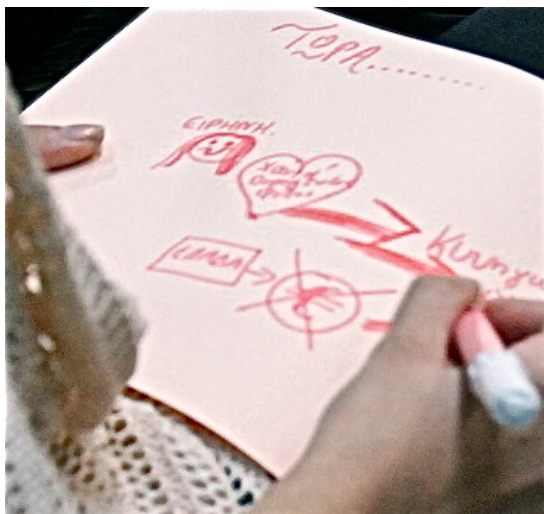


Diversités et Citoyennetés

ART, CREATIVITE, INSERTION

La Lettre de l'IRFAM – n° 36 – 2013





Institut de Recherche, Action et Formation sur les Migrations

17 Rue Agimont
B-4000 Liège
T. 04-221 49 89
F. 04-221 49 87
info@irfam.org
www.irfam.org



ART, CREATIVITE, INSERTION

À quoi sert l'art ?

Laurence Dufaÿ

3

Créativité et citoyenneté ?

Philippe De Luyck

5

La peinture comme communication : la crise grecque

Kyriaki Pigi

7

**Art4Rom : citoyenneté et participation au cœur des
stratégies d'éducation**

*Pascale Charhon,
Laurence Dufaÿ*

9

**Difficulté d'apprendre à parler le français pour le
public infra scolarisé. Récit d'une praticienne**

Elenitza Tagalidis

12

Le rappeur et le Maître ignorant

Abdelkrim Bouhout

18

La photo comme langage

Kyriaki Pigi

22

**Éveil à l'art et à la créativité par la pratique du chant
prénatal. Témoignage**

Geneviève Fraselle

24

**Expression artistique et intégration citoyenne des
groupes issus de l'immigration**

Altay Manço

27

Crédits photo : L. Dufaÿ, K. Pigi, E. Tagalidis, M. Host, A. Bouhout, A. Gerstnerova

Avec le soutien de la Fédération Wallonie Bruxelles



À quoi sert l'art ?

Laurence Dufaÿ

À quelle beauté se réfèrent les Beaux-Arts ? Selon Kant, « le beau est l'objet d'une satisfaction désintéressée et libre ». Dans cette définition, si l'on ne confondait pas marché de l'Art et l'Art, l'étale colorée de l'épicier pourrait être reconnue comme une œuvre qui embellit le quartier.

Si les critères de beauté convergent progressivement au reflet du monde globalisé, la fonction artistique et la créativité se sont intégrées dans nombreux domaines de notre vie et ce, dans une large variété d'expressions. Aussi, la créativité et les animations artistiques s'utilisent de plus en plus fréquemment dans des activités d'insertion sociale. Ces initiatives résultent notamment des découvertes en neurosciences, en psychologie et en éducation.

Boris Cyrulnik expliquait, dans une conférence sur la mémoire traumatique, que la fonction artistique est de transformer l'horreur de la condition humaine. En mettant en récit sa souffrance, l'écrivain, par exemple, lui donne sens et la convertit.

La créativité demande parfois une certaine tension. Une tension semblable à celle qui métamorphose la chenille en papillon. Les pressions initiées par les crises peuvent curieusement offrir des conditions favorables à l'émergence de la créativité et au meilleur de l'humanité.

C'est dans cette perspective que vous pourrez notamment lire, dans ce cahier, les réflexions d'une formatrice FLE sur les difficultés d'apprentissage d'adultes. Parfois, les souffrances enkystées peinent à se transformer. Les changements et la liberté qu'engendre la création semblent ingérables aux yeux de certains. Sachant qu'aider un papillon à naître en déchirant son cocon à sa place lui sera fatal, l'aidant laisse la chenille ramper, l'accompagne à sa demande quand elle se tortille dans tous les sens pour sortir de son cocon et déployer ses forces pour s'envoler...

L'expression (ou « l'ex-pression ») artistique donne naissance au neuf, aux changements de perspective, à un rapport aux savoirs et au monde transformé.

La créativité ou la pratique artistique devient alors ressources et outils pour les professionnels du social et de l'éducation.

Elles peuvent leur permettre de nourrir leurs pratiques professionnelles, susciter ou développer leur créativité en équipe et avec leurs publics cibles, encourager et valoriser les métissages...

En effet, l'art favorise les métissages. Le monde la musique nous a offert à de maintes reprises de splendides expériences de mixité que ce soit avec le blues, le jazz ou encore le punk. Le blues, au carrefour des musiques africaines et européennes traditionnelles, a aussi réuni la culture des migrants d'Europe venus d'Irlande, de France et d'ailleurs.

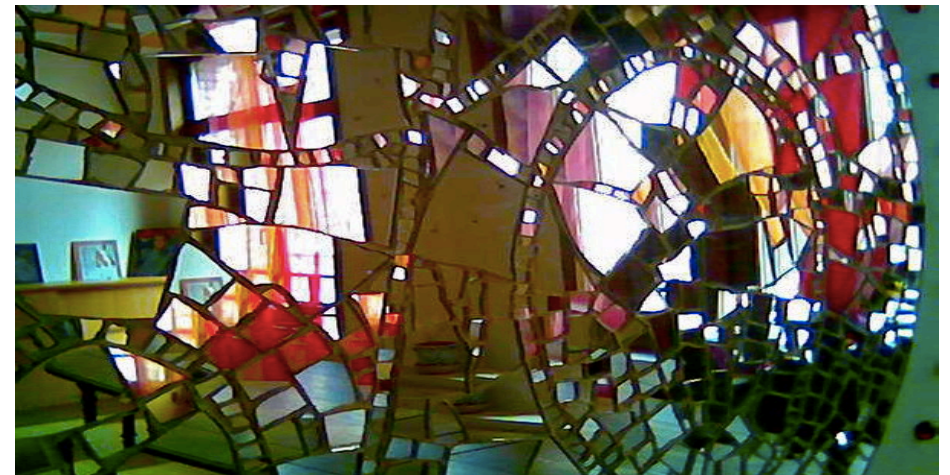
L'histoire est jonchée d'exemples où l'art (musique, cinéma, photo...) sert de revendication et de prise de position :

- pour l'émancipation des Afro-Américains aux États-Unis, dans les années 60 (avec notamment Bob Dylan) ;
- via le ska en Angleterre : *The Specials*, un des premiers groupes réunissant « Blacks » & « Whites » (d'où le nom de leur maison de disques : « 2tones ») ;
- le punk, également anglais, qui ramène le reggae avec Don Letts (DJ jamaïcain passant des disques de reggae dans les clubs punks, d'où la chanson de Bob Marley « Punky reggae party ») ;
- les mêmes punks, avec *The Clash*, utilisent d'abord le dub de la Jamaïque, puis ramènent des States, le rap (« *The magnificent seven* »)...
- on se souvient aussi de la musique contre l'apartheid en Afrique du Sud (Johnny Clegg, Paul Simon, *Simple Minds* et bien d'autres) ;
- la *world music*, etc.

La liste est longue. Ces grands moments évoquent le pouvoir de l'expression artistique à travers le monde, sa rapidité de propagation et la force avec laquelle elle marque les esprits.

Mais l'art ne sert pas uniquement aux leaders et aux professionnels, il peut aussi aider l'insertion, la participation, la valorisation de publics moins visibles et précarisés.

Que ce soit au travers du photolangage ou d'une pratique en académie d'art (où l'inscription des allocataires sociaux est gratuite), l'expression artistique permet aux personnes précarisées de se délester, d'être au sein d'un groupe, de se (re)connecter à elles-mêmes et reprendre ou créer la confiance (en soi, en les autres, en la vie). Une confiance indispensable à toute activité sociale ou professionnelle. Des exemples et des contre-exemples, dans ce numéro.





Créativité et citoyenneté ?

Philippe de Luyck

« Les façades des maisons, les moindres pignons s'ornaient de drapelets multicolores, chacun annonçant un pays imaginaire, une citoyenneté d'élection.

Les soupiraux s'ouvraient sur un art de sous terre – tentatives de ceux qui se croyaient des blattes – en des gravures sur planche de salut.

Les dames âgées, forcément déclassées (d'office !), présentaient aux fenêtres des chandails, des bonnets jamais vus.

Et les trottoirs offraient une suite de marelles très sophistiquées, tracées à la craie, qui vous menaient en des paradis successifs.

L'art se trouvait des formes, des extensions inédites.

Les chiens eux-mêmes, livraient au monumental un nouvel accent, une tournure nouvelle. (J'en ai vu qui méritaient leur place au musée).

Aux Beaux-Arts du soir on avait dressé des échelles propres à quitter le cercle des choses.

Cependant que dans le ciel, deux oiseaux découpait à la faux des quartiers incadastrables, absolument arbitraires, changeants au jour le jour.

Certains encore, toutefois, y allaient d'un dessin au pastel, d'une huile, d'un plâtre, d'une aquarelle... qui ne gâchaient rien.

Tout cela, alors que les arbres (petite parenthèse) offraient comme toujours, de l'ombre aux bûcherons.

Ailleurs, sur la Grand-Place, des ours incompris dansaient sur des airs incompris.

Rien ne régnait plus.

Chacun s'interrogeait de ses prédilections. Chacun. »

Martin Swift

Pourquoi ressent-on l'envie ou la nécessité d'écrire la poésie, de matérialiser une vision ? Pourquoi, face à l'infini peut-être, faire signe par ma danse ou lancer mon chant éperdu ? Et l'écho ne nous renverra-t-il jamais, à chacun de nous, une réponse tant soit peu claire à cette interrogation ?

Avant tout peut-être, se présente-t-il un désir de recueillement, de (re)saisissement de nous-mêmes, de notre relation au monde. Et tout autant aussi, sans doute, d'un égal dessaisissement de la conscience, par trop limitée à nous-mêmes, aux codes qui nous conditionnent. Nous ne pensons que très peu, crois-je pouvoir dire – du moins lorsque nous entamons ce mouvement de l'âme –, à la citoyenneté, à une quelconque reconnaissance sociale.

Et, à l'autre extrémité de notre engagement, à en deviner les finalités, ne retrouve-t-on peut-être pas plus ces deux mobiles, tout bien véritablement louables qu'ils soient ?

C'est qu'en art – dans la conception et la pratique de l'art – ne pourrait s'envisager comme moteur premier qu'une certaine envie, qu'un certain besoin de jeter un pont sur l'inconnu. Et de s'interroger sur la question du sens avant d'en deviner le rapport à autrui.

C'est un vœu de gratuité qui préside ou devrait idéalement présider à toute tentative artistique. Un besoin impérieux également d'exprimer des idées imprécises encore et que les différents arts, chacun en leurs spécificités révéleront mieux que tout discours effectif, codifié et convenu ne pourrait le faire.

Donc, voici le créatif (préférable au prétendu « créateur », me semble-t-il) se découvrant une nécessité autant qu'une voie d'expression. Qu'y a-t-il à dire ? Que dire qui n'ait été dit déjà ?

N'ai-je pas plutôt à m'interroger, à matérialiser mon interrogation et par-là, à convoquer l'indicible, à me conjuguer les improbables pour mieux (me) révéler un « vrai » toujours plus loin reporté, à l'image d'un horizon toujours s'éloignant au fur et à mesure de l'avancée ?

Chacun devine ses axes : fascinations, curiosités, amours, dépendances, nostalgies, délectations (moroses), répulsions tout aussi bien. C'est qu'il s'agit autant de pointer le ciel du doigt que d'accuser l'enfer. Ou alors n'est-ce pas plutôt de susciter l'oracle par voie d'un marc de café dont il s'agirait ? Ou l'un et l'autre tout à la fois tant il est vrai que la matière (picturale, par exemple) dévie la main qui détournait l'esprit déjà, immanquablement et si heureusement cependant.

Je devine, pense, conçois, délivre, mets au jour, mets en jeu le mystère même et son approximative formulation. Qu'ai-je fait ? Qu'ai-je traduit et s'il y a lieu, qu'en fera l'autre ? Cet autre dont le regard interprète lui aussi, voire transforme.

Matière, couleur, forme, signe : que sont-ils pour ceux, spectateurs et témoins, que l'on suppose si on ne les ignore ?

Adolf Wölfi, « créateur » s'il en fut un, a recomposé un monde entier, tout à lui, rien qu'à lui : Dieu, cultes, musique (son écriture et ses instruments), cités, cosmogonies, société, codes, etc.

Cette œuvre-là – son œuvre – quelle était sa relation à l'autre plutôt qu'à lui-même ?

Exemple extrême, sans doute, mais par-là plus probant peut-être d'un égotisme avéré à revoir tout autant, plus encore, comme une participation active à l'aventure de l'humanité ; l'humanité enfin entendue comme la communauté des singularités qui font l'Homme.

L'Art et l'artiste ne visent pas intentionnellement l'accession à la citoyenneté, à une insertion, à une reconnaissance sociale : ils y participent activement, singulièrement, « inattendûment », de facto. Toute recherche, véritablement personnelle, fut-elle spontanément ou exigemment, expressément sincère est à verser à la somme du tout, à une cohérence, enfin clairement annoncée, de l'anormatif.



La peinture comme communication : la crise grecque

Kyriaki Pigi

La capacité à communiquer est l'une des qualités du vivant. Elle permet aux humains d'interagir de manière structurée, les uns avec les autres, proches ou éloignés, dans l'espace et dans le temps. Le besoin de communiquer a poussé l'être humain à inventer des symboles. Comme le confirment les découvertes archéologiques, la création de symboles est l'une des premières activités des hommes et des femmes.

À travers l'histoire, des dessins et des peintures ont été utilisés pour communiquer. Ceci a évolué pour engendrer des alphabets, des idéogrammes et autres signes, tels que nous les connaissons aujourd'hui. S'articulant à ce mouvement de fond, les arts visuels offrent des moyens de communication qui dépassent les mots : Géricault a choisi le naufrage de la Méduse pour décrire l'angoisse de la destinée et les affres de l'existence humaine au cœur d'une situation de crise. Dans l'image ultime qu'il nous livre du radeau, le peintre laisse entrevoir le gouffre d'horreur que connurent les naufragés. Il nous offre alors la vision d'une crise dans la crise, l'instant d'espoir où les naufragés espèrent le salut incertain d'une voile à l'horizon.

Abordons la crise économique. Sujet d'actualité, s'il en est, dans l'ensemble des pays européens, pour nous limiter qu'à ce continent.

À travers un commentaire, un détail, chacun peut apporter sa nuance personnelle et enrichir la perception du sujet. Quels que soient la raison d'être et le but initial d'une peinture, le contact visuel (une expérience émotive et intime) donne lieu à des commentaires et interprétations. Ainsi, à travers les âges et les sociétés, une œuvre peut traduire les sentiments et les pensées de l'artiste, et transmettre un message atemporel, au-delà, bien souvent, des diversités culturelles, car touchant l'universel de la fragile condition humaine.

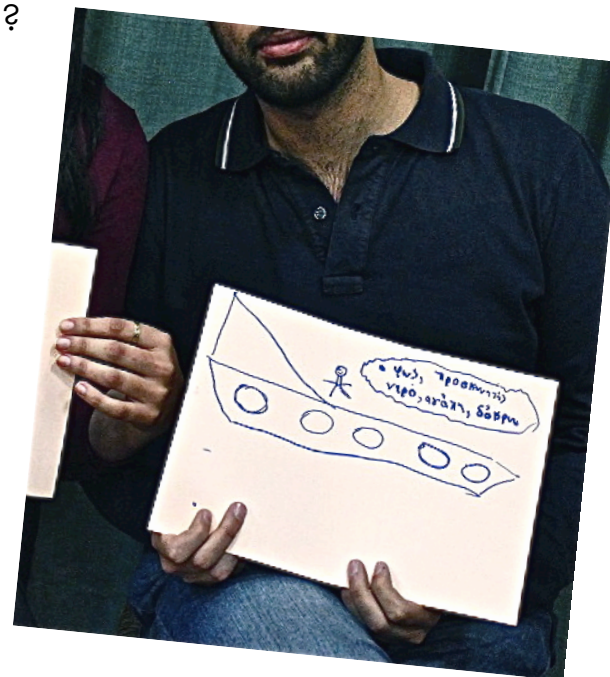
L'an dernier s'est tenue, en Crète, une conférence sur la crise économique et ses effets sur la population. La conférence a été suivie par de nombreux habitants de Héraklion : des Grecs et des immigrants, des étudiants et des travailleurs, des citoyens et des acteurs sociaux, des hommes et des femmes... À l'issue de la séance, les participants ont été répartis en groupes. Ils se sont présentés à tour de rôle. Chaque groupe bénéficiait de l'animation d'un travailleur social, dont la tâche était d'encourager les participants à peindre quelque chose en rapport avec la crise économique.

Quand les membres du groupe ont terminé leurs dessins, un débat s'en est suivi, les membres ont communiqué, échangé des points de vue, des accords et des désaccords, mais surtout ils se sont écoutés, reconnus et respectés. Ils étaient ensemble. Sur le même radeau.

La plupart des peintures réalisées étaient très intéressantes et ont suscité un dialogue animé entre intervenants et publics. Certains dessins se sont particulièrement distingués par leur force d'expression.

Un enseignant a peint une femme assise, triste et pensive. Sur elle, un grand nuage contenant les mots « douleur », « impasse », « désespoir », « solitude », « stress », « insécurité », « dépendance », « besoin », « peur », « frustration », « pauvreté ». Lors de sa présentation, l'enseignant a précisé : « La figure féminine, c'est la crise. Pas seulement la crise économique, mais aussi la crise humaine. Pour mes camarades et moi, les sentiments qui dominent ne sont nullement optimistes. »

La peinture ou le dessin sont des modes d'expression qui permettent aux adultes, comme aux enfants, de créer, de construire, et de projeter une image du monde tel que vécu. Ainsi, l'activité créative reflète les préoccupations émotionnelles des publics et leur offre une capacité de communication de plus. L'utilisation de l'expression picturale comme mode de communication permet également de se libérer du verbe et de renouer avec les bases du langage – raccourci bienvenu face à des publics linguistiquement diversifiés. Les sources universelles de la communication humaine ne sont-elles pas l'intelligence et l'émotion ?





Art4Rom : citoyenneté et participation au cœur des stratégies d'éducation

Pascale Charhon,
Laurence Dufaÿ

Depuis l'adoption du traité de Lisbonne, la notion de citoyenneté européenne et des droits qui y sont liés ont été renforcés et inscrits dans la Charte des droits fondamentaux. L'Union Européenne a par ailleurs reconnu que « le respect des droits de l'homme, y compris les droits des personnes appartenant à des minorités » faisait partie des valeurs sur lesquelles était fondée l'UE. La Charte des Droits fondamentaux mentionne dans son article 21 que la discrimination fondée sur l'appartenance à une minorité nationale est interdite et dans son article 22 que l'UE doit respecter la diversité culturelle, religieuse et linguistique.

Si la dernière décennie a vu la multiplication de nombreuses initiatives en matière de non-discrimination, d'égalité des chances et de dialogue interculturel, une partie de l'opinion publique européenne perçoit la multiculturalité des sociétés européennes comme un défi. Par ailleurs, un fossé persiste entre la dimension locale de la citoyenneté et le concept de citoyenneté européenne.

Sur un terrain voisin, la question de l'accès à la culture et la participation effective des minorités dans l'espace public, comme vecteur de citoyenneté et d'inclusion sociale, n'ont par ailleurs pas suffisamment été abordées. La privation matérielle est la composante la plus visible de l'exclusion sociale, mais les actions en faveur de l'inclusion peuvent apparaître comme contre-productives si les bénéficiaires vivent une situation d'exclusion de la culture de la société majoritaire. Une telle exclusion ne peut être renversée que par des efforts conscients et proactifs pour changer les mentalités du côté des populations majoritaires et minoritaires.

La vision telle que décrite fut au cœur de l'Assemblée des Cultures d'Europe lancée en 1997 par le violoniste de renommée mondiale Yehudi Menuhin. Celui-ci était convaincu que le prolongement naturel du processus démocratique en Europe était de permettre la meilleure participation des groupes culturels minoritaires dans l'espace public.

Dans le cadre des stratégies nationales adoptées par les États membres pour favoriser l'intégration de la population rom, il est reconnu que la participation culturelle comme vecteur d'intégration et d'inclusion joue un rôle important. Ce thème fut l'objet d'une conférence organisée par la Commission européenne en avril 2012. Plusieurs questions y ont été abordées afin de favoriser la popularisation de la culture rom, sa dynamique, ainsi que la compréhension entre minorités roms et populations majoritaires. Il fut aussi question de la prise en compte des liens profonds et complexes qui relient les attitudes culturelles et les conditions socio-économiques, ainsi que de la promotion des contacts réels entre populations roms ou non par le biais de la production artistique. On a noté, par exemple, les liens entre les structures familiales roms et leurs expressions musicales, folkloriques, poétiques, vestimentaires, culinaires et artisanales.

Compétences clés et pratique artistique

Les systèmes d'éducation ont défini la nécessité de l'acquisition des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Celles-ci constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi.

L'Union européenne a clarifié les huit types de compétences clés. Parmi elles, on retrouve la faculté de communiquer dans la langue maternelle et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, l'intégration de méthodes d'apprentissage (apprendre à apprendre), les compétences sociales et civiques dont l'esprit d'initiative et d'entreprise et, enfin, la sensibilité culturelle qui implique la conscience de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes (musique, arts du spectacle, littérature et arts visuels...).

De nombreuses recherches et études ont permis de reconnaître que l'éducation artistique permet développer les compétences clés et de renforcer l'attractivité de l'école chez les enfants, mais aussi pour les parents. La recherche a montré, par exemple, que le langage et la musique se soutiennent mutuellement et permettent de promouvoir le développement personnel et la motivation à apprendre. Écouter, percevoir, imiter et créer de la musique soutiennent les compétences de base dans le cadre de la maîtrise des langues.

Le projet de la Fondation Menuhin

Le projet Art4Rom de la Fondation Menuhin est une initiative qui vise à favoriser l'intégration scolaire des enfants roms à travers l'éducation artistique (www.art4rom.eu). Il a commencé en 2013 et se prolongera en 2014.

Les travaux menés par des organisations de la société civile et l'Agence européenne des droits fondamentaux (FRA) ont mis en évidence des écarts importants et persistants qui empêchent les enfants roms de compléter l'enseignement scolaire formel. Le niveau de scolarité de ces enfants continue d'être entravé par l'analphabétisme, l'abandon scolaire, les barrières linguistiques et le manque d'assiduité scolaire.

Les principaux objectifs des politiques éducatives, définies par les États membres comprennent : l'amélioration de l'accès à la scolarisation au niveau primaire et secondaire, l'élévation du niveau d'instruction, la promotion de l'éducation interculturelle et la limitation de la ségrégation scolaire. Parmi les outils pédagogiques qui peuvent à la fois stimuler le dialogue interculturel et favoriser l'apprentissage, les « compétences clés transversales » jouent un rôle important dans le développement des capacités de base. Dans ce contexte, il importe de donner plus de soutien aux nouvelles initiatives d'apprentissage qui peuvent favoriser la meilleure intégration des enfants roms dans l'enseignement ordinaire.

Les objectifs généraux d'Art4Rom sont de favoriser le dialogue interculturel pour l'inclusion sociale des enfants (roms ou non), âgés de 5 à 10 ans, en utilisant une méthodologie éducative basée sur la pratique des arts à l'école et dans des environnements éducatifs non formels. Le projet est développé par huit partenaires dans sept pays (Belgique, Espagne, Italie, Slovaquie, Hongrie, Grand Bretagne). Ce projet vise à :

- développer l'intérêt et la participation des enfants dans des activités favorisant l'apprentissage et prévenir ainsi le décrochage scolaire et les comportements déviants ;
- favoriser l'acquisition de compétences clés à travers les arts, et ce afin de permettre le développement personnel, et la future employabilité ;
- mettre en place une méthodologie éducative novatrice utilisant les arts ;
- sensibiliser les décideurs et le grand public à l'importance de l'art comme outil d'intégration sociale et culturelle ;
- permettre l'interaction des enfants de diverses origines ;
- attirer l'attention des artistes, mais également du public sur les questions d'exclusion sociale qui affectent les enfants roms ;
- favoriser l'intégration sociale, la lutte contre les discriminations, les stéréotypes, le racisme et la xénophobie.

Pour ce faire, la Fondation Menuhin a commencé par collecter des pratiques dans le domaine de l'apprentissage à l'école à travers l'initiation aux arts. Elle a travaillé à la création d'un référentiel commun. Cette méthodologie est basée sur les pratiques et l'échange d'expériences entre partenaires. Actuellement, les partenaires développent un matériel de formation et des activités pilotes en direction d'artistes roms ou non et d'opérateurs socioculturels. Il s'agit, dans un second temps, de valider et de formaliser ces approches à partir des résultats des activités tests. La Fondation diffusera en suite les activités de formation dans des écoles, centres culturels et associations des localités à forte population rom en Hongrie, Slovaquie et en Italie.

Une plateforme permettra la coopération à travers l'Europe et la promotion des pratiques nourries par les arts, au service de l'intégration sociale des publics roms.

Au final, le projet touchera près de 500 enfants et aura permis la formation d'au moins 30 professionnels, dont des enseignants, des artistes, roms ou non, ainsi que des opérateurs socioculturels. Le projet s'appuie également sur une stratégie de communication en ligne : création d'un centre de ressources sur le Net proposant des rapports de recherche, publications, outils, référentiels, listes de ressources, etc.



2001 : atelier contes



2006 : groupe oral



2011 : saynète « Nasreddine Hodja »

Difficulté d'apprendre à parler le français pour le public infra scolarisé. Récit d'une praticienne

Elenitza Tagalidis

De qui parle-t-on ? De personnes analphabètes dans leur langue d'origine ou n'ayant pas obtenu un certificat d'études primaires dans leur pays. C'est le public accepté à Lire et Écrire Verviers depuis plusieurs années. À mon arrivée en 2000 dans cette association, ce critère d'entrée n'existait pas : un professeur de russe côtoyait, dans un groupe « Alpha » (apprentissage de l'écrit), une personne d'origine marocaine ayant été 2-3 ans à l'école ou un francophone belge illettré. Ce qui avait donné lieu, par exemple, à cette interpellation : « Mais qu'est-ce que tu fais ici toi ? Tu es né en Belgique et tu parles le français ! » Le public d'origine étrangère n'imaginait pas que l'illettrisme était possible en Europe. Les disparités étaient énormes et il était difficile de répondre aux besoins de chacun.

Quelques mutations plus tard, les groupes ont pris d'autres dénominations : Oral A (débutant) ou B (niveau 1), Écrit 1 ou 2, Francophones et d'autres noms pour les groupes ayant un niveau d'écrit supérieur (par exemple : « Se débrouiller seul », « Médias »...).

Mes affectations principales, durant 12 ans, ont été dans les groupes « Oraux » (apprentissage du français parlé). J'avais, en moyenne un, voire deux (une fois trois) analphabètes par session annuelle, c'est-à-dire, des personnes n'ayant jamais fréquenté l'école. La majorité d'entre eux, dans un groupe de 17 personnes, étaient lecteurs et scripteurs dans leur langue maternelle. Il y avait souvent une moitié de turcophones (l'école primaire étant obligatoire à l'époque en Turquie, comme l'est le secondaire inférieur actuellement), composée de Turcs et de Kurdes, une autre partie d'arabophones (originaires du Maroc ou de Somalie : plusieurs possédaient des rudiments d'arabe), avec deux ou trois années de scolarité, puis quelques Tchétchènes, quelques rares personnes d'Afrique noire (Ghana, Rwanda), des Balkans ou des pays asiatiques. Deux tiers de femmes, un tiers d'hommes (au maximum). La formation s'étendait sur 12 heures par semaine. Aucune limite n'est fixée par l'institution quant à la durée de l'apprentissage.

Je suis arrivée avec mon diplôme de l'Institut d'Enseignement supérieur pédagogique (section Français/Morale) et celui d'art dramatique du Conservatoire. Très vite, j'ai été formée à la méthode audiovisuelle « Pourquoi pas ! » (Séquences Globales Audio-Visuelles) d'Henri Sagot. J'avais été enchantée par ma formation. Restait la mise en pratique. Malheureusement, l'utilisation du matériel était assez lourde : lecteur de diapositives (qui se bloquait régulièrement, ce qui est énervant), le lecteur de cassettes à côté, coordonner les deux. À la base, l'idée était de faire répéter et donc de mémoriser des dialogues puis, de retravailler des mots ou des séries de mots utiles dans d'autres phrases à produire : « Où... ? », « J'ai mal... », « Je voudrais... », « Est-ce que... ? »... Les exercices proposés après la diffusion et la répétition des séquences portant sur la réalité quotidienne, soit par l'intermédiaire de personnages représentés, par un coq et un papillon, soit par des personnes, le tout dessiné. Il y avait parfois un vocabulaire un peu désuet, du genre : « Attention, tu vas engraisser » et des formulations peu usitées dans le quotidien : « Veux-tu du sucre ? », mais aussi de petits textes à écouter, des tests ludiques, des rythmes de phrases à reproduire. Plusieurs approches donc, mais avec des aspects un peu vieillots.

Les premières projections étaient plaisantes. Mais, à la longue, elles étaient fastidieuses (certains, effectivement, ne voulaient pas ouvrir la bouche, d'autres s'endormaient dans la semi-obscurité). Plusieurs connaissaient parfaitement les dialogues. Le problème, c'est que dès qu'ils quittaient ce contexte d'apprentissage, pour communiquer réellement, tout s'évaporait. Ça redevenait automatiquement : « Moi, malade ». Pas de transfert d'apprentissage. Il y avait dissociation complète entre « la vraie vie » et le travail d'apprendre. La phrase correcte était mémorisée. Mais ce qui était là depuis des années, c'était ça qui s'exprimait. Et même après des années d'exercices, c'est toujours ça qui sort, pour la plupart des apprenants. Ce qui s'est ancré reste figé. Malgré de multiples corrections, très peu arrivent à s'en défaire. Ce phénomène est décrit par Jean-Marc Defays, professeur de didactique et de méthodologie du français langue étrangère et seconde de l'Université de Liège, sous le terme de « fossilisation ».

J'ai fini par abandonner cette méthode pour tenter d'autres expériences. Le Centre de documentation s'étant bien étoffé, les outils ne manquaient pas : courts dialogues sur CD, grandes photos plastifiées avec des représentations de personnes d'origines diverses, d'objets, de situations de vie problématiques, d'émotions (*Color Cards*), jeux de langage et de conjugaison, recueil d'activités orales, séquences auditives de bruits de la vie..., bref, des outils adaptés à ce public.

Avec le groupe débutant, nous avons dessiné, mimé, joué des dialogues, nous avons regardé des photos de vocabulaire pour différents thèmes du quotidien (puis, il fallait le repérer et le répéter), nous avons travaillé les chiffres (numéros de téléphone, argent, quantités)... : création d'une espèce de « kit » de survie du français (parler de son identité, de ses goûts, l'orientation, la localisation, le nom des objets usuels, s'exprimer au téléphone...). L'apprentissage passant par la vue, l'ouïe, la représentation graphique, le corps... puisque nous avons chacun nos « capteurs » privilégiés par rapport à l'assimilation des informations. Le travail s'effectuait généralement en trois temps : en grand groupe (c'est toujours les mêmes qui répondent, mais ça rassure les plus timides), en sous-groupe (de 3-4 personnes, ça crée des rapports de proximité, on est plus à son aise) et individuellement face au groupe (petite prise de risque : « oser » parler face aux autres).

Et avec le groupe oral de niveau 1, nous avons travaillé à partir de leurs besoins, les thèmes qu'ils voulaient aborder : la santé (primordial et incontournable, récurrent d'année en année), l'alimentation, le logement, la commune, la poste, l'orientation avec un plan, les distributeurs bancaires, le téléphone, la gare avec des supports visuels ou auditifs. Nous avons inventé, répété et joué des dialogues à partir des situations problématiques qu'ils avaient choisies, créé de courtes histoires et interprété des histoires d'un personnage connu dans leur culture (Nasreddine Hodja pour les turcophones, Djeha pour les arabophones). Sans compter la sensibilisation à l'égalité femme/homme, à la violence conjugale, à l'implication dans l'apprentissage, au problème de l'absentéisme, aux élections ; les visites de musées, d'entreprises, de la bibliothèque, de l'Hôtel de Ville, la participation au Printemps de l'Alpha (où des groupes présentent des activités autour du livre)... pour ce qui est de l'éducation permanente.

Il y avait aussi en complément, une fois par semaine, l'utilisation de *Rosetta Stones* (logiciel d'apprentissage du français) pour ces groupes.

Comme il y a très peu de personnes qui « étudient » à domicile (bien que plusieurs demandent à ce que les mots nouveaux soient écrits au tableau, à avoir des photocopies, viennent avec des cahiers...), je mélangeais en sous-groupe les plus avancés et les plus débutants pour la production de phrases, la répétition de courts dialogues. À presque chaque début de cours, comme ils avaient toujours à communiquer sur une absence passée ou à venir, qu'ils demandaient une information, nous recherchions, ensemble, la bonne formulation. De plus, une récapitulation du cours précédent était effectuée à chaque fois. Le nouveau vocabulaire était revu plusieurs fois quand il avait été identifié sur *Rosetta Stones* ou ailleurs. Pour favoriser la mémorisation. Mais le mot qui revenait sans cesse dans leur bouche était, avec un air un peu désolé : « oublié ».

Nous avons, régulièrement, réfléchi et discuté, tous ensemble, sur le comment apprendre. À partir des résistances exprimées par les femmes (« Je n'ai pas le temps (nettoyage quotidien, courses, cuisine, enfants) », « Mes enfants se moquent de moi », « Je suis seule et je ne comprends plus quand je suis à la maison », « Il y a tout le temps des visiteurs chez moi et je dois m'en occuper », « Je suis trop fatiguée ») nous avons cherché des solutions qui semblaient à leur mesure puisque le groupe les proposait, nous avons pensé à négocier avec les membres de leur famille ou de l'entourage pour être aidé si nécessaire. Mais, pour la plupart, tout semble trop lourd à mettre en place. Dès que le cours est fini, le français n'existe plus. S'organiser autrement pour apprendre est insurmontable : il y aurait discussion avec le mari et les enfants, risque de conflit, risque pour leur réputation dans leur communauté. Donc, elles laissent les choses en l'état. Les quelques hommes présents n'avaient rien à dire sur le sujet.

Durant une année, nous avons aussi pratiqué des exercices de *Braingym* pour aider à surmonter les difficultés d'apprentissage (préconisé par Dany Crutzen du DISCRI). Cela apportait plutôt un calme et une concentration pour le début du cours. Mais aucun changement par rapport à la mémorisation.

Malgré tout ça, le plaisir d'être là, le climat détendu, les rires, les petites audaces, les résultats, au niveau de la production d'un français correct restent faibles. Même pour de courtes phrases simples. Les évaluations régulières le démontrent. On sait, bien sûr, que le premier niveau d'apprentissage passe par la compréhension. Et que, le plus difficile, c'est de s'exprimer correctement.

Il faut aussi tenir compte de l'absentéisme (en moyenne 30 % par jour), des retards et des départs anticipés, ce qui n'aide pas non plus à l'apprentissage.

Conditions de vie

Tous ne sont pas primo-arrivants ou en situation administrative précaire (en Oral niveau 1, la moitié des personnes étaient naturalisées belge), quelques-uns étaient même propriétaires de leur logement, en Belgique depuis 10, 15, voire plus de 30 ans. Tous ne sont donc pas dans une sphère de survie.

Mais plusieurs souffraient physiquement : maux de tête fréquents, de dos, maux d'estomac chroniques, problèmes de thyroïde, de diabète, d'hypertension.

Et, pour certains, psychologiquement : jeunes mariés récemment arrivés en Belgique, coupés de leur famille (perte de repères, de liens) ; femmes victimes de violences conjugales (au moins un cas révélé chaque année, par classe) ; personnes victimes de traumatismes de guerre ; nostalgie de l'exil, décalage culturel ; personnes divorcées, se retrouvant seules avec plusieurs enfants à charge ; personnes seules, sans leurs enfants, restés au pays, avec l'espoir de pouvoir les faire venir ; personnes en attente de régularisation, très anxieuses...

Constats et histoire personnelle

Il faut prendre en compte plusieurs paramètres à la fois : non seulement les capacités d'apprentissage (grande difficulté à mémoriser) et de mise en place de conditions d'apprentissage à domicile semblent nettement moins développées pour ce public, mais, en plus, il y a des situations de vie difficile qui empêchent une réelle concentration. Cet envahissement mental n'arrive pas à être canalisé. Ils en sont bien conscients et se sentent impuissants à modifier cet état de fait. La variété des activités et des supports, la répétition sous divers angles n'amènent pas vraiment d'amélioration. Mais au moins, elles évitent l'ennui.

Mais jusqu'à quand poursuivre la « formation » ? Ce qu'il faut de courage et de patience pour le formateur qui finit par s'épuiser, se décourager face à ces maigres résultats. Il doit animer, réveiller, donner vie, par tranche de trois heures. Et pendant la courte pause, souvent, il est interpellé pour répondre à leurs problèmes. Il faut aussi souligner qu'on ne bénéficie d'aucun des congés scolaires et que, dès lors, récupérer assez d'énergie est difficile lorsqu'on est sans arrêt en contact avec un public peu autonome. La majorité des formateurs étaient à temps partiel pour se préserver un peu. Mais est-ce la solution ?

Parfois, certains, plus scolarisés, s'immiscent dans les groupes. Ils sont tout de suite repérés : la capacité de restitution de la matière vue est incomparable et le travail à domicile créent, très vite, un large fossé avec les autres : ils sont beaucoup plus vifs, plus réactifs et laissent, de ce fait, peu de place aux autres.

Et puis, il y a quelques cas, à part, de très visible progression. Je l'ai principalement constaté chez quatre femmes d'origine marocaine, âgées entre 25 et 55 ans, dont deux analphabètes. Vivant, elles aussi, des situations de vie inconfortables, voire plus que pénibles pour l'une d'entre elles. Elles n'étaient pas dans les mêmes groupes.

Elles avaient, toutes, entendu du français dans leur pays, dans les rues ou à la télé. Je pense que cette familiarité avec la langue doit avoir un impact favorable. La musique de la langue ne leur est pas inconnue. Mais, ce qui m'a le plus frappée, c'est le désir, la volonté et le plaisir d'apprendre qui dépassaient même les difficultés quotidiennes de l'existence. Elles arrivaient, contrairement à la majorité, à mettre des moyens en place pour apprendre, en dehors des cours. Elles avançaient plus vite que les autres. J'ai toujours valorisé leur attitude. Mais cela n'incitait pas les autres membres du groupe. Comme si, elles, plus que les autres avaient la conviction (qui permet de mieux surmonter les difficultés ?) que la connaissance de la langue allait améliorer leur vie, leur ouvrir des portes. Et cet aspect-là leur appartient, fait partie de leur nature.

J'en ai souvent discuté avec mes groupes, beaucoup de femmes me disaient que, de toute façon, elles n'avaient aucune perspective : pour ramasser des fraises ou des pommes, on n'a pas besoin de parler le français. Reste le nettoyage, qui rebute, vu que cette activité prend déjà beaucoup de place dans leur vie. Sans diplôme, que faire d'autre ?

Malheureusement, l'arrivée des antennes paraboliques, fixée aux façades des maisons, n'a pas aidé non plus. Et TV 5 Monde ? « Non, on préfère regarder des films dans notre langue... » ou « Ce n'est pas moi qui choisis le programme, c'est mon mari ou mes enfants ».

Je comprends cet abandon, cet attachement à sa langue maternelle. Mais il n'y a désormais quasiment plus aucun contact avec la langue du pays d'accueil : dans les magasins, chez le médecin traitant (des enfants d'immigrés sont devenus médecins), les voisins, pratiquement tous parlent la même langue qu'eux. Pas d'immersion. Le seul endroit où ils entendent vraiment du français, c'est au cours et parfois, de loin, à la maison, par leurs enfants.

Pour les questions administratives routinières, au début, ils se font accompagner, et, après quelque temps aux cours, plus audacieux, ils se débrouillent seuls. Le travail d'apprentissage sert au moins à ça : ils arrivent, bon an mal an, à se faire comprendre. Et si on en restait là, finalement, puisque pas grand-chose d'autre ne rentre, puisque c'est si dur pour eux, et pour les formateurs ?

Tous ne sont pas « capables », comme d'aucuns le prétendent. En tout cas, nous ne sommes pas tous capables de produire les mêmes choses dans un contexte donné. C'est évident. Certains apprennent très vite à conduire, d'autres restent traqueurs (comme moi), et quelques-uns n'essaient même pas.

Après tout, même s'il faut beaucoup de patience, on les comprend. « Moi, hier, parti commune », tout le monde a compris. Bien que tous, dans les administrations et autres, nous aimerions, évidemment, les comprendre et qu'ils nous comprennent facilement.

Mais il faut voir la réalité en face : la plupart n'arriveront pas à parler, à lire et à écrire en français avec un niveau suffisant pour accéder à une formation qualifiante, même après plusieurs années d'apprentissage.

Que faire de ceux qui ne connaissent la langue que très sommairement ? Ils ne peuvent pas rester éternellement en formation. N'y a-t-il plus de travail sans rapport avec l'écrit ? Mon marchand de légumes et mon vendeur de frites se débrouillent très bien avec le peu qu'ils savent... mais ils ont créé leur propre emploi et sont entourés. J'ai vu des hommes, au cours de français, agacés et impatients par le fait d'être là, ne pouvant pas tenir en place, habitués à travailler à l'extérieur. Cadre inadapté. Le problème n'est pas là. Tout le monde ne travaillera pas, de toute façon, dans les conditions actuelles. Sachant le français, ou pas.

Moi-même fille d'immigrés grecs (mon père est arrivé en Belgique en 1956 et ma mère, en 1960), j'ai été témoin de leur rapport à la langue française. Illettrés tous les deux, ils sont allés deux ans à l'école, juste avant la Deuxième Guerre mondiale.

Mon père a été engagé au charbonnage, il était entouré principalement d'Italiens, d'Espagnols, de Grecs, de Polonais et de Turcs. Il n'a jamais parlé le français, il baragouinait, il comprenait plus ou moins. Il a travaillé 18 ans.

Jean-Marc Defays disait, il y a quelques années, que le meilleur endroit pour apprendre une langue, c'est au travail, c'est d'être en contact direct avec la population autochtone.

J'ai pu le constater moi-même : une de mes apprenantes depuis deux ans, rwandaise, analphabète avait été engagée comme « Article 60 » dans une maison de repos. Au départ, elle était très timide en classe. Il a fallu du temps pour qu'elle ose dire quelques mots en français. Quelques mois après son engagement, elle est venue me saluer : elle sortait des phrases correctes et son langage était plus fluide. Je ne suis même pas sûre qu'on serait arrivé à ça si elle était restée en formation. Le fait d'être sans cesse « dans » la langue, dans l'action, toute la journée, cinq jours de suite, mobilise visiblement beaucoup mieux l'attention et les capacités d'apprentissage du français pour ce type de public. Même remarque concernant un homme, la trentaine, d'origine bangladais, mais pas analphabète. Depuis plusieurs années à LEE, il n'avait aucune structuration dans ses phrases, tous les mots étaient en désordre, son vocabulaire, très restreint. Je l'ai revu dix ans plus tard, et là, stupéfaction, il parlait de manière beaucoup plus fluide, respectant beaucoup mieux la syntaxe. Que s'était-il passé ? Il avait travaillé des années dans une entreprise.

Mais, il ne faut pas crier victoire trop vite. Ce n'est de toute façon pas la panacée. J'ai eu dans mes groupes aussi d'autres hommes, ayant travaillé une dizaine d'années dans le bâtiment, et qui s'exprimaient en français, dans une confusion absolue, avec juste quelques mots précis liés à leur activité (seau, pelle, ciment...). Et après deux ans d'apprentissage forcé par des organismes liés à l'emploi et à la formation — je devrais plutôt dire de présence dans cette institution — aucune amélioration : attitude passive, ennui, désintérêt.

Quant à ma mère, femme au foyer, elle a appris à parler le français avec ses enfants. Bien. Mais elle ne sait ni le lire, ni l'écrire. Sa syntaxe est correcte, les temps simples utilisés aussi, elle estropie juste quelques mots. Je ne suis jamais parvenue à lui faire dire ni « fromage » ni « besoin ». C'est « fromage » et « besvè ». Mais bon, pas grave... Je lui ai demandé comment elle y était arrivée, les centres alpha n'existaient pas à l'époque, à Cheratte. Elle demandait, c'est tout, elle voulait apprendre, elle était curieuse et elle aimait entendre cette langue. Elle souhaitait se l'approprier. Femme entrepreneuse, ses enfants devenus grands, elle a décidé de travailler. Elle a fait construire à l'avant de la maison une friterie restaurant, puis elle a été femme d'ouvrage, plus de 10 ans. Heureusement, parce qu'entretemps le charbonnage avait fermé, et mon père n'avait plus d'emploi. De plus, elle a appris à conduire, contrairement à mon père, qui n'a jamais su.

Conclusion

Et bien voilà, rien n'est simple. Beaucoup apprennent à parler un peu le français, certains très peu, quelques-uns plus et ils arriveront à aborder le français écrit. Tout cela demande des années et des années pour un public infrascolarisé. Après un, deux, voire trois ans de formation, certains ne dépasseront pas un corpus d'une soixantaine de mots courants : « moi, toi, malade, fatigué, docteur, parler, travail, école, commune, banque, avocat, magasin, gare, partir, enfants, papa, maman, fille, garçon, acheter, payer, café, téléphone, CPAS, manger, maison, fenêtre, porte, gaz, cuisine, salon, tomates, bananes, salade, pommes, Bic, signer, chaise, table, regarder, télévision, famille, bus, voiture, dormir, bien, mal, ça va, bonjour, merci, madame, monsieur, rendez-vous, photocopie, adresse, FOREM, oublié, hier, demain, vacances... ».

Le cas le plus marquant que j'ai rencontré concernait un homme tchétchène de 60 ans, analphabète : à la fin d'une année de formation, il prononçait les mêmes quatre mots qu'au départ : « Bonjour Madame, ça va ? » À chaque fois que je l'interrogeais, il baissait et secouait la tête pour me signifier qu'il ne savait pas, qu'il ne comprenait pas.

J'ai énormément exploré, tant de pistes, de manière diversifiée, structurée, mais pas scolaire, en créant un climat de confiance et de plaisir, en partant de leurs besoins et en abordant aussi des aspects culturels et de réflexion, en écoutant leurs souffrances.

Il n'y a pas de méthode miracle ou infaillible. Le formateur n'est qu'un maillon de la chaîne. Tout dépend principalement d'où l'apprenant vient (son niveau de scolarité à la base, mais aussi son passé et son contexte actuel) et de ce qu'il a envie d'atteindre, ou pas. De ce qu'il est en capacité de faire, avec ce qu'il est. Comme chacun de nous.

S'approprier le français, mais quel français ? Pour faire quoi ? Et pour qui ? Et que faire de ceux qui ne progressent plus, qui patinent, qui désespèrent ? Qui n'ont pas envie ? Qui s'arrêtent, qui recommencent ? Qui font le tour des associations, les unes après les autres, jusqu'à épuisement du stock ?

Quel est le sens aussi du travail que l'on effectue, en tant que formateur ? Étant donné les résultats peu probants au niveau de l'apprentissage de la langue, il a au moins une utilité ailleurs. Une utilité sociale.

Mes groupes étaient constitués d'au moins 70 % de femmes. Et venir au cours, c'est sortir de chez soi, entrer en contact avec d'autres, se changer les idées, rigoler, découvrir autre chose, quitter une forme d'isolement, être dans le monde, avoir moins peur dans un pays étranger. Et c'est positif.

Mais, il y a néanmoins un hiatus, et c'est frustrant. C'est que l'objectif de départ, c'est d'apprendre une langue. Et que là, on touche aussi à un autre point qu'il ne faut pas non plus négliger : comment le formateur, lui, va-t-il pouvoir tenir ce cap quand son but ne peut pas être atteint ? Que les bénéfices sont biaisés ? Et qu'il y a tant d'obstacles ?

Je ne suis bien sûr pas la seule à avoir fait ces constats au cours de plus d'une décennie. Mes collègues les faisaient aussi. Nous nous sommes beaucoup réunis, nous avons beaucoup réfléchi, discuté et cherché à être les plus efficaces possible. Nous avons créé des outils. Nous n'avons jamais cessé de nous former, de nous informer, de nous remettre en question, de collaborer avec l'extérieur. Mais, nous ne pouvons, finalement, nous aussi, qu'avoir prise sur ce qui nous appartient, c'est-à-dire, notre travail. Tout le reste, et qui est extrêmement important dans l'apprentissage, nous échappe : la personnalité de chacun, les conditions de son existence et le monde dans lequel on vit.



Mon père : moustache, béret, charentaises



Ma mère, à droite

MIGRANTS SOLIDAIRES, DESTINS JUMELÉS ? **Pratiques et coopérations transnationales**

Clémence Aschenbroich, Altay Manço

Paris, L'Harmattan, collection « Compétences interculturelles »,

194 pages, ISBN : 978-2-296-99754-7, Janvier 2013

Comment s'expriment les comportements et les mouvements d'entraide parmi les migrants ? Les études présentées envisagent la solidarité dans un contexte d'émigration/immigration comme moteur d'une dynamique sur deux ou plusieurs espaces. Les initiatives ciblent principalement des projets qui lient la Belgique à l'Afrique à travers les efforts des migrants, dans un contexte comparatif international.





Le rappeur et le Maître ignorant

Abdelkrim Bouhout

L'empowerment est un concept en vogue chez quelques littérateurs zélés. Il vise à augmenter les « capacités d'agir » des publics populaires. Ne nous en déplaie, le peuple est si mal loti ! Pourtant, derrière les fils dénudés de cette rhétorique, il faut bien admettre qu'en l'absence de moyens, la société civile n'a d'autre alternative que de se rabattre sur les capacitations de ses usagers. En clair, lorsque les institutions démocratiques déclinent, les subventions manquent, le service public reflète le tempérament local : moral area (Park, 1952), la misère culturelle et sociale est confinée dans des espaces reclus, abandonnés et identifiés depuis belle lurette par les technocrates en herbe, dans son œuvre de bienfaisance, que peut exiger un responsable associatif en dehors de l'engagement conscient et politique de son bénéficiaire ? Jusqu'à preuve du contraire, la conscience de classe ne mange pas de pain. Elle ne réclame que ses prophètes !

Parmi les cordes prophylactiques de ce messianisme social en vogue, quelques fois sincères, la culture est une panacée universelle. Elle serait le violoncelle des opprimés. Ainsi, depuis le début des années 90, à l'initiative de soixante-huit tard nostalgiques ou de militants avachis, une flopée de projets sociocréatifs pullule dans les quartiers bariolés de Bruxelles. Ce tohu-bohu mobilise alors le potentiel artistique des masses populaires tapi sous les cultures dites « urbaines ». La messe est dite : le bitume crée de la culture, le ghetto a ses prodiges et l'anthropologie culturelle est une montgolfière renversée. Il est vrai qu'à Panam, les quelques voltigeurs qui ont su s'extraire de la boue à la sueur de l'ancre sont lucides : « Tout brûle déjà ! » vocifère le groupe de rap français La Rumeur. Malgré tout, nous serions très partiaux de balayer d'un revers de manche les forces vives, la bruyère grimpant dans la plupart des métropoles urbaines ; des « neighbourhood » de Boston à la banlieue parisienne, des favelas de Rio à la Place du Jeu de Balles de Bruxelles ! Il ne s'agit pas non plus de condamner une population dépossédée des codes culturels dominant, traitée en inférieure, se percevant comme inférieure, qui se démène comme elle peut pour s'entrouvrir une fenêtre sur la clarté du jour. Après tout, le caractère d'opposition est l'appendice du révolté.

En revanche, une démarche scientifique crédible exigerait d'examiner ces pratiques culturelles issantes comme des objets sociaux. S'abreuvent-elles de la fantaisie ou de l'imagination ? Abritent-elles une culture, une sous-culture, un vitalisme culturel ou les simples déambulations du consumérisme (Herskovits, 1967 ; Baudrillard, 1970) ? S'encrent-elles dans un projet réfléchi, consistant et durable ou bien arborent-elles de vulgaires poussées sporadiques du ressentiment ?

Sans entrer dans des circonvolutions insolubles, nous proposons au lecteur d'appréhender succinctement l'imagination créatrice des publics relégués autour de quatre points d'ancrage analytique. Dans un premier temps, il s'agira de présenter deux situations tirées de l'observation participante pour comparer le mode créatif relégué et celui des classes moyennes. Nous nous pencherons ensuite sur la littérature, les théories de l'art dramatique, pour tenter de délimiter le registre de la fantaisie de celui de l'imagination créatrice. Dans un troisième temps, il s'agira d'articuler la production artistique du relégué à son environnement socio-économique. Enfin, nous clôturerons cette réflexion en objectivant ce qui manque à l'horizon du relégué pour que sa disposition artistique renoue avec les ressorts de l'imagination créatrice (Schütz, 2007).

Deux approches de la création : l'ermite et le débauché

Première observation : nous sommes au théâtre Jacques Franck de Saint-Gilles. Un festival des Arts urbains y est organisé cette année. L'infrastructure peut accueillir jusqu'à trois cents personnes tandis que l'indigence culturelle du quartier attire les aficionados par centaines. Bientôt sept cents jeunes s'entassent dans le Colysée. Les organisateurs sont paniqués. Il est vrai que ce public est imprévisible comme il est exact que les débordements sont bénins dans ces aires culturelles. Au grand dam du directeur de théâtre éberlué, tout se passe bien ! Le don et la reconnaissance invitent le respect et le contredon. Sur la scène, un jeune groupe de rap de Saint-Gilles resplendit de toute sa veine. Il est question d'armes lourdes, de morts sanglantes, de références à des faits divers américains, du code de l'honneur et de la témérité lucide et suicidaire du groupe. Le parterre est jonché de préadolescents qui s'imbibent de cette verve fuligineuse comme l'on sirote un miel. Après la boucherie verbale, le leader du groupe prend la parole et dédicace sa vindicte à tous les damnés de la terre. La foule acclame Cicéron.

Seconde observation : classe verte organisée par le Collège Saint-Pierre à Uccle. Il est prévu aujourd'hui une initiation aux arts picturaux. En bordure de rivière, au foyer d'une forêt âcre d'automne, les élèves sont rassemblés autour du Maître d'art. Il demande aux élèves de se taire, les apprentis s'exécutent. Il invite ensuite ses convives à écouter le chant des oiseaux, le bourdonnement du vent, la mélodie monotone de la rivière et de restituer cette expérience sur leur toile. L'âme éclore, le cœur hardi, les enfants frémissent à l'unisson les crayons pastel.

Bien qu'un fossé sépare le peintre du chansonnier, tous deux s'abreuvent aux sources de l'imagination. Dans le sens commun, le rappeur est perçu comme le troubadour des gouttières. Par son inspiration créative, il dépeint le supplice des espaces relégués dans des textes laconiques, ampoulés, parfois amputés. Le peintre use, quant à lui, de la sublimation pour trouver un exutoire à ses pensées, ses pulsions mortifères. Cette vision de l'esprit adonne alors à la souffrance des vertus et des puissances créatrices. Assurément, il y a de l'évidence dans le sens commun. Personne n'oserait nier que le blues, le jazz ou la capoeira doivent leur clameur à la domination. Toutefois, le chanteur de blues ulule l'épouvante de l'esclavagisme et des champs de coton. Son art et son imagination restent dans le sillage des vécus qui l'affligent. En est-il de même pour le rappeur ?

De notre point de vue, les deux observations décrites délimitent deux modes de création étampés. Respectivement, l'initiation des arts picturaux destinés aux classes moyennes, le rap voué aux publics relégués issus de l'immigration. Une manière de pointer ce qui différencie ces deux confections artistiques est d'user d'analogies archétypales.

L'ermite définit un « religieux retiré, pour un temps limité ou jusqu'à sa mort, dans un lieu désert, pour y mener une vie de piété et de mortification » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). Contrairement à une idée fort répandue, l'ermite ne se retire pas du monde pour le fuir, mais pour mieux l'assumer : « L'historien de l'érémisme découvre avec étonnement que la fuite au désert ne sépare pas l'homme de la société : (...) le contemplatif assume toute l'humanité » (Marrou, 1954, 34). À l'opposé, le verbe débaucher entend : « Détourner (quelque chose) de son but, de son emploi habituel » (CNRTL). Par extension, son substantif « débauche » définit : « un usage excessif ou déréglé de quelque chose » (CNRTL).

Dans une transposition archétypale de l'imagination, on peut admettre que l'ermite et le débauché enferment deux modes de création. L'ermite en usant de la contemplation se détache de la fatuité des conditions matérielles pour mieux se confronter au réel. Le débauché s'adonne à l'excès et détourne les normes dans l'intention de trouver un exutoire à des pulsions agressives ou se dérober de conditions d'existence lourdes. On peut alors situer l'imagination créatrice de notre rappeur à la lisière de la débauche, celle des jeunes collégiens en marge de la contemplation.

En résumé, la complainte doloriste du rappeur repue d'artifices, de récits fictifs et de paroles vindicatives s'écarte de l'abnégation de jeunes collégiens qui s'abandonnent au silence, à la nature grandiose et à l'écoute empathique, tous facilités par un chef d'orchestre. Comme prétendrait Baudrillard, le rappeur s'engage dans la simulation à l'heure où le collégien réincorpore le réel par son écoute empathique, mystique.

Fantaisie versus imagination

Pour le critique de l'art, bien que la tragédie équipolle le drame à la base des intrigues, trahisons et cabales que ces deux styles imposent à la trivialité des relations dans la trame littéraire, le drame donne libre cours au hasard, à la liberté, à l'instant où la tragédie invoque une fatalité.

Il en va de même pour l'imagination et la fantaisie accolées toutes deux dans le sens commun, mais pénétrant en réalité, pour chacune d'entre elles, le style et le caractère d'une époque. Nous ne pouvons malheureusement dresser ici, un portrait circonvenu de ces deux dispositions, mais bien aller à l'essentiel.

Selon Stanislavski, l'imagination préfigure ce qui existe ou pourrait exister, tandis que la fantaisie crée ce qui n'existe pas. Bref, il y a un gouffre entre l'oiseau bleu de Maeterlinck et le tapis volant qui ornemente l'orientalisme. Cette conception recoupe les trois types d'imagination répertoriés par Kant dans la Critique de la raison pure (Kant, 1944).

L'imagination productrice comme représentation originelle d'un objet antécédent l'expérience. L'imagination reproductrice qui ramène dans l'esprit le vécu de l'objet représenté. L'imagination fantasmagorique comme une gestation d'images involontaires ou incontrôlées. On peut voir dans cette dernière, un penchant au mensonge non intentionnel.

De notre point de vue, la fantaisie du relégué s'oppose à l'imagination du collégien ressuscitée par le Maître d'art. Cette déformation chez le rappeur porte pour l'essentiel sur l'ascendant de la mémoire émotionnelle sur l'imaginal. En somme : « les images visuelles de notre rêve, malgré leur caractère fantomatique, sont tout de même plus réelles, plus sensibles, plus matérielles que les représentations des sentiments que nous souffle confusément notre mémoire émotionnelle » (Stanislavski, 1954-1961, vol. 2, 86).

Sous l'angle de l'historicité, la fantaisie domine la littérature, la musique et les arts majeurs à partir du dix-neuvième siècle, après la nostalgie romantique. En rupture avec les convenances d'une société moderne émergente et perçue comme lénifiante, la fantaisie ouvre ses bras à l'imprégnation subjective de l'individu. « Le terme fonctionne ainsi comme l'hyperonyme d'un ensemble d'œuvres où règnent le bizarre, le surréel, ou tout simplement une subjectivité marquée » (Ledda, 2012, 59). La fantaisie annonce les émulations égotiques si essentielles aux sociétés de consommation. Désencastré du réel, elle donne libre cours à la différenciation sociale de sujets atomisés et rivalisant dans l'espace public sous le signe de l'outrecuidance. C'est pourquoi le rap et ses cosmétiques sont suspendus à la systole et diastole d'un souffle emphatique, frelatée.

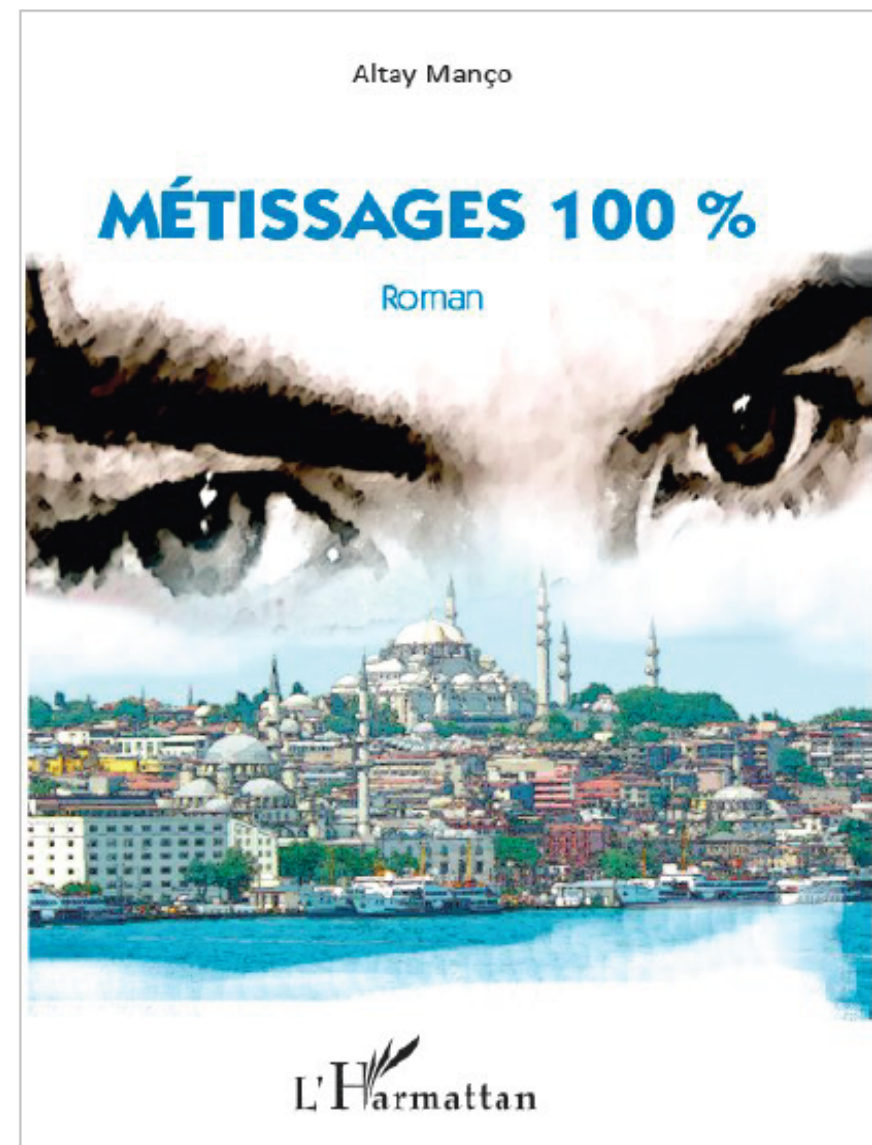
Un deuxième élément oppose les deux observations décrites à leur niveau méthodologique. Tandis que le rappeur déblatère un texte griffonné dans un local à l'étroit, les collégiens sont dans la main protectrice d'un guide. Le Maître ignorant manœuvre alors un groupe « normé » et respectueux de son autorité (Rancière, 2004). En sorte que le groupe de collégiens semble investi dans un projet tandis que le rappeur navigue seul sur les grands bruits de houle de l'émotivité !

Il nous reste alors à délimiter ces deux modes créatifs en fonction des positions sociales de leurs protagonistes et des diptyques énoncés : débauche versus contemplation et projet versus esprit primesautier. On peut alors conclure, que le mode créatif du relégué cède volontiers à la débauche, rompt à l'impulsivité, à l'artifice ou au ressentiment, tandis que sous l'égide d'un guide bienveillant, le collégien est initié aux vertus de l'écoute contemplative. Le collégien ucclois bénéficie d'un projet éducatif, d'une transmission des normes dominantes à l'instant où le rappeur est incapable de prendre de la distance avec le vécu dénigrant en essentialisant l'humiliation gesticulée par la fantaisie.

Sans l'intervention d'un maître ignorant, le rappeur parfois dépourvu de « culture » reste esclave de son horizon naturel et de sa rationalité laborieuse (Dejours, 1998). C'est pourquoi, de notre point de vue, il manque à l'imagination créatrice du relégué, un guide expérimenté et une pédagogie ancrée dans un projet. En dernier recours, à l'hypoténuse du présent et du passé, le maître ignorant est le transmetteur de la tradition sans laquelle le réel « déraciné » est livré aux divagations de la fantaisie. Soit, l'idéal d'une société de consommation.

Bibliographie

- Baudrillard J., *La société de consommation*, Denoël, 1970.
 Dejours C., *Souffrance en France - La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, 1998.
 Herskovits M. J., *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Payot, 1967.
 Ledda S., *L'éventail et le dandy. Essai sur Musset et la fantaisie*, Droz, 2012.
 Kant E., *Critique de la raison pure*, PUF, 1944.
 Marrou H. I., *De la connaissance historique*, Seuil, 1954.
 Park R. E., *An Experiment in Social Science Research*, University of Chicago Press, 1952.
 Rancière J., *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Poche, 2004.
 Schütz A., *Essais sur le monde ordinaire*, Le Félin, 2007.
 Stanislawski C., *Œuvres complètes en huit volumes, 1954-1961*, vol. 2.



**« Métissages 100 % »,
un roman à découvrir**



La photo comme langage

Kyriaki Pigi

La photographie s'apparente à l'écriture par la lumière. Étymologiquement, le mot provient du grec : « lumière » et « écriture ». Un des moyens les plus répandus de communication, dès le 20e siècle, elle est aussi considérée comme un des arts les plus populaires. Moyen d'expression de soi, la photographie vit une seconde jeunesse avec la multiplication des portables, l'image électronique et la diffusion par les réseaux sociaux. La photo semble à la portée de tous et peut mettre en évidence sentiments, pensées, événements... C'est un support évident pour véhiculer messages et mises en scène de soi, des autres et du monde.

Une discussion sur la photographie ou une photographie en particulier peut servir de base pour découvrir les membres d'un groupe. C'est une des multiples façons d'instituer la photographie en tant qu'outil de dialogue.

L'approche est illustrée par une mise en situation, organisée à Héraklion (Crète), lors d'une initiative interculturelle réunissant des associations de migrants et des résidents de la municipalité.

Il a été demandé à chacun des participants d'apporter une photo de leur pays. Ils ont été accueillis dans des ateliers regroupant des personnes de diverses origines, sous l'animation de travailleurs sociaux.

Après une présentation, chaque participant a montré et commenté sa photo aux autres membres du groupe qui étaient libres de poser des questions, mettre en évidence des expériences communes, des sentiments, un avis.

On constate ainsi combien une photographie est riche d'interprétations et offre la possibilité de communiquer, de partager des points de vue. Regardée collectivement, elle devient objet social, chargée de transactions interindividuelles, mais également intra-individuelles, transportant le porteur du regard bien loin et bien loin dans le passé, parfois, aussi, projetant l'acteur dans un avenir rêvé. Car au-delà du regard posé, l'image a la possibilité de rendre perceptibles des émotions cachées en chacun de nous. La photo est bien cet objet transitionnel, assurément un moyen de communication renforçant le respect de l'autre, de sa parole, de ses avis et sentiments, de son passé et souvenirs. La photo scellant l'entente d'un avenir commun, au-delà des différences et des provenances.

En effet, à l'issue des échanges, les travailleurs sociaux ont proposé des la synthèses et, lors de la plénière, une discussion s'en est suivie autour des recommandations issues de l'expérience.

Cela n'est pas rien de noter la quantité d'expériences communes entre immigrants et autochtones de l'île que des photographies peuvent révéler, au-delà des différences d'origine, de genre, de convictions... Noter les différences n'est pas peu non plus, qui peuvent s'ériger en complémentarité.

Enfin, la démonstration faite de ce que la photographie peut servir de support pour l'initiation d'un dialogue interculturel et un moyen extraordinaire de communication. Cette force lui vient sans doute de sa capacité à contenir tant des informations que des émotions. La photographie ne montre-t-elle pas juste ce qu'il faut, en laissant la possibilité à notre mental d'imaginer le reste ?

Appropriation du français par les migrants

Rôle des actions culturelles

P. Alen et
A. Manço (coord.)

Renforcer l'appropriation de la langue française par les migrants ? Comment valoriser leurs identités à travers une participation dans le pays d'accueil ? L'approche met en exergue des actions et des recherches qui telle une « *pédagogie du détour* » travaillent sur les représentations

et analysent des activités socioculturelles alternatives aux cours traditionnels. Les douze contributions du livre, notamment belges et québécoises, prennent pour assise théorique les compétences en communication interculturelle. Les contributeurs étudient des pratiques artistiques développées par les personnes migrantes et interrogent la corrélation entre celles-ci et l'intégration dans la société d'accueil, ainsi que la relation au français. Certains travaux focalisent sur l'étude concrète de la trajectoire langagière et de la participation des femmes immigrantes. La question transversale du genre et de la mixité est une préoccupation constante, comme le rôle joué par les médias dans l'épanouissement des relations interculturelles.

L'Harmattan, Paris, 2012, 178 p. ISBN : 978-2-296-99492-8





Éveil à l'art et à la créativité par la pratique du chant prénatal. Témoignage

Geneviève Fraselle

La pratique du chant prénatal est une expérience puissante qui touche à la créativité chez la femme enceinte en s'inscrivant profondément dans le sillage de la rencontre, de l'émergence du sens artistique et du redéploiement des possibles.

Chanteuse et coach en expression vocale, j'ai très vite réalisé qu'en m'orientant dans cette nouvelle pratique de chant prénatal, je m'inscrivais dans un tout nouveau rapport à l'art et à la créativité marqué du sceau de la valorisation des potentialités immergées dans chacune de ces femmes qui allaient accueillir la vie.

Lors de la naissance de mon premier enfant, j'ai constaté que la grossesse était une période propice à l'exploration artistique comme si le potentiel créatif d'une femme et de son entourage se jouait à travers la gestation de son bébé. C'est comme si la venue d'un petit d'homme offrait le désir secret de créer, de sentir, de chanter quel que soit son niveau, quelles que soient ses qualités musicales.

Qu'est-ce que le chant prénatal ?

Pratique souvent méconnue, le chant prénatal est l'utilisation du souffle et de la voix durant la grossesse et parfois même à l'accouchement. Tel un véritable « cordon vocal », la voix nous relie sans cesse au monde extérieur, ainsi qu'à nous-mêmes. Dès lors, la voix maternelle ouvre déjà une voie et tisse un premier contact vibratoire avec le bébé dans le ventre rond. Par sa peau tout d'abord, puis ensuite grâce à ses oreilles, le bébé entre tout naturellement en résonance et en empathie dans le « bain sonore ».

Dans cette proposition de rencontre vocale se tisse un dialogue profond entre la mère et le bébé à naître. Cette invitation chantée est à la source d'un subtil accordage de la dyade mère-enfant, mais aussi de la triade père-mère-enfant ! Après la naissance, le bébé se souvient de la voix maternelle et reconnaît les (chan)sons. Il retrouve alors sécurité, éveil et bien-être.

Quatre finalités principales peuvent en outre être prises en compte :

- le bien-être durant la grossesse et le développement du sens proprioceptif chez la femme enceinte,
- le lien vocal avec le bébé à naître, véritable « vocalchimie » (expression d'André Minvielle),
- la gestion de la douleur à la naissance et durant les contractions par rythmisation et sonorisation du souffle,
- et enfin, l'accueil du bébé par le chant et la pérennité du lien entre le prénatal et le postnatal.

En séances individuelles ou collectives, la rencontre avec chaque participante est unique et remet en jeu mes propres qualités d'accueil et d'écoute de la voix d'une personne vers un objectif tant relationnel qu'artistique.

La présence d'un ou de plusieurs bébés en gestation qui perçoivent le monde extérieur lorsque leurs oreilles sont formées et qui, au préalable, ont déjà ressenti les vibrations vocales à même la peau dans le giron maternel, est quelque chose d'émouvant.

L'art vocal devient art du toucher sonore, échange, conversation vibratoire. Il s'agit non seulement de tisser un lien musical et vocal avec la personne qui va chanter, mais aussi de contribuer à révéler cette voix maternelle en communion avec son bébé.

C'est une séance de chant à plusieurs voix où comptent l'intention vocale plus que la précision technique, le massage vibratoire plus que le placement acoustique, l'émergence d'un potentiel artistique plus que son aboutissement. C'est en quelque sorte la mise en perspective du désir maternel d'offrir à son enfant l'émerveillement musical et la puissance de son amour à travers la résonance de sa voix dans l'espace.

Dans ce branchement sur le mode vocal, une séance de chant prénatal est un temps de partage des émotions, un temps d'expression verbale et sonore sur ce que vivent toutes ces femmes au quotidien et que vient mettre en lumière leur grossesse.

L'essence même du chant prénatal réside probablement dans sa nature hybride entre l'art et la relation, entre la musique et l'éveil corporel de la future maman en communication enveloppante avec son enfant, entre le visible et ce qui est voilé, entre la puissance évocatrice du langage et la sensorialité vocale, entre le dedans et le dehors c'est-à-dire là où le geste vocal relie le microcosme utérin au macrocosme du monde environnant.

D'une façon plus générale, quelles pourraient bien être les résonances du chant prénatal au sein de ce monde environnant ?

L'impact du chant prénatal est difficile à mesurer. D'une part cette pratique est assez méconnue des femmes enceintes, mais surtout parce qu'elle est indéfectiblement liée au vécu et à la subjectivité des participantes.

Néanmoins, quelques faits récurrents ont attiré mon attention...

- Après leur accouchement, très rares sont les femmes qui me demandent de poursuivre des cours de chant « traditionnel » alors qu'elles semblaient sensibilisées aux joies de la phonation.
- Les femmes ayant pratiqué le chant prénatal manifestent le désir accru de maintenir le contact sur le long terme (échanges de mails, invitations en tout genre, visites pour montrer leur nouveau-né ou l'évolution de leur progéniture, etc.).
- Elles invitent leurs amies à participer à des séances de chant prénatal. Il n'est pas d'usage pour un professeur de chant d'entretenir une relation aussi personnelle avec ses participants. Il m'arrive de franchir sans m'en apercevoir cette délicate frontière entre vie professionnelle et vie privée.
- Toutes les femmes que j'ai pu rencontrer songent à proposer une éducation artistique et musicale à leur enfant. Recherchant activement des animations musicales à la crèche lors d'ateliers musicaux « parents-bébé », elles sont friandes de spectacles à découvrir. Il y a comme une transposition de leur propre désir artistique sur leur progéniture.
- On constate la mise en réseau avec d'autres femmes désormais sensibilisées à l'art et à la créativité.

Mon expérience me pousse ainsi à penser que durant la grossesse et par le biais du chant prénatal, la femme est appelée à développer une écoute attentive de son corps. C'est une présence à soi qui est fondatrice d'un nouvel ancrage dans son environnement. Cet ancrage somatique signe un nouveau mode d'être-au-monde jetant les bases d'une nouvelle manière d'être en relation à soi-même et aux autres.

En effet, c'est la découverte de l'empathie comme capacité relationnelle future qui est en jeu. L'ouverture à l'expérience sensorielle c'est-à-dire l'émergence du moment « pathique » est véritablement source de créativité personnelle et de renouveau.

Enfin, l'expérience ludique du chant et de la créativité vocale se présente à nous comme prémisses de tous les possibles, comme une « ouverture poétique » au monde où l'utilisation du langage excède son aspect utilitaire.

Dès lors, territoire du chant prénatal est ce lieu où les sons musés, effleurés, chuchotés, vibrés sont autant de perles de sens quelle que soit la langue maternelle utilisée.

C'est un rivage où les berceuses entonnées sont celles du monde entier. Pulsées ou lentes, en français ou en langues étrangères, elles sont autant de phonèmes qui rythment le corps des femmes à même le ventre rond ainsi qu'un ancrage fondateur dans le monde des possibles.

C'est l'évocation chantée universelle d'un monde où l'Art et la Créativité offrent du sens, de la beauté, de l'espoir, l'audace d'un avenir prometteur pour l'enfant en germination.

Le chant prénatal, c'est une carte blanche aux multiples tonalités pour tracer nos rêves !

Infos : www.genevoix.be - www.dansleventrerond.com





Expression culturelle et intégration citoyenne des groupes issus de l'immigration

Altay Manço

Certaines personnes ou groupes issus de l'immigration en Belgique ont recours à des activités créatives et artistiques à des fins de participation sociale, d'expression citoyenne et d'insertion économique. Quels sont les exemples et leurs résultats ? Les structures politiques, culturelles, scolaires et socio-éducatives sont-elles conscientes de ces enjeux et potentialités ? Développent-elles des politiques en la matière et avec quels résultats ? Quelles recommandations peut-on extraire de l'observation de trajectoires de participation pour soutenir les groupes de citoyens et les structures dans leurs pratiques ?

Ces questions ont été au menu des Assises de l'interculturalité en 2010 et depuis continuent à préoccuper des acteurs du domaine.

Développons par un exemple

La « Communauté socioculturelle congolaise de Belgique » (CCB) correspond à noyau d'une dizaine d'animateurs. L'association est présente dans les communes de la Région bruxelloise, dans le Brabant Wallon et également dans la périphérie flamande de Bruxelles. Le collectif s'est donné comme mission d'être le porte-parole des Congolais de cette zone et d'accompagner les personnes en difficulté au sein de la société belge.

Ce travail comporte un volet de soutien psychologique. Il comporte également des volets pratiques : aide et conseils scolaires, information et guidance face aux services publics, etc. À travers son rôle de médiation, la CCB intervient au sein des institutions telles qu'écoles, CPAS, tribunaux... Pour la structure, les objectifs de prévention, d'éducation et d'intégration sont en lien avec l'interculturalité. Aussi, l'association fait également de la promotion culturelle de manière intégrée aux autres initiatives. L'animation et la promotion d'une chorale Gospel en sont des exemples. Des moyens financiers ainsi générés servent aussi à développer des activités de solidarité tournées vers les régions d'origine des membres, notamment en lien avec des ONG belges : par exemple, dans le domaine de la protection des enfants des rues au Congo.

Le premier constat qui ressort de cet exemple et de plusieurs autres similaires est que les communautés culturelles issues de l'immigration envisagent leur intervention de manière intégrée – l'animation culturelle s'y vit souvent comme un moyen d'expression et de lien entre plusieurs groupes, types d'actions, institutions, etc. Cette intervention est également translocale : les groupes de citoyens partent des besoins matériels et affectifs de leurs membres – installés dans quelques localités en Belgique –, se ressource d'éléments culturels de diverses provenances, et en même temps produisent des actions qui ont une portée ailleurs. Dans l'exemple, les activités de l'association font fi des frontières internes à la Belgique, comme de la distance entre ce pays et le Congo.

Et de se demander si ce type d'associations de migrants, par leur souplesse à naviguer à travers les frontières linguistiques, sectorielles et idéologiques du pays, ne nous montrent-elles pas des exemples intéressants à suivre pour sortir des crises identitaires et institutionnelles de notre société, aux prises avec de multiples et complexes divisions ?

En effet :

- Là où les groupes de migrants s'organisent autour de besoins collectifs (approches transversales et translocales), la société d'accueil s'impose avec son mode de fonctionnement essentiellement individuel, sectoriel et local (offre d'insertion individualisée au sein des communes ou quartiers...).
- Là où le groupe issu de l'immigration ressent le besoin de se restructurer autour de références culturelles familières, les institutions de la société d'accueil interviennent avec des actions spécifiques pour une partie spécifique de ce groupe (femmes, jeunes, primo-arrivant...) et risquent involontairement de renforcer leur déstructuration.
- Là où la vie culturelle est un facteur de reliance et de résilience pour la plupart des communautés immigrées, la société d'accueil n'investit pratiquement pas la valorisation des cultures, cultes et langues d'origine, ainsi que la construction d'une dynamique entre ces ressources.

On peut multiplier ces exemples.

La question n'est évidemment pas de faire l'apologie d'un modèle plutôt que d'un autre, mais bien de proposer un terrain de dialogue véritable et équitable.

Notre hypothèse est que de ce dialogue jailliront des compétences interculturelles permettant à tous de naviguer dans un champ magnétisé par des référentiels divers et dans le respect des uns et des autres. Ce qui est tout le contraire d'un repli sur soi ou d'un quelconque communautarisme qui n'est d'ailleurs pas le propre des minorités ethniques, culturelles ou religieuses, mais un des défis majeurs auxquels l'ensemble de notre société est confronté.

Les pouvoirs publics chargés des questions de culture devraient ainsi encourager davantage les initiatives permettant à différentes minorités ethniques et/ou culturelles de valoriser leur patrimoine. Cela permettrait, par la même occasion, à de nombreux citoyens d'autres horizons de s'ouvrir plus aux contributions de ces diverses cultures et aux personnes qui les composent.

Une politique qui chercherait à impulser une véritable « interculturelisation » du secteur culturel doit se donner plusieurs objectifs :

- faciliter l'accès à la culture et aux loisirs pour les minorités culturelles de façon à leur permettre d'accroître leur capital social – un point faible des groupes les plus vulnérables, caractéristique qui se transmet d'une génération à l'autre (objectif social) ;
- favoriser l'émancipation et la participation citoyenne de ces groupes (objectif socioculturel) ;
- et également enrichir la production artistique existante par leurs apports (objectif culturel).

Les institutions culturelles ont beaucoup à gagner de la concertation avec le tissu associatif migrant, à impliquer davantage des acteurs issus des minorités ethniques et culturelles dans les processus de production et à diversifier autant que possible leurs personnels, leurs publics et leurs programmations.

Parmi ces institutions, les médias méritent sans doute une attention particulière avec des recommandations qui leur sont spécifiques :

- mieux préparer les professionnels des médias à travailler dans une société multiculturelle ;
- renforcer l'expression de la diversité dans leurs rangs en défendant l'accès des personnes issues des minorités ethniques et culturelles aux professions des médias ;
- stimuler, par des bourses, des prix, des stages et des échanges, la collaboration entre différents médias (locaux, nationaux, internationaux et s'adressant spécifiquement aux organes de presse « ethniques » ...) ;
- intensifier la lutte contre le racisme sur Internet, en particulier sur les forums publics.

