développement de ces cadres exige généralement de vivre dans un contexte culturel différent pendant un temps suffisamment long. La différence est alors perçue en tant que partie du moi normal, l'individu l'ayant assimilée dans deux ou plusieurs cadres culturels différents.

L'intégration est le nom que Bennett donne à sa dernière série de phases. Tandis que dans la phase d'adaptation, plusieurs cadres de référence coexistent au sein d'un même individu, la phase d'intégration se caractérise par une tentative pour intégrer ces divers cadres dans un cadre qui n'est ni le rétablissement d'une culture, ni le simple confort que procurerait la coexistence pacifique de différentes visions du monde. L'intégration exige une redéfinition permanente de notre propre identité en termes d'expériences vécues. Elle peut conduire un individu à ne plus appartenir à aucune culture, mais à être toujours un étranger intégré.

La première phase de l'intégration, l'évaluation contextuelle, concerne la capacité à évaluer différentes situations et visions du monde à partir d'un ou plusieurs cadres de référence culturels. Dans toutes les autres phases, l'évaluation culturelle a été systématiquement évitée, afin de dépasser une approche ethnocentrique. Dans la phase de l'évaluation contextuelle, les individus sont capables de passer d'un contexte culturel à un autre, selon les circonstances. Le jugement porté est d'une relative bonté. Bennett donne ici l'exemple d'un choix interculturel: «Est-il bien de parler directement d'une faute commise par vous ou quelqu'un d'autre? Dans la majorité des contextes américains, c'est une bonne chose. Dans la plupart des contextes japonais, c'est l'inverse. Néanmoins, il peut être bon dans certains cas d'employer un style américain au Japon, et vice-versa. La capacité à employer les deux styles est un aspect de l'adaptation. La considération éthique du contexte donné dans la prise d'une décision fait partie de l'intégration».

La phase finale, la marginalité constructive, est décrite par Bennett comme une sorte d'aboutissement, mais non comme la fin de l'apprentissage. Elle implique un état de totale réflexion sur soi-même, le fait de n'appartenir à aucune culture et d'être un étranger. Parvenir à ce stade, d'autre

part, permet une réelle médiation interculturelle, la capacité de fonctionner au sein de différentes visions du monde.

Le modèle de Bennett s'est révélé un point de départ intéressant pour la conception de formations et d'orientations axées sur le développement de la sensibilité interculturelle. Il signale l'importance de la différence dans l'apprentissage interculturel, ainsi que quelques-unes des stratégies (inefficaces) pour gérer la différence.

Bennett suggère que l'apprentissage interculturel est un processus caractérisé par une progression permanente (avec la possibilité d'aller et de retours) et qu'il est possible de mesurer le stade atteint par un individu en termes de sensibilité interculturelle. On pourrait pourtant se demander si le processus d'apprentissage interculturel va systématiquement suivre exactement cette séquence, chacune des étapes étant la condition nécessaire à la suivante. Mais, si on interprète ce modèle moins en termes de stades successifs et davantage en termes de stratégies pour gérer la différence, appliquées selon les circonstances et les capacités, alors on peut en déduire des obstacles majeurs et des méthodes utiles concernant l'apprentissage interculturel.

Pertinence pour le travail de jeunesse

Les différentes phases décrites par Bennett forment un cadre de référence utile pour considérer les groupes et offrent des contenus et des méthodes de formation qui se prêtent parfaitement au développement de la sensibilité interculturelle. Est-il nécessaire de faire prendre conscience des différences, ou est-il préférable de se concentrer sur l'acceptation de ces différences? L'idée de développement fournit une approche très pratique des points sur lesquels travailler. Bennett suggère lui-même des conséquences sur la formation dans les diverses phases.

Dans une manifestation internationale de jeunesse, le processus décrit par Bennett se produit sous une forme très condensée. Son modèle aide à étudier et à comprendre ce qui se passe et comment le gérer.

Enfin, ce modèle de développement suggère clairement la finalité du travail sur l'apprentissage interculturel: parvenir à un stade où la différence est jugée normale, intégrée dans l'identité de l'individu et où il est possible de se référer à plusieurs cadres culturels.

2.6 Synthèse

Suite à l'examen de plusieurs conceptions des notions d'apprentissage, de culture et d'expériences



interculturelles, il devrait être clair que l'apprentissage interculturel est un processus. Ce processus exige de se connaître et de connaître ses origines, avant de pouvoir comprendre les autres.

C'est une véritable gageure, dans la mesure où sont impliquées dans ce processus des idées très profondément ancrées sur le bien et le mal, sur ce qui structure le monde et notre vie. Dans l'apprentissage interculturel, ce que nous trouvons normal et jugeons nécessaire de maintenir est remis en question. L'apprentissage interculturel est

une remise en question de notre propre identité, mais cela peut aussi devenir un mode de vie et un moyen d'enrichir sa propre identité, ainsi que l'a souligné Bennett.

Bennett a aussi donné à son modèle une dimension plus politique: si l'apprentissage interculturel est un processus individuel, il importe néanmoins d'apprendre à vivre ensemble dans un monde de différences. L'apprentissage interculturel vu sous cet angle est le point de départ d'une coexistence pacifique.



2.7 A propos d'éducation interculturelle...

Bien que ce T-Kit soit axé sur l'apprentissage interculturel hors du contexte scolaire, ce chapitre entend rendre hommage au rôle essentiel et reconnu que joue l'école dans le développement de sociétés interculturelles. Indéniablement, l'expérience des enseignants nous livre maints enseignements.

Autrefois, l'éducation était assurée sur des bases sociales égalitaires, «une école pour tous», promouvant la justice pour réduire les différences et visant l'intégration sociale. De nos jours, la question majeure qui se pose à notre société est de savoir comment gérer la différence. Comment reconnaître et valoriser les différences tout en promouvant l'intégration culturelle authentique et le plein épanouissement de nos étudiants, d'abord à l'école puis dans la société?

Les principes interculturels sont axés sur l'ouverture aux autres, le respect actif des différences, la compréhension mutuelle, la tolérance active, la reconnaissance des cultures présentes, la promotion de l'égalité des chances, la lutte contre la discrimination. La communication entre des identités culturelles dissemblables peut sembler paradoxale, dans la mesure où elle exige la reconnaissance de l'autre en tant qu'égal et différent à la fois. Dans ce contexte, selon Ouellet (1991), l'éducation interculturelle peut être conçue dans le but de promouvoir et de développer:

- une meilleure compréhension des cultures dans les sociétés modernes;
- une capacité de communication renforcée entre les membres de différentes cultures;
- une plus grande flexibilité dans le contexte de diversité culturelle qui caractérise la société;
- une plus grande capacité de participation à l'interaction sociale et la reconnaissance du patrimoine commun de l'humanité.

Le principal objectif de l'éducation interculturelle est de promouvoir et de développer les capacités d'interaction et de communication entre les élèves et le monde qui les entoure. Pour optimiser les effets de cette éducation, selon Guerra (1993), nous devrions veiller à ce que :

- le pluralisme soit une composante de l'éducation donnée à tous les élèves (qu'ils appartiennent ou non à des groupes minoritaires);
- les minorités ne soient pas obligées de renoncer à leurs références culturelles;
- la valeur égale de toutes les cultures soit reconnue;
- des mécanismes de soutien soient mis en place afin de garantir des taux de réussite égaux pour les enfants des minorités et des majorités.

Néanmoins, dans l'élaboration d'approches éducatives interculturelles, le risque de partialité, consciente ou inconsciente, n'est pas exclu. Ladmiral et Lipiansky (1989) ont donc indiqué aux enseignants deux «pièges» à éviter:

- 1) réduire la réalité culturelle des élèves à des généralisations rapides;
- 2) interpréter systématiquement tous les conflits dans une perspective culturelle en négligeant les facteurs psychologiques et sociologiques qui influent sur les comportements.

Abdallah-Preteceille y ajoute un troisième piège: tenter de résoudre les difficultés exclusivement par la connaissance rationnelle de l'autre.

Les enseignants ne doivent pas oublier que l'éducation est une activité extrêmement exigeante, non seulement eu égard aux élèves, mais également compte tenu de l'environnement et même de la personnalité des enseignants. Les enseignants doivent analyser leurs propres identités culturelles et leurs personnalités de manière à en faire bénéficier leurs propres pratiques pédagogiques. Hoopes (cité par Ouellet, 1991) conseille ainsi que les enseignants développent leurs capacités d'analyse des modes de perception et de communication et améliorent leur capacité d'écoute (à mon avis, une écoute «active»





serait encore plus efficace). De plus, il est fondamental que l'enseignant soit conscient de sa propre culture et appréhende les mécanismes de ses propres préjugés, de ses croyances, de ses principes moraux et de ses valeurs.

L'éducation interculturelle place l'autre au cœur des relations. Elle encourage une remise en question permanente des préjugés et de ce que nous considérons comme admis, ainsi qu'une ouverture constante vis-à-vis de l'inconnu et de l'incompris. Dans un processus d'interaction et de découverte mutuelle, tout être humain peut se réaliser – personnellement, socialement et globalement. La relation éducative vise à aider l'élève à prendre des responsabilités dans le but de lui permettre d'être acteur dans la société.

Traduire en textes de loi nos visions de l'ensemble des actions que devraient mener les écoles pour promouvoir l'éducation interculturelle dans telle ou telle nation ou région ne suffit pas. Aujourd'hui, il est urgent que ces visions soient **véritablement** concrétisées, promues et développées par le biais d'initiatives de formation des enseignants et, éventuellement, dans la perspective de promouvoir un changement dans la façon de penser de la population en général. Cela ne peut attendre plus longtemps. Sinon, quelles seront les personnes en mesure de nous aider à nous épanouir? «Eduquer c'est aider à apprendre à être», comme nous le rappelle le politicien français Edgar Faure (1908-1988). Et quels sont nos points de référence, à nous les enseignants qui sommes aussi en devenir? Il faut que davantage de travaux de recherche soient menés par les professeurs eux-mêmes. En exagérant un peu, l'avenir est entre les mains des enseignants et il est urgent d'introduire des changements!

La double fonction de l'éducation, à savoir l'enseignement et la formation, doit garantir l'épanouissement optimal de chacun des élèves, en veillant à ce que leurs cultures soient transmises dans un esprit d'ouverture aux autres. Plusieurs réformes du système éducatif prônent l'utilisation d'une méthode d'enseignement inductive, axée sur les centres d'intérêt de l'élève. Ici, il nous faut voir de quelle façon l'expérience directe peut servir à accroître le respect de la différence et la sensibilité interculturelle. Alors, l'enseignant, en tant qu'acteur de premier plan du changement, devrait proposer des expériences et des opportunités d'apprentissage qui promeuvent et acceptent toutes les cultures dans un esprit de démocratie. L'éducation interculturelle doit être l'objectif de toutes les écoles d'aujourd'hui ! Si l'on ne marche pas dans ce sens, on risque de créer une uniformité appauvrie, basée sur la ségrégation et l'élitisme!

Si nos efforts éducatifs parviennent à montrer les individus dans toutes leurs différences et leurs similitudes culturelles, prouvant le droit des cultures à se développer, alors nous favoriserons une plus active participation au sein de la société. Nous travaillerons dans un système d'enseignement opposé à la division et favorable à une nouvelle conscience d'une société ouverte au respect entre les individus. L'éducation interculturelle doit s'imposer à l'école et dans la société, horizontalement et verticalement, si nous voulons œuvrer pour l'épanouissement de tout être humain. Et, qui sait, nous assisterons peut-être à l'avènement d'une éducation transculturelle?

3. Une pédagogie de l'apprentissage interculturel ?



T-Kit
L'apprentissage
interculturel

3.1 Considérations générales

L'un des défis inhérents à l'apprentissage interculturel est qu'il n'existe pas en tant que discipline à proprement parler connue sous le nom «d'apprentissage interculturel». Cette situation est excitante en ce qu'elle nous oblige à nous battre pour conférer une signification à ce concept.

Néanmoins, lorsque nous adaptons ou développons des méthodes, nous sommes dans un cadre éducatif ou de formation, peut-être créé ou modelé par nous-mêmes, qui porte de ce fait notre empreinte personnelle, mais aussi celles des circonstances, de l'équipe des formateurs et des participants. Il peut donc être utile de savoir ce qui sert (et ce qui dessert) les objectifs de l'apprentissage interculturel. Aussi, nous suggérons dans ce qui suit quelques principes essentiels, fondés sur et étroitement liés aux théories et aux concepts exposés précédemment. Ces principes apparaîtront d'autant plus évidents si l'on garde présentes à l'esprit les situations dans lesquelles se déroulent ce processus – aujourd'hui et pour les jeunes.

Les réflexions ci-dessous ont pour objectif de favoriser une prise de conscience, de soulever des questions et de fournir des indications concernant quelques approches pédagogiques de l'apprentissage interculturel...

Confiance et respect

Le développement de la confiance est l'un des fondements de l'apprentissage interculturel, puisque cette confiance est indispensable à l'ouverture qu'exige tout processus mutuel. Il est essentiel que nous nous sentions en confiance pour partager des points de vue, des perceptions et des sentiments et pour parvenir à l'acceptation et à la compréhension. Il faut une bonne dose de patience et de sensibilité pour instaurer une atmosphère d'apprentissage favorable à l'écoute mutuelle et au développement de la confiance de chacun. Cela signifie qu'il faut laisser la place à l'expression de chacun, valoriser toutes les expériences, les talents et les contributions, mais aussi les besoins et attentes de tous ordres. Si l'essentiel du partage doit concerner les valeurs, les normes et les hypothèses fondamentales, alors il faut que chacun ait une grande confiance dans les autres. La confiance mutuelle va de pair avec le respect mutuel et l'honnêteté dans le partage.

Faire l'expérience de l'identité

Le point de départ de l'apprentissage interculturel est notre propre culture, en d'autres termes nos propres antécédents et nos expériences personnelles. C'est dans nos racines que résident les

obstacles et les opportunités de ce processus d'apprentissage. Nous possédons tous une réalité personnelle qui a façonné notre personnalité et nous continuerons à vivre dans cette réalité que vont venir enrichir, au fur et à mesure, de nouvelles connaissances et expériences. Autrement dit, les processus d'apprentissage interculturel exigent que nous nous référiions en permanence à nos origines, nos expériences et nos rencontres. Tenter de se comprendre soi-même et de comprendre sa propre identité est une condition absolument nécessaire pour aller à la rencontre des autres. Cette rencontre va peut être nous changer, mais elle ne transformera pas forcément la réalité qui nous entoure. C'est une véritable gageure. En conséquence, dans le cadre de ce processus, il nous appartient également d'assumer la responsabilité, les potentiels et les limites associés à notre rôle de démultiplicateurs de nouvelles connaissances.

Des réalités construites

Rien n'est absolu. Il existe plusieurs façons de lire et de percevoir la réalité. La thèse selon laquelle chacun construit son propre monde, selon laquelle la réalité de chacun est le fruit d'une construction personnelle, est le fondement des processus d'apprentissage interculturel. La diversité des dimensions développées par les théories pour décrire la différence culturelle (voir: Hofstede et Hall & Hall) montrent que nous pouvons percevoir très différemment la réalité et même des dimensions telles que l'espace et le temps. Néanmoins, nous devons vivre dans un même monde, ce qui a bien évidemment des répercussions sur nos vies. Par conséquent, le processus d'apprentissage doit être associé à un certain nombre d'efforts: le respect de la liberté et de la liberté de choix de chacun, l'acceptation de l'égale valeur des visions autres, la volonté de concilier des points de vue différents et enfin, la prise de conscience de notre responsabilité personnelle. Mais la différence reste et doit rester constructive. C'est pourquoi la dernière phase du modèle de Bennett, qui vise le développement de la sensibilité interculturelle, nous invite à «fonctionner dans un contexte où coexistent différentes visions du monde».

Le dialogue avec l'autre

L'apprentissage interculturel place «l'Autre» au cœur de la compréhension. Ce processus, qui démarre avec le dialogue, va plus loin. Voilà le défi: reconnaître que moi et les autres sommes différents et comprendre que cette différence contribue à ce que je suis. Nos différences sont complémentaires.





Dans cette compréhension, les autres deviennent indispensables à une nouvelle découverte de soi. Cette expérience est une remise en cause de soi, elle crée quelque chose de nouveau et exige que l'on fasse preuve de créativité pour trouver de nouvelles solutions. Le processus axé sur le développement d'une sensibilité interculturelle exige – en tant que processus engagé par rapport à l'autre – de toucher et de modifier notre soi profond. L'apprentissage interculturel offre la chance de s'identifier aux perspectives de l'autre; c'est l'expérience respectueuse qui consiste à tenter de «se mettre à la place de l'autre», sans pour autant prétendre vivre ce que vit l'autre. Il nous permet d'expérimenter et d'apprendre la vraie solidarité, en ayant foi en la force de la coopération. L'apprentissage interculturel dans ce contexte, est aussi une façon de découvrir notre propre capacité d'action.

Questions et changement

L'apprentissage interculturel est une expérience de changement permanent (à l'image du monde), mais il est surtout orienté sur le processus. La discussion sur la culture met systématiquement en lumière la contradiction entre stagnation et changement, tandis que nous recherchons en permanence la sécurité et l'équilibre. Certaines de nos questions restent en suspens, et d'autres encore vont se poser à nous. Nous devons par conséquent accepter qu'il n'existe pas toujours de réponse et être en quête permanente, accepter et accueillir positivement les changements. Pour conduire notre réflexion, nous aurons besoin d'être capables de nous remettre en question. Nous ne savons pas toujours où nous conduit cette intégration. La curiosité joue un rôle important, nous recherchons de nouvelles perceptions. Et il nous faut être conscients que la construction de nouvelles choses peut impliquer l'effondrement de choses établies, comme nos idées, croyances et traditions. Aucun processus d'apprentissage n'est dénué de ruptures et d'adiieux. En tant que formateurs, il nous incombe d'assurer à ce processus un accompagnement de qualité.

L'engagement total

L'apprentissage interculturel met à contribution, de façon intense, tous les sens et les niveaux d'apprentissage, les connaissances, les émotions et les comportements. Il suscite toute une palette de sentiments, peut creuser des fossés entre ces sentiments et notre «raison», ce que nous savons et apprenons. La compréhension de la complexité de ce processus et de l'ensemble de ses implications, exige beaucoup de notre part. La langue, en tant qu'élément de la culture, est un des pivots de la communication interculturelle, mais du fait aussi de ses limites, elle peut être source d'incompréhensions. Elle ne doit donc pas être

utilisée comme moyen de domination – notamment si l'on considère l'inégalité des capacités linguistiques, mais comme outil de communication. Tous les autres signes – comme le langage corporel – doivent être respectés de la même façon. Dans la mesure où nous sommes pleinement impliqués dans ce type d'apprentissage, nous devrions aussi nous considérer en tant que parties intégrantes des processus qui se déroulent.

Le potentiel de conflit

Si l'on considère la diversité des perceptions culturelles relativement au temps, à l'espace et aux relations sociales et personnelles, alors il semble évident que le conflit va être un élément central de l'apprentissage interculturel qu'il faut impérativement explorer et exprimer. Au même moment, ces modèles nous invitent à aborder les différences sans les cataloguer. Par conséquent, nous pouvons essayer de repérer les éléments constructifs et les potentiels de conflit. Nous devons acquérir les compétences nécessaires pour gérer les conflits, tout en tenant compte de la complexité inhérente du travail sur la culture. La diversité des expressions identitaires et l'effort de valoriser les différences représentent tous deux des défis. L'apprentissage interculturel implique une quête et l'émergence de nouvelles insécurités, autant de conditions elles-mêmes potentiellement porteuses de conflits. Mais il est possible de les valoriser en tant qu'élément du processus. La diversité peut être ressentie comme utile et enrichissante dans la recherche de nouvelles méthodes et solutions. La variété des compétences constitue à ce titre une contribution indispensable à l'ensemble. Tout conflit n'a pas nécessairement de solution, mais il convient certainement de l'exprimer.

Sous la surface

L'apprentissage interculturel vise des processus très profonds, ainsi que des changements d'attitudes et de comportements. Il a trait pour l'essentiel aux forces et aux éléments invisibles de notre culture, à notre moi profond (voir: le modèle de l'iceberg). Beaucoup de choses en dessous de la «surface de l'eau» sont inconscientes et ne peuvent être exprimées clairement. Cette découverte implique en conséquence certains risques, au plan de l'individu et dans la rencontre, ainsi que des tensions qu'il va falloir gérer. Il est évident qu'il n'est pas simple d'accompagner les individus dans ce processus. D'un côté, il faut du courage pour aller de l'avant, pour s'engager dans une remise en question, de nous mais aussi des autres. D'un autre côté, nous devons accorder beaucoup d'attention et de respect aux besoins des individus et aux limites de ces processus. Il n'est pas toujours facile de garder ces deux aspects de la question présents à l'esprit.



Une question complexe dans un monde complexe

Les modèles théoriques témoignent déjà de la complexité de l'apprentissage interculturel et de la difficulté de le systématiser. En replaçant cette question dans la dimension complexe de nos sociétés contemporaines, se fait jour très clairement la nécessité d'approches très prudentes et globales, autorisant un maximum de discernement. Même la culture dépasse les frontières nationales et s'exprime sous des formes diversifiées qui peuvent s'entremêler. Il faut tenir compte d'une grande diversité de perspectives et des nombreuses oppositions, il faut considérer le passé, le présent et l'avenir, et comparer les besoins parfois contradictoires de l'individu d'un côté et de la société de l'autre. Il faut regrouper des expériences fragmentées. L'enjeu de toute approche pédagogique consiste à ne pas simplifier les raisons d'ordres divers et les implications présentes, les diverses valeurs soulignées et les diverses réalités et histoires vécues. Les approches d'apprentissage interculturel doivent au contraire respecter cette diversité d'expériences, d'interprétations et de connaissances et par conséquent, la refléter à travers le choix de la langue, de la terminologie et des méthodologies employées.

3.2 Sélection, création et adaptation de méthodes

Chaque situation est différente. Peut-être préparez-vous un stage de formation, un échange, un chantier ou un simple atelier. Nous vous conseillons donc de lire les méthodes présentées dans cette publication, d'en choisir certaines, puis de les adapter en fonction des besoins spécifiques de votre groupe. A partir de là, vous allez créer quelque chose de nouveau. Les méthodes présentées ici ne sont ni des vérités absolues, ni des œuvres d'art réalisées par des génies. Il s'agit en fait d'une offre de suggestions, d'un recueil d'expériences utiles. Lorsque vous les mettrez en application, VOTRE propre situation d'apprentissage interculturel, les participants impliqués et leurs besoins, sont les seules choses que vous devez respecter. Les questions suivantes – considérées avec soin – vous aideront à mettre en place un élément particulier de votre programme. Cette liste de questions n'est pas exhaustive – d'autres vous paraîtront peut-être plus importantes.

a. Finalité et objectifs

Quels objectifs visons-nous avec cette méthode particulière, à un stade donné du programme? Avons-nous défini nos objectifs clairement et cette

méthode convient-elle? Cette méthode est-elle susceptible de nous permettre d'atteindre les buts généraux de notre activité? Cette méthode nous aidera-t-elle à progresser? Cette méthode est-elle conforme aux principes de la méthodologie que nous avons définie? Cette méthode est-elle adaptée à la dynamique de cette situation d'apprentissage interculturel particulière? Toutes les conditions nécessaires à l'emploi de cette méthode (en termes de groupe, d'atmosphère d'apprentissage, de relations, de connaissances, d'informations, d'expériences, etc.) ont-elles été instaurées au moyen des processus précédents? Quel est le thème concret/le sujet dont nous parlons? Quelles situations (et conflits) sont susceptibles de surgir du fait de l'emploi de cette méthode et dans quelle mesure pouvons-nous les anticiper (les gérer)? Cette méthode va-t-elle permettre de répondre à la complexité et aux liens entre les divers aspects? En quoi cette méthode pourrait-elle contribuer à développer de nouvelles perspectives et perceptions?

b. Groupe cible

Pour qui et avec qui développons-nous et employons-nous cette méthode? Quelle sont les conditions du groupe et des individus qui le constituent? Quelles conséquences cette méthode pourrait-elle avoir sur leurs interactions, leurs perceptions mutuelles et leurs relations? La méthode répond-elle aux attentes du groupe (et des individus)? Comment mobiliser leur intérêt? De quoi les participants vont-ils avoir besoin (individuellement et en tant que groupe) et quelle sera leur contribution à ce moment particulier de la situation d'apprentissage? La méthode laisse-t-elle suffisamment d'espace à ce titre? La méthode contribue-t-elle à l'expression de leur potentiel? La méthode favorise-t-elle suffisamment l'expression individuelle? Comment la méthode va-t-elle donner libre cours à la manifestation des similitudes et des différences au sein du groupe? Le groupe présente-t-il des exigences particulières qui requièrent notre attention (âge, sexe, aptitudes linguistiques, capacités, handicaps, etc.) et de quelle façon les méthodes peuvent-elles les transformer en atouts? Le groupe ou certains des individus qui le composent ont-ils manifesté une résistance ou une sensibilité particulière à la question (ex.: minorités, sexe, religion, etc.) ou des différences extrêmes (en termes d'expérience, d'âge, etc.) susceptibles d'influer sur la dynamique? Où se situe le groupe du point de vue du processus d'apprentissage interculturel? La méthode convient-elle à la taille du groupe?

c. Environnement, espace et temps

Quel est l'environnement (culturel, social, politique, personnel, etc.) dans lequel nous appliquons



cette méthode? Quel est l'impact de cette méthode sur l'environnement, et l'impact de l'environnement sur cette méthode? Quels éléments (d'expérience) les membres du groupe apportent-ils à cet égard? Quel est l'environnement (éléments, caractéristiques) dominant dans ce groupe, et pourquoi? L'atmosphère au sein du groupe et le niveau de communication conviennent-ils à cette méthode? Le contexte de cette expérience d'apprentissage interculturel spécifique favorise-t-il ou empêche-t-il certains éléments? Quelle est la perception commune (et individuelle) de l'espace, le «territoire commun» du groupe est-il suffisamment large pour pouvoir employer cette méthode? La méthode contribue-t-elle à instaurer un environnement positif (élargir les zones de confort de chacun)? Quel est l'espace dont dispose cette méthode dans l'activité (compte tenu de ce qui vient avant et après)? Est-ce que nous accordons suffisamment de place à la méthode et à son évaluation correcte? Est-ce qu'elle s'inscrit dans le déroulement de notre programme? Comment cette méthode gère-t-elle les différentes perceptions temporelles des participants?

d. Ressources/cadre

La méthode est-elle adaptée aux ressources dont nous disposons (temps, espace physique, personnes, matériels, médias, etc.)? La méthode les exploite-t-elle avec suffisamment d'efficacité? Quels aspects organisationnels devons-nous prendre en considération? Devons-nous simplifier? Comment partager les responsabilités liées à la mise en œuvre de la méthode? Possédons-nous les compétences requises pour gérer la situation qui va en découler? Dans quel cadre (institutionnel, organisationnel, etc.) la méthode va-t-elle être employée? Quels impacts devons-nous considérer ou envisager (ex.: culture ou préférences organisationnelles, objectifs institutionnels)? Quels acteurs extérieurs pourraient interférer avec les intérêts (ex.: partenaires institutionnels, autres personnes dans le bâtiment, etc.)?

e. Evaluation antérieure

Avons-nous déjà employé cette méthode ou une méthode similaire dans le passé? Qu'avons-nous

appris de cette expérience? D'autres expériences nous ont-elles renseignés au sujet de l'utilisation des méthodes? Que nous disent-elles à présent? Faut-il évaluer la méthode et son impact, et comment mesurer le degré de réalisation de nos objectifs? Comment conserver ses résultats pour la suite (rapport, etc.)? Quels éléments avons-nous intégrés dans notre méthode en tant que partie de l'évaluation de notre activité jusqu'à présent?

f. Transfert

Dans quelle mesure notre méthode est-elle fondée sur (ou liée à) l'expérience de chacun des participants et sur les expériences d'apprentissage menées jusqu'à présent? La méthode est-elle utile pour la réalité des participants ou faut-il l'adapter à certains égards? La méthode est-elle orientée sur son transfert/intégration dans la vie quotidienne des participants? Comment allons-nous permettre aux participants d'intégrer leurs apprentissages dans leurs propres réalités? Une discussion ou une dynamique particulière suite à la méthode pourraient-elles en faciliter le transfert? Quels éléments pourraient faciliter un suivi de qualité de la part des participants? Comment reprendre certains éléments dans la suite du processus?

g. Le rôle des facilitateurs ou des formateurs

Le facilitateur a pour mission d'instaurer un processus qui aide le groupe à discuter librement de la façon la plus intéressante et productive possible. Autrement dit, il s'agit d'essayer de trouver des réponses aux questions posées précédemment et de réfléchir à la manière dont nous envisageons d'organiser le processus. Comment voyons-nous notre rôle au sein de ce groupe et par rapport à cette méthode? Avons-nous tenté d'imaginer le scénario dans notre tête? Avons-nous réfléchi à nos dispositions personnelles et à leurs impacts possibles sur la mise en œuvre de la méthode? Comment nous sommes-nous préparés à réagir à des situations autres que celles que nous attendions?

4. Méthodes



T-Kit
L'apprentissage
interculturel

4.1 Energisers

4.1.1 Introduction

Selon votre groupe cible, les energisers peuvent servir à :

- instaurer une humeur ou une atmosphère particulière;
- réveiller les participants avant ou pendant une activité;
- introduire un sujet de façon plaisante.

Il existe de nombreux energisers. Souvent, ils invitent les participants à former un cercle, à chanter, à exécuter certains mouvements ou à se livrer à toutes sortes de parties de chasse.

Nous avons sélectionné quelques exercices qui pourraient convenir au contexte de l'apprentissage interculturel – mais vous en aurez peut-être un avis tout différent.

Attention !

Certaines personnes ne jurent que par les energisers (qu'elles trouvent indispensables à la création d'une atmosphère de groupe), tandis que d'autres les rejettent (parce qu'elles ne les aiment pas et les trouvent «idiots»).





4.1.2 «Est-ce que tu vois ce que je vois ? Est-ce que je vois ce que tu vois ?»

Nous voyons tous les choses différemment – alors, qu'en est-il de notre salle de réunion? Les participants choisissent une vue de la salle qu'ils aiment particulièrement et la montrent aux autres. Outre le fait d'encourager l'empathie, cet exercice peut aider l'équipe et les participants à créer un cadre plus informel pour le déroulement de l'activité.



Ressources nécessaires :

- Une salle de réunion permettant aux participants de se déplacer relativement librement
- Une feuille de papier format A4 et un stylo ou un crayon pour chacun
- Du ruban adhésif (environ un rouleau pour six)
- Un seul facilitateur



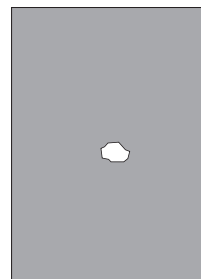
Taille du groupe :

Indifférente



Temps nécessaire :

15 à 20 minutes minimum



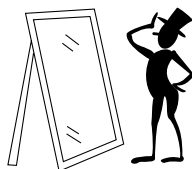
Les étapes :

- 1 Chaque participant reçoit une feuille de papier A4 et un crayon/stylo.
- 2 Le facilitateur explique aux participants qu'ils doivent écrire leur nom sur la feuille, puis y faire un trou de sorte à obtenir une sorte de cadre (en réalité, peu importe la forme du trou, l'important étant de pouvoir voir à travers).
- 3 Ensuite, chacun doit trouver une vue ou un objet sur laquelle/lequel coller son cadre. Les participants doivent faire appel à leur imagination – rien n'est interdit!
- 4 Puis, les participants invitent les autres à observer leurs «tableaux» et à décrire ce qu'ils voient.
- 5 L'energiser se termine lorsque le facilitateur estime que les participants ont regardé la majorité des «tableaux».



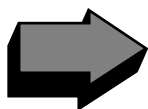
Réflexion et évaluation :

Aucun débriefing n'est nécessaire pour cet energiser mais une discussion peut s'avérer productive. Questions suggérées:



- Quel sentiment vous a procuré le fait de pouvoir choisir en toute liberté quelque chose qui vous semblait intéressant?
- De quelle façon avez-vous aidé les autres de sorte à ce qu'ils voient la même chose que vous?
- Qu'est-ce qui vous a surpris?
- Comment êtes-vous parvenus à voir ce que voyaient les autres dans leurs cadres?

Cette méthode dans la pratique...:



Ne soyez pas surpris par l'éventail des positions dans lesquelles vont se retrouver les participants pour fixer leur cadre sur (ou à proximité de) leur objet préféré. On a vu des cadres accrochés à des lampes à trois mètres de haut, sous les radiateurs, etc. Cet energiser peut servir de point de départ à des discussions sur l'empathie ou le constructivisme.

Source : Andi Krauss, Network Rope



4.1.3 «Grrr – Phut – Boom !»

Chanter quelque chose apparemment dénué de sens peut constituer un défi intéressant. Il pourrait également être intéressant d'en rechercher la signification...



Ressources nécessaires :

- Un tableau de papier ou un autre support pour y écrire les mots
- Un espace suffisant pour que les participants puissent se déplacer librement
- Un facilitateur



Taille du groupe :

Indifférente

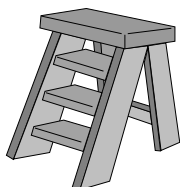


Temps nécessaire :

Environ 5 minutes

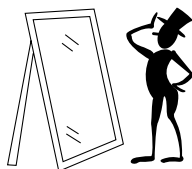
Les étapes :

- 1 Le facilitateur écrit les «mots» suivants sur le tableau de papier ou un autre support, afin que les participants puissent les lire:



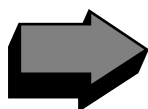
ANA
NA
GRRR
PHUT
BOOM!

- 2 Le facilitateur lit alors les mots lentement en invitant les participants à l'accompagner.
- 3 Le facilitateur augmente ensuite l'intensité de sa diction, puis commence à chanter en modulant plus fort ou plus doucement, plus rapidement ou plus lentement (on peut même accompagner ce chant d'une petite danse).
- 4 L'energiser se termine par un grand «BOOOM!».



Réflexion et évaluation :

En réalité, les participants ont appris les bribes d'un nouveau langage, son rythme particulier, avec ses ombres et ses lumières. Et lorsque tout le monde a repris son souffle, cela permet d'ouvrir une discussion sur ce qui constitue une langue.



Cette méthode dans la pratique...:

Attention à l'intensité de cet energiser. Il peut être très bruyant et drôle. Il peut aussi mettre mal à l'aise certains participants surtout s'ils se connaissent mal.

Source : Mark Taylor (1998) : «Idées simples pour surmonter les barrières linguistiques», dans Rapport sur le stage de formation à l'apprentissage interculturel des langues, Centre Européen de la Jeunesse, Strasbourg



4.1.4 « 60 secondes = 1 minute, non ? »

Nous savons tous que le temps est relatif – Mais est-ce que nous savons réellement ce que cela signifie ? Les participants vivent leur propre minute et comparent leurs résultats.



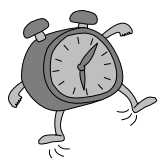
Ressources nécessaires :

- Une montre pour le facilitateur
- Une chaise pour chacun des participants
- S'il y a une horloge dans la salle, recouvrez-la de papier; si elle fait tic-tac, enlevez-la



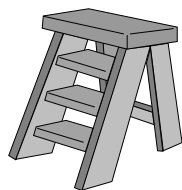
Taille du groupe :

Indifférente



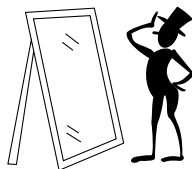
Temps nécessaire :

De 30 secondes à 2 minutes!



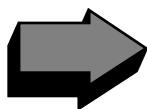
Les étapes :

- 1 La facilitateur demande aux participants de cacher leurs montres.
- 2 Puis chacun d'eux doit s'asseoir en silence, les yeux fermés.
- 3 Ensuite, le facilitateur demande à tous les participants de se lever et de fermer les yeux. Au signal «GO!», chacun doit compter 60 secondes en silence, puis se rasseoir. Il est important de souligner que cet exercice ne peut fonctionner que si le silence est complet. Lorsque les participants se sont rassés, ils peuvent alors ouvrir les yeux.



Réflexion et évaluation :

Il est clair que cet exercice ouvre complètement le concept du temps et la relation de chacun au temps. Vous pouvez continuer en demandant s'il existe des perceptions du temps différentes selon les cultures.



Cette méthode dans la pratique...:

Même avec des groupes homogènes du point de vue culturel, cet exercice peut donner des résultats assez spectaculaires. Ne vous moquez pas des derniers à s'asseoir, il se peut qu'ils viennent de vivre une journée très «lente».

Source : Swatch, Timex, etc



4.1.5 « L'oignon de la diversité »

Quel que soit le groupe, les membres possèdent beaucoup de points communs et de différences, qui d'ailleurs se complètent. Un petit exercice amusant pour le découvrir!



Ressources nécessaires :

Un grand espace dans une salle



Taille du groupe :

Un nombre pair de participants, de 10 à 40!



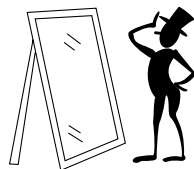
Temps nécessaire :

30 minutes maximum



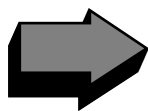
Les étapes :

- 1 Les participants doivent former deux cercles, un cercle intérieur et un cercle extérieur (pour représenter les couches de l'oignon) et se faire face deux par deux.
- 2 Chacun des couples doit rapidement identifier un point commun (une habitude, un antécédent, une attitude, etc.) et trouver un moyen de l'exprimer (vous pouvez les laisser choisir un mode d'expression libre ou en proposer un différent à chaque fois: «chanter une chanson», «mimer», «écrire un poème en deux lignes», «utiliser un symbole», «utiliser des bruitages», etc.).
- 3 Ensuite, le cercle extérieur se déplace vers la droite et chacun des nouveaux couples ainsi formés doit trouver une similitude et l'exprimer. Vous pouvez donner des indications concernant la nature de la similitude (plat préféré, ce que vous n'aimiez pas à l'école, dans votre famille, en matière de musique, de comportement, de déclaration politique, etc.), en pénétrant à chaque fois un peu plus en «profondeur» dans les oignons.
- 4 Les couples peuvent changer plusieurs fois, jusqu'à ce que le cercle soit bouclé (selon la taille du groupe). Une variation plus délicate consiste à inviter les couples à identifier leurs différences et à exprimer leur complémentarité (ou à trouver une expression/situation qui symbolise ces deux aspects).



Réflexion et évaluation :

Cet exercice peut être suivi de discussions à partir des questions suivantes: quelles différences/similitudes nous ont étonnés? D'où proviennent-elles? Jusqu'où nos différences peuvent-elles être complémentaires?



Cette méthode dans la pratique...:

Cet exercice peut être excellent pour briser la glace. Il peut aussi servir à clôturer une session («l'oignon de l'adieu»), à travailler sur les aspects qui forment l'identité, etc. (Tout dépend des questions que vous posez!) Attention: cet exercice peut être bruyant et chaotique!

Source : Claudia Schachinger



4.2 Exercices individuels

4.2.1 Introduction

Comme leur nom l'indique, les exercices individuels sont destinés à une pratique individuelle (mais dans un esprit de groupe). Vous allez me demander: «Mais l'apprentissage interculturel ne concerne-t-il pas la rencontre?».

Et bien, certes, mais nous n'apprenons rien de ces rencontres si nous ne prenons pas le temps

de réfléchir à ce qui nous est arrivé durant ces processus. Aussi, ces exercices sont-ils présentés dans le but d'encourager un comportement d'autocritique, de remise en question et de curiosité, mais aussi un dialogue entre le cœur et l'esprit. Apprendre en se découvrant soi-même.

4.2.2 « Mon chemin vers l'Autre »

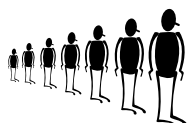
Notre approche de l'Autre – en fait la base de l'apprentissage interculturel, n'est-ce pas? – est influencée par notre vie, notre enfance, ainsi que par divers facteurs comme l'éducation. Ce «voyage» nous conduit physiquement, émotionnellement et mentalement à travers différentes étapes et influences qui contribuent ou font obstacle à une approche constructive de la rencontre des autres. C'est un voyage au cœur de soi-même pour aller à la rencontre des opportunités et des obstacles, des perceptions et des stéréotypes.

Ressources nécessaires :



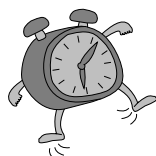
Un bâtiment comportant au moins cinq pièces organisées comme des «cellules», des articles pour aménager les pièces (papier et stylos, ciseaux et colle, jouets, outils selon les thèmes, cassettes musicales ou CD, photos, tableaux, vêtements doux, laine rouge, oreillers, café, etc.), et des éléments pour les meubler (chaises, rideaux, cordes, etc.). Les facilitateurs ont besoin de temps pour préparer les pièces en l'absence des participants. Du papier et un stylo (ou une sorte de «journal intime») pour chacun des participants. Assurez-vous que les autres personnes présentes dans le bâtiment ont été informées de l'exercice, afin qu'elles ne soient pas surprises par les «décorations»!

Taille du groupe :



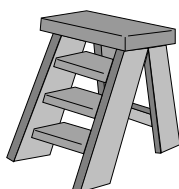
De deux à davantage, selon l'espace (en nombre suffisant, pour permettre l'échange ultérieur d'expériences, sachant que si les participants sont trop nombreux et que les pièces sont petites, ils risquent de se gêner).

Temps nécessaire :



La préparation des pièces prend 30 minutes – si l'on est bien organisé. Prévoir 45 à 90 minutes (voyage individuel) pour l'exercice en soi, et 30 minutes pour l'échange.

Les étapes :



1 Chaque pièce est arrangée différemment à la manière d'une petite «cellule», autour de détails particuliers de notre développement (enfance – famille – école – société, etc.) qui correspondent à des «étapes» de notre voyage à travers la vie. Le «chemin vers l'Autre» peut être symbolisé au moyen d'une corde (ou d'un fil de laine) rouge conduisant d'une pièce à l'autre. Dans chacune des cellules, des articles, des dynamiques, des questions et des réflexions vont engager les participants dans une réflexion globale approfondie pour tenter de réveiller leurs souvenirs.



2 Avant de faire l'exercice individuel, les participants bénéficient d'une introduction commune qui leur explique les objectifs et reçoivent un «plan» de voyage (la position des pièces, leurs thèmes, les étapes à suivre, le timing et le processus, etc.). Des explications leur sont données si nécessaire. Il importe de souligner le caractère volontaire de cet exercice (vous pouvez aller jusqu'où vous le souhaitez!).

3 Les participants sont ensuite invités à passer de pièce en pièce, sans se gêner, pour trouver des endroits confortables où s'asseoir et réfléchir, en usant de leur temps comme ils le désirent. Durant leur voyage, ils doivent tenir un journal qui servira plus tard dans le cadre des échanges, selon la situation spécifique du groupe. La description des pièces ci-dessous est donnée à titre indicatif, mais vous pouvez les aménager à votre guise.

• *1^{ère} pièce* : l'enfance (mes racines, un espace protégé, les premiers développements, etc.)

Cette pièce a pour objectif de provoquer des «flashes», de faire remonter à la mémoire des souvenirs et des impressions d'enfance, la première et plus profonde expérience de la «culture».

- Cellule 1 et éventuellement cellule 2: Questions sur ma famille
Premières expériences de rencontre et de proximité, relations, confiance... (avec à l'appui, des photos de bébé, un environnement confortable, une musique douce, des odeurs qui rappellent la maison familiale, la possibilité de peindre – éléments visuels, sensoriels, sonores, etc.).
- Cellule 3: Perception et différence, espaces personnels et développement... (jouets ou outils, éléments que les participants puissent sentir, toucher, avec lesquels jouer, comme des fleurs et de la terre, des kits de construction, des poupées, des casseroles, des ciseaux, du papier et des crayons, un sifflet, des livres d'enfants, un téléphone, etc.).
- Cellule 4: Culture, valeurs, attitudes et leurs origines (photos et symboles – livres, télévision, jeux, etc. – qui permettent aux participants d'imaginer les différentes valeurs et leurs «sources» et origines).

• *2^{ème} pièce* : premiers pas... (difficultés et découvertes)

Cette pièce doit matérialiser les tensions expérimentées dans différents domaines: entre l'encouragement, la découverte des possibilités et des opportunités d'un côté, et les difficultés, les restrictions et les déceptions de l'autre. Cette opposition peut être symbolisée par la séparation des cellules en deux parties de couleurs différentes, chacune contenant des phrases ou des affirmations probablement prononcées par les différents «acteurs sociaux» intervenant dans ce contexte. Au centre de la cellule, il convient de placer une question clé ou une affirmation que les participants devront compléter. Les sujets abordés peuvent concerner les notations scolaires, la compétition, les attitudes et les valeurs transmises, l'apprentissage des relations et de la coopération, les préjugés, la religion, la promotion des talents individuels, les contacts avec les cultures étrangères, etc.

- Cellule 1: L'école
- Cellule 2: La famille et l'environnement immédiat
- Cellule 3: La société

• *3^{ème} pièce* : les îles (espaces de réflexion et de repos)

Les îles doivent être des pièces «chaudes» et confortables, avec des matelas et des oreillers, du café, etc. Elles symbolisent des espaces de repos et de réflexion où les participants doivent trouver le calme nécessaire pour réfléchir à des situations particulières, des discussions, des activités, des personnes... qui les ont aidés dans leur rencontre et dans l'affirmation positive de leur différence.

- Cellule 1: Les amis
- Cellule 2: Mon organisation
- Cellule 3: Autres espaces de réflexion



- *4^{ème} pièce : sur ma route...* (étapes de prise de conscience)

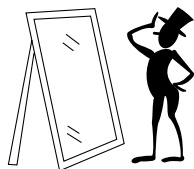
Sur cette «route» se trouvent des symboles, des photos, des questions... qui rappellent aux participants les questions et aspects qui pourraient être importants dans la prise de conscience des différences et la façon dont elles ont été favorisées ou empêchées. Les questions peuvent toucher à la curiosité et à l'empathie, aux attitudes et aux comportements, aux obstacles et aux barrières entre les uns et les autres, à la réalité et à la «vision», aux besoins identifiés, aux expériences du changement, aux nouvelles découvertes...

- *5^{ème} pièce : perspectives* (mon courage, mes objectifs...)

Les «pièces à fenêtres» doivent symboliser nos perspectives. Dans chaque coin se trouve un espace pour réfléchir à des questions clés telles que la «rencontre», «l'habilitation», les «expériences clés»... les exemples positifs, l'encouragement, etc.

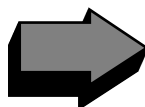
Réflexion et évaluation :

Il est essentiel de donner aux participants le temps et l'espace nécessaires pour exprimer leurs expériences et leurs découvertes, mais aussi de respecter le fait qu'ils ne veulent (ou ne puissent) tout partager. Il importe de souligner nettement la nécessité du respect de la vie privée. Les facilitateurs doivent être prêts à accompagner les participants qui le souhaitent. Le partage exige la création d'un espace rassurant, condition qui pourra même être satisfaite de manière symbolique, si cela semble plus approprié. Une plénière ne convient pas suite à un tel exercice. Des questions simples («Qu'ai-je découvert?») suffisent à stimuler le partage en groupes restreints (choisis par les participants parce qu'ils s'y sentent à l'aise). Selon le groupe, vous pouvez envisager de recouvrir un mur de posters vierges («mur des découvertes»), tandis que d'autres méthodes peuvent permettre un partage anonyme avec le groupe à la fin de l'exercice. Il peut être intéressant de poursuivre cet exercice en abordant des sujets concernant notre façon d'apprendre, nos perceptions, les stéréotypes, etc. Il est important de toujours souligner le potentiel constructif des expériences, la valeur des histoires personnelles de chacun, le respect de la perception individuelle et le fait que nous ne soyons pas les «esclaves» de ce que nous avons vécu... mais que nous pouvons en tirer des enseignements.



Cette méthode dans la pratique...:

Cette méthode a été utilisée pour la première fois (avec un thème de réflexion différent) au CEJ de Budapest, avec une trentaine de participants. L'ascenseur avait été bloqué avec des ficelles rouges, le personnel était sidéré. Le bâtiment était plein d'individus dans toutes les positions, en train d'écrire leur journal. Des découvertes bouleversantes et des réflexions profondes ont été recueillies à l'occasion de ce processus, puis ensuite rapportées à la maison. L'exercice a donné lieu à un formidable partage.



Les questions posées dans les différentes cellules doivent être adaptées, en termes de forme et de fond, au groupe cible et aux processus précédents. Une préparation soignée est nécessaire. Il faut intégrer les expériences des participants, mais veiller à ne provoquer ni ne blesser personne. Tous les groupes (ou individus) ne sont pas prêts à s'investir dans une heure de réflexion personnelle. Il faut aussi respecter le rythme de chacun. Ne sous-estimez pas les conséquences provoquées par le fait de ressusciter des expériences et des souvenirs «cachés». Les facilitateurs doivent être aisément accessibles à tout moment. Enfin, il convient de respecter la liberté de chacun des participants d'aller aussi loin qu'il le souhaite.

Source : adaptation de l'exercice proposé
lors de la session d'étude de la JECI-MIEC 1997, CEJ de Budapest



4.2.3 « Mon propre miroir »

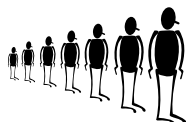
Il s'agit d'un exercice d'observation et de prise de conscience de soi, qui invite les participants à s'observer, à observer leurs comportements et réactions par rapport à un sujet donné. On découvre des choses surprenantes en se regardant avec des yeux différents...



Ressources nécessaires :

Des participants prêts et désireux de s'impliquer que l'on peut motiver au préalable au moyen de quelques unités de sensibilisation (au langage corporel, à la perception, aux stéréotypes, aux théories de la culture et de l'apprentissage interculturel)

Un carnet de notes pour chacun des participants



Taille du groupe :

Indifférente

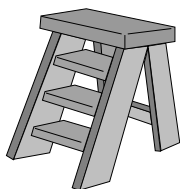


Temps nécessaire :

Peut être mis en pratique durant un exercice particulier, une unité ou même une journée complète (semaine...)

Les étapes :

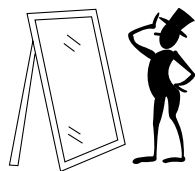
- 1 L'exercice débute par une présentation aux participants de l'idée d'observation de soi. Les participants vont être invités durant la journée, à «s'observer eux-mêmes» avec une grande attention, à observer leurs comportements, leurs réactions par rapport aux autres (ce qu'ils entendent, sentent et voient), leur langage corporel, leurs préférences et sentiments.
- 2 Ils doivent tenir un «journal de recherche» confidentiel et noter toutes les observations qu'ils jugent importantes ainsi que les circonstances, la situation, les personnes impliquées, les raisons probables, etc.
- 3 Les participants reçoivent une série de questions d'orientation, choisies en fonction de l'axe d'observation. Le travail d'observation peut servir à évoquer les stéréotypes (Comment est-ce que je perçois les autres? Comment est-ce que je réagis par rapport aux autres, à quels aspects, de quelle façon?); ou des éléments culturels (Qu'est-ce qui me dérange ou m'attire chez les autres? Quelles sont les réactions/attitudes qui me plaisent/me déplaisent? Quelle est ma réaction par rapport à ce qui est différent? Quelle distance est-ce que j'adopte? En quoi cela a-t-il un impact sur mes interactions?). Vous pouvez également vous inspirer des théories de Hall & Hall au sujet de l'espace et du temps pour poser des questions.
- 4 Le cadre de l'observation (début et fin) doit être très clairement défini, éventuellement au moyen de quelques règles simples (respect mutuel, confidentialité du journal de recherche, etc.). Il est important que l'exercice se déroule sans interruption, même pendant les pauses et les loisirs. En guise de point de départ et pour s'imprégner de l'esprit du jeu, on peut demander aux participants de «sortir de leurs corps» et de se regarder dans un miroir (petit exercice). Ensuite, le programme «normal» peut se poursuivre. Une façon de structurer l'exercice peut consister à faire une pause après chacun des éléments du programme, afin que les participants puissent prendre des notes dans leur journal.





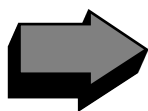
- 5 A la fin de l'unité, les participants doivent arrêter l'exercice et «réintégrer leur corps». Chacun, individuellement, aura besoin de temps pour passer la journée en revue, relire son journal et réfléchir aux raisons de ses comportements... (cela peut se faire sous forme «d'auto-entretien»)
- 6 En guise de dernière étape, on peut organiser un partage sous forme d'interview en couples ou en groupes restreints. Si le groupe est très ouvert et qu'il y règne une atmosphère de confiance, les participants peuvent être ensuite invités à prendre part à une discussion informelle, afin d'échanger leurs perceptions et élaborer de nouvelles stratégies pour gérer leurs réactions.
- 7 Une session finale en plénière peut permettre aux participants de parler de la façon dont ils ont vécu l'exercice, de ses aspects intéressants et des difficultés rencontrées.

Réflexion et évaluation :



- A un niveau personnel: Comment ai-je ressenti le fait de m'observer? Etait-ce difficile? Qu'ai-je découvert? Comment est-ce que j'interprète mes comportements? Pourquoi ai-je réagi de cette façon? Est-ce que mes attitudes présentent des similitudes, des caractéristiques? D'où viennent-elles? Puis-je faire un lien entre mes conclusions et certaines des théories au sujet de la culture? Aurais-je réagi différemment si j'avais été moins (ou davantage) conscient de l'exercice? Y-a-t-il des parallèles entre ma vie quotidienne et les rencontres avec les autres?
- Pour le partage: Il est important de souligner que les participants peuvent ne dire aux autres que ce qu'ils souhaitent. L'exercice doit être un point de départ à des réflexions et des questions posées à soi-même.

Cette méthode dans la pratique...:



Que l'on désire s'interroger sur ses propres comportements ou que l'on veuille instaurer une tension bénéfique, les résultats dépendront toujours fortement de l'atmosphère au sein du groupe. Cet exercice peut aider à mieux appréhender ses propres attaches culturelles. Dans les rencontres interculturelles, il est effectivement possible d'être plus attentifs aux mécanismes que nous développons si nous les maîtrisons.

Les questions doivent être adaptées à l'objectif de l'exercice (plus les questions sont précises, mieux c'est) et au processus traversé par le groupe au préalable. Attention: Il n'est pas toujours facile pour tout le monde de «s'observer» au lieu d'observer les autres. Aussi est-il important d'insister sur le fait qu'il s'agit de se poser des questions, à soi et pas aux autres. Il n'est pas non plus facile de toujours rester naturel dans cet exercice.



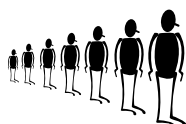
4.2.4 « Face-à-face avec mon identité »

La façon dont nous nous voyons diffère peut-être de celle dont les autres nous voient. Cet exercice concerne les facettes (changeantes) de notre identité...



Ressources nécessaires :

- Présentation générale des concepts d'identité aux participants
- Une grande feuille de papier et un stylo pour chacun
- Des stylos/crayons de différentes couleurs



Taille du groupe :

Diverse

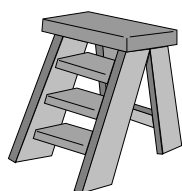


Temps nécessaire :

Environ 45 minutes individuellement, 45 minutes d'échange

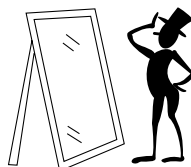
Les étapes :

- 1 Chaque participant reçoit du papier et un stylo et dessine son profil (seul ou avec l'aide de quelqu'un).
- 2 Les participants réfléchissent individuellement aux divers aspects de leur identité (éléments à placer à l'intérieur du profil dessiné) et à la façon dont les autres les perçoivent (éléments à placer à l'extérieur du profil). Ils doivent disposer de suffisamment de temps pour cette tâche et essayer de réfléchir aux différents éléments qui composent leur identité (famille, nationalité, éducation, sexe, religion, rôle, appartenance à des groupes, etc.). Il faut les encourager à réfléchir à des aspects et à des attitudes personnelles qu'ils aiment, mais aussi qu'ils n'aiment pas.
- 3 Dans une deuxième étape, les participants réfléchissent à :
 - la relation entre ce qu'ils voient et ce que voient les autres et à la relation entre les différents aspects (que l'on peut visualiser au moyen de lignes les reliant ou de «flashes»);
 - le développement des différents aspects/attitudes durant leur vie et les facteurs pertinents (que l'on peut visualiser au moyen de couleurs signalant différentes étapes de la vie, au moyen d'indications sur une «échelle du temps» dessinée à côté du profil ou au moyen de «bulles»).
- 4 Les participants sont invités à former des petits groupes (de 5 personnes maximum), afin d'échanger leurs réflexions intimes dans les limites qu'ils se sont fixées: Comment nous voyons-nous? Comment les autres nous voient-ils? Par quoi suis-je influencé? Quels étaient mes points de référence? Comment les perceptions et les attitudes évoluent-elles avec le temps et pour quelles raisons? Quelles dynamiques est-ce que je perçois en termes de changements et de quelle façon sont-elles connectées? Comment est-ce que je gère les aspects de mon identité que je n'aime pas et d'où viennent-ils? Quelle relation est-ce que je vois entre les différents aspects?





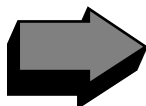
Réflexion et évaluation :



Il est préférable de procéder au partage en groupes restreints, mais certaines remarques d'ordre général peuvent être faites en plénière. Les participants peuvent aussi rendre compte des leçons qu'ils ont tirées de l'exercice sur un grand profil dessiné en plénière (avec des symboles et des remarques).

Exemples de questions pour la poursuite de l'exercice: Comment gérons-nous notre propre perception de nous et celle des autres à notre sujet? En quoi l'identité est-elle un «concept dynamique» et quels sont les facteurs qui influent sur les changements identitaires? Quel est l'impact de ce groupe sur mon identité? Quelles influences au sein de la société ont des impacts sur mon identité et en quoi sont-elles liées? (discussion sur la nationalité, les minorités, les références, etc.). Exemples de thèmes pour la poursuite de la discussion: les «perceptions et les stéréotypes», «l'identité et les rencontres», «l'approfondissement de la recherche sur des éléments de la culture».

Cette méthode dans la pratique...:



«L'identité», aspect vital de l'apprentissage interculturel, est une question délicate. Le respect des différences individuelles et des limites de chacun est essentiel, le feedback donné doit être extrêmement prudent. Il est préférable de partager l'une de ses expériences, plutôt que d'interpréter celles des autres.

Il faut consacrer beaucoup de temps (en respectant le rythme de chacun) au travail personnel et veiller à instaurer une atmosphère ouverte. Les éléments découverts à l'occasion de cet exercice doivent faire l'objet d'un profond respect et ne jamais être abordés par rapport à la personne. Par contre, ils peuvent encourager les individus à poursuivre leur travail de découverte, ou signaler des thèmes sur lesquels approfondir la réflexion.

Source : adapté de «Stage du CEJ sur l'apprentissage interculturel», juin 1998



4.3 Discussion, argumentation, confrontation

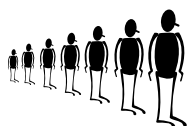
4.3.1 Quelle est votre position ?

Cet exercice de discussion permet d'amener les participants à réfléchir sur différentes questions.



Ressources nécessaires :

- Suffisamment de place pour que les participants puissent se répartir en groupes de 10 maximum
- Un tableau de papier où sont inscrites des affirmations, une par page
- Deux posters, «oui» et «non», affichés sur deux murs opposés



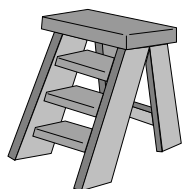
Taille du groupe :

Groupes de 5 participants minimum, 10 maximum. Travailler avec un nombre illimité de groupes de cette taille est possible dans la mesure où une présentation en plénière des résultats obtenus n'est pas nécessaire. La seule limite réside dans le nombre de facilitateurs et de salles de travail.



Temps nécessaire :

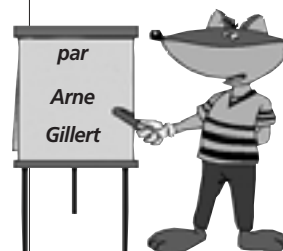
Entre 30 et 60 minutes au total, selon le nombre d'affirmations discutées. Dans la mesure où, généralement, les diverses discussions ne donnent pas lieu à une conclusion, le temps consacré à chaque affirmation peut être facilement limité à 5-10 minutes. En outre, les discussions peuvent être interrompues en fonction du temps.



Les étapes :

Commencez par préparer une série d'affirmations (entre 5 et 10) concernant divers aspects de la question sur laquelle vous souhaitez démarrer la réflexion. Quelques conseils pour une bonne affirmation:

- les mots doivent être compréhensibles pour l'ensemble des participants;
- la formulation choisie doit exclure toute discussion sur la signification de l'affirmation;
- l'affirmation doit être claire («Il n'existe pas de culture nationale» et non «Il se pourrait qu'il existe une culture nationale, mais il semble que non»);
- elle doit être parfaitement évidente pour les participants («La terre a la forme d'une balle» n'est pas une bonne affirmation);
- inviter les participants à manifester leur accord/désaccord sur un aspect (et non plusieurs) d'une question («Il n'existe pas de culture nationale», et non «Il n'existe pas de culture nationale, chaque génération possède sa propre culture»; il serait plus approprié de diviser l'affirmation en deux).





Une bonne technique pour la conception des affirmations consiste à réfléchir, au sein de l'équipe préparatoire, aux éléments qui vous semblent importants concernant, par exemple, la culture. Lorsque vous avez dressé la liste des points de discussion, recherchez les positions extrêmes (deux positions opposées) qui pourraient être prises sur chacun de ces points. Formulez alors deux affirmations extrêmes. Essayez de faire en sorte que les affirmations ne puissent pas provoquer de prise de position évidente (elles ne doivent donc pas être «trop» extrêmes) et évitez qu'elles expriment une opinion tellement relative qu'elles mettent tout le monde d'accord (aussi, évitez les formulations relatives et floues, favorisées par des «plutôt», «peut-être», etc.).

Pour chacun des petits groupes que vous aurez constitués, prévoyez un tableau de papier présentant une seule affirmation à la fois.

Préparez une salle pour chacun des groupes, placez le tableau de papier au milieu et les posters «oui» et «non» sur deux murs opposés.

Si nécessaire, divisez le groupe en groupes plus petits de 5 à 10 personnes.

Expliquez l'exercice aux participants. Une affirmation va leur être soumise. Ils vont alors devoir exprimer leur accord ou leur désaccord en se dirigeant vers le côté de la salle qui exprime leur position (si vous êtes d'accord, allez vers le «oui», si vous n'êtes pas d'accord, allez vers le «non»). Chacun doit prendre position, il n'est pas possible de rester au milieu de la salle. Lorsque tous les participants se sont exprimés, ils doivent expliquer les raisons de leur position. Il leur est possible de changer de côté durant la discussion, s'ils ont été convaincus par un argument.

N'oubliez pas de préciser aux participants que cet exercice a pour but de les encourager à réfléchir à la question, à collecter des arguments différents et à se confronter à diverses opinions. Expliquez-leur que, même si chacun doit tenter de se montrer convaincant, il n'est pas honteux d'être convaincus par des arguments différents ou de changer d'avis plusieurs fois au cours de la discussion.

Commencez l'exercice en dévoilant la première affirmation. Donnez aux participants le temps de la lire et de la comprendre. Souvent, les participants demandent des explications. Répondez-leur si vraiment ils ne comprennent pas le sens de l'affirmation. Par contre, évitez de donner des réponses qui pourraient constituer des arguments pour ou contre l'affirmation.

Demandez-leur ensuite de prendre position, puis, lorsque tous l'ont fait, invitez-les à motiver leur choix. Si nécessaire, vous pouvez encourager le débat en leur demandant directement ce qu'ils ressentent mais, généralement, le processus s'enclenche naturellement. En tant que facilitateur, veillez simplement à ce que chacun puisse s'exprimer et que la discussion ne soit pas dominée par quelques-uns.

A ce stade, le but de l'exercice n'est pas de parvenir à un consensus. Décidez vous-même du moment où clore la discussion et passez à l'affirmation suivante. Cela peut aussi se faire lorsque tous les participants sont en pleine discussion – ce jeu ne peut qu'être un tremplin pour un processus de réflexion plus long.



Passez en revue toutes les affirmations en suivant ce processus. A la fin, vous pouvez demander aux participants ce qu'ils ressentent et prendre le temps de résoudre les questions en suspens. Dans le cas d'une affirmation sujette à controverse au point que les participants ne parviennent même pas à constater qu'ils ont exprimé des opinions différentes, prenez-en note et tentez d'y revenir dans la suite du programme. Ou passez à l'étape facultative numéro 2.

Etape 2 (facultative)

Après avoir passé en revue toutes les affirmations, revenez sur chacune d'elles. Cette fois, demandez aux participants de reformuler l'affirmation de sorte à ce qu'elle devienne consensuelle, sans en modifier le sujet. Laissez aux participants le temps de réfléchir aux affirmations présentées en veillant à ce qu'ils ne se contentent pas d'être d'accord ou pas d'accord.

Réflexion et évaluation :

Généralement, cet exercice ne nécessite pas d'évaluation approfondie. Néanmoins, il peut être intéressant d'aborder certaines questions avec le groupe :

- Pourquoi était-ce si difficile de parvenir à un consensus sur certaines affirmations? Etait-ce plus facile pour d'autres?
- Les participants se sentaient-ils plus forts par rapport à certaines questions? Pourquoi?
- Les participants souhaiteraient-ils consacrer davantage de temps à certaines questions?

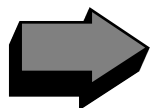
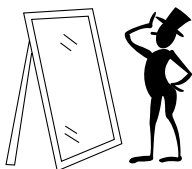
Si vous travaillez avec un groupe multilingue, cet exercice peut favoriser une discussion sur le rôle et le pouvoir de la langue et, plus particulièrement, sur les difficultés pour parvenir à un consensus au sein d'un tel groupe.

Cette méthode dans la pratique...:

Cet exercice a été utilisé pour aborder une large palette de thèmes avec des résultats très différents. Avec des sujets connus des participants, l'exercice n'a fait que relancer un débat déjà entamé et qui s'est poursuivi durant toute l'activité. C'est ce qui s'est produit lors d'un séminaire sur l'apprentissage interculturel avec des participants qui travaillaient déjà sur cette question depuis un moment. Dans cette situation, les participants avaient des opinions très tranchées sur le sujet et le défi a consisté à encadrer les petits groupes de sorte à encourager une écoute mutuelle et la remise en question de leurs idées.

A l'occasion d'un autre stage, les affirmations touchaient à la question des valeurs dans la formation. La plupart des participants n'ayant pas eu l'occasion d'approfondir le sujet au préalable, l'exercice a permis de les engager dans un processus de réflexion. Dans ce cas, le défi consistait davantage à faire en sorte que les conséquences de ces affirmations aient une signification concrète pour les participants et à aller au-delà d'idées purement théoriques.

Vous trouverez d'autres exemples d'affirmations dans le magazine «Coyote», cet exercice faisant partie de ses rubriques régulières.





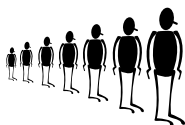
4.3.2 « Pouvez-vous échanger vos valeurs ? »

Cet exercice concerne l'échange et la négociation des valeurs.



Ressources nécessaires :

- Une salle suffisamment grande pour permettre aux participants de s'y déplacer
- Des cartes présentant chacune une valeur (ex. : «on ne peut pas faire confiance à la majorité des gens», «les êtres humains devraient à tous égards vivre en totale harmonie avec la nature», etc.), en nombre suffisant de manière à ce que chaque participant puisse en avoir 8; certaines peuvent être en double, mais au moins 20 cartes différentes sont nécessaires.



Taille du groupe :

Minimum 8 participants, 35 maximum

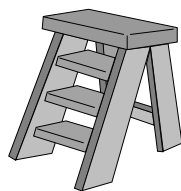


Temps nécessaire :

Le temps nécessaire est variable, mais estimé entre 1 et 2 heures (environ 10 minutes pour expliquer l'exercice, 20 minutes pour les échanges, entre 20 et 60 minutes pour les négociations et 30 minutes pour le débriefing). Des variantes de l'exercice, demandant davantage de temps (ex. : plus de temps et d'espace pour les négociations) sont possibles.

Les étapes :

- 1 Préparez les cartes de valeurs. Veillez à ce que les valeurs présentées soient profondément ancrées dans les perceptions du bien et du mal. Faites en sorte que toutes les valeurs puissent bénéficier du soutien actif d'au moins un participant.
- 2 Après avoir expliqué l'exercice aux participants, distribuez les cartes au hasard en veillant à ce que chaque participant en reçoive huit.
- 3 Demandez aux participants de «revaloriser» leur série de cartes en les échangeant – c'est-à-dire d'échanger leurs cartes par des cartes portant des valeurs qui leur conviennent mieux. Il n'est pas obligatoire d'échanger les cartes selon le principe de «une contre une», la seule règle étant que personne ne termine l'exercice avec moins de deux cartes.
- 4 A la fin des échanges, demandez aux participants de former des groupes possédant des cartes de valeurs similaires et de discuter de leurs points communs. Si vous le souhaitez, vous pouvez demander aux participants de s'intéresser à l'origine de ces valeurs et de se demander pourquoi ils sont en possession de valeurs similaires.
- 5 Demandez-leur ensuite de trouver des personnes détenant des valeurs différentes. Les paires formées devront ensuite tenter de formuler des valeurs partagées à partir de ce qui figure sur leurs cartes. Sachant que les participants seront tentés par des compromis en optant pour des affirmations très abstraites ou pratiquement dénuées de sens, il faudra les encourager à rester les plus concrets possibles.
- 6 Clôturez l'exercice lorsque vous estimez que la plupart des paires sont parvenues à deux ou trois compromis.
- 7 Puis, procédez à une réunion d'évaluation avec le groupe au complet.

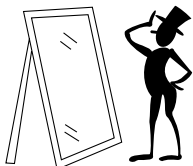




Réflexion et évaluation :

Concernant l'évaluation, il pourrait être intéressant de poser les questions suivantes:

- Que ressentent les participants au sujet de cet exercice? Etait-il facile d'échanger des valeurs? D'où venait la difficulté/la facilité?
- Ont-ils découvert quelque chose au sujet de leurs valeurs et de leurs origines?
- Qu'ont-ils ressenti en devant faire des compromis au sujet de leurs valeurs? Qu'est-ce qui rendait cette opération particulièrement difficile? Comment parvenir à des compromis au sujet des valeurs?



Si vous le souhaitez, vous pouvez associer cette discussion à une réflexion sur le rôle que jouent les valeurs dans l'apprentissage interculturel. Les valeurs sont souvent considérées comme les fondements de la «culture». Elles sont si profondément ancrées que la plupart des individus ont des difficultés à les négocier. Comment alors pouvons-nous réellement vivre de manière interculturelle? Existe-t-il des valeurs communes à tous les individus? Comment peut-on vivre ensemble si l'on ne peut se mettre d'accord sur certaines valeurs? Quelle sorte «d'arrangements» peut-on mettre en place?

Cette méthode dans la pratique...:

Cette méthode a été utilisée dans le contexte de différents groupes. Elle s'est avérée particulièrement efficace avec des groupes qui n'avaient pas encore été véritablement confrontés à l'apprentissage interculturel et a servi de point de départ à une réflexion sur les valeurs. La formulation des valeurs sur les cartes joue un rôle essentiel – certaines des valeurs citées se sont avérées trop générales (et unanimement partagées), d'autres trop spécifiques. Pour obtenir un bon résultat, vous devrez au préalable discuter avec votre équipe des diverses valeurs et de la diversité d'opinions qu'elles sont susceptibles de susciter.





4.3.3 « Abigaël »

Discussion à propos d'une triste histoire d'amour : Qui s'est le plus mal comporté ? Qui s'est le mieux comporté ?

Ressources nécessaires :

- Pour chacun des participants, un exemplaire de l'histoire suivante:



Abigaël aime Tom qui vit de l'autre côté de la rivière. Une crue a détruit tous les ponts qui enjambaient la rivière et n'a épargné qu'un seul bateau. Abigaël demande à Sinbad, le propriétaire du bateau, de lui faire traverser la rivière. Sinbad accepte à condition qu'Abigaël se donne d'abord à lui.

Abigaël, ne sachant que faire, court demander conseil à sa mère qui lui répond qu'elle ne veut pas se mêler des affaires de sa fille.

Désespérée, Abigaël cède à Sinbad, qui lui fait ensuite traverser la rivière. Abigaël court retrouver Tom, le serre joyeusement dans ses bras et lui raconte tout ce qui s'est passé. Tom la repousse sans ménagements et Abigaël s'enfuit.

Pas très loin de chez Tom, Abigaël rencontre John, le meilleur ami de Tom. A lui aussi, elle raconte tout ce qui s'est passé. John gifle Tom et part avec Abigaël.

- Suffisamment d'espace pour que les participants puissent travailler individuellement, en petits groupes de 4-5 et en plénière



Taille du groupe :

Au moins 5 participants, au plus 30 (les groupes plus grands peuvent être scindés et procéder à l'évaluation séparément)

Temps nécessaire :

Au total, entre 1h15 et 2h15:

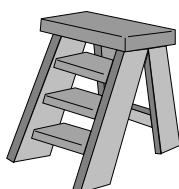
- 5 minutes pour la présentation
- 10 minutes pour la lecture et l'évaluation des comportements (tâche individuelle)
- 30-45 minutes pour le travail en groupes restreints
- 30 minutes en groupes plus larges (facultatif)
- 30-45 minutes pour l'évaluation en plénière



Les étapes :

Expliquez aux participants qu'il s'agit d'un exercice sur l'étude des valeurs. Demandez-leur de lire l'histoire et d'évaluer, individuellement chacun des personnages (Abigaël, Tom, Sinbad, la mère d'Abigaël et John) en fonction de leur comportement: Qui s'est le plus mal comporté? Qui s'est le mieux comporté?, etc.

Lorsque les participants ont procédé à leur classement, demandez-leur de former des petits groupes (de 3 à 6) pour parler de la façon dont ils perçoivent le





comportement des personnages de l'histoire. La tâche de chacun de ces groupes consiste à établir une liste (du meilleur au pire) convenue par l'ensemble des membres. Pour cela, demandez-leur d'éviter d'employer des méthodes mathématiques et de se baser sur leur compréhension commune de ce qu'ils jugent bien ou mal.

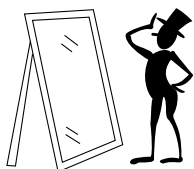
Lorsque les groupes restreints ont dressé leur liste, vous pouvez répéter la phase précédente en formant des groupes de taille moyenne (dans ce cas, les groupes initiaux ne devront pas comporter plus de 4 personnes).

Procédez à l'évaluation de l'exercice en plénière en mettant en commun les résultats obtenus, puis en discutant de leurs similitudes et de leurs différences. Passez ensuite progressivement à la façon dont les participants ont effectué leur classement. Sur quelles bases ont-ils décidé de ce qui était bien et de ce qui était mal?

Réflexion et évaluation :

L'évaluation peut notamment s'orienter sur la pertinence des valeurs qui modèlent notre perception du bien et du mal. Après avoir posé ce constat, la prochaine étape s'intéresse à la difficulté/facilité de négocier des valeurs dans le but de dresser une liste commune. Vous pouvez demander aux participants comment ils sont parvenus à se mettre d'accord – Quels arguments les ont convaincus, pourquoi et s'ils ont eu le sentiment d'une frontière au-delà de laquelle il leur était impossible de comprendre ou de suivre l'autre.

Parmi les suivis envisageables, il est possible d'examiner les contextes dans lesquels nous avons appris ce qui est bien et mal – et ce que cela nous apprend au sujet de ce que nous avons en commun et de ce que nous différencie.



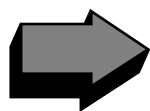
Cette méthode dans la pratique...:

Cette histoire a été souvent utilisée pour préparer les participants à un échange interculturel. Elle s'avère très utile pour introduire la notion de valeurs, généralement abstraite, dans la mesure où elle contraint les participants à se référer à des valeurs pour procéder à un classement.

Une variante de cet exercice consiste à l'utiliser d'abord dans sa version originale, puis à le répéter avec une histoire modifiée en intervertissant les rôles masculins et féminins. Parvient-on au même classement? Pourquoi ce changement?

D'autres variantes sont possibles: inclure l'âge des personnages dans l'histoire et en jouer, ne faire intervenir que des personnages d'un même sexe, ajouter des antécédents ethniques ou nationaux, puis observer l'influence de ces éléments sur le classement, et analyser les raisons de ces changements.

Pour tirer le meilleur profit de cet exercice, il importe d'instaurer une atmosphère ouverte qui va favoriser l'acceptation de tous les classements et éviter que vous ne reprochiez à certains participants de se référer à des arguments qui vous paraissent étranges ou mauvais.





4.4 Jeux de simulation

4.4.1 Quelques considérations pratiques

De quoi parlons-nous ?

Les jeux employés pour reproduire et enseigner des processus et des modèles comportementaux qui font appel à un être humain dans un rôle donné, réel ou simulé, sont appelés des jeux de simulation – selon Shubik (1975). Le jeu de simulation est un modèle de la réalité qui offre aux acteurs la possibilité de tester leurs frontières et de découvrir de nouvelles facettes de leur personnalité. Mieux le jeu est conçu, plus il permet aux joueurs de faire le lien entre des actions et des décisions simulées d'une part, et leurs expériences réelles d'autre part, dans le but d'acquérir une connaissance des compétences comportementales. Le jeu de simulation offre des opportunités interactives de pratiquer et d'expérimenter de nouveaux comportements et points de vue dans un environnement qui n'induit ni menace ni jugement.

Les simulations sont des méthodes efficaces pour travailler avec les jeunes, notamment dans la perspective interculturelle de confronter et d'aborder les préjugés et les stéréotypes d'autres cultures.

Pourquoi faisons-nous appel à des jeux de simulation dans l'apprentissage interculturel ?

D'un point de vue pratique, les jeux de simulation sont destinés à faciliter le développement du groupe et la compréhension des différences. Dans le travail de jeunesse, ils favorisent une atmosphère de coopération au sein de laquelle les jeunes se sentent suffisamment en confiance pour explorer leurs pleins potentiels et leur créativité – ce n'est pas nécessairement le cas dans la salle de classe traditionnelle.

L'emploi des jeux de simulation pour faciliter l'apprentissage interculturel est bénéfique à plusieurs égards. Premièrement, les participants y apprennent le sens de la réflexion critique, grâce auquel ils pourront préparer leurs stratégies de manière plus rationnelle et prendre spontanément conscience des conséquences de leurs décisions. Deuxièmement, les participants y apprennent à appliquer à des situations réelles les théories et les modèles explorés dans des situations simulées. Le processus de simulation leur offre en outre la possibilité d'expérimenter des comportements réels relatifs à la compétition, à l'empathie et à la communication, dans le cadre d'une réalité simulée. Troisièmement, l'un des plus grands bénéfices

pour les adeptes de l'interculturel réside dans le fait qu'une réalité simulée offre aux participants un environnement sécurisé pour confronter leurs différences culturelles. S'agissant du travail sur certaines questions culturelles sujettes à controverses, comme les croyances religieuses, les rôles masculins/féminins et l'égalité des sexes, les jeux de simulation s'avèrent des contextes d'exploration sûrs. Quatrièmement, ces jeux peuvent faire office de méthodes alternatives, notamment dans un contexte non formel, pour apporter aux jeunes des connaissances au moyen d'un apprentissage expérimental. Cinquièmement, ils peuvent être des outils efficaces, s'ils sont utilisés de manière constructive, pour motiver et responsabiliser les jeunes.

Que prendre en considération lors de l'emploi des jeux de simulation en tant que méthodes ?

La simulation en tant que méthode d'apprentissage peut avoir une efficacité accrue si elle (a) est associée à un fort investissement émotionnel; (b) se déroule dans un environnement sécurisant; et (c) va de pair avec une gestion appropriée du temps et une synthèse claire, offrant un cadre cognitif pour la compréhension de l'expérience. Autrement dit, il doit s'agir d'un «apprentissage intégratif», d'un processus d'apprentissage holistique axé sur l'apprentissage à partir des différences en termes de contenus, de points de vue et de modes d'apprentissage, qui se déroule dans un climat d'apprentissage ouvert. Trois points sont essentiels si l'on veut parvenir à cet objectif:

- 1) La diffusion de nouvelles idées, principes ou concepts («le contenu»);
- 2) L'opportunité pour les participants d'appliquer le contenu dans un environnement expérimental («l'expérience»);
- 3) Le débriefing au sujet des résultats des actions mises en œuvre et la relation entre le jeu et la réalité à chacune des étapes de la simulation. Quelle était l'expérience, qu'est-ce qui a été appris et qu'est-ce qui peut être amélioré relativement aux réalités quotidiennes?

Comment structurer un exercice de simulation ?

Il existe maintes façons de structurer un exercice de simulation avec des résultats différents. Les éléments qui suivent sont les plus courants et les plus populaires dans les pratiques du travail de jeunesse.



Cadre: Cette notion inclut l'atmosphère physique, les motivations des participants au sein du groupe et la connaissance de leurs motivations respectives. Il est utile de noter que le choix du contenu détermine le cadre du jeu.

Contenu et objectif: Chaque jeu possède un contenu et une finalité. Il appartient au facilitateur de faire en sorte que cela soit clair pour les participants. Généralement, le contenu et la finalité reflètent une réalité quotidienne.

Règles: Elles sont généralement connues sous le nom de procédure et jouent un rôle essentiel dans la communication et la définition des rôles. Elles font en outre office de repères pour le facilitateur du jeu.

Timing: Le succès d'un jeu de simulation est déterminé par le temps investi depuis sa préparation jusqu'au débriefing. Il faut prévoir suffisamment de temps pour que les participants puissent

s'impliquer dans le jeu et désirer y participer. Certains jeux de simulation durent plusieurs jours, d'autres une heure ou davantage. Le timing d'un jeu dépend de son contenu et de sa finalité. Il faut aussi prévoir suffisamment de temps pour permettre aux participants de sortir de leurs rôles avant que ne commence le débriefing.

4.4.2 « Limite 20 »

Limite 20 est une simulation à fort potentiel qui aide les participants à explorer la discrimination et l'exclusion. Elle aborde des questions telles que l'inégalité, les relations entre minorités et majorités et le pouvoir. Durant l'exercice, les participants vont expérimenter des situations d'injustice courantes dans nos sociétés. Le débriefing leur permet de réfléchir à ces situations et de les rapprocher de leurs propres expériences. Pour une description détaillée de l'emploi de cette méthode, voir *Kit pédagogique*, page 155.





4.4.3 « Enquête appréciative »

L'enquête appréciative est une méthode particulièrement utile pour rendre hommage à la différence et apprécier la valeur des cultures. Elle est employée pour rétablir le lien entre les valeurs et l'importance de la société, notamment en cas de méfiance entre les cultures. Il ne s'agit pas d'un jeu de simulation au sens strict du terme. Néanmoins, il a été utilisé en tant que tel par des animateurs expérimentés dans le but d'engager les participants dans un dialogue sur des questions très sensibles dans le contexte des relations interculturelles, telles que les valeurs culturelles. Vous pouvez également adapter cette méthode à votre propre réalité et au groupe cible avec lequel vous travaillez.



Ressources nécessaires :

Stylos, tableaux de papier, marqueurs et ruban adhésif



Taille du groupe :

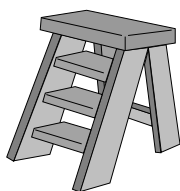
4 participants minimum



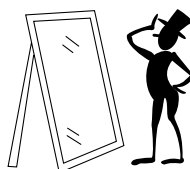
Temps nécessaire :

Entre 1 et 2 heures, selon la taille du groupe

Les étapes :



- 1 Répartissez les participants en deux groupes représentant la minorité et la majorité.
- 2 Distribuez le questionnaire et les orientations. Dans l'introduction, expliquez le contenu et la finalité de l'exercice. Donnez 15 minutes à chacun des groupes pour poser des questions. (30 minutes en tout)
- 3 Demandez aux enquêteurs de résumer individuellement les valeurs qu'ils ont identifiées durant leur enquête, en donnant la priorité aux plus courantes dans leur culture et de les inscrire sur le tableau de papier. (10 minutes)
- 4 Invitez le groupe à dresser une liste commune des différentes valeurs identifiées; donnez-leur suffisamment de temps pour cette tâche. (15 minutes)
- 5 Débriefing. (40 minutes)



Réflexion et évaluation/Débriefing :

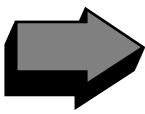
Demandez aux participants ce qu'ils ont ressenti en tant que répondants et en tant qu'enquêteurs. Quand pour la dernière fois ont-ils été appréciés par une majorité ou une minorité? Que peuvent-ils dire des relations minorités-majorités? Y-a-t-il des valeurs communes? Ont-ils constaté des différences significatives entre les valeurs de la minorité et de la majorité? Quelles sont les valeurs généralement prônées mais non respectées?



Cette méthode dans la pratique...:

Cette méthode est en train de devenir très populaire parmi les facilitateurs européens. Son intérêt majeur réside dans la quantité de matériel de réflexion personnelle qu'elle apporte aux participants.

Questions pour la majorité

- 
- A) Décrivez votre expérience la plus positive avec une minorité dans votre pays, un moment où vous vous êtes sentis réellement vivants, créatifs ou efficaces. Quelles étaient les circonstances à cette époque? Que ressentiez-vous? Quel constat le plus positif avez-vous fait au sujet de la minorité?
 - B) A votre avis, que faudrait-il pour multiplier les expériences de ce genre à l'avenir?

Questions pour la minorité

- A) Décrivez votre expérience la plus positive avec la majorité. Pensez à une situation où vous vous êtes sentis réellement vivants, fiers, créatifs ou efficaces. Quelles étaient les circonstances à cette époque? Que ressentiez-vous? Quels aspects positifs avez-vous trouvés dans cette relation?
- B) A votre avis, que faudrait-il pour que vous et d'autres jeunes de groupes minoritaires puissent multiplier les expériences de ce genre à l'avenir?

Conseils pour conduire les entretiens

Servez-vous des questions comme d'un script, autrement dit, posez les questions telles qu'elles sont rédigées et ne tentez pas d'influencer les réponses. Laissez la personne interrogée raconter son histoire. Ne racontez pas la vôtre et ne donnez pas votre avis au sujet de son expérience.

Ecoutez attentivement et tentez d'identifier les valeurs sous-jacentes

Servez-vous des questions suivantes pour pousser plus loin vos investigations: Dites-m'en davantage? Pourquoi ressentez-vous cela? Qu'est-ce qui était important à vos yeux? En quoi cela vous-a-t-il affecté? Cette expérience peut-elle changer vos perceptions de la minorité/majorité?

Certains participants auront besoin de davantage de temps pour répondre – autorisez les silences. Si l'un d'entre eux ne souhaite ou ne peut répondre à l'une ou l'autre des questions, ce n'est pas grave.

*Source : adapté de Brhama Kumaris,
World Spiritual University, Londres, RU.*



4.4.4 « Les Derdians »

Ce jeu met en scène la rencontre entre deux cultures. Il consiste à trouver la clé du comportement culturel étranger et à analyser les effets de la rencontre d'une culture étrangère. Une équipe d'ingénieurs se rend dans un autre pays pour enseigner à ses habitants la construction de ponts.



Ressources nécessaires :

Du papier fort (carton), de la colle, des ciseaux, des règles, des crayons, les règles du jeu pour les ingénieurs et les Derdians. Deux salles



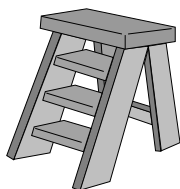
Taille du groupe :

12 participants minimum, répartis en deux groupes



Temps nécessaire :

Entre 1h30 et 2h00, débriefing compris

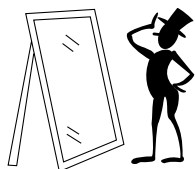


Les étapes :

- 1 Selon le nombre de participants, 4 à 8 personnes composent l'équipe des ingénieurs qui va enseigner aux Derdians la construction de ponts. Les ingénieurs reçoivent leurs instructions et sont conduits dans une salle séparée.
- 2 Les autres participants, les Derdians, reçoivent leurs instructions. Si les participants sont trop nombreux, vous pouvez aussi constituer une équipe d'observateurs chargée simplement de regarder et de prendre des notes. Les observateurs devant rester ignorants de la culture des Derdians, ils devront donc, au début du jeu, rester avec les ingénieurs.

Réflexion et évaluation/Débriefing :

A la fin du jeu, les deux groupes notent sur un tableau de papier leurs commentaires sur les points suivants :



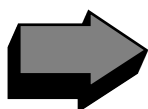
1) Faits

2) Impressions

3) Interprétation

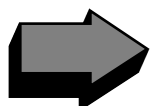
Les points suivants devront être abordés en plénière :

- Nous avons tendance à croire que les autres pensent de la même façon que nous.
- Nous interprétons souvent les choses au premier abord, sans prendre conscience des différences au niveau des comportements culturels.
- Comment les rôles étaient-ils répartis? Quel rôle ai-je joué? Qu'est-ce que cela révèle au sujet de mon identité? Est-ce que j'étais à l'aise dans mon rôle?
- Est-ce que les autres ont perçu la même chose que moi?
- Quelle influence mes antécédents culturels ont-ils exercée sur le rôle que j'ai joué?



Cartes :

Voir pages suivantes



Instructions pour les Derdians

La situation :

Vous vivez dans un pays appelé Dardia. Le village dans lequel vous habitez est séparé de la ville la plus proche où se trouve le marché par une profonde vallée. Aller au marché signifie deux jours de marche. Si vous disposiez d'un pont au-dessus de la vallée, cinq heures suffiraient.

Votre gouvernement a signé un contrat avec une firme étrangère afin qu'elle vienne vous apprendre la construction de ponts. Les habitants de votre village seront alors les premiers ingénieurs de Dardia. Après avoir construit ce premier pont avec l'aide d'experts étrangers, vous allez pouvoir en construire d'autres dans tout le pays afin de faciliter la vie de vos concitoyens.

Le pont sera construit en utilisant du carton, des crayons, des règles, des ciseaux et de la colle. Vous connaissez le matériel et les outils, mais pas les techniques de construction.

Comportement social :

Les Derdians ont pour habitude de se toucher mutuellement. Leur communication repose sur le contact physique. Ne pas toucher quelqu'un à qui l'on parle est très grossier. Ceci dit, vous n'avez pas besoin de contact direct. Lorsque vous vous joignez à un groupe, il vous suffit de vous accrocher à l'un des membres pour être instantanément inclus dans la conversation.

Saluer les personnes que vous rencontrez est essentiel, même si vous ne faites que les croiser.

Salut :

Le salut traditionnel consiste en un baiser sur l'épaule. La personne qui salue la première embrasse sur l'épaule droite, puis la personne saluée l'embrasse à son tour sur l'épaule gauche. Toute autre forme d'embrassade est une insulte! Serrer la main, par exemple, est l'une des insultes les plus graves dans ce pays. Si un Derdian est insulté parce qu'il n'a pas été salué comme il convient ou touché pendant qu'on lui parlait, il se met à crier très fort.

Oui/non :

Les Derdians n'emploient pas le terme «non». Ils disent toujours «oui» mais, lorsqu'ils veulent dire «non», ils accompagnent leur «oui» de hochements de tête négatifs (Vous devrez vous y entraîner).

Comportement professionnel :

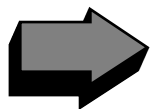
Dans leur travail, les Derdians touchent aussi beaucoup. Certains outils sont propres au sexe masculin, d'autres au sexe féminin: les ciseaux sont masculins, tandis que les crayons et les règles sont féminins. La colle est neutre. Les hommes ne touchent jamais à un crayon ou à une règle, tandis que les femmes ne touchent jamais aux ciseaux (je pense que cela a quelque chose à voir avec la tradition ou la religion).



Les étrangers :

Les Derdians apprécient la compagnie. Par conséquent, ils aiment les étrangers. Mais ils sont également très fiers d'eux-mêmes et de leur culture. Ils savent qu'ils ne seront jamais capables de construire un pont sans aide. Ce n'est pas pour autant qu'ils jugent supérieures la culture et l'éducation des étrangers; pour eux, la construction de ponts est tout simplement un art qu'ils ne maîtrisent pas. Ils attendent des étrangers qu'ils s'adaptent à leur culture. Or, dans la mesure où leur comportement leur paraît tout à fait naturel, ils sont incapables de l'expliquer aux experts (ce point est TRES important).

Un homme de Dardia n'entrera jamais en contact avec un autre homme à moins qu'il ne lui soit présenté par une femme, qu'elle soit de Dardia ou pas.



Instructions pour les ingénieurs

La situation :

Vous êtes une équipe internationale d'ingénieurs travaillant pour une entreprise de construction multinationale. Votre entreprise vient de signer un contrat important avec le gouvernement de Derdia, par lequel elle s'engage à apprendre aux Derdians la construction de ponts. Le contrat stipule que vous devez impérativement respecter les délais convenus, sinon le contrat sera rompu et vous vous retrouverez au chômage.

Le gouvernement de Derdia porte un grand intérêt à ce projet financé par l'Union européenne. Derdia est un pays montagneux, jalonné de canyons et de profondes vallées, mais privé de pont. Par conséquent, il faut plusieurs jours aux Derdians pour se rendre de leurs villages au marché de la ville la plus proche. Grâce à un pont, on estime que le trajet pourrait être fait en moins de cinq heures.

Etant donné le nombre de canyons et de rivières dans le pays, vous ne pouvez vous contenter de construire un pont puis de repartir. Vous allez devoir apprendre aux Derdians les techniques de construction.

La simulation :

Commencez par prendre le temps de lire attentivement ces instructions et de décider de la façon dont vous allez construire le pont. Au bout d'un certain temps (spécifié), deux membres de votre équipe pourront aller passer trois minutes dans le village où doit être construit le pont (pour évaluer les conditions naturelles et matérielles, prendre contact avec les Derdians, etc.). Vous disposerez ensuite de 10 minutes pour analyser leur rapport et compléter les préparatifs. Ensuite, l'équipe complète des ingénieurs se rendra dans le village pour enseigner aux Derdians la construction d'un pont.

Le pont :

Le pont sera symbolisé au moyen d'une construction en carton entre deux chaises ou deux tables séparées par une distance d'environ 80 cm. Il devra être stable. Une fois terminé, il devra pouvoir supporter le poids des ciseaux et de la colle ayant servi à sa construction.

Il ne suffira pas de découper les pièces du pont puis de les assembler dans le village, car cela ne permettrait pas aux Derdians d'apprendre les techniques de construction. Ces derniers devront pouvoir assister à toutes les phases de la construction.

Chacun des éléments du pont devra être dessiné au crayon et à la règle avant d'être découpé à l'aide des ciseaux.

Matériel :

Le pont sera fabriqué en papier fort/carton.
Pour sa conception et sa construction, vous disposerez de carton, de colle, de ciseaux, de règles et de crayons.

Temps :

Pour la planification et la préparation avant de se rendre dans le village: 40 minutes
Pour apprendre aux Derdians les techniques de construction: 25 minutes.



4.5 Jeux de rôle

4.5.1 Le jeu de rôle en tant que méthode

Le jeu de rôle est une méthode d'apprentissage active, basée sur l'exploration des expériences des participants au moyen d'un scénario qui confère à chacun un rôle particulier. Le but en est de discuter et de tirer des enseignements des expériences de chacun.

Quelques considérations générales

Le jeu de rôle est **un instrument très efficace** lorsqu'il s'agit de mettre en lumière les expériences des participants, notamment dans le contexte de sessions consacrées à l'apprentissage interculturel. Aussi, il existe certaines conditions essentielles si l'on veut atteindre les objectifs de ces sessions:

- La définition **de buts et d'objectifs clairs** concernant la session.
- Les **besoins et la nature spécifique du groupe** concerné. Il convient d'adapter le scénario à ces données. Le scénario et les rôles joués ne doivent blesser personne. Vous pouvez juger opportun de confier aux participants des rôles qu'ils n'auraient jamais été amenés à endosser dans la réalité.
- Il peut être utile de prendre quelques dispositions concernant **l'environnement**, de sorte à ce que rien ne vienne perturber le déroulement du jeu.
- **Temps** – Il importe de prévoir suffisamment de temps pour le déroulement du jeu, afin de disposer d'un nombre de sujets suffisant pour

la discussion qui suit. Il est également nécessaire de donner aux participants le temps de comprendre leur rôle et de se mettre dans la peau de leur personnage. Il importe en outre de planifier une pause, une pause-café par exemple, à la fin du jeu, afin que les participants puissent sortir de leur personnage avant de démarrer la discussion.

- Les **observateurs** (ceux des participants qui n'ont pas pris part au scénario) doivent avoir reçu les instructions nécessaires et être invités à participer à la discussion. Leur contribution est en effet généralement très enrichissante.
- **L'expérience des formateurs**, en termes de définition des objectifs, d'encadrement du jeu et, plus particulièrement, de débriefing et de discussion, est cruciale dans la perspective des objectifs à atteindre. Certains participants peuvent se sentir mal à l'aise du fait de devoir jouer. Pour cette raison, le formateur peut demander la participation de volontaires, mais il peut être intéressant qu'il distribue les rôles à sa guise.

Le jeu de rôle se prête parfaitement à la mise en valeur des expériences des participants; dans le cadre de sessions sur l'apprentissage interculturel, il doit viser les objectifs suivants: examiner les préjugés, promouvoir la tolérance au sein d'un groupe et à l'égard de cultures différentes, analyser les relations entre minorités et majorité, évaluer les limites de la tolérance, etc.

4.5.2 « Devine qui vient dîner ce soir »

Cet exercice, tiré du Kit pédagogique, est très utile lorsque l'objectif visé consiste à analyser les limites de la tolérance, notamment dans le contexte d'une activité mise en œuvre au niveau national. Ses résultats sont meilleurs lorsque certains sujets ont déjà été abordés avec le groupe : les stéréotypes et les préjugés, les valeurs, etc. Les rôles peuvent être adaptés en fonction des objectifs de la session. Voir : Kit pédagogique, page 119.



4.5.3 « Les relations entre organisations minoritaires »

Aujourd'hui, nous demandons très souvent aux autres de faire preuve de tolérance à notre égard. Mais, est-ce que nous nous interrogeons sur notre propre tolérance, sur ses limites et les raisons de ces limites? Quelles sont les origines de nos comportements à l'égard des autres? Cette méthode vise à favoriser l'exploration des expériences des participants, ainsi qu'une discussion sur les limites de la tolérance, les relations entre les minorités, la discrimination, la promotion de la solidarité, etc.



Ressources nécessaires :

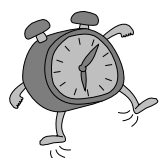
Exemplaires du scénario et des rôles des acteurs



Taille du groupe :

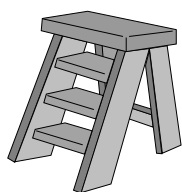
10-15 participants

Peut aussi se jouer en plénière mais dans ce cas, moins de participants auront la possibilité de «se mettre à la place d'un autre». Peut aussi se jouer avec un minimum de 5 participants; dans ce cas, vous pouvez filmer puis projeter l'exercice, afin que les participants puissent utiliser la vidéo comme base de discussion.



Temps nécessaire :

45-50 minutes pour l'exercice, du temps supplémentaire pour la pause-café; celle-ci devrait être organisée à la fin du scénario afin de permettre aux participants de sortir de leurs rôles avant d'entamer la discussion.



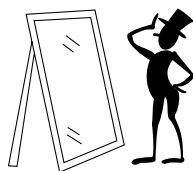
La situation :

Dans votre ville, un homosexuel a été agressé par un groupe de jeunes voyous à la sortie d'une boîte de nuit pour homosexuels. Très gravement blessé, il a dû être hospitalisé. Suite à cet incident, l'association des homosexuels de votre ville adresse un courrier invitant les organisations minoritaires à une réunion dans le but de convenir d'une action publique pour mettre fin à de tels agissements. La police ne fait rien pour trouver les agresseurs.

Rôles :

- 2 représentants de l'organisation homosexuelle
- 1 représentant de l'organisation Rom locale
- 1 représentant de l'association des immigrants africains
- 1 représentant de l'Eglise catholique locale

Ces rôles peuvent être modifiés en fonction des objectifs de la session. Vous pouvez juger utile d'élaborer au préalable quelques lignes directrices concernant les rôles à jouer.

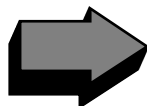


Réflexion et évaluation :

- Cet exercice était-il difficile?
- Comment les acteurs se sont-ils sentis?
- Dans quelle mesure reflète-t-il la réalité dans laquelle nous vivons?
- Quels sont les problèmes concrets mis en évidence par cet exercice?
- Comment pouvons-nous, nous ou les organisations que nous représentons, contribuer à la résolution de ces problèmes?

Cette méthode dans la pratique...:

Ce scénario avait été imaginé par Alexandra Raykova et Antje Rothemund pour les besoins d'une session d'apprentissage interculturel dans le cadre du stage de formation de longue durée «Participation et Citoyenneté», en 1998. Depuis, cet exercice a été utilisé dans un atelier sur les relations entre minorités et majorité qui ne réunissait que 5 participants. Compte tenu du nombre trop restreint de participants, il était impossible de désigner des observateurs. De cette situation est née l'idée d'utiliser une caméra vidéo. Bien sûr, le visionnage du film avant la discussion nécessite de prévoir un peu plus de temps pour l'exercice. Le groupe réunissait: un immigrant africain, un Kurde vivant au Danemark, un Rom de Suède, un Turc de Belgique et une jeune Finlandaise.



Les rôles avaient été distribués de la manière suivante:

Les jeunes Kurde et Rom étaient les représentants de l'organisation homosexuelle;

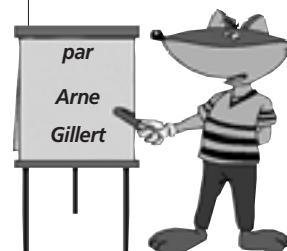
L'immigrant africain jouait le rôle du représentant de l'organisation Rom;

La jeune Finlandaise était une Africaine;

Le jeune Turc homosexuel jouait le rôle du représentant de l'Eglise catholique.

Questions étudiées: l'homophobie, la discrimination, le racisme, les limites de la tolérance, les relations entre minorités et majorités, mais aussi entre les différents groupes minoritaires.

Laissez s'exprimer votre créativité – et imaginez une variante de ce jeu ou un scénario différent.



4.6 Résolution de problèmes

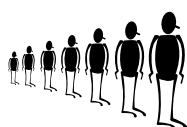
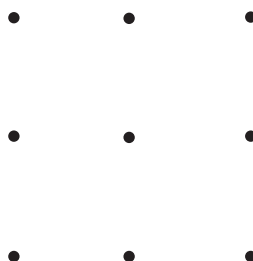
4.6.1 « Les neuf points »

Cet exercice simple et rapide permet de mettre en évidence les limites de notre réflexion.



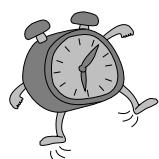
Ressources nécessaires :

Pour chacun des participants, une feuille de papier avec le schéma suivant:



Taille du groupe :

Indifférente



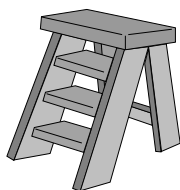
Temps nécessaire :

Environ 15 minutes

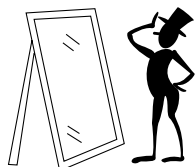
Les étapes :

Distribuez un schéma à chacun des participants. Demandez-leur, individuellement, de tenter de réunir les neuf points à l'aide de quatre lignes droites, sans jamais relever le crayon de la feuille (ils ne doivent relever le crayon qu'après avoir tracé les quatre lignes droites connectées).

Au bout d'un moment, demandez si l'un d'entre eux a résolu le problème et examinez les solutions proposées. En fait, la solution consiste à agrandir deux des lignes au-delà du cadre imaginaire formé par les neuf points.

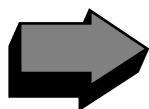


Il faut par exemple commencer à tracer la ligne en haut du coin gauche en descendant vers la droite en diagonale. En bas du coin droit, continuer la ligne horizontalement vers la gauche en allant au-delà du dernier point, pour ensuite relier le deuxième point de la première colonne (verticale) puis le deuxième point de la première rangée (horizontale) en sortant à nouveau du cercle imaginaire. La quatrième ligne démarre hors du cercle au-dessus du coin droit et descend tout droit.



Réflexion et évaluation :

Tentez d'analyser avec les participants d'où provenait la difficulté de résoudre le problème. Expliquez que nous avons généralement une vision étroite des situations et qu'il nous faut parfois franchir certaines frontières, notamment dans le cas de l'apprentissage interculturel. Nos propres perspectives – influencées par notre culture – peuvent constituer un obstacle sérieux à la découverte de solutions dans un contexte interculturel. Nous devons parvenir à une vision élargie des choses.



Cette méthode dans la pratique...:

Cette méthode s'est avérée très efficace pour introduire l'apprentissage interculturel, associée à des petits exercices et à un peu de théorie, les exercices venant à l'appui des apports théoriques. Cela peut sembler trop simple aux participants – et, en fin de compte, c'est effectivement le cas – alors évitez de trop charger l'exercice de signification.



4.6.2 « L'eggcercice » (l'exercice de l'œuf)

En quoi un exercice autour d'un œuf peut s'apparenter à une véritable aventure interculturelle...



Ressources nécessaires :

- Un œuf frais pour 4-5 participants, des ficelles pour suspendre les œufs au plafond, beaucoup de papier, des ciseaux, des vieux magazines, du carton, de la colle.
- Un espace d'au moins 4 x 4 mètres pour chaque groupe de 4-5 participants



Taille du groupe :

5 participants minimum, 35 maximum. S'il y a davantage de participants, vous pouvez les répartir en plusieurs grands groupes qui vont faire séparément l'exercice complet (y compris le débriefing et l'évaluation).



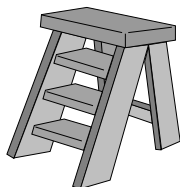
Temps nécessaire :

Environ 1h15 :

- 10 minutes pour l'introduction
- 30 minutes pour résoudre le problème
- 30 minutes pour l'évaluation

Les étapes :

- 1 Préparez les pièces dans lesquelles les petits groupes de participants (4-5) vont travailler. Pour chacun des petits groupes, nouez une ficelle autour d'un œuf frais enveloppé dans du papier et suspendez-le au plafond, à environ 1,75 – 2 mètres du sol. Ne mettez pas trop de papier autour de l'œuf; il doit pouvoir se casser en cas de chute. Mettez à la disposition de chacun des petits groupes une pile de vieux magazines, des ciseaux et de la colle.
- 2 Répartissez les participants en petits groupes (4-5), puis présentez ensuite l'exercice: 30 minutes exactement après le début de l'exercice, le facilitateur fera le tour des pièces pour couper les ficelles qui retiennent les œufs. La mission des équipes consiste à réaliser une construction qui empêche alors l'œuf de se casser en tombant. Le jeu comporte quelques règles:
 - les participants et les matériaux utilisés pour la construction ne doivent toucher ni l'œuf ni la ficelle qui les retient;
 - les participants ne peuvent utiliser que le matériel préparé à leur intention (pas les chaises et les tables disposées dans la salle, par exemple!).
- 3 Surveillez les groupes (vous aurez besoin d'un facilitateur pour deux groupes) et veillez à ce qu'ils observent les règles.
- 4 Au bout de 30 minutes précisément, arrêtez l'exercice, puis faites le tour des pièces pour couper les ficelles et voir si les équipes ont réussi à empêcher que leur œuf ne se brise.
- 5 Le débriefing peut se dérouler en deux étapes: d'abord en groupes restreints (facultatif), puis avec le groupe des participants au complet.





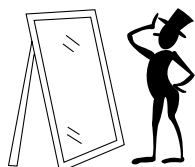
Options supplémentaires:

Comme l'indique sa description, ce jeu consiste à travailler en équipe. Il existe plusieurs possibilités d'adapter le jeu à vos besoins spécifiques.

- Pour renforcer la dimension interculturelle de la méthode, vous pouvez l'intégrer dans une simulation où chacun des membres de l'équipe joue un rôle («culturel») différent. Dans le débriefing, vous pourrez alors mettre l'accent sur les possibilités et les limites d'une coopération interculturelle. Qu'est-ce que les participants ont trouvé le plus difficile dans ce travail en commun? De quelle façon sont-ils parvenus à des compromis?
- Toujours pour renforcer la dimension interculturelle du jeu mais de façon plus simple, vous pouvez conférer à chacune des équipes (ou à chacun des membres au sein des équipes) tel ou tel handicap:
 - ne pas pouvoir parler;
 - être très axé sur le leadership ou, au contraire, refuser le leadership;
 - ne pas être très concentré sur le temps ou, au contraire, être très conscient du temps qui passe.

Réflexion et évaluation :

Pour toutes ces variantes, le débriefing peut porter sur la coopération au sein des équipes pour réaliser leur construction. Qu'est-ce que les participants ont constaté? Ont-ils eu des difficultés de communication? En quoi les différentes façons de résoudre les problèmes influent-elles sur la nature du travail en équipe?

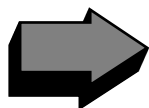


Si vous avez ajouté une dimension interculturelle au jeu, vous allez devoir interroger les participants sur cet aspect particulier: En quoi la «règle» ou le «handicap» en question a-t-elle/il influé sur le travail de l'équipe? Comment êtes-vous parvenus à surmonter ces difficultés?

Il est important que cette session ne devienne pas l'occasion de «blâmer» certains participants du fait de leur comportement durant l'exercice. Essayez plutôt de faire le rapprochement entre cet exercice et des situations réelles – en termes de façons de travailler, de comportements et de préférences au sein d'une équipe –, notamment dans le cas d'équipes interculturelles. Comment gérer ces différences de manière constructive? Dans quels cas des compromis sont-ils possibles?

Cette méthode dans la pratique...:

L'intérêt de cet exercice réside dans sa grande flexibilité – grâce à une situation simple, il permet d'aborder toutes sortes de questions: la construction d'équipes, la façon dont les individus résolvent les problèmes et travaillent ensemble. Néanmoins, cette flexibilité peut aussi être un inconvénient: l'exercice peut s'avérer totalement dénué de sens s'il ne se déroule pas dans un contexte adéquat. Dans le stage de formation du CEJ «Introduction à l'organisation d'activités internationales de jeunesse», tenu en 1999, cet exercice avait été placé au hasard dans le programme – prouvant effectivement qu'une méthode non replacée dans le contexte global d'un stage de formation peut devenir un jeu sympathique, voire même amusant, mais dont le rôle dans le stage sera dénué de toute signification.





4.6.3 « Qui a les piles ? »

Un exercice au sujet de la négociation et de l'interdépendance.



Ressources nécessaires :

- Pour chacun des petits groupes (4-5 membres), une torche électrique démontable composée de cinq pièces et fonctionnant avec deux piles
- Des conteneurs pour les différentes pièces
- Une salle suffisamment grande pour que chacun des groupes puisse discuter en toute intimité



Taille du groupe :

12 participants minimum, 30 maximum (si la torche se compose de 6 pièces)



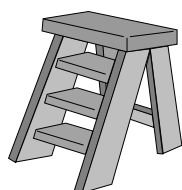
Temps nécessaire :

Environ 90 minutes :

- 10 minutes pour l'introduction
- 40 minutes pour l'exercice
- 40 minutes pour le débriefing

Les étapes :

- 1 Démontez les torches et regroupez les pièces dans des conteneurs (ex.: les ampoules dans un conteneur, les piles dans un autre, etc.).
- 2 Répartissez les participants en petits groupes et confiez à chacun des groupes un des conteneurs. Expliquez l'exercice aux participants: leur mission est de « remettre les torches en état de fonctionnement ». Les groupes vont devoir travailler à la manière d'une équipe et prendre des décisions communes au sujet des stratégies et des tactiques à adopter avant d'entreprendre quoi que ce soit. Très vite, certains participants vont comprendre qu'ils doivent faire des échanges et négocier avec les autres groupes pour parvenir à l'objectif visé. D'autres vont tenter de voler les pièces nécessaires. Par contre, tous ne vont pas réaliser rapidement que, pour obtenir des torches en état de marche, ils doivent échanger les piles par deux contre une seule autre pièce. Parfois, le groupe en possession des piles va délibérément échanger les piles à l'unité. L'activité se termine lorsque tous les groupes sont en possession d'une torche qui fonctionne ou que, indéniablement, ils se trouvent dans une impasse.
- 3 Procédez à l'évaluation de l'exercice avec l'ensemble des participants.

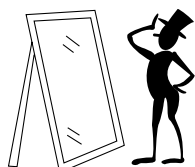


Réflexion et évaluation :

La réflexion doit englober plusieurs aspects. En guise de point de départ, il peut être intéressant de se pencher sur les différents processus – travail en équipe au



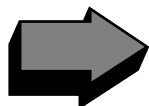
sein des groupes et négociations entre les groupes. Comment avez-vous réussi à travailler ensemble? Qu'est-ce qui a bien/mal fonctionné? Qu'avez-vous, en tant que groupe, décidé explicitement ou implicitement de faire dans cet exercice? Vos stratégies correspondaient-elles à vos objectifs et ont-elles fonctionné?



Dans cet exercice, le point crucial relativement à l'apprentissage interculturel concerne sans aucun doute la question de la coopération et de l'interdépendance. Pour mettre en état de marche le plus grand nombre possible de torches, les groupes doivent coopérer et non travailler les uns contre les autres. Mais, le groupe chargé des piles ayant le sentiment de posséder davantage de ressources (ou étant perçu comme tel), il en résulte forcément un déséquilibre au niveau du pouvoir. Comment gérer cette situation? Dans quelle mesure peut-on rapprocher cet exercice des différences entre pays/groupes riches et pauvres? Que ressent-on dans une situation de moindre/de plus grande puissance? Cette différence de pouvoir n'est-elle qu'une impression ou est-elle réelle? Que faut-il pour parvenir à franchir ces barrières et travailler ensemble afin que chacun en retire le meilleur résultat?

Cette méthode dans la pratique...:

Même si cela ne paraît pas évident au début, cette méthode a souvent servi de tremplin aux discussions sur les relations majorité/minorité. Pour vivre ensemble dans une société et pour que chacun en tire le meilleur profit, les groupes minoritaires et majoritaires doivent coopérer. Mais, notamment parce qu'ils jugent leurs niveaux de richesse et de pouvoir différents, les négociations s'avèrent difficiles, les stéréotypes surgissent et les préjugés influent sur les comportements.



Très souvent, dans le débriefing, les participants désirent aborder rapidement cet aspect de l'exercice. Cette évaluation fonctionne mieux dans une atmosphère rassurante, lorsque le facilitateur parvient à éviter des jugements de valeur sur les comportements.

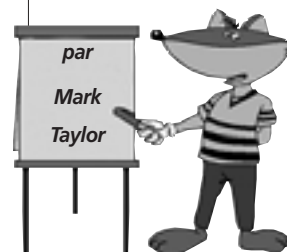
Pour certains, faire le lien entre cet exercice et l'apprentissage interculturel peut ne pas sembler évident. Généralement, il convient de consacrer une part importante du débriefing à ce lien, afin d'expliquer comment l'apprentissage interculturel peut contribuer à la suppression des barrières entre les groupes. Si vous souhaitez mettre davantage l'accent sur l'apprentissage interculturel, vous pouvez utiliser cet exercice dans le cadre d'une simulation (à la manière de «l'eggcerice»). Ceci dit, demandez-vous si le fait de rendre l'exercice plus complexe en fait un outil adapté à vos objectifs.



4.7 Recherches et présentations

Utiliser les moyens à disposition: les expériences des individus, les observations, les sentiments, les objets, les moyens, les structures.

Tel est le sujet de cette section. Identifier les impacts sur nos vies de toutes ces idées au sujet de la culture.



4.7.1 «Le laboratoire culturel»

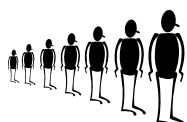
Dans un stage de formation, un chantier, un échange ou un séminaire, «l'apprentissage interculturel» peut fournir un sujet de discussion – mais, pourquoi ne pas faire des participants eux-mêmes et de leurs interactions des sujets d'apprentissage?



Ressources nécessaires :

- Papier, stylos, tableaux de papier, montres
- Autres matériels, selon votre imagination
- Un facilitateur au moins

Pour un résultat optimal, il convient d'utiliser cette méthode lorsque les participants ont déjà passé quelques jours ensemble et exploré certains des concepts de la «culture».



Taille du groupe :

Un minimum de 6 participants est recommandé; un nombre plus important permet d'aborder davantage de thèmes.



Temps nécessaire :

Un minimum de 2 heures est recommandé; mais l'exercice peut se dérouler sur une journée entière.

Les étapes :

- 1 Le facilitateur introduit la méthode en expliquant que chacun, dans la salle, est un chercheur ou un anthropologue. Leur mission: étudier le comportement culturel de chacun.
- 2 Discutez des éléments que les participants souhaitent étudier. Voici une liste de suggestions:
 - Espace – De quelle façon partageons-nous ce bâtiment/camp? Disposons-nous d'espace personnel?
 - Temps – Comment répartissons-nous le travail et le temps libre? La pause-café est-elle véritablement une pause ou plutôt une «pause-travail»? Que signifie la ponctualité pour chacun d'entre nous?



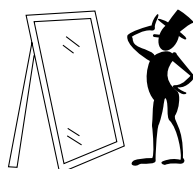


- Relations – Quelles sont nos relations aux autres? Quelles relations d'amitié se sont nouées et pourquoi? Est-ce que nous nous intéressons à la question des relations sexuelles?
 - Sous-cultures (cette question peut-être associée à la précédente) – Quels types de groupes se sont formés parmi les participants? Y-a-t-il des minorités exclues?
 - Significations et hypothèses partagées – Quels types de blagues trouvons-nous tous drôles? Qu'est-ce qui nous rapproche?
 - Approches de la résolution des conflits – Comment trouvons-nous des solutions aux défis auxquels nous sommes tous ensemble confrontés?
 - Communauté et individualisme – «Tous pour un et un pour tous», ou «Moi, moi et moi»?
 - Communication et information – Quels sont nos différents modes de communication? Comment s'opère le transfert d'informations? Qui recherche les informations? Qui attend que les informations viennent à lui?
 - Hommes et femmes – Quelles sont les différences et les similitudes? Qu'est-ce qui est permis aux femmes et qu'est-ce qui est permis aux hommes?
- 3 Répartissez les participants en groupe de 4-6, chacun des groupes ayant des sujets de recherche différents.
- 4 Les groupes doivent décider de la façon dont ils souhaitent travailler, par exemple en se servant d'observations ou de questionnaires, et de la façon dont ils envisagent de présenter les résultats de leurs recherches. Le temps prévu pour les présentations sera limité.
- 5 Selon le temps disponible, prévoyez 50% du temps pour le travail de recherche, 25% pour la présentation des résultats et 25% pour l'évaluation.

Réflexion et évaluation :

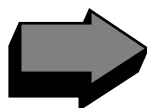
La discussion peut être orientée au moyen des questions suivantes (entre autres):

- Qu'ont ressenti les participants dans leur rôle de chercheurs «culturels»?
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées au sein de votre groupe de recherche?
- Qu'avons-nous appris?
- Comment sommes-nous parvenus à distinguer la personnalité de la culture?
- Quelle est la valeur de nos recherches sur la culture alors que nous ne nous connaissons que depuis quelques jours? (Dans le cas d'un groupe dont les membres se connaissent depuis longtemps, cette question devra être adaptée.)
- Si nous devons poursuivre ces recherches, à quels aspects voudriez-vous vous intéresser?



Cette méthode dans la pratique...:

Lorsque Claudia Schachinger et Lucija Popovska ont présenté cette méthode pour la première fois, leur introduction a été très théâtrale. Vêtues de blouses blanches, s'interpellant à grand renfort de «Docteur!» et «Professeur!», elles ont accueilli les participants en tant «qu'éminents scientifiques» venus de différentes universités; Gavan Titley a utilisé cette méthode en guise de base pour un atelier organisé dans un stage de formation. Ces exemples démontrent la flexibilité de la méthode. Nous serions heureux de connaître la façon dont vous l'avez utilisée.



Sources : Claudia Schachinger et Lucija Popovska, Stage de formation à l'apprentissage interculturel et à la gestion des conflits, CEJ, mai 1999; Gavan Titley, Stage de formation I, CEJ, juillet 1999.



4.8 Evaluation

4.8.1 Considérations générales

Un mot simple: «**Evaluation**»:

- Quelle est sa signification?
- A quoi sert l'évaluation?
- Quand ? Dans quelles circonstances?
- Avec qui?
- Comment procéder?

Evaluer signifie collecter des informations concernant les résultats d'une action et les comparer à des critères prédéfinis, dans le but de pouvoir juger de la valeur des résultats obtenus. Sur la base de l'évaluation, vous pouvez prendre une décision motivée concernant le maintien, la modification ou la suspension d'un programme planifié. Ce processus permet en effet de procéder à un contrôle de la qualité et de prendre les décisions qui s'imposent.

Dans le contexte qui nous concerne, la responsabilité de l'évaluation incombe à l'équipe préparatoire, mais les participants devraient également y être impliqués. La contribution de tous est importante pour la prise de décisions à appliquer immédiatement ou dans l'avenir, tant pour l'équipe préparatoire que pour les participants.

Il existe plusieurs méthodes et techniques d'évaluation utilisables selon la situation. Il est important de procéder à une adaptation cohérente de la méthode aux circonstances. Il importe aussi que les formateurs s'engagent dans un travail personnel de réflexion et d'évaluation sur leur travail, afin de pouvoir y apporter les ajustements et les améliorations requises. Voici quelques questions clés susceptibles de favoriser la réflexion et l'évaluation personnelles (adaptées de Kyriacou, 1995):

- Est-ce que j'analyse régulièrement ma méthode de travail dans le but d'en identifier les aspects qui pourraient être développés utilement?
- Est-ce que j'exploite de manière appropriée l'évaluation de mon travail pour décider de l'orientation de ma planification et de ma pratique?
- Est-ce que j'emploie des méthodes systématiques pour réunir toutes les informations utiles concernant ma pratique?
- Est-ce que j'essaie de me tenir pleinement informé des développements en matière d'apprentissage/d'éducation interculturel(le) qui ont des implications sur mon travail?
- Est-ce que je fais appel à différentes méthodes pour développer certaines compétences (ex.: participation à des ateliers, emploi de manuels de formation, collaboration avec mes collègues)?
- Est-ce que je profite de ma participation à un programme d'évaluation des travailleurs de jeunesse pour analyser mes besoins en terme de développement?
- Est-ce que j'aide mes collègues à évaluer et à améliorer leur pratique?
- Est-ce que je reconsidère régulièrement ma façon d'organiser mon temps et mes efforts de sorte à obtenir de meilleurs résultats?
- Est-ce que j'utilise diverses stratégies et techniques pour gérer efficacement les facteurs de stress?
- Est-ce que je contribue à l'instauration d'un climat de soutien dans mon travail, de sorte à aider mes collègues à examiner et à surmonter les problèmes?

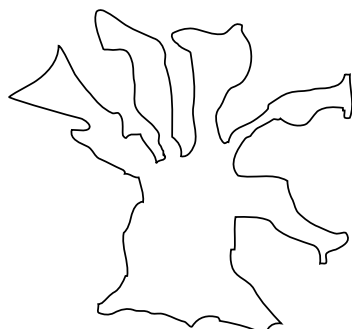




4.8.2 « L'arbre de la communication »

Une méthode à associer à d'autres lors de l'évaluation finale. Peut aussi être utilisée dans le contexte d'une évaluation en continu.

«L'arbre de la communication»



Echelle des valeurs des feuilles

1 _____ 3 _____ 5
(minimum) (maximum)

- 1 – jaune
- 2 – vert
- 3 – bleu
- 4 – rouge
- 5 – marron

Objectifs de l'activité :

Mettre rapidement et clairement en évidence les sujets de consensus et les divergences d'opinions au sein d'un groupe.

Favoriser une discussion axée sur les similitudes et les différences.

Aider les participants à surmonter les barrières linguistiques au sein du groupe.

Ressources nécessaires :



- 1 grande feuille de papier. Dessinez-y un arbre avec des branches sans feuille – autant de branches que d'activités pour l'évaluation et inscrivez-y les éléments que vous souhaitez évaluer.
- 5 stylos minimum (selon la taille du groupe, mais le même nombre de chaque couleur): 1 jaune, 1 vert, 1 bleu, 1 rouge et 1 marron. Si possible, respectez les couleurs.
- 1 feuille de papier avec l'échelle des valeurs des feuilles: de 1 (degré minimum) à 5 (degré maximum), les degrés étant symbolisés par des couleurs: 1 – jaune; 2 – vert; 3 – bleu; 4 – rouge; et 5 – marron.
- 2 facilitateurs: un pour chaque salle
- Des punaises ou du ruban adhésif



Taille du groupe :

4 participants minimum, 20 maximum

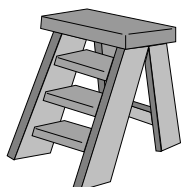
Temps nécessaire :

Selon la taille du groupe:

Par exemple, pour 20 participants: 60/70 minutes

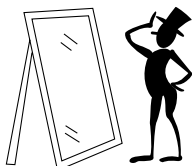
- pour les explications: 5 minutes
- pour compléter l'arbre de la communication: 30 minutes
- pour l'observation et l'analyse en silence de l'arbre de la communication: 10 minutes
- pour la discussion au sujet des évaluations: 15/25 minutes





Les étapes :

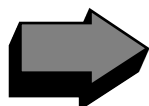
- 1 Un facilitateur (facilitateur 1) place les deux feuilles de papier (l'une avec l'arbre et l'autre avec l'échelle des valeurs) et les stylos dans l'une des salles (salle 2). Les participants doivent pouvoir compléter l'arbre de manière relativement anonyme.
- 2 L'autre facilitateur (facilitateur 2), dans l'autre salle (salle 1), explique le but du jeu et ses règles à l'ensemble des participants.
- 3 Puis, chacun, à leur tour, les participants se rendent dans la salle 2 pour dessiner une feuille sur chacune des branches, en choisissant la couleur sur l'échelle en fonction de leur degré de satisfaction par rapport à chacune des activités. Ensuite, ils reviennent dans la salle 1 et attendent la fin de l'exercice.
- 4 Vérifiez que tous les participants ont compris le jeu.
- 5 Vérifiez que tous les participants ont fait l'exercice.



Réflexion et évaluation :

Allez chercher les deux feuilles de papier et placez-les dans la salle 1 de manière à ce que tous les participants puissent les voir. L'arbre est à présent complet, et il permet aux participants de voir les points sur lesquels ils sont d'accord ou en désaccord.

Invitez tous les participants à observer et à analyser en silence «l'arbre de la communication». Donnez-leur quelques minutes pour ce faire. Continuez par une discussion stimulante sur leurs évaluations.



Cette méthode dans la pratique...:

Suggestions: S'il y a plus de 20 participants, vous pouvez répartir les participants en deux équipes ou davantage, autant que vous le souhaitez. L'ensemble de l'activité peut se dérouler en équipes, à une différence: chacun des arbres complétés devra être montré à l'ensemble des participants. Ensuite, vous pourrez explorer les résultats de l'exercice avec les participants au complet. N'oubliez pas d'adapter le matériel, le nombre de facilitateurs et de salles, ainsi que la quantité de temps nécessaire.

Cette méthode peut être associée à d'autres dans le cadre d'une évaluation finale, de préférence à un exercice écrit (un questionnaire, par exemple).

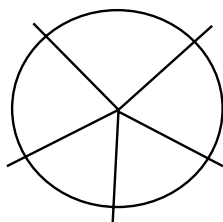


4.8.3 « Saut express »

Méthode pour l'évaluation finale. Peut également être utilisée dans le cadre d'une évaluation continue.

« Saut express »

Echelle des valeurs des drapeaux



1 _____ 3 _____ 5
(minimum) (maximum)

- 1 – orange
- 2 – violet
- 3 – bleu
- 4 – rose
- 5 – vert

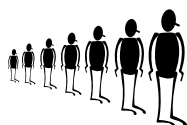
Objectifs de l'activité :

- Approfondir la discussion.
- Garantir que tous les participants expriment leur opinion.
- Amener les participants à comparer et à analyser leurs opinions.

Ressources nécessaires :



- 2 facilitateurs
- 1 grand bâton
- 5 grands mâts pour fixer les drapeaux
- 100 mètres de corde
- 5 grands triangles de matériel pour la confection des drapeaux: 1 orange, 1 violet, 1 bleu, 1 rose et 1 vert. Si possible, respectez les couleurs.
- 1 feuille de papier avec l'échelle des valeurs des drapeaux: de 1 (degré minimum) à 5 (degré maximum), les degrés étant symbolisés par les couleurs: 1 – orange; 2 – violet; 3 – bleu; 4 – rose; 5 – vert.
- 1 grande feuille de papier. Dessinez un cercle avec des divisions représentant les activités à évaluer, et inscrivez-y les éléments que vous souhaitez évaluer.
- 5 crayons: 1 orange, 1 violet, 1 bleu, 1 rose et un vert. Si possible, respectez les couleurs.
- Des punaises ou du ruban adhésif
- Elaborez la liste des phrases concernant les éléments que vous souhaitez évaluer, minimum 3 pour chacun; prévoyez un exemplaire de cette liste par participant



Taille du groupe :

4 participants minimum, 20 maximum

Temps nécessaire :

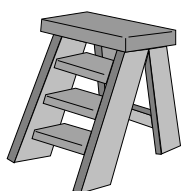


Selon la taille du groupe:
Par exemple, pour 20 participants: 90 minutes
– pour les explications: 5 minutes
– pour le déroulement de l'exercice: 45 minutes
– pour l'observation et l'analyse de l'exercice: 10 minutes
– pour la discussion au sujet des évaluations: 30 minutes



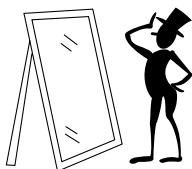
Les étapes :

- 1 Pour commencer, les 2 facilitateurs doivent préparer la salle ou l'endroit où va se dérouler l'exercice :
 - Accrochez les deux grandes feuilles de papier (l'une avec le cercle et l'autre avec l'échelle des valeurs) sur le mur;
 - Construisez un cercle divisé en 5 portions égales et disposez à l'extrémité de chacune un grand mât avec un drapeau. Au milieu du cercle, placez un grand bâton et reliez-le à chacun des mâts au moyen d'une corde, située à 50 centimètres au-dessus du sol.
- 2 Le premier facilitateur explique les objectifs du jeu à l'ensemble des participants.
- 3 Le second facilitateur explique les règles du jeu à l'ensemble des participants.
- 4 Le premier facilitateur se tient à l'extérieur du cercle et lit les phrases relatives aux éléments à évaluer. Les participants, d'abord hors du cercle, doivent écouter la phrase puis sauter au milieu du cercle près de la corde du drapeau qui correspond le mieux à leur évaluation. Toute personne qui choisit le drapeau vert (notation maximale pour l'évaluation) doit sauter par-dessus la corde et expliquer les raisons de son choix. Lorsque tous les participants ont exprimé leur opinion, ils se prennent par la main et sautent tous ensemble hors du cercle; cette action symbolise l'unité.
- 5 Le second facilitateur reporte les résultats sur le dessin au fur et à mesure, en utilisant la couleur appropriée.
- 6 Poursuivez ainsi avec les autres phrases, jusqu'à la fin.
- 7 Veillez à ce que tous les participants aient fait l'exercice dans sa totalité.



Réflexion et évaluation :

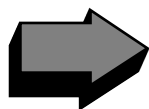
- Un des facilitateurs invite l'ensemble des participants à observer et à analyser en silence le cercle avec les drapeaux. Chaque participant reçoit un exemplaire des phrases évaluées. Donnez-leur quelques minutes pour ce faire.
- Enchaînez avec une discussion stimulante sur les évaluations. Tous les membres du groupe doivent être invités à donner leur opinion.
- Les participants doivent posséder une bonne connaissance de la langue de travail de la rencontre, afin de pouvoir exprimer leurs idées facilement.



Cette méthode dans la pratique...

Suggestions

- S'il y a plus de 20 participants, vous pouvez répartir les participants en autant d'équipes que vous le souhaitez. L'ensemble de l'activité peut se dérouler en équipes, à une différence: chacune des feuilles d'évaluation complétées devra être montrée à l'ensemble des participants. Ensuite, vous pourrez explorer les résultats de l'exercice avec les participants au complet. N'oubliez pas d'adapter le matériel, le nombre de facilitateurs et de salles, ainsi que la quantité de temps nécessaire.
- S'il y a plus de 20 participants, vous pouvez répartir les participants en autant d'équipes que vous le souhaitez et adaptez l'exercice de sorte à approfondir différents thèmes secondaires du même sujet d'évaluation: un pour chacune des équipes. Reproduisez la même activité pour chacun des sous-thèmes. Ensuite, regroupez toutes les conclusions exprimées sur les feuilles, avec l'évaluation de chacun des groupes. Donnez à chacun la possibilité d'analyser





les feuilles. Enfin, discutez des sous-thèmes et tentez de tirer des conclusions—là, vous aurez besoin de davantage de temps, étant donné le plus grand nombre de thèmes à aborder. N'oubliez pas de faire une autre liste de phrases pour les sous-thèmes, et d'en prévoir des exemplaires pour tous les participants, et pas uniquement pour le groupe initial, que vous leur donnerez à la fin de l'activité. N'oubliez pas d'adapter le matériel, le nombre de facilitateurs et de salles, ainsi que la quantité de temps nécessaire.

*Sources : Guedes, M.J. Cascão (1999, avril) et Kyriacou, C. (1992).
Essential Teaching Skills. Grande-Bretagne : Simon & Schuster Education*



4.9 Divers

4.9.1 Introduction

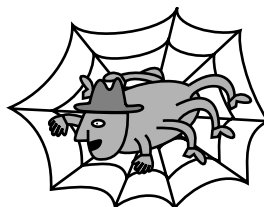
Cette section réunit les méthodes qui n'ont pas trouvé leur place parmi les précédentes. Les façons d'approcher l'apprentissage interculturel sont diverses, tout comme les aspects à aborder et les questions à évoquer. L'objectif de ce kit étant de vous inciter à explorer et à élaborer de nouvelles

méthodes en fonction de vos propres situations d'apprentissage et de formation, ce chapitre vous donnera un aperçu de cette diversité.

Nous espérons qu'il vous donne des idées et encourage votre créativité...

4.9.2 « Le World Wide Web » (le réseau mondial)

Le WWW tisse des liens à travers le monde de diverses façons. Le «World Wide Web de l'exclusion» illustre dans le cadre d'un exercice en plénière toute la diversité des causes de l'exclusion. A partir d'exemples concrets, il permet de visualiser l'interdépendance et les liens entre ces causes. Une vision élargie des implications de l'apprentissage interculturel!



Ressources nécessaires :

- Un large espace libre dans une salle
- Trois longues ficelles (il est également possible de les matérialiser en les peignant sur le sol)
- Une longue corde épaisse pour tisser le réseau, deux facilitateurs par groupe, du papier et des crayons



Taille du groupe :

De 10 à 30 participants (plus le groupe est grand, plus il vous faudra attendre pour apporter votre contribution et plus grand sera le «chaos»; mais, en contrepartie, plus riches seront les points de vue)

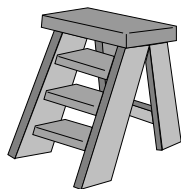


Temps nécessaire :

30 minutes en moyenne, jusqu'à 45 minutes si l'exercice est suivi d'une discussion

Les étapes :

- 1 Dessinez sur le sol (ou matérialisez à l'aide de la ficelle) trois lignes parallèles suffisamment espacées, en indiquant les trois niveaux qu'elles représentent: l'individu – le groupe – la société. Les participants forment ensuite un grand cercle tout autour.
- 2 Explication de l'exercice: il doit permettre de visualiser les différentes implications du phénomène d'exclusion. Le groupe est ensuite invité à prendre l'exemple d'une personne exclue (par exemple un immigrant ou un membre d'une minorité).
- 3 Pour commencer, un participant s'engage sur la ligne matérialisant le niveau individuel, en tenant la corde dans une main. Il doit jouer son personnage en exprimant ses sentiments: «Je suis un immigrant et je me sens très seul (j'ai été contraint de quitter mon pays, j'attends mes papiers, etc.)». Le facilitateur lui demande alors: «Pourquoi?». Le participant doit alors donner une raison: «Parce que personne ne m'a accueilli ici (parce qu'il y avait la guerre dans mon pays, aux services de l'immigration, la personne qui m'a reçu n'a pas été sympathique avec moi...)». «Pourquoi?»

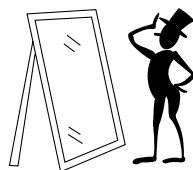




- 4 A ce moment, un autre participant peut se joindre à l'exercice pour répondre, tout en continuant à raconter l'histoire: «Je suis le responsable des services d'immigration, je me sens sous pression (je suis le Président du pays en guerre, mon peuple a faim. Je suis citoyen de ce pays et je n'aime pas les étrangers parce qu'ils me prennent mon travail...)». Cette personne doit à présent choisir une place sur l'une des trois lignes, selon le niveau auquel se situent les raisons invoquées (ex.: pauvreté – raisons structurelles; peur – raisons personnelles; pression professionnelle – groupe). Elle prend alors la corde dans sa main. Il est possible de discuter avec les participants du niveau de la raison évoquée en cas de doute; mais il appartiendra à la personne concernée de choisir sa place.
- 5 Puis, une autre personne se joint à l'exercice pour expliquer les conséquences de la raison précédemment évoquée et choisit sa place sur l'une des lignes en tenant la corde, toujours en tentant de définir si la raison concerne le niveau individuel (sentiments, perceptions, opinions, etc.), le groupe (famille, école, amis, lieu de travail, etc.) ou la société (causes structurelles, systèmes politiques, institutions, pays, etc.).
- 6 L'histoire continue tant que des participants se joignent à l'exercice et saisissent la corde. Une fois qu'ils ont choisi une place, ils doivent la conserver. De cette façon, les participants développent l'histoire personnelle d'un exclu, tout en tissant une «toile mondiale» matérialisée par la corde qui les réunit et symbolise les différents niveaux que cette «histoire» concerne. Le facilitateur n'intervient que pour encourager la dynamique de groupe et maintenir l'ordre. Ceci dit, il est conseillé de demander à une autre personne de prendre des notes au sujet des raisons invoquées, des acteurs impliqués et des niveaux concernés, autant d'éléments qui seront précieux pour la discussion à suivre.
- 7 Si le groupe est restreint, les personnes peuvent participer deux fois à l'exercice. Lorsque l'histoire est «terminée» (qu'il n'y a plus d'arguments), il est possible de recommencer avec une autre histoire basée sur une autre forme d'exclusion.

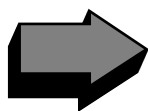
Réflexion et évaluation :

Cet exercice peut être suivi d'une discussion (ou repris dans un groupe de travail et discuté plus tard). On peut envisager de reprendre de manière systématique des travaux antérieurs menés sur ce sujet ou de démarrer la discussion avec le partage des points de vue et des expériences des participants. La discussion devra permettre l'expression des diverses approches et expériences des individus (et leurs raisons) et la prise de conscience des liens, notamment entre les expériences personnelles des participants et le cadre d'interdépendance (aux plans local et global). Il importe de prévoir du temps pour explorer la complexité de la question et en rechercher les causes. En guise de point de départ, il pourrait être intéressant de poser la question: «Quelles sont les possibilités qui s'offrent à nous d'intervenir et de changer les choses?».



Cette méthode dans la pratique...:

Cet exercice a été employé pour systématiser les causes de l'exclusion avec des participants ayant vécu la rencontre avec des personnes exclues et ayant pris part à un travail de réflexion et d'information sur la dimension structurelle. L'exercice, très dynamique, a alors permis aux participants d'intégrer les différents éléments. Cette dynamique a révélé que les participants trouvaient davantage de raisons structurelles à l'exclusion (face auxquelles ils sont impuissants) que de raisons personnelles.



Source : Colloque JECI-MIEC et ATD Quart Monde, Belgique, 1998



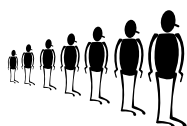
4.9.3 « Témoignages interculturels »

Etre «interculturel» est si simple – et si difficile. On peut faire des découvertes surprenantes sur soi-même en écoutant les expériences des autres. Un essai de «réflexion guidée».



Ressources nécessaires :

Quelques témoins prêts à partager leurs expériences, des participants ouverts d'esprit et désireux de confronter leurs expériences mutuelles, un lieu calme et une atmosphère de qualité



Taille du groupe :

12 participants (l'exercice peut se dérouler en plusieurs groupes en parallèle)



Temps nécessaire :

1h30, selon la dynamique de la discussion

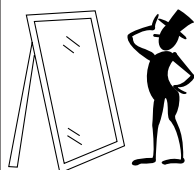
Les étapes :

- 1 Des «témoins» (des participants ou des personnes extérieures) sont invitées à partager leurs expériences et leur engagement en matière d'apprentissage interculturel (coexistence de groupes ethniques, expérience dans un contexte minoritaire, travail axé sur l'intégration des étrangers ou la résolution des conflits, etc.). Cet exercice devient une sorte de «réflexion guidée» au moyen d'aspects particuliers de l'apprentissage interculturel, une expérience interactive dans laquelle chaque participant peut confronter sa réalité et son histoire à celles de témoins.
- 2 L'exercice peut se dérouler en groupes plus restreints (cercle). Une atmosphère de confiance est nécessaire. Les témoignages peuvent avoir différents sous-thèmes ou axes (ex.: les conflits, les stéréotypes, l'exclusion, etc.). Les témoins doivent être invités à présenter leur histoire de sorte à ce qu'elle serve les objectifs visés, autrement dit, de manière franche et claire (avec les différentes étapes traversées, les aspects personnels, politiques et éducatifs impliqués, les moments clés, les doutes et les espoirs, les écueils et les facteurs positifs, les découvertes, les progrès et les échecs, etc.). Un facilitateur doit présenter et accompagner chacun des témoins. Les diverses étapes de l'histoire devront amener les participants à réfléchir à leur propre réalité, à poser des questions, etc.
- 3 Les participants doivent pouvoir interrompre le narrateur, poser des questions et exposer leurs propres expériences. Le narrateur peut par exemple raconter son histoire par étape, pour à la fin de chaque étape, consacrer un moment au partage et aux questions. Une autre possibilité consiste à noter les questions et les éléments clés au fur et à mesure afin de les discuter plus tard.
- 4 Les participants doivent se poser des questions. L'histoire du témoin doit amener à des questions: «Comment est-ce que je réagis et comment est-ce que je vis dans ma propre réalité?», «Qu'est-ce que cela provoque chez moi, quelles questions cela m'amène-t-il à me poser?», «De quoi est-ce que je me souviens?».





5 Une discussion finale peut être déclenchée dans le but de tenter de réunir les différents éléments. Les participants peuvent continuer l'histoire commencée en la mettant en relation avec leurs propres expériences. Les modes d'interaction dépendront en grande partie de la façon dont le témoin et le facilitateur construisent la session.



Réflexion et évaluation :

Il convient d'inclure la réflexion et l'évaluation dans le déroulement de l'exercice, comme décrit ci-dessus.

Cette méthode dans la pratique...:

Les résultats liés à l'emploi de cette méthode se sont avérés très divers: «d'extrêmement profonds et riches», en passant par «controversés» à «mauvais». Les témoins doivent bénéficier d'une bonne préparation avec l'équipe et être informés pleinement des objectifs concrets de la session. Ils doivent permettre aux participants de s'identifier facilement à eux et être suffisamment forts pour affronter le groupe. Ils peuvent provoquer et apporter un cadre pour le débat. Attention: Si vous invitez des participants à jouer le rôle de témoins, ils devront faire preuve de fermeté sachant que les autres participants auront tendance davantage à les juger qu'à se remettre eux-mêmes en question.

Une atmosphère ouverte et de qualité est essentielle. Le facilitateur devra accompagner le témoin en tenant compte de l'atmosphère et en étant attentif aux besoins du groupe.

Source : Colloque JECI-MIEC et ATD Quart Monde, Belgique, 1998



4.9.4 « Le grand jeu du pouvoir »

Ce jeu est une adaptation du «Théâtre de l'Opprimé» d'Augusto Boal (1985). Il s'agit d'un jeu non-verbal qui explore les effets du pouvoir sur la société, notamment entre les cultures ou les communautés.



Ressources nécessaires :

Des tables, 6 chaises et une bouteille, une grande salle



Taille du groupe :

Entre 7 et 35 (vous pouvez diviser les participants en sous-groupes de 7)

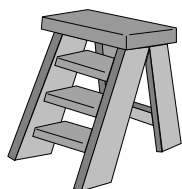


Temps nécessaire :

Entre 1 et 2 heures

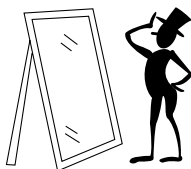
Les étapes :

- 1 Demandez aux participants de s'asseoir par terre en cercle et placez les objets au hasard au milieu du cercle.
- 2 Présentez au groupe le contenu et la finalité du jeu puis expliquez-lui sa mission: il s'agit d'organiser les objets de telle sorte qu'une des chaises devienne l'objet le plus puissant par rapport à la table, à la bouteille et aux autres chaises. Les participants vont devoir venir un par un au centre expérimenter leur idée, mais également intervenir pour construire et modifier les arrangements proposés par les autres. Veillez à ce qu'il y ait un mouvement permanent durant cette étape de l'exercice. Une seule règle: toute disposition est autorisée, par contre il est interdit de sortir un objet du cercle.
- 3 Lorsque le groupe est parvenu à un arrangement que tous jugent le plus puissant, un membre du groupe doit tenter de venir prendre une position dominante par rapport à cet arrangement sans toucher à rien. Les autres vont alors devoir à leur tour essayer de trouver des positions encore plus dominantes, dépossédant ainsi le participant précédent de son pouvoir.



Réflexion et évaluation :

Débriefing: Laissez les participants exprimer ce qu'ils ont ressenti en construisant des situations de pouvoir ou en y réagissant. Puis revenez sur ce point plus tard dans la discussion. Reconsidérez l'objectif de cette simulation par rapport aux relations entre les cultures au sein d'une communauté. Réexaminez le développement des divers arrangements en les rapprochant de situations quotidiennes. Soyez extrêmement clair et précis, donnez un exemple concret issu de votre propre expérience. Encouragez la poursuite de la discussion au moyen des questions suivantes:



En quoi le pouvoir affecte-t-il nos relations personnelles, à la maison, au travail et au sein de notre communauté? Comment le pouvoir est-il maintenu et comment est-il associé à une hiérarchie culturelle? Qui détient le pouvoir au sein de votre communauté, de quelle manière est-il remis en cause? etc.

Source : adapté d'Augusto Boal



4.9.5 «Euro-rail à la carte»

«Euro-rail à la carte» est un exercice qui s'intéresse à nos stéréotypes et à nos préjugés. Vous devez imaginer que vous allez voyager en train. Vous recevez des portraits de personnes avec lesquelles vous pourriez voyager et allez devoir choisir celles avec lesquelles vous souhaiteriez le plus – et le moins – partager votre voyage...

Cet exercice fournit largement matière à débat au sujet de nos préjugés concrets. Il existe des exercices similaires basés sur des situations différentes: vivre dans une maison avec tels ou tels voisins, être abandonné sur une île, ou prendre un auto-stoppeur. Du fait de sa flexibilité, cet exercice peut parfaitement être adapté aux diverses circonstances, situations et expériences de votre groupe cible (nationalités, conflits abordés, problèmes spécifiques, etc.). Pour en savoir davantage sur cet exercice, reportez-vous au *Kit pédagogique «Tous différents, Tous égaux»*, page 127.

Crédits

Dans ce chapitre sur les méthodes, nous avons réuni des exemples d'activités que nous avons utilisées dans notre travail de formation. Nous avons autant que possible mentionné les sources de ces activités.

Ceci dit, concernant certaines, nous avons été incapables de nous souvenir dans quelles circonstances et à quel moment nous les avons découvertes et peut-être ne l'avons-nous jamais su...

En conséquence, nous présentons nos excuses à toute personne ou organisation qui avait sa place dans cette publication et dont nous avons omis de citer le nom. Aussi toute information relative à des sources non citées sera-t-elle bienvenue; nous réparerons ces oublis dans la prochaine version de ce T-Kit – celle-ci n'étant que provisoire –, ainsi que sur notre site web.

5. Ateliers



T-Kit
L'apprentissage
interculturel

5.1 Préparer un échange

Introduction

Très souvent les projets internationaux de jeunes impliquent un échange interculturel sous une forme ou une autre. Il peut s'agir de la rencontre de jeunes membres d'un groupe qui vont passer une semaine ensemble, d'un séminaire réunissant des jeunes de différents antécédents ou encore d'un séjour individuel à l'étranger de quelques mois voire de plusieurs années.

Quelle que soit la nature de cet échange, il convient de préparer les participants à cette expérience, afin de leur permettre de l'optimiser.

Ces réflexions suggèrent que les deux objectifs fondamentaux d'une telle préparation consistent à : premièrement, aider les participants à mieux se connaître et à prendre conscience de leurs racines, à se voir en tant qu'êtres «culturels»; et, deuxièmement, les sensibiliser à la différence culturelle et leur donner les moyens de repérer les situations dans lesquelles les différences culturelles interfèrent.

Cet exemple d'atelier de préparation est fondé sur diverses hypothèses de départ, le but étant de le rendre plus concret :

- l'atelier se déroule le temps d'un week-end;
- il réunit environ 12 participants et 2-3 formateurs;
- il y aura une langue commune à l'ensemble des participants;
- la préparation concerne un échange individuel de longue durée.

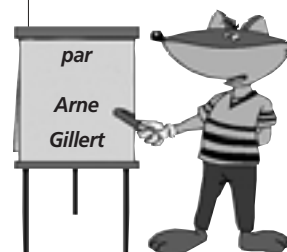
Programme

Vendredi soir :

- Energiser (20 minutes) : «Vois-tu ce que je vois?». Tentez d'orienter la discussion sur ce qu'implique le fait d'adopter une perspective différente et sur les raisons qui font que, «normalement», on s'en tient à sa façon personnelle de voir les choses. Pouvez-vous apprécier une autre perspective?
- Exercice de construction de groupe (90 minutes) : il s'agit d'instaurer la confiance au sein du groupe pour la suite de l'atelier. Utilisez par exemple «l'eggcerce», mais faites-y participer le groupe entier. Il fonctionnera bien avec des participants prêts à nouer des relations. Sinon, vous pouvez aussi utiliser un jeu pour briser la glace, à condition qu'il permette aux participants de faire connaissance et de faire des choses qu'ils ne peuvent faire qu'ensemble (instaurer la confiance). Si vous sentez que le groupe y est disposé, vous pouvez pour finir, l'inviter à faire une «marche à l'aveugle» : des couples de participants sont formés et dans chacun des couples un participant les yeux fermés, se laisse conduire par l'autre. Intervertissez les rôles au bout de 20 minutes.
- Vous pouvez terminer la soirée par une session visant à clarifier les dernières questions pratiques relatives à l'échange. L'intérêt de procéder rapidement à cette clarification est que ces questions existent de toutes façons et que, si elles ne sont pas résolues au plus vite, elles risquent fort de dominer le programme.

Samedi matin :

- Exercice individuel (toute la matinée) : «Mon chemin vers l'autre». Prévoyez des «cellules» de réflexion sur l'enfance, la famille, l'école, les amis, «les personnes qui ont compté dans votre vie», mais aussi sur la société, la région et le pays d'origine. Arrangez les cellules de sorte à ce qu'elles stimulent une large réflexion, sans l'orienter dans une direction spécifique. Concernant notamment la cellule symbolisant l'influence de la société, vous risquez d'être tenté de penser que vous «savez» de quelle façon la dépeindre, dans la mesure où elle ne paraît pas être particulièrement individuelle. Il importe pourtant de laisser les participants libres de trouver eux-mêmes ce que signifie le fait de vivre dans tel ou tel contexte (ou dans plusieurs) avec des individus parlant telle ou telle langue, etc.





- Assurez-vous que vous avez prévu suffisamment de temps (au moins une heure) avant la pause-déjeuner afin que les participants puissent partager leurs découvertes. Il sera plus facile de procéder à ce partage en petits groupes de 4-5 participants. Pour la synthèse en plénière, interrogez les participants sur le rôle que vont jouer leurs racines lors de la rencontre d'individus présentant des antécédents totalement différents.

Samedi après-midi :

- Démarrez l'après-midi avec «Abigaël» (90 minutes). Lors du débriefing, demandez aux participants de faire la relation entre leurs jugements sur les comportements des différents personnages et leurs antécédents/racines (qu'ils ont décrits le matin). La famille, la société, les amis (entre autres) influent-ils sur leur façon de penser ?
- Pour le reste de l'après-midi, organisez un projet de recherche. Par exemple, vous pouvez aller marcher dans les rues de la ville où se déroule l'atelier et partir à la découverte de sa culture à la manière d'anthropologues. Qu'avez-vous découvert au sujet de la culture? Pouvez-vous en déduire quels seraient les comportements des gens dans le jeu «Abigaël» ou ne serait-ce qu'une spéculation basée sur des préjugés et des stéréotypes? Que signifie pour vous vivre à l'étranger pendant un certain temps?

Dimanche matin :

- Un petit jeu de simulation, qui met en scène la rencontre avec la «différence». En une seule matinée, il n'est pas possible de jouer une simulation très approfondie. Par contre, il est possible de simuler une petite expérience de la différence afin de donner aux participants un avant-goût de l'apprentissage interculturel. Le principal objectif du jeu est de permettre au groupe (une partie du groupe) de se confronter à des personnes qui pensent différemment et dont les comportements sont difficiles à décoder. Le débriefing sera axé sur ce que ressentent les individus dans des situations qu'ils ne peuvent décoder, dans lesquelles les actes des autres leur paraissent «étranges». Après avoir amené les participants à prendre conscience des sentiments d'incertitude, des attitudes infantiles, etc., vous pourrez mettre l'accent sur les stratégies envisageables pour gérer ce genre de situations. Quelles sont les options qui se présentent à vous lorsque vous ne comprenez pas quelqu'un?
- Le week-end se termine par une évaluation, ainsi que sur l'échange à venir et sur ce qui va se passer durant les jours ou les semaines précédant le départ des participants.



5.2 Relations minorités/majorités

Cet atelier sur les relations minorités/majorités est destiné à encourager les participants à identifier et à examiner les problèmes qui se posent entre minorités et majorités au sein de nos communautés et à imaginer des solutions pour y remédier. Cet atelier peut être conduit avec n'importe quel groupe cible, dans lequel ne se trouvent pas nécessairement des minorités et des majorités. Il peut être organisé pour lui seul ou dans le contexte d'une activité.

L'atelier devrait aborder les aspects suivants:

- le racisme;
- la xénophobie;
- l'antisémitisme;
- la discrimination à l'égard des Roms;
- la religion;
- l'ethnocentrisme;
- les stéréotypes et les préjugés.

Que devez-vous prendre en considération pour la conduite de cet atelier?

Un atelier sur les relations minorités/majorités constitue toujours une expérience unique pour les participants. Les facilitateurs doivent évaluer si les participants sont prêts à aborder ces questions de façon détendue. En conséquence, leur expérience de l'encadrement du groupe va déterminer les résultats d'un tel atelier. A ce titre, les considérations suivantes pourraient être utiles.

- **Une atmosphère de qualité (espace):** l'espace tant physique qu'émotionnel est important. Cet atelier doit être organisé dans une salle suffisamment vaste, de préférence avec des chaises disposées en cercle si l'on veut que les participants puissent être ouverts et accueillants les uns vis-à-vis des autres. Le facilitateur doit être conscient du fait que certains ne se sentiront pas très à l'aise au début. D'où l'utilité de jeux pour briser la glace.
- **Temps:** il est important de veiller au temps. Rien n'est plus préjudiciable qu'une question non résolue dans un atelier. Prévoyez donc suffisamment de temps et veillez à ce que les participants tirent le meilleur profit du temps dont ils disposent.
- **Choix des méthodes:** lors du choix des méthodes, veillez à ce qu'elles permettent d'exploiter les expériences des participants et qu'elles donnent matière à l'analyse et à l'approfondissement de leurs expériences dans leur réalité quotidienne.

Voici une suggestion pour structurer un tel atelier:

- 1 Energiser: un jeu sur les noms, si les participants ne se connaissent pas. Dans le cas contraire, préférez une version courte d'un exercice d'affirmations (10 minutes) pour l'échauffement des participants.
- 2 Introduction de l'atelier: Pourquoi suis-je ici? Il s'agit de cerner les attentes des participants. Cela doit se faire en groupes de 2 ou 3, selon le nombre de participants. Prévoyez une présentation des résultats. Faites une synthèse de leurs attentes et demandez-leur de faire des commentaires sur ce qu'ils jugent étrange, opportun ou inopportun et d'en donner les raisons.
- 3 Présentez le concept : exposé théorique. Prévoyez du temps pour les questions et les clarifications.
- 4 Exercice de simulation afin de concrétiser les questions à l'étude.
- 5 Problèmes et solutions: exposé (sur l'apprentissage interculturel) ou discussion ouverte sur les solutions envisageables.
- 6 Transfert dans la réalité des participants: Et maintenant, où allons-nous? A faire en petits groupes avant de procéder à un compte rendu avec l'ensemble du groupe.
- 7 Evaluation: un exercice créatif permettant aux participants de réfléchir et de se motiver pour s'engager plus avant dans ces questions.





5.3 Résolution de conflits interculturels

Les conflits interculturels surgissent généralement entre deux ou plusieurs groupes opposés. Nous nous trouvons de plus en plus impliqués dans des conflits du fait des différences qui semblent nous séparer de notre environnement. La plupart de ces conflits résultent de l'intolérance et de la méconnaissance de ces différences. Généralement, le conflit peut être un facteur productif en termes de développement humain, dans la mesure où il contraint l'individu à identifier et à définir son propre espace de développement. Pourtant, il peut aussi s'avérer destructeur et stérile dans maintes circonstances, notamment dans le cas où une des parties domine et où aucun dialogue cohérent et pacifique ne s'instaure.

Pourquoi un atelier sur la résolution des conflits interculturels ?

Les facilitateurs et les responsables de jeunesse, en particulier, sont confrontés à ce problème dans le contexte des activités de formation. Il n'existe malheureusement pas de réponses simples. Tout d'abord, parce que les conflits ont chacun une origine particulière et ensuite, parce que les approches adoptées pour les résoudre, que ce soit dans le cadre d'une plénière ou dans la réalité concrète d'un quartier, sont relatives et liées à la nature des conflits. Néanmoins, il importe que les facilitateurs et les participants sachent que les conflits peuvent surgir à l'improviste, notamment dans les rencontres interculturelles parce que les diverses réalités de nos propres environnements y sont souvent représentées.

Qui est responsable de ces réalités ?

Catégorisation et ethnocentrisme dans nos sociétés :

Les êtres humains ont généralement tendance à cataloguer leurs semblables. Cette attitude leur permet de modeler à leur convenance le monde qui les entoure de sorte à pouvoir y vivre confortablement. Le sexe, la race, la position sociale, etc. donnent lieu à des catégorisations. Notre besoin de rendre le monde meilleur pour nous-mêmes nous amène systématiquement à classer les groupes à partir de nos propres perceptions. Dans nos jugements de valeur, nous plaçons généralement notre groupe en première position et conférons aux autres groupes une valeur moindre. Cette attitude se traduit habituellement par des stéréotypes, un manque de respect vis-à-vis des autres cultures, des comportements discriminatoires et racistes. Dans ce type de situations, les conflits sont souvent inévitables parce que les groupes déconsidérés se sentent vulnérables et menacés.

A quels types de conflits sommes-nous souvent confrontés ?

Les conflits se produisent à plusieurs niveaux: au niveau personnel, organisationnel et national. On peut résumer ainsi ces niveaux:

Intra-personnel: en tant qu'individus, nous sommes souvent en conflit avec nous-mêmes, à propos de nos propres valeurs, choix et engagements dans la vie.

Inter-personnel: désaccord entre deux personnes sur un plan purement personnel.

Inter-groupes ou niveau organisationnel: ce type de conflits oppose des groupes sur les questions de valeurs, de pouvoir et d'égalité, ex.: au niveau d'une organisation ou d'un gouvernement.

Interculturel ou au niveau de la communauté: il s'agit des conflits qui opposent deux groupes pour des raisons de territoire, d'appartenance religieuse, de valeurs et de normes culturelles. Ex.: Les juifs et les arabes, les musulmans et les chrétiens, etc.

National: conflits entre les nations.

Les conflits interculturels: font-ils partie intégrante des conflits quotidiens ?

Tous les conflits reposent sur des différences qui n'ont généralement pas été abordées de façon adéquate et constructive, et de sorte que chacune des parties se sentent en sécurité. Différents facteurs en sont à l'origine; en voici des exemples courants en ce qui concerne les conflits interculturels:

Faits – Les «faits» que des groupes culturels donnés «connaissent» au sujet les uns des autres et la façon dont ces faits sont perçus et compris. Dans ce contexte, le scénario de l'idée fautive joue un rôle déterminant.



Besoins – Notamment en situation de relations minorités/majorités, les individus ont besoin d'être rassurés. Cette sécurité découle du sentiment d'appartenir à la communauté, d'être traités sur un pied d'égalité et de l'absence d'oppressions.

Valeurs – Les valeurs incluent le respect des croyances et des coutumes des différentes cultures. Dans la plupart des conflits interculturels, il y a menace ou usurpation sur les valeurs des autres, comme par exemple au sujet de l'égalité des sexes, de la liberté religieuse, etc. Généralement, lorsqu'il y a usurpation sur les valeurs de l'autre, l'une des parties est en position de domination tandis que l'autre se sent menacée.

Possibles indicateurs du développement des conflits interculturels

A la différence d'autres conflits, les conflits interculturels sont généralement difficiles à comprendre, notamment de l'extérieur. En pratique, cela provient du temps d'incubation (ou du temps nécessaire avant que le conflit ne devienne visible).

- Les groupes en conflit se présentent clairement avec des objectifs concrets et des objectifs qui ne tolèrent aucun compromis;
- Les stéréotypes sont plus prononcés;
- La communication entre les parties devient difficile;
- Les groupes tendent à affirmer leur cohésion et leur rejet mutuel;
- Un leadership fort se fait jour au sein des groupes.

Principes de la résolution des conflits interculturels

Catharsis – La catharsis est un élément indispensable au travail sur les conflits car les individus doivent pouvoir exprimer leurs sentiments respectifs. Il s'agit de permettre aux individus de donner libre cours à leurs sentiments négatifs, dont il importe de reconnaître toute la légitimité. Ce concept permet aussi d'instaurer la confiance nécessaire à la réussite du processus de groupe.

Auto-exposition – Il s'agit de permettre aux groupes d'exposer leurs motivations et leurs sentiments personnels au sujet les uns des autres.

Craintes et espoirs partagés – Il faut aider les groupes à comprendre qu'ils partagent des craintes communes. Le fait d'en discuter peut contribuer à faire tomber les barrières et à identifier des espoirs partagés et des compréhensions communes.

Les méthodes d'apprentissage interculturel pour la résolution des conflits

Il existe plusieurs méthodes d'apprentissage interculturel que l'on peut utiliser dans la résolution des conflits. Il est possible de suggérer des méthodes appropriées en respectant les principes suivants:

Un espace sécurisant – Il faut organiser l'atelier dans un contexte où les parties peuvent se rencontrer au plan individuel et de groupe.

Une position égale dans la rencontre – L'échange doit se dérouler via l'acceptation égale de chacun dans la situation.

Règles de base pour la discussion – Le groupe doit faire appel au consensus pour décider de la façon d'organiser l'atelier. Parmi ces règles doivent figurer l'écoute et le respect de l'autre.

Activités favorisant le développement d'un intérêt commun – Il est essentiel de développer un intérêt commun au sein du groupe.

Structuration de l'atelier – Ce que le facilitateur doit savoir

Certaines questions reviennent fréquemment:

- Quand suis-je censé organiser un atelier sur la résolution des conflits interculturels?
- Que suis-je censé faire en tant que facilitateur?
- Comment savoir si les participants ont tiré le meilleur profit de l'atelier?

Le facilitateur doit pouvoir réfléchir à ces questions et y apporter des réponses. Cette partie du T-Kit n'entend pas répondre à ces questions, mais fournir les orientations nécessaires pour l'organisation d'un atelier correctement structuré. Avant d'entamer ce travail de structuration, le facilitateur doit se poser les questions suivantes:

- A qui s'adresse l'atelier?
- Quelle est sa pertinence pour le groupe cible?
- Que vont en retirer les participants?
- Vous sentez-vous à l'aise et prêt à engager votre groupe cible dans ce processus?



Bien d'autres questions vous viendront à l'esprit, aussi n'hésitez pas à vous les poser. Ceci dit, ces questions sont celles qui reviennent le plus fréquemment. Lorsque vous y avez répondu, le moment est alors venu de structurer votre atelier. Une fois de plus, il convient de souligner qu'il n'existe pas une unique façon de procéder. La structure adoptée dépend généralement du groupe cible et de ses attentes. Concernant le choix des méthodes les plus appropriées, le chapitre 4 de ce T-Kit propose quelques suggestions utiles. Voici un exemple de structure typique.

- 1 **Démarrer et planter le décor:** selon la question à l'étude, vous pouvez commencer par un jeu pour briser la glace, éventuellement un jeu des noms, de sorte à instaurer la confiance entre les participants.
- 2 **Présenter aux participants le thème à l'étude et sa pertinence par rapport à leurs réalités** (expériences personnelles): il est ici suggéré de travailler sur les expériences personnelles des participants, d'examiner leurs attentes et ce qu'ils souhaitent retirer de cette session.
- 3 **Introduction du thème:** exposé théorique (stéréotypes, préjugés, etc.). antécédents et liens avec la réalité présente.
- 4 **Exercice de simulation:** il permet d'analyser le thème plus en profondeur et de le rapprocher des réalités personnelles des participants. Là encore, les expériences personnelles jouent un rôle essentiel.
- 5 **Conclusions et suivi:** le facilitateur doit principalement axer cette partie sur les moyens de résoudre ou de prévenir les conflits. Il peut être utile de mentionner brièvement les compétences nécessaires pour la gestion des conflits et de donner aux participants la possibilité de faire le lien avec leur propre travail. D'un point de vue pratique, les 12 compétences qui suivent sont particulièrement requises:

- une approche mutuellement bénéfique;
- des réponses créatives;
- l'empathie;
- l'assurance;
- la capacité à gérer les émotions;
- la volonté de résoudre le conflit;
- la planification stratégique du conflit;
- la conception et l'adoption commune d'options;
- la négociation;
- la médiation;
- l'élargissement des perspectives.



5.4 Intéresser les participants à l'apprentissage interculturel

Introduction

Il existe tellement de possibilités d'accès au sujet de l'apprentissage interculturel que s'en est parfois effrayant. Une question majeure se pose: Par où commencer? En réponse à cette question, voici une suggestion pour structurer un atelier d'une journée. Figure également l'étude de quelques concepts clés indispensables à la compréhension du concept d'apprentissage interculturel:

- la «culture»;
- les stéréotypes et les préjugés;
- l'apprentissage interculturel en tant que processus;
- le transfert dans la réalité quotidienne;
- suggestions de suivi ou d'approfondissement.

Cet atelier peut être organisé indépendamment ou dans le cadre d'une activité de plus grande dimension. Les avantages de la seconde option tiennent au fait, d'une part que les participants se connaissent déjà (au moins un peu) et d'autre part, que les possibilités d'assurer des suites à l'atelier sont plus nombreuses.

Il est clair que tous les commentaires et les questions figurant au chapitre 4 sur les méthodologies et les méthodes s'appliquent ici. Toutes les questions ayant trait à votre groupe sont particulièrement importantes: A quoi le groupe va-t-il s'intéresser? Comment susciter l'intérêt des participants? Comment les aider à rapprocher l'atelier de leurs réalités?

1 Créer un environnement d'apprentissage interculturel

Assurez-vous que l'espace de travail est structuré de sorte à encourager une participation maximale: un cercle ou, en cas de grand groupe, des groupes de tables.

Si les participants ne se connaissent pas, vous devrez démarrer par un processus destiné à les mettre à l'aise – l'apprentissage interculturel impliquant un apprentissage émotionnel, les participants ne pourront pas se montrer ouverts s'ils se sentent mal à l'aise. Après un jeu sur les noms, il peut être utile de répartir les individus en petits groupes, afin qu'ils partagent leurs expériences, puis de procéder à un compte rendu en plénière. Ensuite, vous pourrez présenter la structure de l'atelier, en incluant ou en excluant (si nécessaire) les attentes des participants.

2 Energiser 1 « Est-ce que tu vois ce que je vois ? Est-ce que je vois ce que tu vois ? »

Voir 4.1.2.

3 La « culture » – exposé et discussion

Voir 2.4, pour la discussion sur le concept de «culture»

4 Les stéréotypes et les préjugés – exercice

Voir par exemple 4.3.3, 4.3.4, 4.5.2, 4.9.5.

5 Exercise de simulation

Voir 4.4

Note: selon vos objectifs et le temps disponible, il vous faudra peut-être choisir entre les étapes 4 et 5.





6 Energiser 3: «60 secondes = 1 minute, non ?»

Voir 4.4.4

7 L'apprentissage interculturel – exposé et discussion

- De quoi s'agit-il? (voir fig.1, le «modèle de l'iceberg», pour quelques représentations visuelles de l'apprentissage interculturel)
- Dans quelles circonstances les individus peuvent-ils apprendre interculturellement?

8 Le transfert dans la réalité quotidienne des participants – discussion

Comment appliquer ce que nous avons appris:

- à notre vie quotidienne?
- aux activités internationales de jeunesse?

9 Suggestions de suivi

Préparer une bibliographie à distribuer aux participants.

10 Evaluation

Voir 4.8.



Suggestion de glossaire

Tout d'abord, un mot de mise en garde! Définir les termes employés dans le contexte de l'apprentissage interculturel n'est pas toujours un exercice plaisant. A cela, deux raisons principales. Tout d'abord, si les tentatives pour interpréter le concept de culture ne sont en rien nouvelles, le flou subsiste quant à sa signification et il n'en existe toujours pas de définition établie. De ce fait, de nombreux termes (notamment dans le domaine de l'apprentissage interculturel) sont exposés à diverses influences, voire même à des abus. Ensuite, s'en tenir aux définitions élaborées par un seul auteur peut être décevant et même préjudiciable et la raison en est simple: nombreux sont les experts qui utilisent ces concepts, mais leurs points de départ diffèrent. Dans ce T-Kit, nous faisons souvent référence aux jeunes. Certains auteurs s'intéressent à des hommes d'affaires désireux de développer leurs activités dans d'autres cultures, tandis que les anthropologues ont une perspective différente. Lorsque l'on tente d'interpréter ces termes fréquemment usités, il convient de les appréhender largement et de les définir selon votre propre compréhension et le contexte dans lequel vous souhaitez les utiliser. Les définitions ici compilées ont en commun un même angle d'approche, celui du travail de jeunesse minoritaire et sont fondées sur la compréhension d'une même personne. Vous voudrez peut-être les comparer à des définitions proposées dans d'autres ouvrages, afin de prendre conscience de ces différences. Autre point important qu'il convient de mentionner, ce glossaire ne regroupe pas tous les termes relatifs à l'apprentissage interculturel. Mais ceux qui figurent ont été soigneusement choisis afin de vous encourager à poursuivre vos recherches et à trouver des termes connexes. Par exemple, nous n'avons défini que le terme de minorité et non celui de majorité mais, grâce à vos recherches, vous découvrirez pourquoi le terme existe et vous vous informerez sur les relations minorité/majorité.

Apprentissage interculturel: l'apprentissage interculturel consiste à découvrir la façon dont nous percevons des individus différents. Il s'agit de nous. Il s'agit de nos amis et de la façon dont nous coopérons pour construire une communauté juste. Cela concerne la façon dont les communautés peuvent travailler ensemble pour promouvoir l'égalité, la solidarité et des chances égales pour tous. L'objectif en est de promouvoir le respect et la dignité entre les cultures, dont certaines sont minoritaires et d'autres majoritaires.

Culture: la culture concerne les façons de vivre et d'agir. Il s'agit d'une programmation permanente

de l'esprit qui commence dès la naissance. La culture inclut les normes, les valeurs, les coutumes et la langue. Elle évolue et s'enrichit en permanence, tandis que le jeune tend à s'ouvrir davantage sur son environnement.

Identité: l'identité est un processus psychologique. Elle concerne un individu et ses perceptions personnelles de son environnement. La perception de sa propre conscience d'exister en tant que personne en relation avec les autres, comme la famille et le groupe, au sein des réseaux sociaux qu'ils constituent. Pour les minorités, leur identité est une réaction à la manière dont elles sont perçues par la majorité. L'identité est un processus fonctionnel; en conséquence, elle garantit la continuité et se développe.

Minorité: une minorité est un groupe de personnes résidant dans un lieu géographique donné et partageant une identité et une culture uniques et différentes du reste de la société. De ce fait, la minorité est marginalisée tant socialement que légalement. Exemples: immigrants, minorités ethniques et nationales, individus à sexualité différente, personnes handicapées. Du point de vue de l'apprentissage interculturel, les minorités sont ces groupes qui jouissent de moins de visibilité et d'opportunités dans la société.

Ethnocentrisme: l'ethnocentrisme consiste à juger sa propre culture supérieure et à dénigrer les autres. C'est un trait commun des relations entre minorités et majorités. Pour les jeunes minoritaires, l'ethnocentrisme peut être à la base de conflits interpersonnels.

Pouvoir: le pouvoir est la capacité de contrôler et de décider de la participation des autres dans la société dans laquelle ils vivent. Pour les jeunes minoritaires, cela signifie souvent la marginalisation sociale, suivie d'une totale privation de tout moyen d'affirmation.

Catégorisation: catégoriser consiste à faire des généralisations à partir des expériences de rencontre avec d'autres cultures. La catégorisation permet de cataloguer les autres. Elle aide les membres de la majorité à gérer le monde qui les entoure et génère la peur et la perte de confiance chez les minorités.

Stéréotypes: les stéréotypes sont l'expression ultime de la catégorisation. Ce sont des jugements que l'on porte sur les autres sans fondement ni réflexion.





Préjugés: les préjugés reposent sur des données insuffisantes concernant les autres. Nous avons tendance à avoir des préjugés à l'égard des autres, simplement parce que nous ne les connaissons pas et ne faisons aucun effort pour les connaître. Les préjugés sont fondés sur des expériences vécues par d'autres ou sur les informations véhiculées par les journaux.

Tolérance: la tolérance est le respect, l'appréciation et l'acceptation de la diversité au sens global. La tolérance consiste à vivre et à se comporter en acceptant les autres cultures sans les juger et en faisant preuve d'ouverture. Dans le concept de l'apprentissage interculturel, la tolérance a une signification totalement différente: ici, être tolérant ne signifie pas être «interculturellement tolérant», mais prôner et mettre en pratique les valeurs des droits de l'homme et de liberté des autres.

Intolérance: l'intolérance est le manque de respect à l'égard de la différence, mais aussi des pratiques et des croyances différentes. En cas de grave

intolérance, les individus de cultures minoritaires ne sont pas traités de manière égale, pour des motifs liés à leur croyance religieuse, à leurs préférences sexuelles, à leurs origines ethniques ou à leur culture. Cette attitude forme la base du racisme, de la xénophobie, de l'intolérance et de la discrimination.

Société multiculturelle: une société multiculturelle est une société dans laquelle des cultures différentes, des groupes nationaux et d'autres antécédents partagent un même lieu géographique mais pas des contacts constructifs et réalistes. Au sein de ce type de société la différence, perçue comme une menace, est source de préjugés, de racisme et d'autres formes de discrimination.

Société interculturelle: une société interculturelle est une société dans laquelle la diversité est perçue comme un atout pour la croissance sociale, politique et économique. Elle se caractérise par un degré élevé d'interaction sociale, des échanges intenses et le respect mutuel des valeurs, des traditions et des normes de chacun.

Annexe 2 : Formulaire d'évaluation



T-Kit
L'apprentissage
interculturel

T-Kit sur l'apprentissage interculturel

Nous espérons que cette première version du *T-Kit sur l'apprentissage interculturel* vous a paru utile. S'agissant de la première publication de ce type réalisée dans le cadre du Partenariat, nous serions heureux de prendre connaissance de vos suggestions et impressions afin d'en tenir compte dans les prochaines éditions. Vos réponses permettront l'analyse de l'impact de cette publication. Merci de bien vouloir compléter ce questionnaire. Vos commentaires recevront toute notre attention.

Dans quelle mesure ce T-Kit a-t-il répondu à votre besoin d'un outil qui vous aide à affronter les défis liés à la création d'un contexte d'apprentissage interculturel?

De 0% à 100%

Vous êtes:

(vous pouvez cocher plusieurs cases)

Un formateur, au niveau

local

national

international

Avez-vous utilisé ce T-Kit dans l'une de vos activités?

Oui

Non

Si oui...

Dans quel contexte ou situation?

.....

Avec quel(s) groupe(s) d'âge?

.....

Quelles idées avez-vous utilisées ou adaptées?

.....

.....

.....

Quelles idées vous ont paru les moins utiles?

.....

.....

.....

un membre actif d'une organisation de jeunesse

local

national

international

membre du conseil de direction

membre du personnel

autre (veuillez spécifier)

Nom de l'organisation

autre (veuillez spécifier)



● —————
Que pensez-vous de la structure générale du T-Kit?

.....
.....

Que pensez-vous de la mise en page?

.....
.....

Où avez-vous obtenu cet exemplaire du T-Kit «*Apprentissage interculturel*»?

.....
.....

Quelles recommandations ou suggestions feriez-vous pour les prochaines éditions?

.....
.....

Nom:

Titre:

Organisation/établissement (le cas échéant).....

Votre adresse:

.....

Numéro de téléphone:

Adresse électronique:

Veuillez retourner ce questionnaire par la poste ou par e-mail:

T-Kit «Apprentissage interculturel»

Direction de la Jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

E-mail: t-kits@training-youth.net



Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1986)
'Du pluralisme à la pédagogie interculturelle' dans ANPASE (Association nationale des personnels de l'action sociale en faveur de l'enfance et de la famille) *Enfances et cultures*. Toulouse: Privat
- Abdallah-Preteceille, M. (1990).
Vers une pédagogie interculturelle. (2^{ème} éd.). Paris: Publications de la Sorbonne
- Bennet, Milton J. (1993)
'Towards ethno-relativism: a developmental model of intercultural sensitivity', dans Paige, R. Michael (éd) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Boal, Augusto (1985)
Theatre of the oppressed. New York: Theatre Communications Group
- Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. Division de l'enseignement scolaire. (1989)
Pistes pour activités pédagogiques interculturelles. (Expériences d'éducation interculturelle). Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Council of Europe (1999)
Activités et réalisation. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Demorgon, Jacques et Molz, Markus (1996)
'Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen', dans Thomas, Alexander (éd) *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie
- Centre Européen de la Jeunesse (1991)
Apprentissage interculturel: Textes de bases (Stages de formation, Dossier Ressources, n° 3). Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Fitzduff, Mari (1988)
Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland. Newtown: Community Conflict Skills Project
- Fowler, Sandra M. et Mumford, Monica G. (eds) (1995)
Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Guedes, M. J. Cascão (1995)
A relação pedagógica na educação intercultural. Lisbonne: Universidade Católica Portuguesa.
- Guedes, M. J. Cascão (1999)
A árvore de comunicação: jogos apresentados no workshop 'Intercultura na Escola'. Santa Cruz: Intercultura Portugal
- Guerra, I. C. (1993)
A educação intercultural: contextos e problemáticas. Conferência apresentada na abertura da Formação dos Professores Participantes no Projecto de Educação Intercultural. Lisbonne: Entreculturas
- Hall, Edward T. et Hall, Mildred Reed (1990)
Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France, and the United States. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Hewstone, Miles et Brown, Rupert (1986)
Contact and conflict in intergroup encounters. Oxford: Basil Blackwell
- Hofstede, Geert (1991)
Cultures and organisations: software of the mind. Londres: McGraw-Hill
- Kyriacou, Chris (1992)
Essential teaching skills. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education
- Ladmiral, J. et Lipiansky, E. (1989)
La communication interculturelle. Paris: Armand Colin
- Lampen, John (1995)
Building the peace: good practice in community relations work in Northern Ireland. Belfast: Community Relations Council
- Morrow, Duncan et Wilson, Derick (1996)
Ways out of conflict: resources for community relations work. Ballycastle: Corrymeela Press
- Ohana, Yael (1998)
Participation et citoyenneté: formation aux projets de jeunesse minoritaire en Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe



Ouellet, F. (1991)

L'Éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris: Editions L'Harmattan.

Ross, Marc Howard (1993)

The management of conflict: interpretations and interests in comparative perspective. New Haven: Yale University Press

Shubik, Martin (1975)

The uses and methods of gaming. New York: Elsevier

Sources internet

Conseil de l'Europe – <http://www.coe.int>

Union européenne – <http://www.europa.eu.int>

OSCE – <http://www.osce.org>



Pour aller plus loin

Une chose est sûre – les supports relatifs à l'apprentissage interculturel sont innombrables! Une recherche conduite récemment sur Internet avec pour mot clé «intercultural learning» a débouché sur l'identification de 8.432 pages... et, lorsque l'on oriente la recherche sur les termes de «anti-racisme», «communication interculturelle» ou «éducation interculturelle», la liste s'allonge encore. Nombreux sont les établissements de formation continue qui proposent déjà – ou vont bientôt proposer – des stages dans ces domaines. Régulièrement, des magazines consacrés aux questions culturelles voient le jour.

Nous vous proposons ci-dessous une petite liste commentée de références bibliographiques et de ressources Internet. Ceci dit, vous pouvez vous procurer une bibliographie plus complète à la bibliothèque du Centre Européen de la Jeunesse (où vous trouverez également les rapports des stages de formation, ainsi que d'autres supports intéressants non publiés) ou sur la version Internet de ce T-Kit.

Centre Européen de la Jeunesse (1995) *Kit pédagogique : Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe

Ce manuel se compose de deux sections principales: la première est consacrée aux concepts clés de l'éducation interculturelle et la deuxième suggère des activités, des méthodes et des ressources. Ce manuel se veut être un outil d'apprentissage pour le lecteur ainsi qu'un guide pour l'organisation d'activités. Rédigé de façon très interactive, il propose au lecteur des commentaires et des questions afin de cultiver un sens dynamique du dialogue. Disponible en anglais, français, allemand et russe.

Brislin, Richard et Yoshida, Tomoko (1994) *Improving intercultural interactions: modules for cross-cultural training programs*. Londres: Sage Publications

Les modules présentés dans cet ouvrage entendent favoriser des interactions interculturelles productives et efficaces dans le contexte des entreprises et des services éducatifs, sociaux et sanitaires. Tous les modules – qui réunissent divers supports pour des programmes de formation interculturelle – se présentent

selon une même structure qui associe des exercices expérimentaux, des instruments d'auto-évaluation, des supports «traditionnels» décrivant les concepts, les méthodes de recherche nécessaires pour l'emploi d'un module, ainsi que des études de cas et/ou des cas typiques.

Centrum Informatieve Spelen (1998) *Intercultural games, Jeux interculturels, Juegos interculturels*. Leuven: CIS

Recueil de jeux interculturels et mode d'emploi, en anglais, espagnol et français (dans le même ouvrage). D'abord publié en néerlandais, ce manuel est le résultat d'un projet de coopération entre JINT et NIZW Jeugd voor Europa (les Agences flamande et néerlandaise de Jeunesse pour l'Europe) – selon ses auteurs, une véritable expérience culturelle en soi. Très utile pour introduire le concept d'apprentissage dans le contexte d'échanges et de stages.

Fennes, Helmut et Hapgood, Karen (1997) *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell

Bien que destiné aux environnements d'apprentissage scolaires, cet ouvrage propose un panorama des sources interculturelles ainsi que des exercices adaptables à l'éducation non-formelle.

Fowler, Sandra M. et Mumford, Monica G. (eds) (1995) *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Cet ouvrage présente et analyse diverses approches et méthodologies employées dans l'apprentissage interculturel. Les méthodes abordées incluent des jeux de rôle, la culture de contraste, des jeux de simulation, des 'assimilateurs de culture' et des études de cas.

Kohls, Robert L. et Knight, John M. (1994) *Developing intercultural awareness: a cross-cultural training handbook*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Description très concrète d'ateliers – l'un sur une journée, l'autre sur deux jours – visant à



provoquer une prise de conscience interculturelle. Écrit pour un public américain, ses exercices sont néanmoins très utiles dans toutes sortes de contextes..

Otten, Hendrik et Treuheit, Werner (eds) (1994) *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich

Manuel de base (en allemand) qui résume la littérature sur l'apprentissage interculturel pour ensuite donner des exemples pratiques de l'apprentissage interculturel. Comme il est dit dans l'introduction, l'apprentissage interculturel démarre devant votre porte: aussi y trouverez-vous des rapports de projets locaux, ainsi que d'activités internationales de jeunesse.

Paige, R. Michael (éd) (1993) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press

Recueil d'articles de théoriciens et de praticiens célèbres dans le domaine. Parmi les thèmes abordés: l'ajustement interculturel et le rôle de la formation, la gestion du stress de l'ajustement, les compétences des formateurs et les produits non planifiés de la formation interculturelle. Autant de questions fréquentes lorsque l'on travaille avec des groupes sur l'apprentissage interculturel.

Pike, Graham et Selby, David (1988) *Global teacher, global learner*. London: Hodder & Stoughton

Ouvrage thématique destiné aux personnes qui s'intéressent aux questions de l'éducation globale. A partir des concepts de la globalité et d'exemples pratiques de la nécessité de l'éducation globale, cet ouvrage introduit diverses méthodes utilisables dans les différentes étapes d'un programme de formation. Un très bon manuel de ressources très stimulant lorsque l'on recherche une méthode!

Thomas, Alexander (éd.) (1996) *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie

Recueil (en allemand) d'articles théoriques sur la «psychologie de l'action interculturelle».

Inclut l'article de Demorgon et Molz étudié dans ce T-Kit, divers articles consacrés aux normes culturelles en tant que façon de comprendre les autres cultures, ainsi que divers essais sur les automatismes de la langue en Chine ou les aspects psychologiques des formations à l'orientation pour les managers se rendant à l'étranger. Conseillé aux véritables connaisseurs.

Sources Internet

Commission européenne contre le racisme et l'intolérance du Conseil de l'Europe

<http://www.ecri.coe.int>

Publications et ressources éducatives à propos de l'éducation interculturelle informelle. Exemple: Domino et Kit pédagogique.

Europublic

<http://www.understanding-europe.com>

Organisation opérant dans le domaine des communications et des relations interculturelles, établie pour informer sur les différences culturelles entre les Européens et leurs impacts au quotidien aux niveaux personnel et professionnel.

International Association for Intercultural Education

<http://www.lix.oxbacksskolan.se/~iaie/index.shtml>

The Web of Culture (TWOC)

<http://www.webofculture.com/>

Conçu pour éduquer et amuser sur le thème de la communication interculturelle. Voir la librairie culturelle et les liens vers d'autres sites.

The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations

<http://kumo.swcp.com/biz/theedge/>

Journal trimestriel en ligne avec une thématique interculturelle. Voir le centre de ressources.



Les auteurs du T-Kit sur l'apprentissage interculturel

Arne Gillert (écriture) est formateur et consultant; basé à Amsterdam, il est spécialisé dans le travail en équipe interculturelle, la gestion de projets internationaux, l'animation, ainsi que dans d'autres domaines. arne.gillert@usa.net

Mohamed Haji-Kella (écriture) est formateur et coordinateur d'événements pour l'association internationale de jeunesse «Minorités d'Europe». Il a travaillé en tant que formateur free-lance pour le Conseil de l'Europe et diverses organisations sur les questions d'apprentissage interculturel, sur l'aide à la prise de responsabilités des jeunes minoritaires et le développement de projets. Né en Sierra Léone, il est éducateur social et vit et travaille au Royaume-Uni. mhkella@usa.net

Maria de Jesus Cascão Guedes (écriture) est enseignante et chercheur; basée à Lisbonne, elle est spécialisée dans les domaines de l'éducation interculturelle, de l'évaluation pédagogique, de l'éducation éthique/morale et religieuse, de la formation des enseignants et de l'éducation globale. jucascaoguedes@teleweb.pt

Alexandra Raykova (écriture) est une jeune Rom de Bulgarie. Directrice de la Fondation pour la promotion des jeunes Roms à Sofia, Bulgarie, et membre du Bureau européen du Forum des jeunes Roms européens. Depuis 1997, elle est formatrice dans le cadre d'activités du Conseil de l'Europe (consacrées aux questions de minorités, à l'apprentissage interculturel, à la gestion de projet, aux droits de l'homme, etc.). alexandra@sf.icn.bg ou alexandra.raykova@usa.net

Claudia Schachinger (écriture), d'Autriche, a travaillé entre 1996-1999 en tant que Secrétaire européen de la JECI-MIEC (Jeunes étudiants catholiques internationaux) à Bruxelles. Elle est actuellement officier de liaison responsable des relations publiques pour *SOS Children's Village International* à Vienne. Lorsqu'il lui reste un peu de temps, elle s'investit dans la formation interculturelle et dans l'écriture, en free-lance. clauschach@yahoo.de

Mark Taylor (écriture, relecture, révision, rédaction) est formateur et consultant free-lance; basé à Strasbourg, il est spécialisé dans l'éducation aux droits de l'homme, l'apprentissage interculturel et le travail en équipe internationale. brazav@yahoo.com





T-Kit
L'apprentissage
interculturel

La série des T-Kits – année 2000 (disponibles en anglais et en français)

T-Kit 1:
Le management des organisations

T-Kit 2:
**Une méthodologie
de l'apprentissage des langues**

T-Kit 3:
La gestion de projets

T-Kit 4:
L'apprentissage interculturel

*Prévus pour l'année 2001 :
(titres provisoires)*

T-kit 5:
**Comment organiser
un stage de formation**

T-Kit 6:
Le service volontaire

T-Kit 7:
L'éducation à la citoyenneté



Versions Internet accessibles à l'adresse

www.training-youth.net

L'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL

EN 1998, LE CONSEIL DE L'EUROPE ET LA COMMISSION EUROPÉENNE ONT DÉCIDÉ D'ENTREPRENDRE UNE ACTION COMMUNE DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION EUROPÉENNE DES ANIMATEURS DE JEUNESSE ET ONT, À CETTE FIN, INITIÉ UN ACCORD DE PARTENARIAT. CET ACCORD, MIS EN OEUVRE PAR LE BIAIS DE CONVENTIONS SUCCESSIVES, A POUR OBJET DE PROMOUVOIR UNE CITOYENNETÉ EUROPÉENNE ACTIVE, ET DE CE FAIT LA SOCIÉTÉ CIVILE, EN STIMULANT LA FORMATION DES RESPONSABLES ET ANIMATEURS DE JEUNESSE TRAVAILLANT DANS UN CONTEXTE INTERNATIONAL.

LA COOPÉRATION ENTRE LES DEUX INSTITUTIONS COUVRE UNE VASTE PALETTE D'ACTIVITÉS ET DE PUBLICATIONS, AINSI QUE LE DÉVELOPPEMENT D'OUTILS POUR LA POURSUITE DU NETWORKING.

TROIS GRANDS PRINCIPES GOUVERNENT LE PARTENARIAT: UNE OFFRE DE FORMATION (FORMATION DE LONGUE DURÉE POUR LES FORMATEURS ET FORMATION À LA CITOYENNETÉ EUROPÉENNE), DES PUBLICATIONS (MATÉRIELS ET MAGAZINES DE FORMATION SUR SUPPORTS PAPIER ET ÉLECTRONIQUE) ET OUTILS DE NETWORKING (POOL DE FORMATEURS ET POSSIBILITÉS D'ÉCHANGES). L'OBJECTIF ULTIME EST D'ÉLEVER LES NORMES DE LA FORMATION DES ANIMATEURS DE JEUNESSE AU PLAN EUROPÉEN ET DE DÉFINIR LES CRITÈRES DE QUALITÉ RÉGISSANT CETTE FORMATION.



Commission Européenne



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE