

# **Méthodes et outils pédagogiques utilisés dans les formations à la démarche interculturelle**



<b>I. INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>5</b>
<b>II. PRESENTATION DES POLITIQUES, D'ASILE ET DES PARTENARIATS DE DEVELOPPEMENT</b> .....	<b>6</b>
II.1. CONTEXTE PARTICULIER DE L'ASILE EN BELGIQUE .....	6
II.2. PRÉSENTATION DU PDD "DEMANDEURS D'ASILE" .....	8
II.3. CONTEXTE PARTICULIER DE L'ASILE EN FRANCE .....	9
II.4. PRÉSENTATION DU PDD DALIA .....	11
II.5. ÉLÉMENTS COMPARATIFS DE L'ASILE EN FRANCE ET EN BELGIQUE .....	11
<b>III. CONCEPT D'INTERCULTURALITE : UNE DEFINITION</b> .....	<b>14</b>
<b>IV. METHODES ET OUTILS PEDAGOGIQUES PRENANT EN COMPTE LA DEMARCHE INTERCULTURELLE</b> .....	<b>15</b>
<b>INTRODUCTION: PRÉREQUIS DU FORMATEUR</b> .....	<b>15</b>
IV.1. CONNAISSANCE DES PUBLICS .....	16
FICHE n° 1 Les symboles .....	17
FICHE n° 2 La toile d'araignée .....	18
FICHE n° 3 Jeu des six panneaux .....	19
FICHE n° 4 Le motus. Des images pour le dire. ....	21
FICHE n° 5 Jeu de rôles à partir du jeu du "blason" .....	22
IV.2. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES LORS DE LA RELATION ENTRE LE PROFESSIONNEL ET LA PERSONNE ACCUEILLIE .....	23
FICHE n° 6 Notion de temps, notion relative .....	25
FICHE n° 7 L'Eden .....	26
FICHE n° 8 Salutations du monde.....	27
FICHE n° 9 Qui fait quoi dans l'organisation de la vie quotidienne ? .....	28
IV.3. MÉCANISMES (PRÉJUGÉS, STÉRÉOTYPES, ETHNOCENTRISME, EXOTISME...) MIS EN JEU DANS LE RAPPORT À L'ALTÉRITÉ. ....	29
FICHE n° 10 Euro-rail "à la carte" .....	31
FICHE n° 11 Etude de cas mettant en jeu un demandeur d'asile en relation avec des intervenants sociaux .....	32
FICHE n° 12 Jeu de cartes " Barnga " .....	33
FICHE n° 13 Jeu des chaises .....	35
<b>V. LES LIMITES ET LES DANGERS DES OUTILS PÉDAGOGIQUES</b> .....	<b>36</b>
<b>VI. CONCLUSION</b> .....	<b>36</b>
<b>VII. BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>37</b>
<b>VIII. ANNEXES</b> .....	<b>41</b>



## I. INTRODUCTION GENERALE

Vous tenez entre les mains le fruit des travaux et échanges réalisés dans le cadre de notre partenariat transnational Equal. Celui-ci réunit deux Partenariats de développement, le PDD Dalia (France, Midi-Pyrénées)<sup>1</sup> et le PDD "Demandeurs d'asile" (Belgique, Wallonie)<sup>2</sup>. Notre accord transnational s'est donné pour objectif général l'amélioration de l'accueil et de la formation des demandeurs d'asile. De mai 2002 à juin 2004, les actions se sont focalisées sur la formation à la démarche interculturelle des formateurs en français pour non francophones, en alphabétisation et des intervenants sociaux.

Ce partenariat a vu le jour dans un contexte particulièrement difficile. En effet, alors que le nombre de demandes d'asile a fortement augmenté en France comme en Belgique jusqu'en 2001, le taux de reconnaissance du statut de réfugié, quant à lui, était et est toujours en nette diminution. De part et d'autre de la frontière, les procédures sont longues et occasionnent pour les demandeurs d'asile des situations humainement très difficiles. Le cas de la France est d'autant plus préoccupant que la capacité d'accueil de son dispositif d'hébergement est actuellement loin d'être suffisante pour satisfaire l'ensemble de la demande.

Dans ce contexte général, les deux PDD font le constat de la difficulté pour les accueillants de travailler dans de bonnes conditions. En effet, ces intervenants sociaux ont souvent le sentiment d'être isolés et de manquer de données, de moyens pour mener à bien leur travail d'accueil et d'accompagnement des demandeurs d'asile. D'autre part, bon nombre d'incompréhensions naissent de la rencontre de codes culturels différents et surtout du manque de formation à la communication interculturelle des professionnels. En France comme en Belgique, le besoin de formation se fait fortement ressentir.

Suite à ces préoccupations communes, nous avons amorcé un partenariat, visant un enrichissement de nos pratiques respectives pour un meilleur accueil des demandeurs d'asile. Il a pris la forme d'échanges et de réflexions qui se sont déroulés au cours de deux séminaires et de deux échanges de formateurs.

Les deux séminaires qui ont réuni plus de 40 professionnels (formateurs et praticiens) se sont articulés autour des "méthodes et outils pédagogiques utilisés dans les formations à la démarche interculturelle".

Lors du premier, nous avons plus particulièrement traité des prérequis du professionnel permettant de dépasser les difficultés dans la rencontre avec le public demandeur d'asile. Lors du second, nous nous sommes davantage penchés sur l'expérimentation et l'analyse d'outils facilitateurs de la rencontre ou de la démarche interculturelle. Les deux échanges de formateurs ont également enrichi les travaux et les contenus des deux séminaires.

Ce manuel est la capitalisation des résultats de l'ensemble de nos travaux. Il s'agit d'un outil pédagogique à destination des formateurs. Ce manuel, non exhaustif, état du travail d'un groupe, vise à offrir des repères, des fiches d'animation et des éléments de réflexion sur l'approche interculturelle et sur les prérequis nécessaires à sa mise en œuvre en contexte professionnel.

Le contenu de ce manuel s'articule de manière parallèle au cheminement de nos réflexions. Il débute donc par la présentation des deux partenariats de développement et du contexte de la procédure et de l'asile en France et en Belgique, avec une brève analyse comparative des conséquences des orientations politiques prises de part et d'autre. Ensuite, trois chapitres présentent des outils ou démarches pertinents, selon trois angles de vue :

1. la connaissance des publics,
2. les difficultés rencontrées lors de la relation entre le professionnel et la personne accueillie,
3. les mécanismes mis en jeu dans l'altérité.

<sup>1</sup> Pour plus de détails voir point II.2.

<sup>2</sup> Pour plus de détails, voir point II.4.

## II. PRESENTATION DES POLITIQUES, D'ASILE ET DES PARTENARIATS DE DEVELOPPEMENT

Pour rappel, un **réfugié**, selon la Convention des Nations Unies relative au statut des réfugiés de 1951, est une personne qui " craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ".

### II.1. Contexte particulier de l'asile en Belgique<sup>3</sup>

De 1954 à 1987, la Belgique avait confié au Haut Commissariat des Nations unies pour les Réfugiés, organe externe et indépendant, la responsabilité de l'examen des demandes d'asile. Etant entendu qu'avec l'augmentation des demandes d'asile, le HCR devait prendre de plus en plus de décisions en contradiction avec ses missions et qu'il n'y avait pas d'appel possible, l'examen des demandes d'asile a été réorienté. Ce sont trois administrations internes qui en sont chargées : l'Office des étrangers (OE), le Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA) et la Commission permanente de recours des réfugiés (CPRR).

Les amendements successifs de la loi belge de 1980 sur " l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers " se sont traduits par la suppression de l'accès automatique des demandeurs d'asile au territoire belge, par l'élimination croissante des demandes avant leur examen au fond, notamment grâce à l'élargissement des motifs d'irrecevabilité, ainsi que par la limitation du type de recours pouvant être introduit par des demandeurs d'asile déboutés.

#### Procédure d'asile en Belgique<sup>4</sup>

Une personne peut demander l'asile dans trois lieux différents :

- à l'arrivée à la frontière (aéroport ou port maritime) auprès des autorités de contrôle ;
- dans les huit jours ouvrables qui suivent l'entrée sur le territoire à l'**Office des étrangers (OE)** du ministère de l'Intérieur ;
- dans une prison ou un centre fermé pour réfugiés.

La procédure d'asile comprend 3 phases:

1. L'examen sur la base de la Convention de Dublin : quel État Partie aux accords de Schengen doit traiter la demande d'asile ?

2. L'examen de la recevabilité: la demande satisfait-elle aux conditions permettant un examen au fond ?
3. L'examen au fond : phase lors de laquelle on détermine si le demandeur d'asile obtiendra ou non le statut de réfugié.

#### 1. L'Office des étrangers examine, sur la base des critères de la Convention de Dublin, tout d'abord si la Belgique est responsable du traitement de la demande d'asile.

Contre cette décision, seul un recours en annulation et en suspension introduit auprès du Conseil d'État est possible.

#### 2. L'examen de la recevabilité

Si l'Office des étrangers décide que la Belgique est responsable du traitement de la demande d'asile, il examine ensuite si la demande d'asile est recevable (si la poursuite de la procédure, avec un examen au fond, est nécessaire).

- Si la demande est jugée recevable, la personne est admise à séjourner provisoirement sur le territoire belge en tant que candidat-réfugié pendant le temps nécessaire à l'examen de sa demande.
- Si la demande n'est pas recevable, le demandeur reçoit une décision de refus de séjour assortie d'un ordre de quitter le territoire. Il peut notamment introduire contre cette décision un recours urgent suspensif auprès du Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (CGRA), dans les 24 heures s'il se trouve dans un centre fermé ou, dans les autres cas, dans les trois jours ouvrables suivant la notification de la décision. Contre une décision négative du CGRA, il est possible d'introduire un recours en annulation et en suspension auprès du Conseil d'État.

#### 3. L'examen au fond

Si la demande d'asile est déclarée recevable, suit alors un examen au fond, notamment afin de vérifier si le demandeur d'asile peut être reconnu comme réfugié. L'examen au fond se base sur la Convention de Genève.

Le Commissariat Général aux Réfugiés et aux Apatrides (CGRA) effectue d'abord un examen au fond.

<sup>3</sup> Source: "Que reste-t-il du droit d'asile?", in *Travailler le social*, n°31-32, 2002.

<sup>4</sup> Sources principales: *Mini-guide d'accueil pour demandeurs d'asile en Belgique* édité par le CIRé, Amnesty International, " *L'asile en Belgique* " [www.amnestyinternational.be](http://www.amnestyinternational.be) et site de Fedasil: [www.fedasil.be](http://www.fedasil.be)

Si la décision du CGRA est positive, la personne est reconnue comme réfugiée et peut rester sur le territoire belge.

Si la décision du CGRA est négative, le demandeur d'asile peut introduire un recours suspensif dans les 15 jours de la notification du refus du CGRA auprès de la Commission Permanente de Recours des Réfugiés (CPRR).

Si la CPRR rend une décision positive, le demandeur d'asile reçoit le statut de réfugié.

Contre une décision négative de la Commission permanente de recours des réfugiés, seul un recours en annulation et suspension introduit auprès du Conseil d'État est possible.

En plus des recours ci-dessus en annulation et/ou en suspension dans les 30 jours, il existe un recours en suspension d'extrême urgence.

### La problématique et quelques chiffres

C'est le principe LIFO (last in – first out) qui prévaut pour le traitement des demandes, afin que les demandeurs d'asile en attente de décision ne puissent avancer un argument d'intégration durant le délai d'attente pour exiger une régularisation de leur situation.

Le 5 février 2002, la Belgique a été condamnée par la Cour européenne des Droits de l'Homme pour cause d'expulsions collectives et pour recours non suspensifs (arrêt Conca). Suite à cet arrêt, ainsi qu'à l'approche des élections législatives (mai 2003), le gouvernement a suspendu le projet de réforme concernant la procédure d'asile qui était en cours.

### Données statistiques<sup>5</sup>

Comme la plupart des pays de l'Union européenne, la Belgique a connu une augmentation sensible du nombre des demandeurs d'asile au cours des 20 dernières années.

Entre 1981 et 1993, les demandes ont décuplé. Puis nous remarquons une diminution de moitié entre 1994 et 1997, suivie d'une nouvelle augmentation jusqu'en 2000 qui a vu 42500 demandes. Depuis 2000, les demandes ont à nouveau diminué de moitié. Cela coïncide avec la transformation de l'aide financière en aide matérielle pour les demandeurs d'asile et l'orientation de plus en plus sécuritaire de la politique européenne.

### Evolution du nombre de demandeurs d'asile en Belgique ces vingt dernières années

Année de référence	Nombre de demandes d'asile	Taux de reconnaissance
1981	2 449	81,5 %
1985	5 357	38 %
1990	12 964	
1993	26 882	
1997	11 787	
2000	42 691	
2001	24 549	11 %
2002	18 805	
2003	16 940	
2004 (janvier à mars)	3 916	

### Les principales nationalités des demandeurs d'asile en Belgique en 2002

Pays	Nombres de demandes	Pourcentage par rapport au total des demandes
Congo RD	1 789	9,5 %
Russie	1 156	6,1 %
Turquie	970	5,1 %
Algérie	936	4,9 %
Kosovo	917	4,8 %
Iran	743	3,9 %
Slovaquie	635	3,3 %
Roumanie	631	3,3 %

### L'accueil du demandeur d'asile<sup>7</sup>

Le demandeur d'asile est inscrit dans un centre d'accueil durant la phase de recevabilité de sa demande. Il ne reçoit pas d'aide financière, mais est hébergé, nourri et reçoit des soins médicaux.

Si sa demande est recevable, le demandeur d'asile est dirigé vers un Centre public d'Aide sociale (CPAS) qui lui fournit une aide sociale, matérielle, sanitaire.

Si sa demande est rejetée, le demandeur d'asile doit en principe quitter le pays et n'a plus droit à une aide matérielle ou financière, sauf exceptions : les personnes gravement malades, les mineurs non -accompagnés, les personnes ayant signé une déclaration de départ volontaire.

<sup>5</sup> Pour plus d'infos concernant les statistiques, voir aussi: [www.fedasil.be](http://www.fedasil.be)

<sup>6</sup> Auparavant, les demandeurs d'asile percevaient une allocation équivalente au revenu minimum d'intégration (minimum de moyen d'existence).

<sup>7</sup> Amnesty International : " L'asile en Belgique " ([www.amnestyinternational.be](http://www.amnestyinternational.be))

## Capacité d'accueil des demandeurs d'asile en Belgique au 31 mars 2004

En janvier 2002, suite à l'augmentation du nombre de demandes d'asile, les capacités d'accueil avaient été accrues de près de 62 %, gagnant ainsi plus de 5000 places.

Type d'accueil	Capacité d'accueil théorique au 31.03.04	Personnes accueillies et places inoccupables <sup>8</sup>	Places disponibles
Centres d'accueil fédéraux	3 638	3 572	66
Centres d'accueil gérés par la Croix-Rouge	3 121	3 039	82
Centre Erezée (mutualités socialistes)	47	48	0
Centres gérés respectivement par le CIRE <sup>9</sup> et l'OCIV	1 350	1 342	8
Initiatives locales d'accueil des CPAS (Habitations et appartements dans les communes)	7 071	7 024	47
	<b>15 227</b>	<b>15 025</b>	<b>203</b>

Le nombre de personnes accueillies était de 13 239 personnes au 31 mars 2004.

### Accès à l'emploi et à la formation<sup>10</sup>

Les demandeurs d'asile en phase de recevabilité ne sont pas autorisés au travail. Par contre, ceux dont la demande est recevable peuvent obtenir un permis de travail C jusqu'à ce qu'une décision soit prise sur le fond par le CGRA ou, en cas de recours, par la CPRR. Ce permis C est valable pour tout employeur, mais pour une durée de validité limitée en principe à la durée de validité du séjour. Il est valable un an maximum et peut être renouvelé.

L'accès à la formation suit les mêmes règles que celles de l'accès à l'emploi, mais une certaine souplesse existe au cas par cas et suivant le type de formation concernée.

## II.2. Présentation du PDD "demandeurs d'asile"

### Contexte de l'action

En 2001, nous faisons le constat que l'offre de cours de français pour les primo-arrivants, dont les demandeurs d'asile, est insuffisante. Dans ce contexte, Lire et Ecrire s'est proposé d'augmenter l'offre de "formations en français pour non francophones" et de développer des "formations à l'approche interculturelle" pour formateurs et intervenants sociaux. L'opportunité des projets européens Equal a permis de concentrer notre action auprès des demandeurs d'asile.

### Présentation de Lire et Ecrire

Association sans but lucratif (loi 1901), organisation d'insertion socioprofessionnelle et d'éducation permanente (populaire) ayant pour buts : de promouvoir le droit à l'alphabétisation, de développer l'offre de formation d'alphabétisation des adultes et l'apprentissage du français pour non francophones peu ou non scolarisés, de sensibiliser l'opinion et les Pouvoirs publics.

Dernièrement, les autorités lui ont confié une mission de coordination et d'appui technique et pédagogique des associations du réseau de l'alphabétisation.

### Présentation du PDD

Il réunit neuf associations d'alphabétisation et de formation actives notamment dans la formation et l'intégration des demandeurs d'asile.

Il met en œuvre principalement deux types d'actions :

- Dans un cadre de recherche pédagogique, sont organisées des formations pilotes en français pour non francophones à destination de demandeurs d'asile.
- Une formation à la démarche interculturelle à destination de formateurs et d'intervenants sociaux.

De plus, un lieu commun de réflexion a été créé autour de la question interculturelle. Il réunit des formateurs provenant de la plupart des partenaires du PDD et a, entre autres, produit une brochure "les bonnes conditions d'accueil en formation des demandeurs d'asile à partir de nos pratiques en français pour non francophones".

<sup>8</sup> Il s'agit par exemple de deux places dans un appartement de six, occupé par une famille de quatre personnes. Elles ne peuvent être attribuées.

<sup>9</sup> CIRE: coordination des initiatives pour réfugiés et étrangers et l'équivalent néerlandophone : OCIV: overlegcentrum voor integratie van vluchtelingen.

<sup>10</sup> Information actualisée sur base d'un arrêté royal qui est entré en application le 1er avril 2003

Par ailleurs, le PDD est enrichi d'actions financées par d'autres sources entre autres par une recherche-action qui vise à analyser les pratiques pédagogiques interculturelles réelles des formateurs comparées à nos objectifs interculturels.

### II.3. Contexte particulier de l'asile en France

Une réforme globale du dispositif d'asile est entrée en application en janvier 2004.

Elle s'articule autour de :

- > La réduction des délais d'instruction (dans un premier temps à une moyenne de 2 mois puis à terme à 1 mois, dans l'esprit des dispositifs déjà adoptés par les autres pays européens).
- > L'institution d'un guichet unique asile conventionnel - asile territorial. Seul l'OFPRA (Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides) est désormais compétent pour l'instruction des demandeurs et la prise de décision. Les préfectures restent compétentes pour recevoir les demandeurs d'asile et délivrer les autorisations de séjour. La commission des recours se voit confier l'ensemble du contentieux de l'asile.
- > La déconcentration de l'OFPRA par la création de plateformes associant l'office et les différentes administrations concernées dans les zones géographiques regroupant un nombre important de demandeurs.
- > L'élargissement du critère jurisprudentiel de l'origine étatique des persécutions (le statut de réfugié pourra dorénavant être accordé même si les menaces de persécutions proviennent d'acteurs non étatiques).
- > L'instauration d'une protection subsidiaire (remplaçant l'asile territorial) pour les personnes ne répondant pas aux critères d'octroi du statut mais établissant que leur vie ou leur liberté est menacée dans le pays d'origine.
- > Cette nouvelle politique entraîne une facilitation des procédures d'expulsion des personnes déboutées.

### Procédure d'asile en France

Depuis le 1er janvier 2004, le nouvel itinéraire des demandeurs d'asile ressemble à ce qui suit :

- Une domiciliation associative ou chez un tiers est indispensable pour déposer sa demande d'asile.
- Retrait du formulaire OFPRA de demande d'asile à la Préfecture. Avec le formulaire délivré, la préfecture remet à la personne une attestation provisoire de séjour (APS) valable un mois et fait un relevé des empreintes.
- Le formulaire doit parvenir à l'OFPRA dans un délai d'un mois (un projet de décret d'application de la loi prévoit de réduire ce délai à trois semaines). Il doit être impérativement rédigé en français et accompagné des pièces demandées, à savoir copie de l'APS, quatre photos, acte d'état civil, fiche de voyage...
- Dès réception, l'OFPRA délivre un certificat de dépôt.

#### 1. Préfecture

Au vu du certificat de dépôt de la demande de statut de réfugié, la préfecture délivre à la personne un **récépissé** (constatant le dépôt d'une demande de statut de réfugié) de trois mois.

#### 2. OFPRA

- Convocation à un entretien à Paris (sauf pour les demandes jugées manifestement infondées qui sont accompagnées d'un rejet sans convocation).
- Suite à l'entretien, trois cas possibles :
  - a) Rejet de la demande d'asile
  - b) Attribution de l'asile conventionnel
  - c) Attribution de la protection subsidiaire

#### 3. CRR (Commission de Recours des réfugiés)

- En cas de rejet, le demandeur d'asile peut contester cette décision auprès de la CRR (dans un délai d'un mois, par lettre rédigée en français, en joignant la décision de rejet de l'OFPRA).
- Reçu de recours permettant de renouveler son récépissé en préfecture.
- Convocation à une audience à Paris en présence ou non d'un avocat.
- Depuis la réforme, le président de la CRR peut rejeter le recours après avis du rapporteur. Cela signifie que la requête peut être rejetée sans réunion d'une section de jugement si le recours ne comporte aucun élément sérieux.

- Deux décisions peuvent être prises par la CRR :
  - a) rejet de la demande
  - b) annulation de la décision de l'OFPPRA

- > Si la décision de l'OFPPRA est annulée, la CRR octroie :
  - soit l'asile conventionnel avec carte de séjour de 10 ans
  - soit la protection subsidiaire, carte de séjour (renouvelable chaque année durant 10 ans au regard de la situation dans le pays).
- > Si le rejet est définitif : la Mission de liaison (nouvelle instance de l'OFPPRA) transmet les documents au ministère de l'Intérieur afin de faciliter la reconduite à la frontière des déboutés du droit d'asile).

En attendant la décision:

- accès à la CMU (couverture maladie universelle) (avec APS d'un mois)
- accès à un hébergement (CADA<sup>11</sup> ou autre)
- accès à l'AI (allocation d'insertion) versée par l'ASSEDIC (assurance chômage) en l'absence de prise en charge par une structure financée par l'aide sociale à l'hébergement.

### La problématique

Un dispositif national d'accueil (DNA) des demandeurs d'asile a été mis en place. Il regroupe plusieurs centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) répartis sur tout le territoire national.

En 2002, DALIA a réalisé un état des lieux sur l'accueil des demandeurs d'asile en Midi-Pyrénées<sup>12</sup>. On constate une augmentation constante des demandeurs d'asile. Dans le même temps, le taux global de reconnaissance du statut de réfugié est faible. Les procédures varient entre quatre mois et un an. Tous ces facteurs ont entraîné une saturation du DNA. En conséquence, de plus en plus de demandeurs d'asile se retrouvent dans le dispositif d'accueil d'urgence et de réinsertion sociale et dans les services publics de droit commun. Par ailleurs, les demandeurs d'asile n'ont pas le droit de travailler et n'ont pas accès à la formation professionnelle ni linguistique pendant toute la procédure de la demande d'asile.

L'étude fait ressortir les difficultés rencontrées par les professionnels de ce secteur.

Les équipes des CADA rencontrent :

- des difficultés de communication liées à la

langue, aux différences culturelles, à une méconnaissance réciproque des normes, valeurs et codes culturels;

- la difficulté à gérer des situations de crise, des conflits, parfois des comportements violents, des troubles psychosomatiques d'une population vivant des problèmes forts liés au trauma de l'exil et à l'attente. Cette gestion est d'autant plus difficile lorsque l'hébergement est collectif;
- un manque de soutien psychologique pour les résidents;
- un manque de supervision et de régulation d'équipe pour les accueillants.

Les services de droit commun et les associations sont amenés à accueillir des publics qu'ils ne connaissent pas ou peu : méconnaissance des raisons géopolitiques qui les ont amenés à s'exiler, du parcours qu'ils ont suivi depuis leur pays d'origine, des difficultés de vie dans l'exil (trauma de l'exil, perte d'identité, angoisse quant à leur devenir, perte des repères, etc.). Ces structures se trouvent confrontées à des individus de cultures différentes et diverses (personnes venant des pays de l'Est, d'Afrique Noire, d'Algérie, du Proche-Orient, d'Asie). Elles ne connaissent pas ou peu les procédures de demande d'asile. Par ailleurs, l'accueil de ces publics remet en cause les missions premières de ces structures que sont l'accueil des publics sans domicile fixe ou la réinsertion socioprofessionnelle des publics en difficultés. En effet, les demandeurs d'asile ne peuvent pas bénéficier de mesures favorisant l'insertion.

Les professionnels assurant un accompagnement administratif et social se heurtent :

- à la complexité des procédures de demandes d'asile, la méconnaissance des dispositifs et le manque de lieux d'information et/ou de travail en réseau;
- à des difficultés de communication liées aux situations interculturelles et à la langue;
- à une méconnaissance du vécu de ces personnes.

### Quelques chiffres

La France comptait 51087 demandeurs d'asile en 2002 et 11000 places en centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA). Ces nombres vont en progressant. En 2003, ils indiquaient 13000 places en CADA pour 52204 demandeurs d'asile (hors mineurs isolés).

<sup>11</sup> Centre d'accueil pour demandeurs d'asile.

<sup>12</sup> *L'accueil des demandeurs d'asile : Etat des lieux en Midi-Pyrénées et dans le département de l'Aude*. Etude réalisée par EDICEM, Toulouse, mars 2002.

La nouvelle loi (applicable en janvier 2004) sur l'asile prévoit :

- 17000 places en CADA en 2005, ce qui restera toujours insuffisant.
- Un guichet unique pour la demande d'asile (en préfecture).

En Midi-Pyrénées, Région d'implantation de notre PDD, on observe l'ouverture de trois CADA et l'extension du nombre de places dans certains CADA déjà existants.

Les centres d'hébergement de droit commun et les centres d'accueil d'urgence sont saturés.

L'hébergement des familles se fait en hôtel ou en appartement ALT (allocation logement temporaire). Dans les départements du Tarn, du Tarn et Garonne et de l'Aveyron, des plateformes d'accueil se sont mises en place pour les demandeurs d'asile primo-arrivants qui n'ont pas de place en CADA. Ces plates-formes sont à l'initiative des centres d'hébergement et dans certains départements à l'initiative de la DDASS (Direction départementale des affaires sanitaires et sociales). Ces plateformes sont menacées de disparition en juin 2004.

## II.4. Présentation du PDD DALIA

Il regroupe trois partenaires :

- le Comité de coordination pour la promotion de la solidarité avec les migrants et tsiganes (CCPS) qui est tête de liste (coordinateur du PDD) et qui mène des consultations médico-psychologiques pour les migrants (dont les DA), un accueil administratif et social. Le CCPS utilise les services d'interprètes lorsque c'est nécessaire,
- l'association montalbanaise pour l'accueil des réfugiés (AMAR) qui gère un centre d'accueil pour demandeurs d'asile et un centre provisoire d'hébergement pour réfugiés. Cette association dispose d'un centre ressources ouvert au public,
- COFRIMI (Conseil et formation sur les relations interculturelles et les migrations) s'adresse aux professionnels en contact avec le public. Il intervient sur l'ensemble du territoire national, à la demande des services de formation des organismes.

Les formations portent sur la démarche interculturelle en y associant la connaissance du public, de même qu'un travail sur la relation qui

s'établit entre le professionnel et l'utilisateur lorsque la question de l'altérité est posée.

COFRIMI dispose d'un centre ressources sur les relations interculturelles et les migrations.

De par leurs compétences complémentaires, ces trois structures se sont positionnées sur le thème "demandeurs d'asile" du programme européen Equal. Le secteur géographique d'intervention est la région Midi-Pyrénées.

L'objectif principal du PDD est l'amélioration de l'accueil des demandeurs d'asile.

Pour répondre à cet objectif, il met et a mis en place :

- des formations à la démarche interculturelle et à la connaissance des publics, des conférences,
- la mise à disposition d'interprètes et la formation de ces interprètes,
- la mise en réseau des différents intervenants sur un territoire,
- le développement d'un fonds documentaire sur la question de l'asile par une mutualisation et une capitalisation des ressources entre le centre de documentation de COFRIMI et celui de l'AMAR,
- la réalisation d'un répertoire sur l'accueil des demandeurs d'asile en Midi-Pyrénées.

Les actions proposées ne s'adressent qu'aux professionnels accueillant ces publics (clause de restriction posée par la France).

## II.5. Eléments comparatifs de l'asile en France et en Belgique

Si nous pouvons faire de nombreux parallèles entre ce qui se fait en Belgique et en France au niveau de la procédure, quelques différences subsistent néanmoins.

Principales distinctions entre les systèmes :

- En Belgique, il y a une seule forme d'asile : l'asile conventionnel (accordé selon la Convention de Genève). En France, nous retrouvons deux formes d'asile : l'asile conventionnel et la protection subsidiaire. Celle-ci concerne les étrangers menacés dans leur pays mais ne pouvant prétendre au statut de réfugié de la convention de Genève: peine de mort, torture ou peines ou traitements inhumains ou dégradants pour un civil, menace grave, directe et individuelle contre sa vie ou sa personne en raison d'une violence généralisée

résultant d'une situation de conflit armé interne ou international

- Au niveau du nombre de demandes d'asile, en Belgique, celui-ci a diminué de moitié entre 2000 et 2002 (de plus de 42000 demandes à moins de 19000 !). A l'inverse, nous pouvons observer une augmentation des demandes en France, de 38747 pour l'année 2000 à 51087 pour 2002. Comparativement à sa population, la Belgique a reçu et reçoit encore une proportion plus importante de demandeurs d'asile que la France.
- En Belgique, à la date du 6 janvier 2003, la capacité d'accueil théorique (14712 places) est légèrement supérieure à l'état d'occupation à cette même date (12127 places occupées). En France, la situation est plus préoccupante. En effet, en 2003, nous retrouvons 13000 places pour plus de 52000 demandeurs d'asile ! La réforme qui prévoit de porter le nombre de places à 17000 en 2005 ne résoudra donc pas le problème de manque de places.
- Constat commun :  
Pour les demandeurs d'asile, il est toujours très difficile, voire impossible, de s'inscrire en formation (professionnelle ou autre) ou d'exercer un emploi.

### Qu'en est-t-il de l'harmonisation européenne en matière d'asile et d'immigration ?<sup>13</sup>

Selon Anne Castagnos-Sen<sup>14</sup>, " (...) l'harmonisation européenne en matière d'asile et d'immigration répond à la logique du plus petit commun dénominateur. De manière générale, l'esprit qui préside aux travaux d'harmonisation consiste bien plus à préserver les pratiques nationales par l'insertion de clauses dérogatoires qu'à adopter de véritables normes communes. Cette pratique laisse une marge de manœuvre très large aux Etats dans l'application des textes. Par ailleurs, au moment où les travaux d'harmonisation s'accroissent, on assiste paradoxalement à un durcissement général des législations nationales sur l'asile et l'immigration, axé notamment sur le renforcement des conditions d'accès au territoire (notamment au titre du regroupement familial), des conditions d'octroi du statut de réfugié et d'accès aux mesures d'intégration (...).

Les préoccupations sécuritaires et la politique de lutte contre le terrorisme sont sans aucun doute à

l'origine du changement de perspective en matière d'asile et d'immigration. A l'occasion du conseil européen de Laeken (14 et 15 décembre 2001), l'approche généreuse du droit d'asile adoptée à Tampere (octobre 1999) est substituée par un discours sécuritaire. En ce qui concerne la politique d'asile, les Quinze affirment par exemple qu'il est nécessaire d'intégrer la politique des flux migratoires dans la politique extérieure de l'Union, notamment par la signature d'accords de réadmission, et d'équilibrer la protection des réfugiés avec les capacités d'accueil de l'Union et de ses Etats membres. Cette approche est réitérée à l'occasion du conseil européen de Séville (21 et 22 juin 2002) où les Quinze décident d'intégrer à tout accord de coopération avec un pays tiers une clause sur la gestion conjointe des flux migratoires ainsi que sur la réadmission obligatoire en cas d'immigration illégale (...)

Par ailleurs, "Les ministres européens de l'Intérieur ont approuvé, le 29 avril 2004, une directive sur l'octroi du statut de réfugié dans l'UE, mettant ainsi la dernière touche à l'établissement d'un régime commun. Objectif : éviter que les demandeurs d'asile ne se déplacent dans l'UE vers les pays offrant les conditions les plus favorables. La directive doit permettre d'accélérer l'examen des demandes d'asile tout en accordant les mêmes garanties minimales aux demandeurs (accès à l'assistance judiciaire, entretien individuel, droit à un appel). Les ministres ont aussi adopté la notion de "pays tiers sûrs" qui permettra le renvoi des demandeurs vers ces pays tiers. La liste doit encore être dressée, mais elle est déjà très controversée. Le Haut-commissariat aux réfugiés des Nations Unies estime que le texte souffre de "graves insuffisances" qui peuvent mettre en danger les demandeurs d'asile et conduire dans la pratique à des violations du droit humanitaire international"<sup>15</sup>

### L'impact de l'exil sur les demandeurs d'asile

Dans un premier temps, ce qui prend le dessus, c'est l'état de confusion dans lequel la personne se trouve et qui ne lui permet pas de se projeter dans le futur. La personne risque alors d'adopter soit une attitude de prostration (qui demande l'écoute), soit une attitude d'hyperactivité.

Le demandeur d'asile va vivre sa rencontre avec la société d'accueil au travers de tout le vécu de son

<sup>13</sup> Quelques chiffres, voir annexe n°10.

<sup>14</sup> Anne Castagnos-Sen, extrait de la synthèse n°51, *L'harmonisation européenne en matière d'asile et d'immigration*, in [www.robert-schuman.org](http://www.robert-schuman.org)

<sup>15</sup> in [www.professionpolitique.com](http://www.professionpolitique.com) - newsletter - juin 2004.

parcours antérieur et de son périple. Son premier contact est en général administratif et policier. Par conséquent, par la suite, tout accueil, toute question est source d'angoisse.

Quelles que soient les raisons du départ du pays d'origine, l'enjeu est toujours la survie. Le demandeur d'asile fuit une situation, quelle qu'elle soit, mais de toute façon il s'est passé quelque chose de grave (événement politique, économique, conflits familiaux, poids de la tradition...). Le motif du départ peut être plus grave que celui écrit sur papier.

Les troubles somatiques, visibles ou pas, sont parfois très profonds. La personne vit souvent un sentiment de perte d'identité renforcé par la précarité socio-économique (non accès à l'emploi). C'est au moment où la personne entre dans un lieu d'accueil que les troubles apparaissent. Parfois, s'inventer des maladies, c'est s'octroyer un droit à la parole, c'est pouvoir être écouté. Il existe de grands consommateurs de visites médicales, de médicaments, mais souvent, il n'y a rien : maladie... mal a dit... du mal à dire... On peut se soucier davantage encore des personnes qui ne se plaignent pas, la décompensation viendra tôt ou tard. Il faut sans cesse inventer, créer de nouveaux moyens de communiquer. L'intuition doit nous guider : la personne a besoin d'être rassurée, a besoin de tranquillité, de silence... Il est parfois nécessaire d'aller au-delà de la demande (en cas par exemple de trop longue prostration).

Il faut être conscient d'autres sources d'angoisse comme celle de l'attente permanente, l'idée d'un retour impossible et la séparation non mesurable dans le temps avec les proches. Il y a, pour les demandeurs d'asile, une multitude de deuils à faire.

### III. CONCEPT D'INTERCULTURALITE : UNE DEFINITION

Pour commencer, nous pouvons différencier le terme " multiculturel " du terme " interculturel " .

D'un côté, multiculturel peut être défini comme " un ensemble de plusieurs cultures dans un même espace donné. "

De l'autre côté, le terme interculturel peut être défini au niveau étymologique : " inter " qui veut dire " entre " et interculturel qui signifie " entre deux cultures ". Celui-ci va donc évoquer l'échange, l'entrecroisement, le mélange entre des cultures. Il se joue dès qu'il y a des visions différentes, des réactions différentes entre deux personnes qui doivent être interprétées, comprises (ou mal comprises). C'est la reconnaissance et le respect de l'autre dans son altérité.

L'interculturel est la synthèse de différences culturelles, c'est un produit nouveau, la synthèse originale d'une rencontre. C'est la création d'une nouvelle dimension où les choses se font autrement.

L'interculturel doit être vu comme une façon d'analyser des situations qui surviennent dans les sociétés multiculturelles comme la France et la Belgique.

***La relation interculturelle est ce qui émerge d'une rencontre entre deux ou plusieurs personnes et/ou groupes de cultures différentes.***

Ainsi, il est important de souligner que l'approche interculturelle est une méthode de communication et d'appréhension pertinente, notamment en ce qui concerne la problématique de l'accueil des demandeurs d'asile.

Cette approche est une forme de va-et-vient entre soi et l'autre. Elle exige le principe de l'interaction perpétuelle entre son cadre de référence et celui d'autrui. Elle demande une attitude d'ouverture qui va provoquer l'émergence d'un nouveau regard, d'une pratique perméable aux changements.

" Dans ce sens, les pratiques interculturelles n'appartiennent pas à un seul champ disciplinaire ; la santé, le social, le droit, l'éducation, l'accès au logement sont autant de lieux d'interaction susceptibles de devenir des lieux de pratiques interculturelles "16.

Pour finir, l'approche interculturelle prend sens dans une pratique globale qui va intégrer les différentes composantes d'une relation : l'identité, le vécu, le processus migratoire, les aspects affectifs et émotionnels, les aspects socio-historiques... Cette approche est pluridisciplinaire et tient compte de tous les contextes en présence.

<sup>16</sup> G. Legault, *L'intervention interculturelle*, éd. Gaetan Morin, 2000.

## IV. METHODES ET OUTILS PEDAGOGIQUES PRENANT EN COMPTE LA DEMARCHE INTERCULTURELLE

Les groupes de participants aux différents travaux étaient composés de formateurs de professionnels en contact avec des demandeurs d'asile ainsi que de formateurs intervenant directement auprès de ce public. Parmi ces formateurs, certains sont intervenants psychosociaux. Par conséquent, les analyses et outils présentés reflètent ces différentes situations professionnelles et s'interrogent **à partir de la pratique avec le public des demandeurs d'asile.**

### Introduction: prérequis du formateur

*Avant d'entamer la présentation des outils testés et de leurs limites, nous avons repéré un ensemble de conditions essentielles à l'établissement de la relation professionnelle et/ou pédagogique (avec les demandeurs d'asile). Nous les avons nommées prérequis du formateur, dans le sens où elles sont à travailler en amont de tout accueil, de toute action allant dans le sens de la démarche interculturelle.*

Dans le cadre professionnel, le rapport est inégalitaire (tant en terme de rôle que de maîtrise de la langue). En prenant en compte la personne accueillie, en la reconnaissant en tant qu'être humain, le formateur pourra (re)créer du lien. Le formateur doit avoir conscience des différences de part et d'autre pour se donner la possibilité d'amoinrir les distances et d'établir une relation de type égalitaire.

La relation interculturelle exige des différents interlocuteurs de faire un pas l'un vers l'autre. Dans ce contexte, le professionnel se doit d'instaurer un climat de confiance, de faire le premier pas. Il adoptera une attitude d'empathie et d'écoute. Il développera sa capacité de décentration. Il fera appel à un médiateur /interprète si nécessaire et prendra du recul par rapport à ses propres codes de référence en vue de sortir de son propre ethnocentrisme.

Il veillera aussi à être vigilant aux interactions entre les stagiaires et lui et entre les stagiaires eux-mêmes. Il portera une attention particulière aux rapports de positions dominant/dominé, majoritaire/minoritaire, ex-colonisé/colonisateur<sup>17</sup>... et autres car le contexte de la communication n'est pas neutre.

L'utilisation de données culturelles, sociales et historiques peut être bénéfique au travail pédagogique. Ces données sont à confronter, enrichir,

actualiser... au moyen d'informations, de questionnements et d'échanges récoltés directement auprès des publics.

Il nous semble important que le professionnel ait une attitude d'ouverture à l'autre dans toutes les facettes de son identité (inscrite à la fois dans un vécu personnel et dans une histoire collective) ainsi que la capacité à entrer en contact. Cela peut se faire aussi en proposant des animations qui permettent aux personnes d'apprendre la culture du pays d'accueil (par exemple, en demandant "Et chez vous, comment cela se passe-t-il ?" "Chez nous, c'est ..."). De cette manière, le professionnel considère avant tout son interlocuteur en tant que personne et non uniquement comme demandeur de services.

En fonction du cadre d'intervention, l'animateur doit pouvoir donner la possibilité à la personne d'expliquer qui elle était (est) avant la rupture, le traumatisme (ce qu'elle avait mis en place dans son pays d'origine...), de manière à faire des liens avec l'avant et de permettre à la vie de continuer. Une attitude essentielle est de ne jamais mettre en doute l'identité de la personne, mais plutôt de l'encourager et de l'aider à garder sa dignité. L'animateur doit reconnaître et pouvoir dire aux personnes que ce ne sont pas leurs comportements qui sont anormaux mais bien les situations qu'elles vivent.

Bref, l'animateur ou l'accueillant doit être capable aussi bien de proposer des espaces d'accueil du ressenti que des temps de rencontre de l'autre et de créativité, ainsi que des moments pour négocier et trouver des terrains d'entente acceptables pour l'ensemble du groupe.

Il devra ainsi:

- Faire preuve d'empathie et d'écoute ;
- Développer sa capacité de décentration et connaître ses propres codes de références (en regard des croyances, des rites, des codes...) pour sortir de l'ethnocentrisme ;
- Faire appel à un médiateur /interprète si nécessaire.

L'animateur ou l'accueillant en contact direct avec les demandeurs d'asile ne doit jamais faire l'économie de la vérité. Il se doit d'informer les demandeurs d'asile sur la procédure sans fioriture, en disant les choses telles qu'elles sont. La vérité permet de mieux avancer car la gestion de ce que l'on ne connaît pas, de ce qu'on ne peut anticiper est plus

<sup>17</sup> Voir annexe 1 : schéma de l'interaction interculturelle d'après Margalit Cohen-Emerique.

difficile. Il veillera à trouver le moment opportun pour informer pour ne pas dire des choses alors que les personnes ne sont pas en mesure de les écouter et ainsi perdre du temps. Il est plus pertinent de leur demander : "Qu'avez-vous compris ?" que "Avez-vous compris ?".

#### **IV.1. Connaissance des publics**

Faut-il traiter la question de la connaissance des publics à partir de données historiques, sociales, culturelles ? Quels sont les avantages et les inconvénients de cette approche ?

Quels outils pédagogiques utiliser en fonction de l'approche choisie ?

La connaissance théorique des publics est à manier avec prudence car elle peut induire des attitudes stéréotypées en fonction des données : simplification des typologies de public, catégorisation, généralisation...

Toutefois, quelques interrogations en toile de fond  
Quelle possibilité de veille prospective sur les prochaines migrations; comment être régulièrement informés de la situation dans le pays d'origine ?

- Quelle est la position du formateur par rapport à celle de l'instructeur du dossier de demande d'asile ?
- Quel est le niveau d'information minimal nécessaire en fonction de son rôle de professionnel de l'accueil ou de la formation ?
- Comment s'appuyer sur les ressources du public (témoignage, expérience ...) dans le cadre du processus pédagogique ?

**S'il peut donc s'avérer intéressant d'avoir un minimum d'information sociopolitique, juridique, géographique, nous estimons cependant que l'attitude et le rapport à l'autre sont plus importants que la connaissance des cultures.**

**Quelques exemples d'outils visant à permettre aux membres d'un groupe de faire connaissance et de travailler la cohésion du groupe :**

<b>Public et contexte</b>	Tout public – activité pour la prise de connaissance et " brise-glace " (entre 5 et 15 participants)															
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire connaissance</li> <li>• Favoriser la cohésion du groupe</li> <li>• Mémoriser les prénoms</li> </ul>															
<b>Matériel nécessaire</b>	Marqueurs de couleurs, autant de cartons de couleurs de +/- 15 cm de côté que de participants, très grande feuille quadrillée en cases de 20 cm (en hauteur, autant de cases que de participants).															
<b>Déroulement et règles</b>	<p>Au centre du cercle des participants, les cartons de couleurs et des marqueurs. L'animateur donne les consignes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chacun choisit un symbole qui le représente et le dessine au moyen du matériel mis à disposition (marqueurs, cartons);</li> <li>- Lorsque tout le monde a terminé, l'animateur lance le tour de table : chacun dit son prénom, chacun présente son symbole et l'explique, se lève et va le coller dans la grille de mise en commun et puis dessine son premier " personnage stylisé " qui symbolise comment il s'est senti à l'arrivée;</li> </ul> <table border="1" data-bbox="539 674 1474 875"> <thead> <tr> <th>Prénom</th> <th>Symbole</th> <th>Arrivée</th> <th>Nom de l'activité 1</th> <th>Nom de l'activité 2 (etc.)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td>☺</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>☹</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au terme de l'activité, l'animateur demande à chacun comment il a ressenti l'exercice.</li> </ul>	Prénom	Symbole	Arrivée	Nom de l'activité 1	Nom de l'activité 2 (etc.)			☺					☹		
Prénom	Symbole	Arrivée	Nom de l'activité 1	Nom de l'activité 2 (etc.)												
		☺														
		☹														
<b>Durée</b>	Entre 20 et 60 minutes suivant la taille du groupe.															
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<p><u>Remarques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet outil peut être utilisé pour prendre la température du groupe et envisager l'évaluation et les ajustements en cours de formation. Afficher cette grille dans une salle de cours peut montrer l'évolution d'un travail dans le temps, peut constituer un fil conducteur. On dit quelque chose de soi à tous les moments. C'est un outil qu'on peut utiliser en évaluation de la séquence de cours et/ou de la formation.</li> <li>- Ici, le formateur participe, ce qui crée une relation d'égal à égal, cela change la représentation habituelle qu'ont les participants du formateur. Cela modifie le rapport habituel dominant /dominé. Par ce biais, il peut y avoir un travail direct sur les représentations.</li> </ul> <p><u>Adaptations possibles avec un groupe de demandeurs d'asile :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant de commencer l'exercice, on peut échanger sur la notion de symbole ainsi qu'effectuer un travail sur les symboles dans les différentes cultures.</li> <li>- A la place de dessiner un symbole (ce qui peut être trop impliquant), on peut faire écrire le prénom dans la langue d'origine. A travers ce geste, c'est pouvoir dire "j'existe".</li> <li>- Choisir dans une série d'images existantes (photolangage) ou de cartes postales pour diminuer le niveau d'implication.</li> </ul> <p>Ces adaptations permettent d'utiliser l'outil avec des personnes ne maîtrisant pas le français.</p>															
<b>Limites et risques de l'outil</b>	A travers cet exercice, on glisse vite vers l'envie d'en dire davantage. Par conséquent, cet outil doit être bien cadré et utilisé avec précaution car parler de soi peut être douloureux. Il peut vraiment poser problème face à des personnes déstructurées dans le quotidien. Néanmoins, savoir comment on se sent peut être une piste pour se reconstruire. Après l'animation, il faut prendre le temps de gérer les émotions qui sont apparues.															
<b>Outils en lien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On peut créer des liens entre les symboles qui ont émergé.</li> <li>- Se présenter par un animal ou un personnage célèbre qui a une "caractéristique- qualité" qu'on a et une "caractéristique- qualité" qu'on aimerait développer.</li> <li>- Le jeu "Domino": trouver deux caractéristiques communes avec son voisin de gauche et celui de droite (une visible, l'autre invisible).</li> <li>- Le jeu "Sourd muet" : trouver cinq caractéristiques communes avec quelques autres membres du groupe sans l'usage de la parole.</li> <li>- Chercher un personnage qui aurait une caractéristique commune (visible/invisible) avec soi.</li> <li>- L'outil peut être un préalable au travail du projet de vie.</li> </ul>															
<b>Références bibliographiques</b>	Autres idées dans "Mille et une idées pour se parler" – 113 fiches d'activités orales, Collectif Alpha Bruxelles et Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, éd. Collectif Alpha, 1995. Source: Reflect-action.															

<b>Public et contexte</b>	Tout public (entre 6 et 15 participants)
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire connaissance</li> <li>• Favoriser la cohésion du groupe et le travail d'écoute</li> <li>• Mémoriser les prénoms et des informations sur chacun</li> </ul>
<b>Matériel nécessaire</b>	Une pelote de laine ou de fil, grandes feuilles et feutres si l'on veut prendre note des interventions de chacun.
<b>Déroulement et règles</b>	<p>Les participants, debout, forment un cercle. Le formateur donne à l'un d'entre eux une pelote ainsi que les consignes pour se présenter. Une fois que la personne s'est présentée, elle tient fermement le bout du fil et lance la pelote à quelqu'un d'autre qui, à son tour, se présente puis lance la pelote à une autre personne et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les participants soient liés par le fil qui forme une toile d'araignée. Ensuite, la pelote doit faire le chemin inverse. Le dernier qui l'a reçue doit la renvoyer à son "expéditeur" en répétant ce que celui-ci a dit lorsqu'il s'est présenté. Ainsi de suite jusqu'à ce que la toile soit complètement défaire. Il faut informer les participants de l'importance de l'écoute pour qu'ils soient à même de répéter les renseignements donnés par "l'expéditeur".</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1<sup>er</sup> temps : explication de la consigne</li> <li>2<sup>ème</sup> temps : constitution de la toile d'araignée</li> <li>3<sup>ème</sup> temps : on reconstitue la pelote selon la consigne expliquée au départ (redire les informations retenues).</li> <li>4<sup>ème</sup> temps: analyse et réflexion</li> </ul> <p>Un seul animateur suffit. Il faut prévoir une deuxième personne pour écrire sur des feuilles les interventions des participants. Cela permet d'évaluer l'écoute et la reformulation de chacun.</p>
<b>Durée</b>	1 heure (la durée varie en fonction du nombre de participants)
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<p>Il faut veiller à ne pas être trop intrusif dans la consigne de présentation et laisser chacun s'exprimer librement sur soi. Il est intéressant de vérifier la solidité des cordes pour visualiser davantage les liens qui se tissent.</p> <p><u>Autres objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre la reconnaissance de chacun</li> <li>• Créer une dynamique de groupe</li> </ul> <p><u>Variante</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager la coopération entre participants quand une personne ne se souvient plus de la présentation qu'elle doit redire;</li> <li>• Les présentations des personnes peuvent être thématiques (ex : le pays, la ville d'origine, etc.);</li> <li>• Ne pas annoncer qu'il va falloir redire la présentation de l'autre (pour la prise de conscience de l'importance de l'écoute);</li> <li>• Avec la même technique, faire construire une histoire par le groupe.</li> </ul>
<b>Outils en lien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La présentation croisée.</li> <li>- Une carte du monde utilisée comme support à la présentation personnelle.</li> <li>- Faire apporter un objet et l'utiliser comme support à la présentation personnelle.</li> <li>- Faire donner l'origine, la signification, la traduction du prénom.</li> </ul>
<b>Références bibliographiques</b>	<i>Education au développement – une expérience européenne de formation et de recherche – action en Education au développement à destination des animateurs – animatrices de jeunes, Réseau Polygone – p. 27.</i>

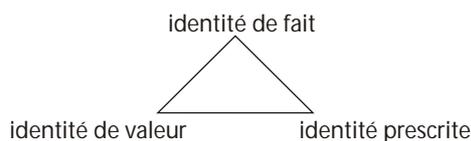
Public et contexte	Intervenants sociaux dans le champ interculturel. Cet exercice est proposé habituellement dans le cadre de formations de base ou de sensibilisation à la relation interculturelle des intervenants sociaux.
Objectifs	<p>Aborder les questions liées aux représentations et aux conceptions de l'identité et de l'appartenance ainsi que les fonctions et caractéristiques de celles-ci.</p> <p>Les objectifs de cet exercice sont à différencier :</p> <p><u>Pour le formateur</u>, cet exercice permet d'affiner la connaissance de son groupe en formation par les explications données au cours de l'activité.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il percevra d'une part les différents positionnements identitaires de son groupe.</li> <li>• D'autre part, il aura une première perception des concordances et discordances de son groupe par l'analyse des raisons du choix/non-choix des six propositions (voir plus bas).</li> <li>• Il percevra également l'image professionnelle du groupe (négative/positive).</li> </ul> <p><u>Pour le groupe</u>, cet exercice permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'aborder les notions de " construction " et " stratégies " identitaires par le relevé des différentes composantes de l'identité retirées des explications du groupe;</li> <li>• de montrer en quoi le positionnement de chacun interfère dans la relation interculturelle et comment cette interférence " parasite " la lecture d'une situation interculturelle;</li> <li>• de relever certaines zones sensibles (en relevant, par exemple, les choix qui unanimement ont été exclus ou pris).</li> <li>• de relever les composantes qui entrent en jeu dans la relation interculturelle;</li> <li>• de centrer la réflexion sur " soi/nous " : valeurs, modèles, mécanismes d'exclusion, d'intégration...;</li> <li>• de relier les positionnements personnels et collectifs;</li> <li>• de montrer l'importance des interactions entre soi et son environnement ; ses choix et le contexte...</li> </ul>
Matériel nécessaire	Six grandes feuilles, tableau.
Déroutement et règles	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pour que cet exercice se déroule au mieux, le groupe doit appliquer trois principes de départ : CONFIDENTIALITE – PARTICIPATION – CREDIT DE BONNE INTENTION (il est possible que l'on puisse choquer l'autre mais non intentionnellement...). <b>De plus, l'animateur ne doit pas s'impliquer et doit rester neutre.</b></li> <li>2. Placer au mur six panneaux où sont indiqués, par exemple, les phrases suivantes : (5)       <ul style="list-style-type: none"> <li>Panneau 1 : je suis français(e), ou belge, ou... (autres nationalités selon le groupe)</li> <li>Panneau 2 : je suis citoyen(ne) du monde</li> <li>Panneau 3 : je suis animateur(trice), formateur(trice)... (autres professions selon le groupe)</li> <li>Panneau 4 : je suis métissé(e), réfugié, étranger</li> <li>Panneau 5 : je suis de ma ville, de mon village</li> <li>Panneau 6 : je suis de ma région (choix des régions selon le groupe).</li> </ul> </li> <li>3. Demander à chaque personne de se placer devant un des six panneaux (avec un des énoncés ci-dessus), celui qui se rapproche le plus de son "senti" en terme d'appartenance en justifiant son choix (10'). Le choix est évidemment difficile dans la mesure où chacun est constitué de multiples appartenances. Cependant, l'exercice invite à en choisir une, c'est-à-dire la plus déterminante ou importante, et doit permettre aussi à chacun, ensuite, d'exprimer toutes les nuances à ce sujet.</li> <li>4. Noter les explications que chacun donne sur ses choix au tableau. A partir de ces explications, le groupe et le formateur tentent de rechercher les composantes de l'identité (15'):       <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les explications données par le groupe sont la matière première (par le vocabulaire employé, les tournures proposées...) où les différentes logiques identitaires se révèlent.</li> <li>- Dans un premier temps, nous pouvons réaliser un travail de classification :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• soit pour un même choix, montrer les différences/ressemblances des "explications" données,</li> <li>• soit relever les explications relevant d'une logique semblable/dissemblable à travers les différents choix.</li> </ul> </li> <li>- Dans un second temps, montrer les liens entre ces choix et les contextes dans lesquels ils s'inscrivent et se forment (professionnel, classe sociale, géopolitique...)</li> <li>- Reprendre chaque proposition et la commenter en pointant l'importance de chaque type d'identité et la manière de percevoir cette identité.</li> </ul> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Panneau 1 : identité nationale, géopolitique /sentiment d'appartenance</li> <li>Panneau 2 : ouverture /fermeture ; local /global ; sédentaire /nomade ; vague/précis ; notion de citoyenneté ; moyen de communication; appartenance philosophique</li> <li>Panneau 3 : importance de la profession dans notre système ; volonté de reconnaissance professionnelle, importance de l'image, appartenance de corps, identité professionnelle...</li> <li>Panneau 4 : histoire personnelle, notion de " diversité ", territoire " cosmopolite "...</li> <li>Panneau 5 : proximité / éloignement ; local / mondial ; familial / étrange... ; ancrage local, identité "localiste".</li> <li>Panneau 6 : langue ; engagement dans l'action, lieu de vie/naissance...</li> </ul> </li> </ol>

- Montrer en quoi son positionnement intervient dans la relation **sur base de grille de lecture théorique (voir référence ci-dessous)**. Ces grilles ne sont pas systématiquement employées dans le cadre de cet exercice mais elles servent de support-guide pour exploiter certains exemples, certaines situations.

**Grille 1 : dynamique identitaire**

Intérêt de cette grille :

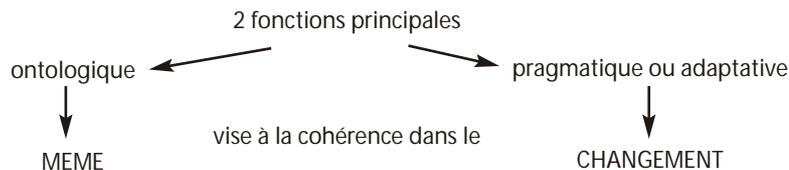
- permet de montrer les diverses composantes de la notion de " construction identitaire " ;
- permet de synthétiser certaines données exprimées dans le groupe (exemples : idée d'hérédité, de transmission, de patrimoine, de choix, d'influence...)
- permet d'aborder les trois composantes qui sont en jeu lorsqu'on parle de " crise identitaire " : la préoccupation du sens, des valeurs, d'autrui.



- **identité de fait** : structure suffisamment stable où l'individu croit reconnaître son moi.
- **identité de valeur** : image que le sujet se fait de lui-même et valeur qu'il aspire à se donner
- **identité prescrite** : valeurs prescrites par un environnement social qui cherche à faire accepter au sujet ses représentations et ses valeurs éventuellement différentes des siennes.

**Grille 2 : fonctions de l'identité**

- Cette grille permet d'aborder le rôle de l'identité (tant individuelle que sociale) dans l'interprétation de l'image de soi avec soi-même et avec les autres. Elle montre les deux fonctions de l'identité qu'un individu ou des groupes mettent en jeu pour préserver une unité de sens, ou autrement dit, pour qu'ils puissent garder le sentiment de cohérence d'eux-mêmes ;
- Elle permet d'aborder les stratégies identitaires.



**Remarques, variantes, adaptations et prolongements**

- On peut ajouter des panneaux : "je suis membre d'une famille, d'une communauté d'amis...", "je me sens membre de la classe ouvrière, de la bourgeoisie...", "je me sens homme/ femme, un individu particulier, autonome..."
- La grille des fonctions de l'identité est applicable à la situation vécue par les demandeurs d'asile. Ils sont dans un processus d'adaptation à une nouvelle société, de nouvelles cultures (fonction adaptative), tout en s'y retrouvant (trouver du sens), en organisant le sens de leur vie, en articulant ces deux logiques (adaptative et ontologique).
- Il est possible de créer un schéma en sous-groupe à partir du recueil des composantes de l'identité : visualisation des différentes perceptions des logiques identitaires.
- Il est possible de faire des analyses à partir des fonctions et des caractéristiques de l'identité en illustrant par des exemples afin de retirer les différentes stratégies identitaires.
- Le fait de devoir s'expliquer sur notre positionnement et de devoir être attentif aux positionnements des autres nous oblige à prendre du recul, à réfléchir sur nos propres valeurs, à les formuler, argumenter, structurer notre pensée. Cet exercice entraîne donc un effort de décentration.

**Limites et risques de l'outil**

L'intérêt n'est pas de mettre les personnes du groupe dans des cases, mais bien de partir des explications pour mettre en évidence les différences, les ressemblances, les points de comparaison, les indicateurs d'identité, les positionnements que l'on a dans la relation (identité "forte"/identité "floue"). Cette animation n'est pas adaptée pour un travail de mise en confiance. **Il ne s'agit pas d'un exercice qui se fait d'emblée avec le groupe...** Et ce, même si son objectif est bien l'harmonie du groupe, par delà les individualités et la mixité de celui-ci. Le thème traité peut être vécu de manière difficile, par exemple lorsque le public ne s'estime pas reconnu professionnellement.

**Outils en lien**

**D'autres pistes pour aborder la question de l'identité** : un extrait vidéo, une étude de cas, partir de situations vécues par les professionnels, photo-langage...

**Références bibliographiques**

Cet outil a été créé à l'origine par ITECO (centre de formation pour le développement et la coopération internationale). Carmel Camilleri, "Les identités : de l'individuel au collectif", tiré du chap. 9 du *Guide de l'interculturel en formation* sous la direction de Jacques Demorgon et Edmond Marc Lipiansky, Ed Retz, 1999.

**FICHE n°4 Le motus. Des images pour le dire.**

<b>Public et contexte</b>	Tout public. Ce jeu peut être utilisé avec tout public. Idéalement 8 à 12 participants.
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mieux se connaître</li> <li>• Faire s'exprimer, grâce au langage symbolique, l'ensemble des membres d'un groupe.</li> </ul>
<b>Matériel nécessaire</b>	Le jeu motus (boîte de jeu comprenant 280 cartons- images) et une grande table.
<b>Déroulement et règles</b>	<p>Le but de l'exercice est par exemple d'identifier les motifs ou les objectifs d'entrée en formation de chacun des membres du groupe.</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur une table, on dispose les 280 cartes du jeu et sur une autre table, on dispose une ou plusieurs cartes octogonales ;</li> <li>- Chacun à son tour tire cinq images au maximum qui expriment au mieux ses motifs d'entrée en formation;</li> <li>- Le premier dépose sa série en choisissant obligatoirement l'un des côtés de l'octogone ;</li> <li>- Ensuite, chacun peut placer ses cartes, soit dans le prolongement d'une série, soit latéralement au départ de l'un d'eux, soit à partir d'un côté de l'octogone ;</li> <li>- Chacun donne son interprétation de la série d'un autre et l'auteur de la série explique ce qu'il ou elle a voulu exprimer et à son tour fait le même exercice et ainsi de suite.</li> </ul> <p>Le but est de faire ressortir nos représentations sur une question de départ (représentations, motivations... sur/pour apprenants, formateurs, projet en formation...). Nous obtenons les représentations de chacun sur un thème choisi.</p> <p>Un des points essentiels réside dans le choix de la question. Il est primordial de formuler une question simple, concise.</p> <p>Exemples de question : "Qu'est-ce que l'interculturel ?", "Choisissez cinq cartes qui vous représentent".</p>
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chaque participant s'exprime. L'animateur doit toutefois rester vigilant et veiller à ce que les " bavards " ne monopolisent pas la parole.</li> <li>- L'apprenant est au centre, le formateur ne joue pas (rôle d'animateur, de soutien).</li> <li>- D'autres objectifs peuvent être poursuivis : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer l'imaginaire du groupe.</li> <li>• Organiser un brainstorming.</li> <li>• Découvrir l'opinion d'autrui.</li> <li>• Inventer une histoire.</li> <li>• S'auto-évaluer.</li> <li>• Travailler sur l'identité, les compétences.</li> <li>• Travailler sur l'écrit à partir de ce qui se dit et l'écrire...</li> </ul> </li> <li>- Le jeu permet d'exploiter n'importe quel thème, d'aider à définir des objectifs, de permettre d'éviter la stigmatisation.</li> <li>- Les participants n'ont pas à maîtriser l'écrit pour réaliser l'exercice.</li> </ul>
<b>Références bibliographiques</b>	<p><i>MOTUS, des images pour le dire</i>, Editions Le Grain, Chronique Sociale, Question Santé.</p> <p>Renseignements : legrain@swing.be</p> <p>"LE GRAIN" asbl - 19 rue du Marteau - 1000 BRUXELLES</p>

<b>Public et contexte</b>	Formateurs ou intervenants sociaux (entre 10 et 15 personnes).
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfléchir à travers un jeu de rôle sur la manière dont le formateur gère l'émotionnel dans un groupe.</li> <li>• Réfléchir aux limites et dangers des outils utilisés.</li> </ul>
<b>Matériel nécessaire</b>	Feuille A4 et feutres de couleurs.
<b>Déroulement et règles</b>	<p>Rôles à attribuer : un formateur et un groupe de stagiaires (4 au moins). Des observateurs (2 au minimum). L'animateur du jeu de rôle.</p> <p>La personne qui joue le rôle du formateur va demander aux stagiaires de réaliser un "blason" sur leur pays d'origine (c'est à dire, dessiner un ensemble de signes distinctifs ou d'emblèmes représentant leur pays d'origine). Très vite, un des stagiaires exprime des émotions positives et parle de son passé. Et tout à coup, un deuxième stagiaire complice de l'animateur s'effondre en écoutant ce que dit le premier stagiaire et éclate en sanglots. L'idée est de voir comment le formateur et les stagiaires vont réagir et gérer la situation. Ensuite, une discussion s'engage avec le groupe sur ce qui s'est passé.</p>
<b>Limites et risques de l'outil</b>	<p>Tout outil de connaissance des publics peut dérapier, même s'il a bien fonctionné les 20 premières fois.</p> <p>Il est important de tester un outil pédagogique nous-même avant de l'appliquer en formation. Il peut parfois arriver que la personne se laisse aller à parler, puis regrette de l'avoir fait. Le formateur doit être en capacité de mesurer ce risque pour pouvoir réagir en cas de besoin.</p> <p>Il est important que le formateur sache qu'un dérapage peut se produire à tout moment. Il est donc utile qu'un formateur ait déjà eu une réflexion sur le mode de gestion d'une telle situation (et ce, même s'il n'y a pas de recettes toutes faites et si chaque situation est différente).</p> <p>Les outils qu'on utilise ne peuvent pas être intrusifs. C'est aux stagiaires qu'appartient l'utilisation de ces outils (exemple : la langue est un outil, les stagiaires se l'approprient pour en faire ce qu'ils souhaitent... Ils sont responsables).</p>

## IV.2. Difficultés rencontrées lors de la relation entre le professionnel et la personne accueillie

Nous relevons cinq catégories de difficultés auxquelles nous associons des éléments de réponse.

### 1. L'implication émotionnelle

Comment prendre de la distance et éviter l'implication émotionnelle ?

- En créant des espaces de partage et d'échanges, d'écoute, de supervision pour les travailleurs sociaux et les formateurs.
- En croisant les regards des différents intervenants, des collègues d'une équipe (pluridisciplinarité comme ressource) : le fait que chacun apporte son point de vue et ce qu'il sait permet la décentration.
- En diversifiant les partenariats.

### 2. La langue, la traduction et l'adaptation du langage du professionnel

Comment dépasser les obstacles liés à la non-maîtrise de la langue ?

- En s'appuyant sur le non-verbal.
- En proposant des documents dans la langue maternelle des personnes si elles sont alphabétisées dans leur langue.
- En adaptant son langage au niveau de maîtrise linguistique du stagiaire. C'est le professionnel qui doit adapter son langage.
- En se basant sur la vie quotidienne des personnes.
- En faisant appel à un interprète et/ou médiateur interculturel.
- En formation de français: en accordant une place à la langue d'origine en formation en : tant qu'outil d'amélioration de compétences métalinguistiques.
- En mettant les intervenants en situation concrète de langue étrangère (immersion).

### 3. Codes culturels, croyances et stéréotypes

Comment faire co-exister au mieux différents cadres de référence en présence ?

- En faisant émerger ses propres représentations.
- En inscrivant la communication dans une démarche interculturelle<sup>18</sup>. Pour être à l'aise dans la relation interculturelle, il est important de se connaître soi-même pour éviter la fusion,

- ne pas être la boîte noire de toutes les souffrances, ne pas prendre la place de l'autre, ni l'idéaliser, le stigmatiser ou le mettre sur un piédestal.
- Il est nécessaire de développer la décentration, la prise de distance par rapport à son cadre de référence ("analyse à froid").
- En travaillant sur la distanciation /décentration afin de se laisser pénétrer par le cadre de référence de l'autre et réciproquement.
- En utilisant l'écoute active.
- En rendant explicites les codes culturels des personnes en présence.
- En respectant et reconnaissant l'autre comme adulte responsable.
- En gérant les conflits dans le groupe (créer un espace commun de négociation).
- En prenant garde aux réponses de type "règlement d'ordre intérieur" : la question est de prendre conscience de l'exotisme et de l'ethnocentrisme et de voir quelle est la réponse la plus satisfaisante pour le groupe qui est là ici et maintenant.
- En construisant par exemple une charte évolutive de vie en groupe.
- En veillant à des rapports égalitaires homme-femme et à la manière de les implanter en fonction des personnes présentes.
- En utilisant les ressources personnelles, les relais externes et internes aux communautés.

En résumé, le formateur doit au moins être celui qui suscite la réflexion, l'animation et l'élucidation des malentendus et des chocs vécus dans le groupe (exemples : salutations diverses, groupe mixte, tutoiement, représentations des modes d'apprentissage, etc.). Ainsi, il incite le groupe à une communication qui, peu à peu, construit un espace de médiation négocié ici et maintenant. Il faut prendre le temps de travailler la rencontre pour construire une troisième culture.

### 4. Prendre en compte l'interculturel dans la démarche pédagogique

Comment faire ?

- En créant un cadre souple, en laissant une ouverture à la négociation,
- En se formant de manière permanente (communication interculturelle, communication non violente, écoute, médiation, mécanismes mis en jeu dans la construction de l'identité).

<sup>18</sup> Voir Annexe 1 schéma de l'interaction interculturelle de Margalit Cohen-Emerique.

- En valorisant les connaissances et savoir-faire de l'autre pour favoriser sa reconnaissance.
- En définissant les limites du rôle et du champ d'action du formateur et en réfléchissant à la manière de les faire partager et reconnaître.
- Si nécessaire, en créant des moments de pédagogie différenciée.
- En travaillant sur les valeurs, la capacité de décentration (pour les participants et pour le formateur).
- En apprenant à gérer de manière non-violente les conflits, à relativiser des positions tranchées et à élucider des malentendus et conflits latents.
- En accordant une attention particulière aux personnes ne partageant pas les caractéristiques dominantes du groupe (niveau de connaissance, nationalité, âge, sexe...).
- En choisissant des supports et contenus pédagogiques qui reflètent la diversité des identités en présence.
- En favorisant le travail en sous-groupes pour permettre les interactions.
- En partant de supports en lien avec le quotidien ou le cadre de références des personnes.
- En organisant les groupes autour de prétextes positifs (jamais le traumatisme) à se retrouver ensemble.
- En respectant le rythme des personnes.
- En se confrontant à d'autres pratiques.

*Par conséquent, dans un cadre interculturel et pédagogique, il est important de tenir compte des objectifs, des publics et de la durée de la formation. A ce titre, il convient d'être particulièrement attentif :*

- En organisant l'accueil (moment et dispositif).
- En faisant émerger la demande et les attentes des publics.
- En composant des groupes de taille raisonnable (pas plus de 15 personnes).
- En explicitant les démarches, les méthodes utilisées, le cadre, le fonctionnement et les règles.
- En créant des espaces de suivi, d'accompagnement individuel au début, pendant et en fin de formation (comme lieu de reconnaissance pour installer davantage la confiance).

**Quelques exemples d'outils mis en œuvre pour faciliter la prise de conscience et/ou améliorer la communication :**

- En valorisant les compétences et les savoirs des publics bénéficiaires à travers des outils, des supports d'animation : contes, théâtre, poèmes, recettes de cuisine, proverbes, travail sur le parcours géographique, maniement des symboles, superstition, groupes de parole, ateliers de peinture et d'expression...
- En faisant partager aux participants leurs expériences (des plus anodines aux plus personnelles).
- En développant la cohésion, la solidarité, l'entraide du groupe à partir de sa diversité sans nier les individualités, non seulement en début mais aussi tout au long de la formation.
- En utilisant la reformulation active pour faciliter la compréhension et l'intercompréhension.

### **5. Le cadre et les contraintes de l'institution**

Comment prendre en compte les limites de la négociation liées au cadre institutionnel ?

- En clarifiant le positionnement de chacun (rôle et fonction des individus et des équipes) au sein de l'institution et de l'environnement sociopolitique.
- En veillant à ce que le professionnel soit le garant de la méthodologie, de la pédagogie et des valeurs de l'institution et en explicitant cette position au groupe.
- En trouvant des moyens pour les professionnels et les institutions d'interpeller les politiques.

La démarche interculturelle est transversale et doit être vécue de manière volontaire de la part du professionnel et de l'institution. Parfois, l'espace de négociation laissé aux personnes en apprentissage est minime, au vu de certaines contraintes et de certains objectifs. Le professionnel a besoin d'être reconnu par son institution pour pouvoir davantage valoriser son travail et celui du public.

<b>Public et contexte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité effectuée habituellement avec des groupes alpha ou français langue étrangère maîtrisant déjà relativement la langue.</li> <li>- Aussi pour les formateurs d'intervenants dans la sphère interculturelle.</li> <li>- Activité courte ou longue (adaptable).</li> </ul>
<b>Objectifs</b>	Par une mise en situation, permettre aux formateurs en formation de ressentir la relativité du temps.
<b>Matériel nécessaire</b>	Fiche avec le descriptif des situations proposées (annexe 2)
<b>Déroulement et règles</b>	<p>L'animateur distribue des feuilles sur lesquelles sont décrites trois situations suivies de questions. L'animateur demande aux apprenants de lire et de répondre individuellement aux questions posées.</p> <p><b>Trois types d'environnement</b> sont proposés (chaque environnement entraîne une situation) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sphère de l'amitié</li> <li>- sphère professionnelle</li> <li>- sphère privée</li> </ul> <p>Le formateur présente la première situation (voire les deux en une fois, tout dépend du temps que le formateur veut consacrer à cet outil). Il demande aux participants de lire la situation à voix basse et de répondre aux questions. Il ne met aucune contrainte de temps, les participants doivent se sentir libres de répondre à leur aise. Il est nécessaire de mettre l'accent sur le respect (et le silence) pour ceux qui n'ont pas encore terminé de répondre.</p> <p>Dès que tous les participants ont terminé l'exercice, une discussion s'engage autour des difficultés éventuellement ressenties lors de sa réalisation.</p> <p>Le formateur prendra soin de noter les réactions des participants. Il centrera les débats sur le ressenti et demandera si des personnes dans le public ont déjà réellement vécu ce genre d'expérience.</p>
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<p><u>Analyse de l'outil</u> :</p> <p>Cet exercice est applicable avec des groupes de participants à condition d'adapter les situations. Mais c'est à relativiser car la notion et la représentation du temps dépendent de l'individualité.</p> <p><u>Variante</u> :</p> <p>Cet outil peut-être adapté à d'autres contraintes, d'autres environnements. Il peut aussi permettre de travailler la notion de relativité de l'espace.</p>
<b>Outils en lien</b>	<p>Fermer les yeux, lever la main quand vous estimez qu'une minute est passée. Les fluctuations sont très importantes car le temps perçu et le temps réel sont très différents.</p> <p>Remarque : Alors que le besoin est évident (en témoigne le nombre de situations où le non respect des horaires pose problème en formation), il semble qu'il n'y ait pratiquement pas d'outils qui y soient consacrés.</p>
<b>Références bibliographiques</b>	E.T. Hall, <i>"La danse de la vie"</i> , Paris, Le Seuil, coll. "Points", 1984.

<b>Public et contexte</b>	Groupe de personnes en stage de recherche active d'emploi (entre 5 et 12 participants).
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mieux se connaître.</li> <li>• Permettre à chacun d'exprimer et de valoriser ses potentialités (savoir-faire, savoir-être ...) par rapport à son projet de vie.</li> </ul>
<b>Matériel nécessaire</b>	Tableau, feutres.
<b>Déroulement et règles</b>	<p><b>1er temps :</b> L'animateur donne la consigne : "Vous arrivez sur une île déserte et hostile. Chacun amène une idée, une compétence, un savoir-être, un savoir-faire pour rendre la vie sur l'île plus agréable." L'animateur affiche visiblement le postulat : "on est tous capable, on a des expériences positives pour aller vers l'emploi".</p> <p><b>2ème temps :</b> Travail en groupe. A tour de rôle, chacun va répondre aux questions suivantes : - Qu'est-ce que j'ai fait dans ma vie qui m'aiderait à construire l'Eden, le monde idéal ? - Quelles sont parmi ces expériences celles que je peux utiliser dans ma vie professionnelle ?</p> <p>Pas de limitation d'idées, on liste. Exemples : jouer avec des enfants, faire la cuisine, faire la couture, conduire une voiture, nager, tapisser, faire les courses, faire du feu, compter, retenir des dates, déménager, raconter des histoires, changer les ampoules, argumenter...</p> <p>Les listes seront affichées sur les murs. Avec des feutres de différentes couleurs, on souligne dans les différentes listes tout ce que "j'aimerais faire et que j'aimerais pouvoir faire ou apprendre dans un avenir proche". Ces listes resteront affichées, on pourra enlever des propositions ou en ajouter. Cet exercice va s'arrêter là momentanément. On y revient régulièrement au fil de la formation.</p> <p>Par la suite, on initiera des discussions à l'entour des savoirs (cela peut être un travail qui durera jusqu'à deux ans). On fera des traductions en compétences et capacités professionnelles.</p> <p><b>3ème temps :</b> Travail de reformulation, de synthèse et de conceptualisation.</p>
<b>Durée</b>	Variable en fonction du nombre de participants et des objectifs.
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Eden ne s'utilise pas seul, il s'inscrit dans un ensemble d'activités d'accompagnement socioprofessionnel qui permettent à chacun de s'exprimer.</li> <li>- Cet exercice permet de découvrir, d'aller chercher les potentialités chez chaque membre du groupe. Cela permet d'avoir une vision plus positive de soi-même.</li> <li>- Cette démarche peut être utilisée lors d'un entretien individuel ou dans le but de valoriser un entretien professionnel.</li> <li>- Souligner ce qu'on désire apprendre permettra de voir l'emploi en terme de désir.</li> <li>- L'exercice vise à ne pas se censurer en se focalisant sur ce qui est utile pour un emploi futur. On est avec des personnes qui ont du mal à dire "je sais faire" et cette première étape d'expression permet de s'ouvrir à des projections. Au-delà de la valorisation de la personne, cet exercice est utilisé pour identifier, nommer des compétences. Plus particulièrement, les demandeurs d'asile peuvent éprouver des difficultés à exprimer leurs compétences professionnelles puisqu'elles sont rarement reconnues.</li> <li>- Il est difficile de faire émerger des savoirs implicites parce que cela touche à l'identité personnelle.</li> <li>- On peut prendre appui sur les bancs d'essai, les évaluations, les tests en situation professionnelle, le travail concret dans l'entreprise qui débouche sur une attestation de compétences développées.</li> <li>- Développer une pédagogie de tutorat, de parrainage, d'échange de savoirs permet une revalorisation des personnes.</li> </ul>
<b>Limites et risques de l'outil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre conscient de la nécessité d'un diplôme (ou équivalence) pour mettre en œuvre certains projets professionnels pour ne pas leurrer les personnes.</li> </ul>
<b>Outils en lien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Outil canadien "<i>Nos compétences fortes</i>" qui permet de faire émerger des compétences auprès d'un public défavorisé, Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA).</li> <li>- "<i>Portefeuille des savoirs, une méthodologie de reconnaissance des acquis pour des adultes analphabètes</i>", Collectif Alpha Bruxelles.</li> </ul>
<b>Références bibliographiques</b>	<p>Outil tiré de la démarche ADVP (Activation Development Vocational And Personal).</p> <p>Pelletier D., Noiseux G., Bujold C., <i>Développement vocationnel et croissance personnelle</i>, éd. Mac Graw Hill, 1974.</p>

## FICHE n°8 Salutations du monde

<b>Public et contexte</b>	Tout public (mais maîtrisant suffisamment la langue pour pouvoir réagir ensuite à propos de l'animation). Entre 8 et 20 participants.
<b>Objectifs</b>	Comprendre (vivre de l'intérieur) ce qui peut nous choquer dans les comportements liés à des codes culturels différents. "Le but n'est pas de proposer une étude ethnographique des manières de saluer, mais de mettre en scène de manière dynamique et divertissante le choc des évidences qui se produit lorsque chacun est prisonnier de son propre cadre de référence" <sup>19</sup> .
<b>Matériel nécessaire</b>	Petites bandelettes de papier comportant chacune une instruction pour les salutations (voir annexe 3). Les participants doivent pouvoir se déplacer dans le local.
<b>Déroulement et règles</b>	Il s'agit "d'expérimenter" en toute sécurité un petit choc culturel. Il s'agit également d'amener les participants à explorer la façon dont les gens négocient les différences culturelles et de voir comment ils se sentent quand on leur demande de changer leurs habitudes comportementales. <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'animateur distribue au hasard, à chacun des participants, une bandelette de salutation (elle reste confidentielle ; si le groupe est important, plusieurs personnes peuvent recevoir les mêmes consignes).</li> <li>- Tous les participants se rencontrent et se saluent comme indiqué sur leur fiche, sans donner d'explication.</li> <li>- L'activité prend fin lorsque tout le monde a eu l'occasion de saluer chacun.</li> <li>- On reforme le groupe et on ouvre la discussion à partir de quelques questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> <li>o Qu'est ce que cela vous fait d'utiliser une gestuelle peu habituelle ?</li> <li>o Comment vous êtes vous senti lorsque quelqu'un a utilisé envers vous une gestuelle peu familière ?</li> <li>o Quels sont les obstacles rencontrés ?</li> <li>o Donner des exemples d'autres normes sociales qui demandent un temps d'adaptation.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Durée</b>	20 à 30 minutes
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice amène à traiter de "la distance interpersonnelle".</li> </ul> <p><u>L'outil est-il adaptable?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avec des groupes pour lesquels on sait que cela risque de provoquer des difficultés, certains suggèrent de ne pas sélectionner de salutations trop extrêmes. D'autres pensent qu'il faut trouver des moyens de réguler les malaises éventuels, car retirer des salutations reviendrait à "aseptiser" l'exercice et à lui faire perdre tout son sens. Reconstruire le lien et les tensions permet de s'y confronter. En plus, dans ce cas, il y a un cadre, celui de l'exercice.</li> </ul> <p>Il est important, pour chaque thème abordé dans le groupe, de proposer aux personnes de cultures différentes d'échanger sur les manières de faire. Cela est valorisant et permet d'éviter les chocs. On pourrait travailler tout ce qui touche aux usages et aux coutumes, par exemple, ce que l'on fait quand on est invité chez quelqu'un, comment on s'habille. . .</p>
<b>Références bibliographiques</b>	Antidefamation league, <i>A classroom of difference</i> , unité 1, pp 42-45.

<sup>19</sup> Source : Antidefamation league, *A classroom of difference*, unité 1, pp 42-45.

## FICHE n° 9 Qui fait quoi dans l'organisation de la vie quotidienne ?

<b>Public et contexte</b>	Tout public.
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler la notion de genre et l'égalité des chances hommes/femmes.</li> <li>• Permettre des prises de conscience de la répartition des tâches dans la vie quotidienne.</li> <li>• Vérifier la compatibilité entre l'emploi du temps et le type d'emploi ou d'entrée en formation choisi.</li> <li>• Aménager son emploi du temps, rechercher des stratégies à mettre en place.</li> <li>• Anticiper sur les difficultés éventuelles.</li> <li>• Amener à se faire aider au sein de la famille.</li> </ul>
<b>Matériel nécessaire</b>	Feuilles ou dessins et phrases concernant les tâches habituelles (voir annexe 4 comme exemple).
<b>Déroulement et règles</b>	<p>Lister en groupe les différentes tâches de la vie quotidienne (repas, repassage, nettoyage...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classer les tâches en différentes rubriques.</li> <li>• Réaliser une grille de classement avec les participants comme proposé dans l'annexe.</li> <li>• Faire cocher par les participants qui réalisent les tâches (la femme ou l'homme ou les deux ou les enfants). Chacun complète le tableau de manière personnelle.</li> <li>• On relève les choses frappantes et on organise un débat en fonction du public, du sexe et du but recherché.</li> <li>• Il est important de demander aux personnes si cet emploi du temps est encore réaliste en cas d'embauche: Qu'est-ce qu'il faudrait supprimer ou qu'est ce qu'il faudrait changer ? Qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour dégager ce temps ? Quelles stratégies nouvelles et comment changer les modes d'organisation ?</li> </ul>
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cet outil permet une prise de conscience pouvant par exemple amener à modifier ses habitudes pour une entrée en formation.</li> <li>• Rendre visible les difficultés d'adaptation à un nouvel environnement.</li> </ul> <p>Il est important que le groupe construise ses items, afin que le formateur évite de plaquer ses représentations ou cadre de références. Pour des publics non francophones, l'utilisation du photolangage peut être pertinent dans le cadre de cet exercice.</p>

### IV.3. Mécanismes (préjugés, stéréotypes, ethnocentrisme, exotisme...) mis en jeu dans le rapport à l'altérité.

Dans le rapport à la différence, nous avons des mécanismes qui se mettent spontanément en place.

Selon Renée Bourque, il existe trois types de mécanismes d'exclusion<sup>20</sup> :

#### 1) les stéréotypes et l'ethnocentrisme qui visent à neutraliser la différence,

*"Le processus de catégorisation stéréotypante implique, d'une part, une accentuation des différences dans le groupe d'appartenance et les autres groupes (effet de contraste), et, d'autre part, une accentuation des ressemblances dans le groupe d'appartenance comme dans les autres (effet d'assimilation)"<sup>21</sup>*

*"On rend autrui semblable à soi, on fait comme si autrui pouvait être expliqué, jugé dans les cadres de nos schèmes familiaux ; c'est l'influence de l'ethnocentrisme"<sup>22</sup>*

*"L'exotisme est le pendant de l'ethnocentrisme ; là où ce dernier privilégie les valeurs de la culture propre, l'exotisme valorise l'autre et l'ailleurs... mais un autre mythique, idéalisé, construit par le désir et le rêve de dépaysement..."<sup>23</sup>*

#### 2) les préjugés et la xénophobie qui visent à dévaloriser la différence,

*"Un préjugé est une opinion adoptée sans examen, souvent imposée par le milieu ou l'éducation. C'est un jugement, une opinion préconçue qu'on s'est faite sur quelqu'un, parfois avant même de le connaître. "Préjuger" signifie littéralement "juger d'avance".<sup>24</sup>*

*"La xénophobie est souvent décrite comme de l'hostilité envers ce qui est étranger ou ce qui vient de l'étranger. Il s'agit en quelque sorte d'une crainte, d'une peur, d'une aversion, d'une haine même ou d'un rejet de celui qui est perçu comme étant étranger, de ce qui vient de l'étranger parce que considéré comme menaçant un équilibre, une harmonie locale"<sup>25</sup>*

#### 3) le racisme, la discrimination visant à exploiter la différence

*"Le racisme est un ensemble de pratiques et d'effets de systèmes discriminatoires touchant le plus souvent des groupes minoritaires définis en termes raciaux ou ethniques."<sup>26</sup>*

*"La discrimination est un acte individuel ou collectif de déni systématique et répété à l'égard d'une personne ou d'un groupe, qui a pour effet la perte de droits pour la ou les victime(s)"<sup>27</sup>*

#### Quelques éléments de réponse pour faire face aux mécanismes relevés ci-dessus :

- Demander les attentes des stagiaires par rapport à la formation à l'interculturel, ce qui permet au formateur de repérer les représentations qu'ils en ont.
- Utiliser des cas concrets pour faire prendre conscience des mécanismes cités ci-dessus et faire s'interroger le groupe en formation.
- Échanger des expériences et vécus professionnels.
- Travailler à partir de supports vidéo.
- Utiliser des récits de vie, des témoignages écrits de demandeurs d'asile (voir journaux de résidents cités en bibliographie).
- Inviter à témoigner des personnes ayant été demandeuses d'asile. Il est nécessaire alors que la personne qui témoigne ne soit plus demandeuse d'asile, qu'elle soit préparée. Ce témoignage permet de prendre conscience du décalage entre ce que pense et/ou imagine le professionnel et ce que vit et pense le demandeur d'asile.
- Utiliser des jeux de rôles qui permettent de se mettre à la place de l'autre.
- Profiter de l'apport d'informations publiées (rapports, statistiques, études...).
- Renvoyer au groupe ses propres questionnements.
- Travailler en sous-groupes sur les mécanismes de défense.
- Travailler sur les perceptions : utilisation d'images sujettes à différentes interprétations (image de E.G. Boring où l'on aperçoit une vieille femme ou une jeune fille suivant l'angle de vue<sup>28</sup> - Voir annexe 5).

<sup>20</sup> Renée Bourque: consultante en relations interethniques, chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal.

<sup>21</sup> P.A. Taguief, *Le racisme*, Flammarion/ Dominos, 1997.

<sup>22</sup> C. Camilleri et G. Vinsonneau, *Psychologie et culture: concept et méthodes*, éd Armand Collin, Paris, 1996.

<sup>23</sup> EM Lipiansky, *Communication codes culturels et attitudes face à l'altérité*, in *Intercultures n°7- Cultures et communication*- sept.1989.

<sup>24</sup> Gisèle LEGAULT dir., *L'intervention interculturelle*, éd. Gaëtan Morin, Paris, 2000, p.93.

<sup>25</sup> J. Tarnero, *Le racisme*, éd. Milan, Toulouse, 1995.

<sup>26</sup> C. Barette, E. Gaudet, D.Lemay, *Guide de communication interculturelle*, éd Du Renouveau Pédagogique, Saint-Laurent, 1996.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> E. G. Boring, "A New Ambiguous Figure" in *American Journal of Psychology*, 1930.

**Quelques attitudes pouvant être adoptées pour mieux gérer ces mécanismes :**

- Décentration : prendre de la distance, du recul par rapport à son cadre de référence.
- Écoute active : écouter, ne pas interrompre, montrer que l'on écoute par l'intonation et le non verbal. Encourager à parler en posant des questions ouvertes. Clarifier, reformuler, résumer, synthétiser.
- Neutralité bienveillante.
- Prise de conscience que les personnes de différentes cultures communiquent différemment et ont des perceptions différentes.
- Humanisme critique qui s'oppose à l'exotisme et à l'ethnocentrisme.
- Approche globale : la relation interculturelle est complexe. Il faut sortir des généralités, stéréotypes, points de vue personnels.

**Quelques exemples d'outils visant à faciliter la prise de conscience et/ou améliorer la communication :**

<b>Public et contexte</b>	Sensibilisation d'un groupe d'intervenants sociaux (ou autre public possédant un bon niveau de français afin de pouvoir lever toute ambiguïté) (entre 5 et 40 participants).
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire prendre conscience des préjugés et stéréotypes des participants à propos des autres et favoriser leur remise en question.</li> <li>• Faire prendre conscience aux participants des limites de la tolérance.</li> <li>• Confronter les valeurs et les stéréotypes des participants.</li> </ul>
<b>Matériel nécessaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Photocopies de la feuille d'activité (liste des portraits et instructions, voir annexe 6). La liste est à adapter en fonction du groupe.</li> <li>• Un crayon par participant.</li> </ul>
<b>Déroulement et règles</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Donnez une copie de la feuille d'activité à chaque personne.</li> <li>2. Décrivez brièvement le scénario (voir annexe 6) et demandez aux participants de prendre connaissance des portraits des passagers du train.</li> <li>3. Demandez à chacun, individuellement, de choisir les trois personnes (portraits) avec lesquelles il préférerait voyager, et les autres trois avec lesquelles il voudrait le moins voyager.</li> <li>4. Une fois que tous ont fait leur choix, demandez-leur de se mettre en groupe de 4 à 5 et de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire leurs choix individuels respectifs et les raisons qui les ont motivés;</li> <li>- Comparer leurs choix, leurs raisons et rechercher les similitudes;</li> <li>- Parvenir à une liste commune (les trois "plus" et les trois "moins"), par le biais d'un consensus.</li> </ul> </li> <li>5. Demandez à chaque sous-groupe de présenter ses conclusions en donnant les raisons de ses choix. Ils devront aussi expliquer quels sont les "cas" qui ont suscité le plus de désaccords au sein des groupes.</li> <li>6. Comparer les résultats entre les groupes est un bon moyen pour introduire la discussion.</li> </ol>
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est important de composer la liste des voyageurs en fonction du public présent à l'animation et que différents champs soient abordés : professionnel, religieux, social, économique, culturel. ...</li> <li>- Lors de la constitution de la liste, l'animateur doit éviter de se laisser prendre par ses propres représentations.</li> <li>- Si cette animation est utilisée dans un groupe de demandeurs d'asile, une grande prudence s'impose.</li> <li>- Une formule adaptée de cet outil peut être utilisée avec un groupe d'apprenants car les préjugés peuvent être un frein à l'apprentissage.</li> <li>- Les stéréotypes sont parfois irrépressibles mais ils doivent être explicités pour tenter de les écouter car ce sont de réels obstacles à la communication.</li> </ul> <p><u>Variante :</u> Avec qui accepteriez-vous de partager la même maison pendant un an?</p>
<b>Références bibliographiques</b>	Source : <i>"Tous différents, tous égaux - kit pédagogique"</i> , idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes, Centre Européen de la jeunesse, 1995, pp 116-118, <a href="http://www.hrea.org">http://www.hrea.org</a>

## FICHE n° 11 Etude de cas mettant en jeu un demandeur d'asile en relation avec des intervenants sociaux

<b>Public et contexte</b>	Intervenants sociaux (entre 5 et 20 participants)
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire prendre conscience des mécanismes en jeu dans le rapport à la différence, tels que l'ethnocentrisme, les préjugés, le paternalisme...</li> <li>• Confronter les représentations en présence.</li> </ul>
<b>Matériel nécessaire</b>	Feuille avec le descriptif de l'étude de cas (annexe 7)
<b>Déroulement et règles Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail individuel : pouvez vous exprimer votre ressenti après lecture de cette situation ?</li> <li>- Travail en sous-groupe : échange de points de vue entre les participants.</li> <li>- Mise en commun : analyse et conceptualisation des mécanismes.</li> </ul> <p><u>Exemples de mécanismes mis en jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Choc culturel</b> : mise en relation de deux environnements culturels différents qui peut provoquer un choc culturel.</li> <li>- <b>Ethnocentrisme</b> : nous analysons la situation en fonction de nos cadres de référence et dans cette étude de cas, l'intervenant social accueille une personne en restant figé sur sa norme institutionnelle.</li> <li>- <b>Paternalisme</b> : l'intervenant social a l'impression de bien faire et cela dans l'intérêt du jeune. Il peut y avoir une dérive qui peut amener à la toute puissance. Le jeune a également ses propres représentations : il lui est difficile de comprendre ce qu'est une institution ou ce que signifie être mineur. Sa vision du monde peut être tronquée car il manque de possibilités de se projeter.</li> <li>- <b>Choc entre deux représentations.</b> Il est important de prendre conscience que les deux parties ont leurs représentations. Comment travailler sur mes représentations pour éviter de porter des jugements de valeur ?</li> </ul>
<b>Références bibliographiques</b>	<p>C. Camilleri, M. Cohen-Emerique dir., <i>Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel</i>, l'Harmattan, Paris, 1989.</p> <p>E.M. Lipiansky et J.R. Ladmiral, <i>La communication interculturelle</i>, éd. Armand Colin, Paris, 1989.</p>

<b>Public et contexte</b>	<p>Tout public (nécessité de maîtriser la langue pour comprendre les règles et pouvoir socialiser l'activité).</p> <p>Le jeu de rôles peut s'effectuer à partir de 9 participants, mais idéalement, le minimum est de 15 participants afin d'avoir au moins cinq tables de jeu de trois personnes chacune. Les résultats peuvent être d'autant plus intéressants et riches que les participants sont nombreux.</p>
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre conscience de l'importance de la communication non verbale, des notions d'explicite et d'implicite.</li> <li>• Apprendre à reconnaître une situation de choc culturel.</li> <li>• Considérer l'autre comme un partenaire égal dans la recherche d'une solution.</li> <li>• Refuser les vérités définitives et accepter de se remettre en question.</li> <li>• Comprendre et réconcilier les différences pour pouvoir fonctionner adéquatement dans un groupe.</li> <li>• Apprendre à s'adapter à de nouveaux contextes.</li> <li>• Découvrir les mécanismes majorité/minorité.</li> </ul>
<b>Matériel nécessaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copies des "instructions pour le tournoi" pour tous les participants (annexe 8 a)</li> <li>• Quelques crayons et du papier.</li> <li>• Un jeu de cartes par table : le jeu doit être modifié (on utilise uniquement les cartes de 1 à 7, il y a en tout 28 cartes).</li> <li>• Le jeu "cinq as" (annexe 8b) : versions préparées pour chaque table.</li> <li>• Une table numérotée (de 1 à X suivant le nombre de tables) par équipe avec autant de chaises que de participants.</li> </ul>
<b>Déroulement et règles</b>	<p>Ce simple jeu de cartes simule l'expérience qui consiste à rencontrer des personnes d'autres cultures que la nôtre et à découvrir qu'elles opèrent à partir de " règles " différentes. Bien que l'on rencontre de l'ambiguïté et des obstacles à la communication, on doit comprendre et réconcilier les différences afin de se débrouiller de manière efficace au sein d'un groupe inter-culturel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'animateur prépare le jeu : différentes versions du jeu "cinq as". Il dispose les tables comme pour jouer aux cartes et les numérote (selon le nombre de joueurs). Les participants se placent aux tables par groupe de 3 à 4 joueurs. L'animateur distribue un crayon, une feuille vierge et un jeu de cartes par table.</li> <li>- L'animateur présente le jeu comme une simulation portant sur la communication non verbale. Il explique que l'objectif est de gagner et de se rendre à la table dont le numéro est le plus élevé.</li> <li>- L'animateur distribue à chaque participant une première feuille de consigne "instructions pour le tournoi". Il la lit à voix haute et insiste sur le fait que le jeu doit être fait en silence.</li> <li>- Après lecture des consignes, l'animateur reprend les feuilles et tout doit se passer en silence.</li> <li>- L'animateur distribue les règles "cinq as". Il donne à chacun des groupes une version différente du jeu. Toutes les feuilles des règlements doivent être de la même couleur, afin que tous les joueurs pensent avoir les mêmes règlements.</li> <li>- Le jeu commence. L'animateur met fin à une partie lorsqu'il s'aperçoit que la plupart des joueurs ont fini de jouer. Les joueurs changent de table. L'animateur donne un signal pour une nouvelle partie.</li> <li>- Pendant toute la durée du jeu, l'animateur observe les réactions des élèves et note ses observations. L'animateur arrête le jeu lorsque la plupart des joueurs ont changé de table et qu'ils ont commencé à se donner un règlement commun à chaque table.</li> </ul> <p>Durée : 60 à 90 minutes (20 minutes d'explication et de pratique; 20 à 30 minutes pour le déroulement du jeu. Bilan et analyse du jeu : 20 à 30 minutes).</p>
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<p>C'est un outil qui permet de faire des parallèles entre les situations des migrants et demandeurs d'asile.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il permet une réflexion sur l'influence des groupes majoritaires et minoritaires.</li> <li>- Il est intéressant de regarder si les personnes restent fidèles à leurs règles de base (premiers partenaires) ou si elles s'adaptent.</li> <li>- Ce jeu illustre les mécanismes liés aux codes culturels : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est difficile de négocier quand on ne sait pas /ne comprend pas ce qui se passe /ce qu'on doit faire.</li> <li>• Il est difficile de négocier s'il n'y a pas un climat de confiance.</li> <li>• Des règles sont implicites et renvoient aux codes culturels.</li> </ul> </li> <li>- Il peut y avoir des lectures à sens unique, soit parce qu'on n'a pas conscience de règles différentes, soit qu'on n'accepte pas les règles (la prise de conscience que les règles peuvent être différentes pour chacun).</li> <li>- Il est nécessaire d'avoir un double regard : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nous sommes souvent centrés sur nous mais il est important de prendre conscience du système de représentations dans lequel évolue l'autre.</li> <li>• Nous devons également prendre conscience de notre fonctionnement, nos valeurs, nos représentations.</li> </ul> </li> <li>- On aborde la <b>notion de territoire</b> : le fait de perdre les règles de son territoire ou de se faire imposer de nouvelles règles par les nouveaux arrivants.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On touche aussi aux <b>notions d'implicite et d'explicite</b>. Il faut pouvoir passer de l'implicite à l'explicite pour permettre à l'autre de comprendre, d'adhérer ou de refuser. Sortir de l'implicite permet d'agir, de négocier. Nous communiquons beaucoup de manière implicite. Or, quand on veut communiquer dans le but d'être compris, il faut être dans l'explicite. Dans le cas de la relation avec les demandeurs d'asile, il est essentiel de leur fournir des explications des règles de la procédure (il s'établit une confiance envers la personne qui a donné les règles) et d'expliquer le pourquoi des différences de traitement. Car l'illusion peut être dangereuse. C'est avec le temps que l'on arrive à décoder l'implicite et à se positionner. L'important est d'avoir conscience que chacun fonctionne sur ces deux plans. Tout est sujet à interprétation différente. Même si les règles sont explicites, la lecture de la réalité est souvent implicite, ce qui pose la question de la confiance : peut-on porter confiance aux règles, aux personnes ?</li> <li>- <b>Par rapport à la règle</b> : il faut expliquer son origine, la situer dans le contexte institutionnel, expliquer la règle, parler en " je ", garder distance entre l'institution et soi afin de protéger la relation de confiance qui peut s'installer.</li> <li>- Les règles changent. Parfois, il y a un contournement nécessaire des règles, la mise en place de stratégies pour "survivre" : quelle énergie vais-je mettre pour m'adapter, me battre ? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui fait que je mets plein d'énergie, que je m'investis ? Quels sont les stratégies utilisés ? Quelle sont les ressources disponibles (personnelles, culturelles...), quelle est l'utilisation qui en est faite ? Les stratégies identitaires sont différentes d'une personne à l'autre (en fonction d'une série d'"éléments biographiques") : quelle est la perception que nous en avons et qui nous permettrait de mettre en évidence les ressources mobilisées par les personnes dans leur parcours?</li> <li>• Beaucoup de parallèles peuvent être fait entre le vécu de ce jeu de cartes et la situation des demandeurs d'asile (changement de territoire, changement de règles, non compréhension des codes...).</li> <li>• Question de la gestion de l'attente (cf. être ballotté d'une table à l'autre).</li> <li>• Quel est intérêt d'imposer ses règles ou de négocier ?</li> <li>• Quel est le déclic qui permet d'entamer un processus de reconstruction de nouvelles règles ?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Outils en lien</b>	<p><b>" Le Cercle "</b>  <u>Condition</u> :  Groupe où l'atmosphère de confiance et de sécurité est déjà créée.  <u>Consigne</u> :  Une personne du groupe sort du local pendant que les autres forment un cercle debout épau-le contre épaule. Lorsque le cercle est formé, la personne rentre à nouveau dans le local et doit trouver une stratégie pour entrer dans le groupe.  Cet exercice est utile à l'analyse des processus d'intégration/exclusion, les rapports hom-mes/femmes, des enjeux relationnels...  Il peut être utilisé avec des objectifs différents.</p>
<b>Références bibliographiques</b>	<p>S. Thiagajan, B. Steinwachs , <i>A simulation game on cultural clashes</i>, Yarmouth, Intercultural press, 1990 présenté in Edithe Gaudet, Louise Lafortune, <i>Pour une pédagogie interculturelle, des stratégies d'enseignement</i>, Québec, ERPI, 1997.</p>

<b>Public et contexte</b>	Ce jeu se joue avec un minimum de 12 personnes et un maximum de 50 personnes. Il peut être utilisé dans un groupe d'apprenants multiculturel.
<b>Objectifs</b>	Visualiser les déséquilibres démographiques, écologiques et économiques entre les continents.
<b>Matériel nécessaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autant de chaises que de participants.</li> <li>- Cinq affichettes avec les mots: Amérique du Nord, Europe, Afrique, Asie et Amérique latine.</li> <li>- Les tableaux actualisés reprenant les chiffres de la population mondiale et du produit intérieur brut répartis par continent <sup>29</sup>(exemple en annexe 9).</li> <li>- Une salle suffisamment grande.</li> </ul>
<b>Déroulement et règles</b>	<p><b>Phase 1</b> Dans un premier temps, l'animateur répartit les affichettes sur les murs de la salle. Ensuite, il explique aux participants qu'ils vont symboliser la répartition de la population mondiale. Si le local était le monde et le groupe sa population, chaque participant serait censé représenter "X" millions d'habitants. On demande alors aux participants de se regrouper sous les affichettes des cinq continents, de façon à représenter avec le plus d'exactitude possible ce qu'ils pensent être la répartition de la population mondiale. Une fois que le groupe est stabilisé dans ses déplacements, l'animateur donne les chiffres réels et corrige si nécessaire la symbolisation. L'animateur organise l'échange ensuite.</p> <p><b>Phase 2</b> Dans un deuxième temps, on travaille sur la richesse mondiale symbolisée par les chaises. L'animateur indique que chaque chaise symbolise "X" millions de dollars. Le groupe répartit les chaises sous les affichettes selon ce qu'il pense être la répartition de la richesse. L'animateur donne ensuite les chiffres réels et corrige la symbolisation. Pour terminer l'exercice, les "habitants" doivent occuper toutes les chaises des "richesses" de leur continent. Par ailleurs, aucun participant ne doit rester à même le sol. Rires assurés de voir les Américains du Nord étalés sur leurs chaises vides face aux Asiatiques qui s'accrochent en grappes sur de trop rares sièges.</p> <p><b>Phase d'analyse</b></p>
<b>Remarques, variantes, adaptations et prolongements</b>	<p>Ce jeu se prête à de multiples exploitations selon le cadre dans lequel il est joué et selon les objectifs de l'animateur. Dans le cadre de l'atelier de sensibilisation aux migrations internationales, il paraît important de se poser les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce qui a étonné les participants et qui ne correspondait pas à leurs représentations, tant dans la répartition de la population que dans celle des richesses ?</li> <li>- Qu'ont-ils ressenti dans leurs positions respectives ?</li> <li>- Ont-ils l'impression que cette situation est nouvelle ou pas, que la situation s'améliore ou pas ?</li> <li>- En quoi cette situation générale influence t-elle les migrations ?</li> </ul> <p><u>Exploitation possible (sur le même principe) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En introduction, échanger sur la représentation que l'on se fait des différentes parties du monde.</li> <li>- Porter la réflexion sur la manière d'améliorer la situation et de construire un monde meilleur.</li> <li>- Il est possible d'ajouter d'autres éléments (les ressources, les réfugiés dans le monde...).</li> <li>- On peut décrire les voies de migration.</li> <li>- Introduire la question du nombre d'étrangers dans le pays. Visualiser les notions abstraites est important, surtout avec un public jeune.</li> </ul> <p><u>Commentaires, remarques :</u> Bouger permet de mieux s'approprier les infos, de les visualiser.</p>
<b>Limites et risques de l'outil</b>	<p>Ce type d'animation ne risque-t-il pas de servir de catalyseur et de favoriser l'émergence d'un discours raciste ? N'y a-t-il pas un risque de conforter les gens dans leur opinion ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut réaffirmer certaines valeurs, comme le refus du débat avec des partis non démocratiques ; rappeler les enjeux institutionnels, montrer les inégalités ...</li> <li>- Compter sur une autorégulation du groupe.</li> <li>- Répéter ce type d'animation avec le même groupe.</li> </ul> <p>C'est aussi l'occasion d'une prise de conscience de nos représentations sociales, de nos discriminations ; inconsciemment, nous sommes tous discriminants ! Nous avons tous des limites !</p>
<b>Références bibliographiques</b>	<p>Fiche pédagogique dans " <i>Jeux et exercices pédagogiques</i> " in <i>Antipodes</i> (revue d'ITECO - centre de formation pour le développement et la coopération internationale- Bruxelles), février 2000, p 47. On retrouve aussi cette fiche dans " <i>Penser les migrations autrement - guide pédagogique</i> ", Annoncer la couleur éd., sept. 2001, p 49.</p>

<sup>29</sup> Source possible: le PNUD - [http://hdr.undp.org/statistics/data/index\\_alpha\\_indicators.cfm](http://hdr.undp.org/statistics/data/index_alpha_indicators.cfm)

## V. LES LIMITES ET LES DANGERS DES OUTILS PÉDAGOGIQUES

### L'outil : quelle définition ?

L'outil est un moyen utilisé par un animateur dans un contexte déterminé en vue d'objectifs déterminés et d'une finalité.

L'animateur doit avoir des qualités, compétences et connaissances pour pouvoir utiliser les outils au service d'une finalité qu'il a pu clarifier.

### L'outil prend son sens selon les contextes ; il peut avoir un impact fort ou faible :

L'animateur ne peut pas toujours prévoir les conséquences positives ou négatives de l'utilisation de l'outil. Il doit être prêt à gérer les réactions du groupe. L'expérimentation de l'outil par l'animateur est indispensable. La mauvaise connaissance d'un outil et de ses développements possibles peut entraîner une exploitation limitée.

L'utilisation d'un outil sans objectif déterminé mène à organiser de l'occupationnel. De même, trop d'adaptations peuvent dénaturer le fondement de l'outil. L'animateur doit aussi réfléchir à la pertinence de sa participation à l'activité.

Il faut amener les animations de type ludique en douceur, car parfois elles ne correspondent pas aux représentations que les participants se font de l'apprentissage. Il faut alors expliciter les objectifs et la valeur pédagogiques du jeu, ainsi qu'être attentif aux diverses sensibilités, par exemple par rapport au toucher ou à l'utilisation de l'humour.

L'utilisation de l'outil impose à l'animateur de créer un cadre sécurisant (ressenti dans lequel on est, s'imaginer le monde de l'autre, pratiquer la médiation, respect des opinions, déontologie...).

## VI. CONCLUSION

Ces outils et méthodes à destination de travailleurs sociaux et de formateurs visent à :

- prendre conscience de la complexité des relations dans des contextes multiculturels,
- prendre conscience de nos modes de fonctionnement face à l'autre différent,
- favoriser la relation interculturelle dans un contexte pédagogique ou de travail psychosocial.

L'utilisation de ces outils s'inscrit dans une vision du monde interculturelle et solidaire, elle implique du professionnel qu'il soit initié à la communication interculturelle.

L'approche interculturelle est complexe. Détenir une réelle pratique interculturelle demande à la fois des pratiques pédagogiques actives et variées, une ouverture personnelle interculturelle et un travail important de dynamique de groupe. Il est nécessaire de permettre aux formateurs de s'outiller pour clarifier leur identité personnelle et

professionnelle, pour améliorer leur capacité à dédramatiser les conflits, pour les aider à se décentrer et éviter ainsi la violence symbolique<sup>30</sup>.

Il est nécessaire que l'ensemble des pratiques de l'organisme (de formation, d'insertion ou autre) soient en cohérence avec les objectifs interculturels (exemples : mixité, accueil personnalisé, réflexion sur ce thème en équipe...).

Le fait de travailler la solidarité dans les groupes de demandeurs d'asile génère en soi une culture de résistance à la politique de suspicion et d'expulsion qui est la norme aujourd'hui en France et en Belgique.

Le formateur est un funambule. Il avance en cherchant l'équilibre entre toutes les identités en présence (y compris la sienne). Dans la démarche interculturelle, il est de toute manière engagé. Il aura à travailler les occasions qui se présentent pour exploiter les éléments de la communication interculturelle.

<sup>30</sup> cf. aussi aux conclusions de la recherche-action "Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels" réalisée par Lire et Ecrire en Wallonie entre décembre 2001 et décembre 2003.

## VII. BIBLIOGRAPHIE

### 1. Connaissance des publics (contexte du pays d'origine, religion, culture...)

- ABENCHIKAR Driss, l'Islam des Maroxellois, CBAI, 1993.
- ADAM Ilke, BEN MOHAMMED Nadia, KAGNé Bonaventure, MARTINIELLO Marco & REA Andréa, Histoires sans papiers, Bruxelles, éd. Vista, 2002.
- GATUGU Joseph, MANÇO Altay, AMORANITIS Spyros, Valorisation et transferts des compétences : l'intégration des migrants au service du co-développement, le cas des Africains en Wallonie, éd. L'Harmattan, coll. logiques sociales, 2001.
- LEMOINE Maurice, Les 100 portes de l'Amérique latine (les dates, les chiffres, les noms, les faits, les cartes), Paris, éditions de l'Atelier/éditions ouvrières, 1997.
- MANÇO Altay A., Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration – perspectives théoriques et pratiques, éd. L'Harmattan, coll. compétences interculturelles, 2002.
- MANÇO Altay et Ural, Turcs de Belgique – identités et trajectoires d'une minorité, Info –Türk, 1992.
- MARTINELLO Marco, REA Andrea, Et si on racontait... Une histoire de l'immigration en Belgique, Communauté Wallonie Bruxelles, 2000, 20 p.
- POTEL Jean-Yves, Les 100 portes de l'Europe Centrale et orientale (les dates, les chiffres, les noms, les faits, les cartes), Paris, éditions de l'Atelier/éditions ouvrières, 1998.
- REMACLE Xavière, Comprendre la culture arabomusulmane, Vie ouvrière, CBAI, Petite Bibliothèque de la Citoyenneté, 1997.
- STORA Benjamin et ELLYAS Akram, Les 100 portes du Maghreb, Paris, éditions de l'Atelier/éditions ouvrières, 1999.
- TSHIBANDA Pie, Un fou noir au pays des blancs, Bernard Gilson, 1999.

Dans les revues:

- Travailler le social, Que reste-t-il du droit d'asile ?, Gembloux, n°31-32, 2002.

### 2. Ethnopsychiatrie, exil et santé mentale :

- BERTHELIER Robert, L'homme maghrébin dans la littérature psychiatrique, Paris : L'harmattan, 1994.
- BOUGHALI Mohamed, Sociologie des maladies

mentales au Maroc, Casablanca : Afrique Orient, 1988.

- Dire sa souffrance, in *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, n°3, 2000, Grenoble : la pensée sauvage, 2000.
- ELFAKIR Abdelhadi et BIDOU Viviane dir., Pratiques cliniques, psychopathologie et démarche interculturelle, Toulouse : COFRIMI, 1997.
- ES SAFI Latifa, Malades ici, venus d'ailleurs, Liège : Editions Résonances, 1996.
- KAES René, Différence culturelle et souffrances de l'identité, Montrouge : Dunod, 1998.
- L'ennemi, in *L'autre : cultures et sociétés*, vol.3, n°1.- Grenoble : la pensée sauvage, 2002.
- LEMAN J. et GAILLY A., Thérapies interculturelles : l'interaction soignant-soigné dans un contexte multiculturel et pluridisciplinaire, éd. Universitaires, 1991.
- LUTZ-FUCHS Dominique, Psychothérapies de femmes africaines, Paris : Editions L'Harmattan, 1994.
- MORO Marie-Rose, Parent en exil : psychopathologie et migration, Paris : PUF, 1994.
- NATHAN Tobie, La folie des autres : Traité d'ethnopsychiatrie clinique, Paris : Dunod, 2001.
- Penser, classer, soigner in *L'autre : cliniques, culture et sociétés*, vol.2, n°3, Grenoble : la pensée sauvage, 2001.
- Santé, le traitement de la différence, in *Hommes et migrations*, n°1225, mai-juin 2000, Paris : Adri, 2000.
- WATZLAWICK Paul, Une logique de la communication, Paris, Ed. du seuil, 1972.
- WINKIN Y., Anthropologie de la communication, Paris, De Boeck Université, 1996.
- WINKIN Y., La nouvelle communication, Paris, Ed. du seuil, 1981
- YAHIAOUI A. dir., Travail clinique et social en milieu maghrébin, La pensée sauvage, 1987.

Dans les revues:

- Europe, acculturation, intégration, in *Migration santé*, n°81-84.
- Interculturalité et action publique, in *Ecarts d'identité*, n°90/91, sept.-déc, 1999.
- Médiation sur tous les fronts, in *Agenda interculturel*, n°176, septembre 1999.
- Médiation interculturelle : actes de la formation 92-93, in *EN FAS*, n°5, 1993.
- Situation d'exil et prise en charge médico-sociale des réfugiés en France, in *Migrations santé*, n°78, 1994.
- Les psychologues et l'altérité, in *Migrants-Formation*, n° 78, sept. 1989 - Paris : CNDP, 1989.

**3. Difficultés rencontrées lors de la relation entre le professionnel et la personne accueillie (langage différent, différences de codes culturels, de valeurs, de croyances, de conception du temps, de l'espace...) – pratiques professionnelles et démarche interculturelle**

- ABDALLAH - PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis, Education et communication interculturelle, Paris : PUF, 1996.
- BRIANT Vincent de, La médiation : définition, pratiques et perspectives, Paris : Nathan, 1999.
- CAMILLERI Carmel dir., Différences et cultures en Europe, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1995. - 221 p.
- CAMILLERI Carmel, COHEN-EMERIQUE Margalit, Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, L'Harmattan, coll. Espaces interculturels, 1999, 398 p.
- CAMILLERI Carmel, Les conditions de l'interculturel, in *Intercultures*, 9 avril 1990, Paris : SEITAR.
- CLANET Claude, Vers une problématique de l'interculturel, *Homo XXIV*, UTM, 1986. pp 5 - 33.
- COHEN-EMERIQUE Margalit, Le choc culturel, Méthode de formation et outil de recherche suivi de trois illustrations, in *Antipodes* n° 145, ITECO, 1999, 48 p.
- COHEN-EMERIQUE Margalit, La négociation / médiation interculturelle, phase essentielle dans l'intégration des migrants et dans la modification des attitudes des acteurs sociaux chargés de leur intégration, in *Vie sociale*, n°2, 1999, p.3-19.
- COHEN-EMERIQUE Margalit, Perception et compréhension d'autrui en situation interculturelle, in *Intercultures*, 6 avril 1989, Paris : SEITAR.
- Cultures et pratiques sociales / journées d'étude de 22 et 23 mai 1987, in *CREAI Informations*, n°109, janv. 1988.
- DEJEUX Dominique, Le sens de l'autre : stratégie, réseaux et cultures en situation interculturelle, Paris, Karthala, 1995.
- DEMORGON Jacques, Complexité des cultures et de l'interculturel, Paris, Anthropos, 1996.
- GAILLY A. dir., Identité, culture et situation de crise, Ed Universitaires, 1991.
- HALL E.T., La danse de la vie, Paris, Le Seuil, coll. " Points ", 1984.
- HALL E.T., La dimension cachée, Paris, Le Seuil, coll. " Points ", 1978.
- HALL E.T., Le langage silencieux, Paris, Le Seuil, coll. " Points ", 1984.
- HASSOUN Jacques, Les contrebandiers de la mémoire, Paris, Syros, 1994.
- *Homo XXIV*, La personne en situation interculturelle, 1984.
- Interculturalité et action publique, in *Ecarts d'identité*, n°90/91 sept.-déc. 1999, Grenoble, ADATE, 1999.

- Interculturel et travail social, in *Les Cahiers de l'Actif*, n° 250/251, mars-avril 1997- vol 1, 2, 3.
- Introduction aux études interculturelles, Paris, UNESCO, 1980.
- L'Interculturel en éducation et en sciences humaines/sous la dir. de C. Clanet /actes du colloque national, Toulouse, 1985, Toulouse : UTM. 2 vol.
- La captivante étrangeté..., in *Dialogue*, n° 113, 3ème trim. 1991.
- COLIN Lucette et MÜLLER Burkhard dir., La pédagogie des rencontres interculturelles, Paris : Anthropos, 1996. Pour : Vers une société interculturelle, 86, 1982.
- LADMIRAL J. R. , LIPIANSKY E.M., La communication interculturelle, Colin, 1989.
- LE BRETON David, Anthropologie du corps et modernité, Paris, PUF, 1990.
- Le travail de l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation, in *Pratiques de formation-analyses*, n°37-38, fév.1999. Paris : université 8, 1999.
- Le travail social et les enfants de migrants : racisme et identité, Ed. l'Harmattan, 1988.
- Les Amis de Sèvres : La communication interculturelle, 4, 1982.
- *Les Cahiers du CRELEF* : Psychologie socioculturelle de la communication, 29, 1990, Besançon, Université de Franche-Comté.
- Les cultures à l'école, les nouveaux enjeux, *Migrants-Formation*, n° 77, juin 1989 - Paris, CNDP, 1989.
- Les relations interethniques, *Migrants-Formation*, n° 80, mars 1990, Paris : CNDP, 1990.
- Les travailleurs sociaux et les populations immigrées, *Migrants-Formation*, n° 88, mars 1992.
- LEURIN, Marcel, Questionner l'interculturel : séminaire organisé à Bruxelles sept 1984, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1985.
- LIPIANSKY E.-M., Identité et communication, PUF, 1992 - 262 p.
- LIPIANSKY E.-M., Identité, communication et rencontres inter-culturelles, in *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, 5, 1986.
- LORREYTE Bernard, L'inquiétante familiarité : analyse psycho-sociologique de l'hétérophobie, in *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, 5, 1986.
- Médiation interculturelle, une nouvelle donne pour le travail social, in *Accueillir* : n°193, nov.-déc. 1993, Paris : SSAE.
- MOIGNETEAU Charles, La médiation culturelle dans l'action sociale et sanitaire en direction des migrants, in *Hommes et migrations*, n°1222, nov.-déc. 1999.
- MOUSSAOUI Driss et FERREY Gilbert, Psychopathologie des migrants, PUF, 1985.
- ORIOL Michel, Les cultures en mouvement, Dialectiques interculturelles et dialectiques intraculturelles, Propos épistémologiques à l'écoute des immigrés, Nice, IDERIC, 1978.

- ORIOL Michel, Prospective du pluralisme in *Prospective culturelle*, Bruxelles, IRFED Europe, 1988, pp 101-121.
- OUELLET Fernand, L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres, Paris, l'Harmattan, 1991.
- PAQUETTE Didier, L'interculturel : de la psychosociologie à la psychologie clinique, L'Harmattan, 1996 - 142 p.
- Relations interculturelles et travail social in *La Revue Française de Service Social*, n°171, 4ème trim. 1993, pp 5-47.
- SIZOO Edith, Ce que les mots ne disent pas, quelques pistes pour réduire les malentendus interculturels, éd. Charles Léopold Mayer, 2000.
- VERBUNT Gilles, Les obstacles culturels à l'apprentissage, CNDP Migrants, 1994.
- VERBUNT Gilles, Les obstacles culturels aux interventions sociales, CNDP, 1996.
- VST : immigrés en terre étrangère, Revue des équipes de santé mentale, n°164, avril-mai 1986, CEMEA.
- YAHYAOUÏ A., Travail clinique et social en milieu maghrébin, Grenoble, la Pensée Sauvage, 1987.

#### **4. Les mécanismes mis en jeu dans le rapport à l'altérité (préjugés, stéréotypes, ethnocentrisme, exotisme,...)**

- ALVAREZ Isabel, Nos différences en dialogue... Quelques pistes pour s'engager de manière avisée dans une relation interculturelle, Louvain-la-Neuve, Commission culturelle de l'Association des Résidents du Placet, juin 2001, 52 p.
- BENAYOUN Chantal, Tradition d'ouverture à l'autre et xénophobie : le cas de la France, quelques enjeux de la cohabitation interethnique et interculturelle, du théorique au vécu, Centre d'Enseignement et de Recherche Interethniques et Interculturelles, Presses Universitaires du Québec à Chicoutimi, nov. 1993.
- JEAN Georges, Le racisme raconté aux enfants, Paris, éd. de l'Atelier /éd. ouvrières, 1998.
- MAALOUF Amin, Les identités meurtrières, Le Livre de poche, n°15005, 2001.

#### **5. Pédagogie interculturelle, éducation et communication non violente**

- DASEN Pierre R., PERREGAUX Christiane (EDS), Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- de CARLO Maddalena, L'interculturel, éd. Clé international – didactiques des langues étrangères, 1998.
- De SMET N., RASSON N., A l'école de l'interculturel – Pratiques pédagogiques en débat, Bruxelles, Vie ouvrière, 1993.

- DEMORGON Jacques, LIPIANSKY Edmond Marc, Guide de l'interculturel en formation, Paris, Retz, 1999, 349 p.
- Dossier : diversité et cohésion : de nouveaux défis pour l'intégration des personnes immigrées et des minorités, in *L'Observatoire*, avril-mai-juin 2001, n°31.
- Dossier : enseignement interculturel, Tribune immigrée, mars 1990, n°32.
- GAUDET Edythe, LAFORTUNE Louise, Pour une pédagogie interculturelle des stratégies d'enseignement, Saint Laurent Québec, Editions du renouveau pédagogique, 1997.
- HONOR Monique, Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle, méthodes et pratiques pour réussir, Lyon, Chronique sociale, 1996, 171 p.
- LEGAULT Gisèle dir., L'intervention interculturelle, Montréal Paris, éd. Gaëtan Morin – pratiques professionnelles, 2000.
- MYERS Wayland, Pratique de la communication non-violente – établir de nouvelles relations, Jouvence, 2001.
- Pédagogie interculturelle, De la théorie à la pratique in Français 2000, Bulletin trimestriel de la société des professeurs de français, numéro double 141-142, septembre 1994.
- Pistes pour des activités pédagogiques interculturelles, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1989.
- PORCHER Louis, ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, Ethique de la diversité et éducation, Paris, PUF, coll. l'éducateur, 1998, 207p.
- ROSENBERG Marshall, Les mots sont des fenêtres (ou des murs)- Introduction à la communication non-violente, Jouvence, 1999, 235 p.

#### **6. La question de la langue et du langage, particulièrement en formation**

- BENTOLILA A., Le propre de l'homme, parler, lire, écrire, éd. Plon, 2000.
- BLANCHET Ph., Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère, SPILL 23, éd. Peeters, 1998.
- BLONDEL Alain, BRIET Geneviève, COLLES Luc, DESTERCKE Laure, SEKHAVAT Azam, Que voulez-vous dire ? – compétence culturelle et stratégies didactiques, fiches et guide didactique, coll. Stratégies/FLE, éd. Duculot, 1998.
- CARDINET Annie, Pratiquer la médiation en pédagogie, Paris, éd. Dunod, 1995.
- CASTELLOTTI V., La langue maternelle en classe de langue étrangère, éd. Clé international, 2001.
- COLLES Luc, Littérature comparée et reconnaissance interculturelle, éd. De Boeck Duculot, 1994, 173 p.
- CRUTZEN Dany, Objectif lecture ! Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle, éd. De Boeck et Larcier, 1998.

- DANNEMARK Francis, 33 Voix, éd. Cadex, 2002 (poèmes de Francis Dannemark traduits en différentes langues).
- DE KEYZER Danielle, Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte – guide méthodologique et pratique, éd. Retz, 1999.
- Dossier : immigration et langue maternelle I, in *Le Journal de l'Alpha*, février 1991, n°63.
- Dossier : immigration et langue maternelle II, in *Le Journal de l'Alpha*, mars 1991, n°64.
- Dossier : Quand les mots tirent la langue... in *L'Agenda Interculturel* (CBAI), novembre 2001, n°198.
- GILLARDIN Bernard, Méthode d'apprentissage de la lecture – adultes immigrés, Tomes 1 et 2, éd. Retz, 1996.
- L'interculturel, in *Le Journal de l'Alpha*, avril-mai 1999, n°110.
- Lire et Ecrire Verviers coord., Parler pour apprendre, apprendre pour parler, 2003.
- MICHEL Patrick, 1001 escales sur la mer des histoires, Collectif Alpha Bruxelles, 2001.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, Et si vous étiez à l'école à Ankara, Rabat, Rome, Madrid ? – une description des langues parlées, turque, arabe, berbère, italienne et espagnole, Bruxelles, 1981.
- PORCHER Louis, Le français langue étrangère, Hachette, Ressources formation éd., 2001, 105 p.

### 7. Revues

- Adri biblio & ressources intégration
- Adri info
- Agenda Interculturel – Bruxelles: CBAI
- Hommes et migrations
- Horizons maghrébins
- Intercultures - Paris : SIETAR. (1989-1994)
- Journal de l'alpha – Bruxelles: Lire et Ecrire
- L'autre
- L'observatoire
- Migrations nouvelles (devenu VEI actualités)
- Migrants formation (devenu VEI)
- Migrations études
- Migrations santé
- Migrations société
- Osmoses
- Qantara
- Réfugiés.

### 8. Répertoires

- Centre pour l'Egalité des Chances et la Lutte contre le Racisme, Les formations interculturelles, qui fait quoi ? – répertoire des formations interculturelles offertes par les associations et institutions en Communauté française de Belgique.
- Répertoires d'outils interculturels et dossiers pédagogiques réalisés par Annoncer la couleur – courriel: [annoncerlacouleur@btctb.org](mailto:annoncerlacouleur@btctb.org)
  - o *Penser les migrations autrement*
  - o *Penser l'accueil autrement*
  - o *Vivre ensemble autrement*

### 9. Quelques outils pédagogiques

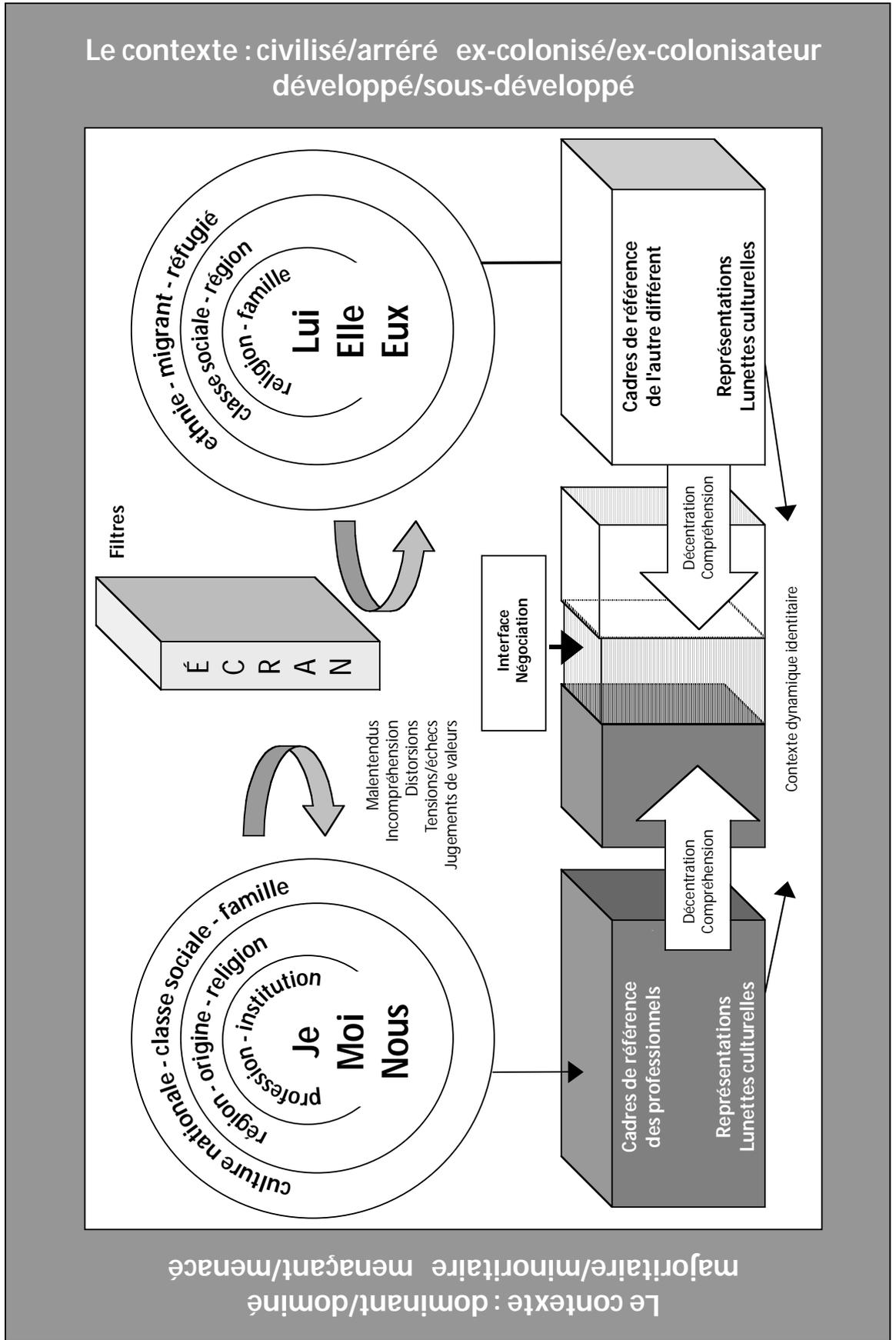
- Outils édités par le Centre d'Action Interculturelle de la province de Namur (Belgique)- courriel: [doc@cainamur.be](mailto:doc@cainamur.be)
  - o CD Rom *Voyage au pays des quatre i* (immigration, intégration, interculturalité, identité)
  - o Jeu *Dédale*: la nationalité en jeu.
  - o Valisette pédagogique *L'étranger c'est moi* (vidéo-tremplin de 27' qui aide à comprendre le parcours de ceux qui quittent leur pays à partir de quatre témoignages. Documents et fascicules complètent la vidéo ainsi que des propositions d'activités et démarches pédagogiques).
- K7 vidéo de témoignages d'exilés politiques réalisée par l'association AVRE à Paris.
- Film "La promesse" des frères Dardenne.
- Récits de vie dans les journaux conçus par les demandeurs d'asile : "Phénix" (journal des résidents du CADA d'Albi), "Mozaiques" (journal des résidents du centre Amar)...
- Témoignages de réfugiés dans les journaux comme "El Pais".

## VIII. ANNEXES

- Annexe 1 :** Schéma de l'interaction interculturelle d'après Margalit Cohen- Emerique; source : ITECO et CBAI (centre bruxellois d'action interculturelle)
- Annexe 2 :** Fiche pour l'animation de l'outil 6 : " notion de temps, notion relative "
- Annexe 3 :** Fiche pour l'outil 8 – Salutations du monde
- Annexe 4 :** Fiche pour l'outil 9 – Qui fait quoi ?
- Annexe 5 :** Illustration de E.G. Boring
- Annexe 6 :** Fiche l'outil 10 – Eurorail à la carte
- Annexe 7 :** Fiche pour l'outil 11 – Etude de cas
- Annexe 8 a :** Fiche pour l'outil 12 - Jeu de cartes
- Annexe 8 b :** Fiche pour l'outil 12 - Les dix versions possibles de jeu
- Annexe 9 :** Fiche pour l'outil 12 - Jeu des chaises
- Annexe 10 :** Données FORUM REFUGIES

**Annexe 1 : Schéma de l'interaction interculturelle d'après Margalit Cohen-Emerique** (source : ITECO et CBAI)  
**SCHEMA DE L'INTERACTION INTERCULTURELLE**

"une interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir chaque fois"



## Annexe 2 : Fiche pour l'animation de l'outil 6 - " notion de temps, notion relative "

### 1° situation :

Vous êtes invité chez un ami à une heure précise.

Si vous ne pouvez être à l'heure précise, après combien de temps considérez-vous que vous êtes en retard ?

.....

### 2° situation :

Vous avez rendez-vous avec un assistant social pour votre demande de RMI ou de revenu d'intégration.

Si vous ne pouvez être à l'heure précise, après combien de temps considérez-vous que vous êtes en retard ?

.....

## Annexe 3 : Fiche pour l'outil 8 – Salutations du monde\*

**Inde** : Le "namaste". Placez vos mains jointes en position de prière sur la poitrine et inclinez-vous légèrement.

**Etats-Unis** : Agitez fermement votre poignée de main et regardez votre vis-à-vis droit dans les yeux.

**Moyen-Orient** : Le "salaam". Faites un mouvement de balayage de votre main droite, en touchant d'abord votre cœur, ensuite votre front, et finalement en dirigeant la main vers le haut. Accompagnez cette gestuelle par la formule "salaam alaykum", qui signifie "la paix soit avec vous".

**Malaisie** : Tendez vos mains et ramenez les bouts de vos doigts contre ceux de l'autre personne. Ensuite ramenez vos mains vers votre cœur, ce qui signifie "je vous accueille du fond du cœur". Les hommes ne peuvent faire ce geste qu'envers d'autres hommes et les femmes envers d'autres femmes.

**Les Maoris** : Contenez votre vis-à-vis en posant votre main soit sur sa tête soit sur ses épaules.

**Polynésie** : Embrassez et frottez le dos des personnes que vous voulez saluer. (C'est un geste réservé aux hommes).

**Chez les Eskimos** : Accueillez votre partenaire en frottant votre nez contre le sien.

**Quelques communautés d'Afrique de l'Est** : Crachez sur les pieds de la personne que vous saluez.

**Tibet** : Tirez la langue.

**Japon** : Inclinez-vous depuis la taille, dans un angle de 15%. Il s'agit d'un salut informel, qui convient à tous les rangs et en toute occasion.

**Russie** : Secouez les mains fortement. Continuez par une "étreinte d'ours" ainsi que par deux ou trois baisers en alternant les joues.

**Amérique latine** : Prenez la personne dans vos bras (ça s'appelle un "abrazo") et donnez-lui quelques tapes chaleureuses dans le dos.

**Kenya** : Claquez-vous respectivement les paumes des mains et agrippez les doigts (fermés en poing) de l'autre personne.

**Thaïlande** : Le "Wai". Comme le "namaste" indien, placez vos mains jointes en position de prière sur votre poitrine et inclinez-vous légèrement. Plus vos mains sont placées haut sur votre poitrine, plus vous montrez de respect à l'autre, mais ne placez pas vos mains au-dessus de votre tête car ce serait interprété comme une insulte.

**Europe du Sud** : Secouez les mains chaleureusement et attardez-vous plus longtemps que dans la poignée de main du Nord. Poursuivez en touchant l'avant-bras, le coude ou le revers d'habit de la personne.

**Turquie** : Dans la poignée de mains, serrez les deux mains ou prenez la personne dans vos bras pendant que vous lui embrassez les deux joues. (Cette gestuelle a généralement cours entre vieux amis, mais dans le cadre de cette activité, faites-le avec chacun).

**Israël** : En disant "shalom", secouez les mains ou embrassez la personne, selon que vous la connaissez bien ou non.

**Belgique** : Trois baisers, en passant d'une joue à l'autre.

\* Source : Antidefamation league, *A classroom of difference*, unité 1, pp 42-45.

## Annexe 4 : Fiche pour l'outil 9 – Qui fait quoi ?

= liste à titre d'exemple, mais qui doit être réalisée avec les membres du groupe avec lequel est réalisée l'activité.

### *Qui fait quoi à la maison?*

<b>Administration</b>	Femmes	Hommes	Femmes et Hommes	Enfants
Aller à la poste				
Aller à la mutuelle				
Aller au CPAS				
Aller à la maison communale				
...				
<b>Ménage</b>				
Faire les courses				
Ranger les courses				
Cuisiner				
Mettre la table				
Laver le linge				
...				
<b>Bricolage, jardinage et tâches diverses</b>				
Arroser les plantes dans la maison				
S'occuper du jardin				
Tondre la pelouse				
Les réparations dans la maison				
...				
<b>Transports</b>				
Qui prend les transports en commun?				
Qui conduit la voiture?				
...				
<b>Enfants</b>				
Aller chez le médecin avec les enfants				
Laver les enfants				
Coucher les enfants				
Préparer le repas des enfants				
...				



## Annexe 6 : Fiche l'outil 10 – Eurorail à la carte

### Le scénario

Vous embarquez à bord du train "Deer Valley Express" pour un long périple de Lisbonne à Moscou. Vous voyagez dans un compartiment-couchette que vous devez partager avec trois autres personnes. Avec lesquels des passagers suivants voudriez-vous partager votre compartiment ?

1. Un soldat serbe de Bosnie.
2. Un courtier en bourse suisse obèse.
3. Un disc-jockey italien apparemment bourré de dollars.
4. Une Africaine vendant des articles en cuir.
5. Un jeune artiste séropositif.
6. Un Rom (Tsigane ou voyageur) de Hongrie sortant de prison.
7. Un nationaliste basque qui se rend régulièrement en Russie.
8. Un rapper allemand qui a choisi un mode de vie très alternatif.
9. Un accordéoniste aveugle d'Autriche.
10. Un étudiant ukrainien qui ne veut pas rentrer chez lui.
11. Une Roumaine d'âge moyen sans visa, portant un enfant de un an dans les bras.
12. Une féministe hollandaise pure et dure très agressive.
13. Un skinhead de Suède apparemment sous l'emprise de l'alcool.
14. Un catcheur de Belfast se rendant apparemment à un match de football.
15. Une prostituée polonaise de Berlin.
16. Un fermier français qui ne parle que le français, portant un panier rempli de fromages forts.
17. Un réfugié kurde vivant en Allemagne et revenant de Libye.

### Instructions

- 1/ **Individuellement**, choisissez les trois personnes avec lesquelles vous aimeriez le plus voyager et les trois avec lesquelles vous aimeriez le moins voyager. Vous disposez de 15 minutes.
- 2/ **En groupes**, partager votre choix de vos trois meilleurs et trois pires compagnons de voyages, et discutez des raisons qui ont motivé vos décisions.  
Puis, tentez de parvenir par consensus à une liste commune. Vous disposez de 45 minutes pour cette partie de l'activité.
- 3/ **En plénière**, chaque groupe présente ses conclusions, puis suivent le compte rendu et l'évaluation de l'activité.

### La variante lors du séminaire namurois :

Vous embarquez dans un train pour un long périple

de Lisbonne à Moscou. Vous voyagez dans un compartiment-couchette que vous devez partager avec trois autres personnes. Avec lesquels des passagers suivants voudriez-vous partager votre compartiment?

1. Un soldat Américain.
2. Une psychologue française bavarde.
3. Un belge portant un sac rempli de canettes de bière.
4. Un skinhead de Suède.
5. Un sans-papier albanais.
6. Un directeur, milliardaire, d'une multinationale.
7. Une femme obèse allemande.
8. Un homosexuel séropositif.
9. Un Rom (tsigane ou voyageur) de Roumanie.
10. Une femme paraplégique en chaise roulante.
11. Un jeune rapper Luxembourgeois.
12. Un islamiste barbu revenant d'Arabie Saoudite.
13. Un français (parisien) chauvin d'âge moyen.
14. Une jeune femme sourde et muette.
15. Un commerçant juif.
16. Un jeune témoin de Jéhovah convaincu.
17. Un formateur socio-interculturel épuisé.

### Même instructions que pour la première liste :

Ou encore : (autres suggestions de portraits pour l'activité du train)

1. Un prêtre belge, père spirituel de sa communauté, revenant apparemment d'un pèlerinage à Lourdes.
2. Un guitariste aveugle corse.
3. Une femme musulmane portant la burqa, accompagnée de deux enfants.
4. Un jeune israélien.
5. Un réfugié afghan.
6. Un moine bouddhiste.
7. Un percepteur d'impôt curieux.
8. Un mannequin de 15 ans cocaïnoman.
9. Un clochard.
10. Un hollandais radin.
11. Un formateur bénévole en alphabétisation dépressif.

## Annexe 7 : Fiche pour l'outil 11 – Etude de cas

Un demandeur d'asile mineur kurde irakien isolé pris en charge par une institution sociale subit l'examen osseux qui annonce 17 ans pour la partie supérieure de son corps et 18 ans pour la partie inférieure.

Comment ce jeune vit cette information?

Il est accueilli dans un foyer aux règles établies pour des enfants, c'est-à-dire le déresponsabilisant de tout acte et posent des interdits, avec passage obligé par l'adulte.

La barrière de la langue aggrave la situation.

Humiliation, colère, haine aboutissent à des idées de suicide et aux fugues.

La fracture augmente entre lui et les travailleurs sociaux.

De leur côté, la prise en charge de ce jeune qui ne rentre pas dans les créneaux habituels et refuse des règles incomprises les met en situation d'échec.

Des soupçons d'usurpation d'identité ou de place apparaissent, jusqu'aux accusations.

### Barnga

#### Instructions pour le tournoi

Vous disposerez d'à peu près cinq minutes pour étudier les règles du jeu de cartes et pour vous exercer au jeu, **en silence**. Pendant toute la durée de l'exercice et du jeu, toute communication verbale ou écrite est interdite. Vous pouvez dessiner ou faire des gestes, mais vous ne pouvez parler ou écrire.

Vous devrez apprendre les règles du jeu par coeur, car une fois l'exercice commencé, vous devrez remettre votre copie des règles du jeu. Une fois les copies ramassées, le tournoi débutera.

Le tournoi compte plusieurs "mains". Pour chacune des "mains", il y a un gagnant et un perdant.

Le gagnant d'une main est le joueur ayant fait le plus de plis. Si des joueurs n'ont pas fini leur main à la fin d'une partie, le gagnant est celui ayant fait le plus de levées jusque-là. Le gagnant d'une main est le joueur ayant gagné le plus de plis pendant une partie. Une partie compte plusieurs mains.

Chaque partie durera quelques minutes.

À la fin d'une partie, les joueurs changent de table. Le joueur ayant accumulé le plus de plis monte à la table supérieure à la sienne (par exemple, le gagnant de la table 1 monte à la table 2). Vérifiez bien à l'avance si les numéros des tables sont clairement identifiés.

Le joueur ayant accumulé le moins de plis descend à la table inférieure à la sienne (par exemple, le perdant de la table 3 descend à la table 2). Les autres joueurs demeurent à leur table.

Les égalités sont départagées selon l'ordre alphabétique des prénoms des joueurs.

#### Les règles (une des versions)

##### **Les cartes**

Le jeu se joue avec 28 cartes, du 2 au 7 de chaque couleur. On y ajoute l'as. L'as est la carte la plus faible.

##### **La donne**

Un joueur bat les cartes et les distribue une à la fois. Chaque joueur recevra 8 cartes maximum.

##### **Le début**

Le joueur qui se trouve à gauche du donneur joue la première carte. Les autres joueurs déposent successivement une carte. L'ensemble des cartes jouées constitue un pli.

Le joueur qui entame la partie peut jouer une carte de n'importe quelle couleur. Les autres doivent fournir (jouer une carte de la couleur demandée s'ils en ont une). Si un joueur n'a pas la carte de la couleur demandée, il joue n'importe quelle autre carte. Le pli est pris par la carte de la couleur entamée qui est la plus forte.

##### **Pour faire un pli**

Le joueur ayant joué la carte la plus forte prend le pli et le met de côté.

Le preneur d'un pli entame le tour suivant. Cette procédure se continue jusqu'à ce que toutes les cartes aient été jouées.

##### **Atout**

Le pique est l'atout. Si un joueur n'a pas de carte de la couleur demandée, il peut jouer un pique. Ceci s'appelle "couper". La carte de pique jouée qui est la plus forte prend la levée.

##### **La fin de la partie**

La partie se termine quand toutes les cartes données ont été jouées. Le joueur ayant fait le plus de plis est le gagnant. Le joueur ayant fait le moins de plis est perdant.

Le perdant et le gagnant changent de table suivant les instructions du tournoi.

## Annexe 8 b : Fiche pour l'outil 12 - Les dix versions possibles de jeu

Pour rappel : les joueurs d'une table ont, au début, de règles identiques à mémoriser. Mais chaque table possède des règles différentes, **sans le savoir**.

Version 1 : l'as est la carte la plus faible; le pique est l'atout; on peut couper seulement lorsqu'on ne peut fournir.

Version 2 : l'as est la carte la plus faible; il n'y a pas d'atout.

Version 3 : l'as est la carte la plus haute; le pique est l'atout; on peut couper seulement lorsque l'on ne peut pas fournir.

Version 4 : l'as est la carte la plus forte; le pique est l'atout; on peut couper n'importe quand.

Version 5 : l'as est la carte la plus faible; le pique est l'atout on peut couper n'importe quand.

Version 6 : l'as est la carte la plus faible; le carreau est l'atout on peut couper n'importe quand.

Version 7 : l'as est la carte la plus forte; le carreau est l'atout; on peut couper n'importe quand.

Version 8 : l'as est la carte la plus haute; le carreau est l'atout; on peut couper seulement lorsque l'on ne peut pas fournir.

Version 9 : l'as est la carte la plus forte; il n'y a pas d'atout.

Version 10 : l'as est la carte la plus faible; le carreau est l'atout; on peut couper seulement lorsque l'on ne peut pas fournir.

## Annexe 9 : fiche pour l'outil 12 - Jeu des chaises

*Données pour le jeu des chaises Mise à jour février 2004 voir: [www.iteco.be](http://www.iteco.be)*

*Sources : PNUD, Rapport sur le développement humain 2003 (données de 2001), et ITECO*

	Habitants en millions	PIB annuel en milliards de dollars	PIB annuel par hab. en dollars	Consommation électrique en millions de kwh
<b>Afrique</b>	771	1.773	2.300	410.146
<b>Asie - Océanie</b>	3.597	16.269	4.523	3.746.843
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>	523	3.667	7.011	799.144
<b>Amérique du Nord</b>	319	10.636	33.342	8.916.369
<b>Europe</b>	870	12.577	14.456	3.743.478
<b>Total</b>	<b>6.080</b>	<b>44.922</b>	<b>7.376</b>	<b>17.615.980</b>

### Répartition de la richesse mondiale

Nombre de joueurs	Europe	Afrique	Asie	Amérique latine	Amérique du Nord	Un joueur représente
12	2	1	7	1	1	507 millions hab.
13	2	1	8	1	1	468 millions hab.
14	2	2	8	1	1	434 millions hab.
15	2	2	9	1	1	405 millions hab.
16	2	2	9	2	1	380 millions hab.
17	2	2	10	2	1	358 millions hab.
18	3	2	10	2	1	338 millions hab.
19	3	2	11	2	1	320 millions hab.
20	3	3	11	2	1	304 millions hab.
21	3	3	12	2	1	290 millions hab.
22	3	3	13	2	1	276 millions hab.
23	3	3	14	2	1	264 millions hab.
24	4	3	14	2	1	253 millions hab.
25	4	3	15	2	1	243 millions hab.
26	4	3	15	2	2	234 millions hab.
27	4	3	16	2	2	225 millions hab.
28	4	4	16	2	2	217 millions hab.
29	4	4	17	2	2	210 millions hab.
30	4	4	18	2	2	203 millions hab.
31	4	4	18	3	2	196 millions hab.
32	5	4	18	3	2	190 millions hab.
33	5	4	19	3	2	184 millions hab.
34	5	4	20	3	2	179 millions hab.
35	5	4	21	3	2	174 millions hab.
36	5	5	21	3	2	169 millions hab.
37	5	5	22	3	2	164 millions hab.
38	5	5	23	3	2	160 millions hab.
39	6	5	23	3	2	156 millions hab.
40	6	5	24	3	2	152 millions hab.
41	6	5	24	4	2	148 millions hab.
42	6	5	25	4	2	145 millions hab.
43	6	5	26	4	2	141 millions hab.
44	6	6	26	4	2	138 millions hab.
45	6	6	27	4	2	135 millions hab.
46	7	6	27	4	2	132 millions hab.
47	7	6	28	4	2	129 millions hab.
48	7	6	28	4	3	127 millions hab.
49	7	6	29	4	3	124 millions hab.
50	7	6	30	4	3	122 millions hab.

### Répartition de la richesse mondiale

Nombre de joueurs	Europe	Afrique	Asie	Amérique latine	Amérique du Nord	Un joueur représente
12	4	0	4	1	3	3743 milliards \$
13	4	0	5	1	3	3456 milliards \$
14	4	1	5	1	3	3209 milliards \$
15	4	1	5	1	4	2995 milliards \$
16	4	1	6	1	4	2808 milliards \$
17	5	1	6	1	4	2642 milliards \$
18	5	1	7	1	4	2496 milliards \$
19	5	1	7	2	4	2364 milliards \$
20	5	1	7	2	5	2246 milliards \$
21	6	1	7	2	5	2139 milliards \$
22	6	1	8	2	5	2042 milliards \$
23	6	1	8	2	5	1953 milliards \$
24	7	1	9	2	6	1872 milliards \$
25	7	1	9	2	6	1797 milliards \$
26	7	1	9	2	6	1728 milliards \$
27	8	1	10	2	6	1664 milliards \$
28	8	1	10	2	7	1604 milliards \$
29	8	1	11	2	7	1549 milliards \$
30	8	1	11	3	7	1497 milliards \$
31	9	1	11	3	7	1449 milliards \$
32	9	1	12	3	8	1404 milliards \$
33	9	1	12	3	8	1361 milliards \$
34	10	1	12	3	8	1321 milliards \$
35	10	1	13	3	8	1283 milliards \$
36	10	1	13	3	9	1248 milliards \$
37	10	1	14	3	9	1214 milliards \$
38	11	1	14	3	9	1182 milliards \$
39	11	2	14	3	9	1152 milliards \$
40	11	2	14	3	9	1123 milliards \$
41	11	2	15	3	10	1096 milliards \$
42	12	2	15	3	10	1069 milliards \$
43	12	2	16	3	10	1045 milliards \$
44	12	2	16	4	10	1021 milliards \$
45	12	2	16	4	11	998 milliards \$
46	13	2	17	4	11	977 milliards \$
47	13	2	17	4	11	956 milliards \$
48	13	2	17	4	11	936 milliards \$
49	14	2	18	4	12	917 milliards \$
50	14	2	18	4	12	898 milliards \$

*Répartition de la consommation d'électricité dans le monde*

Nombre de joueurs	Europe	Afrique	Asie	Amérique latine	Amérique du Nord	Une bougie représente
12	3	0	3	0	6	1 468 milliards KWh
13	3	0	3	1	6	1 355 milliards KWh
14	3	0	3	1	7	1 258 milliards KWh
15	3	0	3	1	8	1 174 milliards KWh
16	3	0	4	1	8	1 101 milliards KWh
17	3	0	4	1	9	1 036 milliards KWh
18	4	0	4	1	9	979 milliards KWh
19	4	0	4	1	10	927 milliards KWh
20	4	0	4	1	11	881 milliards KWh
21	4	0	5	1	11	839 milliards KWh
22	5	0	5	1	11	801 milliards KWh
23	5	0	5	1	12	766 milliards KWh
24	5	1	5	1	12	734 milliards KWh
25	5	1	5	1	13	705 milliards KWh
26	5	1	6	1	13	678 milliards KWh
27	6	1	6	1	13	652 milliards KWh
28	6	1	6	1	14	629 milliards KWh
29	6	1	6	1	15	607 milliards KWh
30	6	1	6	1	15	587 milliards KWh
31	6	1	7	1	16	568 milliards KWh
32	7	1	7	1	16	550 milliards KWh
33	7	1	7	1	17	534 milliards KWh
34	7	1	7	2	17	518 milliards KWh
35	7	1	7	2	18	503 milliards KWh
36	8	1	8	2	18	489 milliards KWh
37	8	1	8	2	19	476 milliards KWh
38	8	1	8	2	19	464 milliards KWh
39	8	1	8	2	20	452 milliards KWh
40	9	1	9	2	20	440 milliards KWh
41	13	1	9	2	21	430 milliards KWh
42	14	1	9	2	21	419 milliards KWh
43	14	1	9	2	22	410 milliards KWh
44	14	1	9	2	22	400 milliards KWh
45	15	1	10	2	23	391 milliards KWh
46	15	1	10	2	23	383 milliards KWh
47	15	1	10	2	24	375 milliards KWh
48	16	1	10	2	24	367 milliards KWh
49	16	1	10	2	25	360 milliards KWh
50	16	1	11	2	25	352 milliards KWh

## Annexe 10 : Données FORUM REFUGIES

### DEMANDES D'ASILE PAR PAYS EN EUROPE

	En 2000	En 2001	En 2002
<b>Royaume uni</b>	97 860*	92 000	110 700
<b>Allemagne</b>	78 760	88 287***	71 127
<b>France</b>	38 747	47 291**	51 087
<b>Pays-Bas</b>	43 890	32 579	18 667
<b>Belgique</b>	42 690	24 527**	18 805
<b>Autriche</b>	18 280	30 135	37 074
<b>Suisse</b>	17 660	20 633	26 217
<b>Norvège</b>	10 320	14 782	17 480
<b>Danemark</b>	10 080	12 403	5 947

\* *Mais 400 000 clandestins se seraient installés en Grande-Bretagne en 2000 !*

\*\* *Données n'incluant pas les mineurs accompagnants des adultes.*

\*\*\* *Données n'incluant les mineurs accompagnants que s'ils ont déposé un dossier individuel.*

*Sources : International Government Consultations*

