

## L'INTERCULTURALITÉ DANS LE DPLI-GUYANE UNE RECHERCHE PARTICIPATIVE

JEAN-PAUL HAUTECOEUR

"S'il vous prend la faiblesse de penser que quelqu'un est ignorant,  
cherchez dans quel contexte ce qu'il sait devient de l'or...  
Ne pas reconnaître l'autre dans son intelligence,  
c'est lui refuser sa véritable identité sociale,  
C'est nourrir son ressentiment et son hostilité,  
C'est alimenter l'humiliation, la frustration d'où naît la violence".  
PIERRE LÉVY, *L'intelligence collective*

### LE PROJET DE RECHERCHE-ACTION

L'occasion de monter une recherche participative en Guyane française sur l'interculturalité dans les formations de base a été saisie lors d'un colloque sur la formation de base, à Cayenne en mai 2000, à la suite d'une invitation de l'auteur par le DPLI (Dispositif permanent de lutte contre l'illettrisme). Les promoteurs du dispositif s'étaient montré intéressés par nos travaux sur une approche écologique des formations de base des adultes, selon laquelle l'environnement et l'héritage culturel des participants à la formation jouent un rôle clé dans les apprentissages, dans la transmission des savoirs et dans leurs applications à des projets locaux de développement durable. Pour ma part, je découvrais en Guyane un chantier inoui et complexe pour mettre à l'épreuve cette approche écologique en formation de base.

Un chantier inoui, à cause de la dominante pluriculturelle de cette société en construction, des contrastes de civilisations en présence, des réserves naturelles et des ravages en cours (forêt, mer, terre), de l'administration française dans cet isolat d'Amérique latine qu'on appelait il y a à peine un siècle une "colonie pénitentiaire", de la demande urgente et massive d'éducation et de formation parmi une population fortement sous-scolarisée.

Mais aussi un chantier complexe, à cause du contexte administratif du DPLI dont les orientations et les budgets dépendent en grande partie des politiques françaises de l'emploi et de la formation professionnelle qui n'accordent qu'une place marginale aux questions culturelles et à la réalité des "communautés ethniques"; complexe aussi à cause des bouleversements de la mondialisation économique sur les modes de vie et dans l'imaginaire des gens, toutes origines culturelles confondues.

Nous sommes donc dans une situation attirante mais difficile, dans laquelle la ou les formations de base doivent être réinventées avec les partenaires concernés, dans toute leur diversité. Le DPLI était déjà à la tâche depuis plusieurs années.

Le présent projet d'étude sur l'interculturalité dans le réseau du DPLI a été accueilli à Cayenne par la Direction du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle. Il a pour partenaires l'Équipe ressources du DPLI, le réseau des organismes de formation et des formateurs du DPLI, le réseau des cellules d'orientation et de suivi des usagers, les participants aux formations et un "expert" étranger. Ces partenaires se sont accordé trois ans (de 2001 à 2004) pour atteindre **trois objectifs**:

- *l'observation et l'objectivation des pratiques* de formation de base sous l'angle de l'interculturalité,
- *l'évaluation de ces formations*
- *la formalisation* des pratiques de formation interculturelle pour la formation ultérieure des formateurs.

Le mode de travail retenu a été la recherche-action ou recherche participative. Cette pratique empirique de recherche vise à mieux reconnaître ce qu'on fait déjà dans les ateliers et ce que les acteurs savent d'expérience, et éventuellement à découvrir ce qu'ils ne font pas et ce qu'ils pourraient réaliser. Elle demande que soient associés au travail de recherche, sur un mode volontaire, les principaux acteurs de la formation, y compris les stagiaires, dans un but d'autoformation et de partage des bénéfices de ce travail collectif. Elle vise à construire un savoir endogène dans l'échange interculturel au lieu de tenter d'incorporer un savoir exogène inexpérimenté, à risque élevé d'inadaptation donc de rejet. Cette pratique devrait permettre aux experts extérieurs d'apprendre et de trouver leur juste place dans un projet à composer ensemble.

D'un point de vue écologique et d'économie solidaire, la recherche-action, si elle est menée à point, tire le plus grand parti possible des ressources locales en y ajoutant une plus-value de savoir et de coopération, qui sont deux éléments essentiels dans un projet de développement durable. En effet, le renouvellement des ressources naturelles, culturelles et humaines devrait

devenir un objectif majeur des formations de base contextualisées. Il ne faudra pas perdre de vue cet objectif dans l'évaluation des pratiques du DPLI.

## **FORMATION ÉCOLOGIQUE ET PLURICULTURALITÉ**

Le projet de recherche sur l'interculturalité dans le DPLI s'inscrit dans un projet plus vaste qui cherche à explorer et à comparer les formations de base dans différentes sociétés pluriculturelles (ou pluriethniques). Comment conçoit-on ces formations? À qui s'adressent-elles? Quels buts leur assigne-t-on? Comment les pratique-t-on? Quels rôles les usagers et leurs communautés y jouent-ils? Avec quels résultats du point de vue de l'amélioration des conditions de vie des gens dans un environnement vivable? Comment peut-on les améliorer par un processus de recherche-action, soit d'échange de questions, d'expérience et de savoirs entre des chercheurs et des intervenants à divers titres sur le terrain des formations?

Le thème général de la présente recherche puise dans une expérience internationale de recherche en alphabétisation et en formation de base des adultes, menée par l'auteur dans le cadre de l'UNESCO. On peut en résumer quelques grandes observations dans les termes suivants.

La tendance dominante de la formation de base des adultes, dans la dernière décennie et dans nos pays du Nord, a consisté à adapter la force de travail au marché fluctuant de la main d'oeuvre ainsi qu'aux changements technologiques et aux transformations de l'organisation du travail. Les formations de base, qui s'adressent aux populations actives considérées comme démunies et les plus distantes du marché du travail, doivent assumer trois fonctions complémentaires dont l'importance peut varier suivant les régions:

- adapter ces populations aux modes de communication des organisations nationales et transnationales (*littératie*);
- faciliter l'accès d'une partie de la main-d'oeuvre non participante au marché du travail (*employabilité*);
- et réduire la dépendance à l'aide sociale (*autonomie, insertion sociale*).

Les formations de base ont été avant tout pensées et administrées par les gouvernements, en conformité avec un modèle culturel national, souvent à l'image de l'école des jeunes, et en rapport avec les grandes variables socioéconomiques conjoncturelles qui affectent le marché du travail. La formation de base a été proposée ou imposée comme un prérequis à la formation continue, à l'emploi et à la citoyenneté. Le plus souvent au singulier, en tenant les différences culturelles comme des handicaps à l'intégration, comme des obstacles à l'insertion sociale mais aussi comme une variable positive dans l'accès aux emplois de bas d'échelle. S'il

y a eu des organisations de formation plus autonomes qui ont pu tenir compte des cultures, des histoires et des demandes différentes des participants, ces petites organisations sont restées marginales et elles ont connu beaucoup de difficultés de financement et de développement.

Dans la dernière décennie, la vague néo-libérale a entraîné en partie (variable suivant les pays et les continents) le secteur public ou para-public des formations de base vers le secteur privé, en l'adaptant aux différents domaines industriels et aux différentes cultures d'entreprises. Les gouvernements ont aidé les entreprises à développer leurs activités de formation durant l'emploi, tout en conservant les publics les plus démunis et la fonction sociale des formations de base, un travail dévalorisé souvent délégué aux réseaux associatifs. C'est surtout dans ces organisations non gouvernementales qu'ont été développés des modes de formation de base qui tiennent compte de la diversité de leurs publics, de leurs demandes et qui composent des projets interculturels de formation dans le but d'aider les participants à échapper à la misère et à l'isolement, tout en mettant à contribution leurs héritages culturels.

Cette histoire n'est récente que sous le vocable d'interculturalité, puisqu'elle a commencé il y a longtemps dans les cours d'alphabétisation et d'éducation populaire des immigrants, où l'on expérimentait alors une pédagogie de la liberté, non seulement pour apprendre, mais aussi pour faire reconnaître et respecter les droits des migrants (1). L'objectif de coopération interculturelle est devenu prioritaire plus tard, dans le contexte des migrations massives des continents pauvres vers les pays riches et des problèmes sociopolitiques qu'elles ont pu provoquer.

Globalement, il faut reconnaître que les résultats des formations de base, en dehors du secteur privé où elles ont été dissoutes dans la formation professionnelle, peuvent être résumés dans les termes de *pertes*, de *gaspillage* et de renforcement de la *marginalisation* des populations disqualifiées:

- **pertes** du fait de la dépendance accrue des personnes aux dispositifs de formation (stagiaires de longue durée) qui remplacent les services sociaux maintenant considérés comme délétères;
- **gaspillage** du fait que les savoirs et les compétences de ces personnes, en particulier les étrangers, sont ignorés sinon dévalorisés, donc rarement réinvestis. Au lieu de poursuivre les formations acquises par des personnes adultes (ce que nous considérons comme leur formation de base) et d'ouvrir un dialogue interculturel, les dispositifs de formation de base constituent un public déclassé et démunis (analphabètes, illettrés, exclus, détenus,

mères célibataires, etc.) à qui des épreuves élémentaires d'initiation et de normalisation sont prescrites;

- **marginalisation** du fait que les apprentissages, surtout linguistiques puisque l'objectif unique est souvent l'apprentissage du français, sont confinés dans le cercle des classes ou ateliers et que ces apprentissages ne s'appliquent qu'exceptionnellement à des situations de vie réelle et à des projets de longue durée qui permettraient l'incorporation des acquis.

En définitive, **la littératie, l'employabilité et l'autonomie**, quand un minimum "fonctionnel" a été acquis en cours de formation, servent au mieux, pour les personnes durablement déclassées qui ont aussi appris l'autodévaluation, de laisser-passer vers un autre cycle de formation. Mais ces trois vertus ne mènent que rarement à "l'insertion sociale et professionnelle", l'objectif déclaré des politiques publiques de formation. Pour les membres des minorités culturelles, une condition supplémentaire pour réussir l'épreuve de l'insertion est d'intérioriser l'héritage culturel, de gommer le mieux possible les signes de différence. Cette histoire monochrome de la formation de base des adultes aura laissé fort peu de chance d'expérimentation et d'expression aux formations interculturelles, pourtant en demande croissante dans nos sociétés bigarrées.

Dans le cadre de nos recherches ALPHA à l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (2), de tels constats nous ont amenés à observer des pratiques méconnues d'éducation permanente, moins commandées par les pressions du marché globalisé de l'emploi ou par les politiques de gestion des populations démunies que par des initiatives locales (production, commerce, services, activités culturelles, etc.), et mieux intégrées aux modes de vie des habitants d'une région ou d'un quartier, d'un groupe social ou d'une communauté. Ce changement de perspective nous a permis de découvrir un autre sens et d'autres finalités aux formations de base.

Dans le contexte de micro-projets de développement local, la formation de base cherche à mettre à contribution l'ensemble des ressources disponibles dans l'environnement immédiat. Elle s'appuie sur les organisations sociales existantes, formelles ou informelles; elle valorise les traditions culturelles des personnes et mise sur leur participation volontaire. Quand la collaboration d'organisations extérieures (entreprises, universités, associations, etc.) s'avère nécessaire, le mode d'association privilégié est de type coopératif, souvent sans but lucratif. La formation n'est généralement pas conçue comme une activité séparée qui donne droit à un statut spécifique (stagiaire, bénéficiaire, etc.), elle est intégrée à un ensemble d'activités individuelles et collectives qui donnent un sens à la vie et qui ne sont pas limitées au très court terme. La formation est déjà une preuve d'intégration et de participation à un groupe, à un travail, à un projet communautaire dans un environnement familial. Elle consiste à

améliorer les outils, les compétences, les techniques de travail et les relations humaines de groupes sociaux réels dans leurs cadres de vie, pour améliorer les conditions de vie des partenaires en présence.

Le dynamisme de ces projets endogènes de formation-développement nous semble surtout fondé sur la mise en valeur du savoir et des savoir-faire des personnes (soient-elles fichées comme illettrées, étrangères, jeunes ou vieilles, handicapées, etc.) et du potentiel des ressources locales (environnement, infrastructures, organisations, qui sont le compost des projets de formation). De tels projets ont pour but l'amélioration des conditions de vie des personnes et des communautés, suivant leurs propres références culturelles et leurs pratiques économiques.

L'alphabétisation et l'amélioration des compétences de communication des personnes font partie intégrante de ces formations de base, mais on ne les impose pas comme des prérequis aux activités courantes. Des modes de communication inédits peuvent apparaître en contexte multiculturel, qui donnent lieu à des productions originales, des créations interculturelles fondées sur les mélanges de langues, d'expressions, de traditions et d'imaginaires. (3)

Nous avons qualifié de telles pratiques contextualisées et cogérées de formation *approches écologiques de la formation de base*. "Écologiques", à cause de l'importance accordée dans ces projets à l'environnement naturel et culturel, soit un ensemble d'éléments actifs qui n'encadrent pas seulement les pratiques de formation, mais qui en constituent la substance et la valeur. Nous en avons donné la définition suivante: *un processus continu d'apprentissage, incluant éducation et formation, permettant aux gens de penser et d'agir de façon plus responsable et plus créative, dans le contexte de leur environnement, de leur culture et de leur communauté*. (4)

Quelle définition provisoire peut-on donner de la **formation de base**? Celle ci consiste d'abord à *découvrir, à expliciter, à valoriser et à partager les savoirs et savoir-faire des personnes pour mieux les actualiser et pouvoir les appliquer dans des situations nouvelles ( en termes écologiques: renouveler les ressources vernaculaires et apprendre à les recycler suivant un principe d'utilité)*. Ces savoirs de base ont besoin d'être complétés par des *compétences nouvelles, reconnues comme nécessaires à l'adaptation technique des personnes et des groupes à leur environnement ainsi qu'à leur mobilité et à leur participation sociale*.

Toutefois, nos travaux avaient jusqu'ici porté sur des collectivités que nous tenions pour culturellement homogènes. Notre conception d'une éducation de base écologique avait tendance à réduire la culture à une tradition quasi immuable, à confondre l'héritage culturel avec le patrimoine / matrimoine d'une ethnie héréditaire sur un territoire marqué par son

histoire, ou encore avec l'histoire officielle d'une nation. (Les idéologies nationales inculquées à l'école puis ritualisées dans la vie courante ont marqué fermement les sciences sociales, et bien sûr l'éducation des adultes). La réalité pluriculturelle de beaucoup de formations sociales, en particulier des compositions urbaines, ne nous avait pas jusqu'alors paru déterminante. L'héritage du marxisme nous faisait toujours décomposer les sociétés en classes au lieu de les observer comme des mélanges fluctuants, fourmillant d'interactions autres que les luttes de classes et de places. (Les cités sont plus à l'image d'un souk que d'une grève ou d'un western hollywoodien).

Aussi, une conception naïve de l'écologie nous portait à attribuer les agressions sur la vie tranquille des écosystèmes à des agents extérieurs ("l'axe du mal"!) au lieu de découvrir les territoires comme des mélanges poreux, des stabilités instables, des variétés conflictuelles. On comprend pourquoi la Guyane apparaissait alors comme un laboratoire d'autres possibilités pour les formations de base interculturelles.

Cependant, un tel changement de perspective dans l'observation de la complexité du tissu social ne saurait nous rendre aveugles ni désabusés devant les discriminations, les injustices et les tactiques d'exclusion à l'oeuvre, ouvertement ou discrètement, dans les rapports de majorités à minorités, des minorités entre elles, des genres et bien d'autres. Une approche interculturelle en éducation ne peut passer outre ces réalités qui ne manqueront pas de perturber des groupes et des individus en formation. Il se pourrait même que l'apprentissage de rapports d'échange démocratiques, justes et coopératifs soit un objectif clé dans une approche interculturelle en formation de base.

Quelle définition préalable peut-on donner de **l'interculturalité**? Disons qu'*une situation est interculturelle quand des personnes ou des groupes culturels différents en présence établissent la communication et élaborent de nouveaux rapports d'échange*. Ou plus simplement: *quand ils créent des liens, c'est-à-dire une configuration nouvelle permettant les échanges*.

Petite note sur cette notion d'interculturalité dans le contexte français avec son inévitable "modèle républicain", contexte dans lequel s'inscrit le département de la Guyane. D'abord nous ne réduisons pas l'interculturalité comme fait sociologique global à l'histoire scolaire de cette notion en France, bien que celle-ci ait eu une incidence sur l'éducation des adultes. L'introduction récente de programmes interculturels dans les écoles en France visait surtout à résoudre deux types de problèmes touchant les enfants de l'immigration: l'échec scolaire et la délinquance. (5) Elle s'est traduite particulièrement par l'introduction de "médiateurs culturels" dans les écoles, qui avaient pour fonction de faciliter la communication entre les

enfants de souche étrangère et l'institution scolaire. Ces pratiques ont été élargies au réseau des services sociaux et ont pénétré l'éducation des adultes.

Dans une société pluriculturelle de fait, un cadre juridique commun, une langue officielle unique, des institutions démocratiques, des services universels d'éducation permanente n'arrivent pas à donner à tous les mêmes chances d'apprentissage et de mise en valeur de leurs potentialités. On reconnaît maintenant, en France par exemple, combien l'idéologie républicaine de l'intégration des personnes immigrées, en gommant les différences culturelles, surtout à l'école, a pu occulter les faits de discrimination et de racisme.(6) "Parler d'un modèle républicain d'intégration, c'est occulter la dimension conflictuelle et douloureuse de cette histoire", écrit l'historien Gérard Noiriel.(7) Ce ne sont pas seulement des individus qui se voient relégués en situation d'exclusion ou d'échec réel ou symbolique (entre autres pour cause d'"illettrisme"), mais des groupes minoritaires entiers. Leurs pratiques culturelles, leurs signes d'identité distincte, leur expérience d'"interculturalité soustractive" (G. Marandon) provoquent des effets cumulatifs de déclassement, de discrimination et des conflits.(8)

Une approche écologique qui valorise les variations culturelles et en observe les développements dans l'environnement naturel et humain ne peut s'en tenir aux principes ni aux droits formels, ne peut rester insensible aux multiples évictions dans les relations interculturelles. Puisque les formations de base ont lieu en grande partie dans les activités quotidiennes (en dehors des stages de formation) et que celles-ci ont lieu souvent en situations pluriculturelles, nous devons chercher à comprendre en quoi la mixité a pu façonner les façons de penser, de sentir et de faire des personnes, comme leurs façons d'apprendre.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes. Où et comment la pluriethnicité a pu changer les pratiques de formation de base? Quelle place l'interculturalité peut-elle occuper dans les dispositifs institutionnels de formation? Quelle place les différentes langues d'usage en Guyane pourraient avoir dans les formations? Quelles compétences interculturelles les participants aux formations ont-ils acquises dans les communications et les échanges? Quelles compétences interculturelles les formateurs ont-ils acquises, avant et durant les formations? Quelles pratiques pédagogiques ont-ils mises en oeuvre? Avec ou sans l'aide des participants? Qu'est-ce qu'elles ont changé? Comment ces savoir-faire peuvent-ils être réinvestis dans les programmes pédagogiques? Qu'est-ce qui bloque, freine ou contrarie les formations interculturelles en Guyane, s'il c'est le cas? Est-ce qu'on en a la même représentation partout? Au sein même du DPLI?

Ces questions seront à préciser au cours de la recherche. [...]