



**Fédération des Associations pour l'Enseignement et la Formation
des Travailleurs Immigrés et de leurs familles**

DIDAC RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES . EU
+ 33 0 1 87 12 66 9



S&F - Savoirs et Formation - Recherches & Pratiques n°3

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle

Numéro dirigé par Sophie ETIENNE

coordonné par Fatima CHNANE - DAVIN

*Revue scientifique agréée AERES
réalisée avec le soutien de :*





DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

Alaya ZAGHLOULA (Fédération AEFTI)

RÉDACTRICE EN CHEF

Sophie ETIENNE Dr en Didactologie des Langues - Cultures
Directrice de la Fédération AEFTI

MEMBRES DU COMITÉ DE LECTURE SCIENTIFIQUE

ARMAND Françoise Professeure titulaire à la faculté des Sciences de l'éducation de l'université de Montréal. Chercheuse active au CEETUM (Centre d'études ethniques des universités montréalaises) et au Centre de recherche Métropolis-Immigration et métropoles

AUTHIER Michel Mathématicien, philosophe, sociologue français- Président de Mugeco – inventeur de la cartographie des connaissances « les arbres de connaissances »..

BRETEGNIER Aude Sociolinguistique et didactique du FLE/S Maître de Conférences Equipe, InEdUM - Innovations en éducation - Université du Maine, Pôle de l'EA -

CALINON Anne-Sophie MCF Sociolinguistique - Didactique du FLES, Responsable du Master 1 «Appropriation du français langue non maternelle», Laboratoire ELLIADD, équipe de recherche LLC EA 4661, UFR SLHS Sciences du langage, de l'Homme et de la société - Université de Franche-Comté

CHANCEREL Jean-Louis Docteur ès Lettres – Psychologue, Professeur à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud - Lausanne - Suisse

CHNANE-DAVIN Fatima Maître de conférences en Sciences de l'Education, HDR de l'université Paris 3 Nouvelle Sorbonne en didactique du FLE/FLS. Enseignant chercheur à Aix-Marseille Université, IUFM, UMR P3 ADEF et Directeur de recherches sur les migrants et les politiques éducatives et linguistiques dans le monde francophone, ex-chargée de mission relations internationales. IUFM Aix-en-Provence

DAVANTURE Adriana Ingénierie de la formation et didactique du FLE - FOS - FLP, Master formation des adultes, développement de compétences et intervention dans les organisations - CNAM (en cours) - Master sciences du langage, mention FLE, Experte associée au CIEP

JACQUET-GALIACY Mylène Laboratoire Dipralang - EA 739 - Composante Didaxis - Université Montpellier III -

JEZAK Monika Professeure à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme / Official Languages and Bilingualism Institute Université d'Ottawa / University of Ottawa

LANFREY Jean-Pierre Professeur certifié détaché dans le supérieur, Enseignant à l'Université AIX-MARSEILLE 3 (Institut universitaire de l'administration et des institutions culturelles) Arles/Université Paul Cézanne. Responsable des stages licence et Master. Responsable méthodologie mémoire-recherche-action.

LECLERCQ Véronique Professeur Sciences de l'Education – Département Sciences de l'Education et formation d'adultes – Lille 1, Responsable Master SEFA – M2 – Etude Recherche Expertise en Formation d'Adultes, Responsable de la formation doctorale Sciences de l'Education – Lille 1

LEFRANC Yannick Maître de conférences en FLE - Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen (GEPE), composante de l'EA 1339 LiPa - Responsable du Master 2 Professionnel Responsable de formation en FLE-FLS - Université de Strasbourg

LENOIR Hugues Université de Paris X – enseignant-Chercheur - Membre du Conseil scientifique et de l'évaluation de l'ANLCI

MANGIANTE Jean-Marc Maître de conférences en linguistique française et FLE, Université d'Artois

MISTICHELLI Marion Directrice de l'Alliance française de Coimbra (Portugal). Formatrice en FLE. Auteure de manuels d'apprentissage et d'ouvrages sur les certifications

MAURER Bruno Professeur des Universités - Montpellier III Didactique du français langue seconde, maternelle, étrangère, Responsable du Master Pratiques professionnelles en français langue non maternelle, co-directeur du Laboratoire EA739 Dipralang

NOIRIEL Gérard Historien – Histoire de l'immigration en France – Directeur d'étude à l'EHESS E-mail : noiriel@jourdans.ens.fr

ORTEFIN Christophe Responsable pédagogique Français professionnel et Savoirs fondamentaux/compétences clés. Titulaire d'un master/DEA de Didactologie des langues et des cultures (Paris3) Doctorat de didactique des langues et des cultures en cours à Paris3

PUREN Christian Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne. Président d'Honneur de l'APLV (Association française des Professeurs Langues Vivantes). Président d'Honneur du GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)

SEFTA Kamila Maître de conférences à l'Université de PARIS III-UFR DFLE

SIMON Véronique Universitetslektor i språkdidaktik Maître de conférences en didactique des langues Uppsala universitet

VICHER Anne Professeure associée - Université : Université Paris Ouest Nanterre La Défense - UFR de Littérature, Langues et Philosophie - Master FLE- Directrice d'ECRIMED –

YAICHE Francis Professeur à l'Université de Paris V René Descartes. Ancien Maître de Conférences au Celsa (Sorbonne Paris IV), Directeur-adjoint du Bureau Études pour les Langues et les Cultures (BELC), Doyen-Directeur de l'Institut Supérieur de Pédagogie (I.S.P.) Vice-Président du Groupe d'Études pour le Français comme Langue Internationale (GERFLINT), Rédacteur en chef de la revue Synergies France

ONT PARTICIPÉ À CE NUMÉRO

Christian Puren, Claudia Gaiotti, Nathalie Van der Sanden-Piva, Roger Youri, Catherine Mendoça-Dias, Valérie Amireault, She-naz Banjhi-Pitman, Daniel Côté, Jorge Frozzini et Danielle Gratton



Revue scientifique de la Fédération nationale
des Associations pour l'Enseignement et la Formation
des Travailleurs Immigrés et de leurs familles

16 rue de Valmy - 93100 Montreuil
Tél : (33) 1 42870220 - Fax : (33) 1 48575885
federation@aefti.fr - <http://www.aefti.fr>

Parution annuelle

Hors-série de la revue S&F - Savoirs et Formation





La revue de la Fédération AEFTI assure le lien entre les différentes associations qui composent son réseau et avec l'extérieur. Savoirs et Formation aborde les questions qui concernent la vie associative et professionnelle des AEFTI : formation linguistique des migrants et des personnes en situation d'illettrisme, alphabétisation, insertion sociale et professionnelle, lutte contre les discriminations, coopérations pédagogiques internationales, etc. Afin d'accroître sa réflexion pédagogique et d'enrichir l'analyse des pratiques.

Savoirs et Formation Recherches et Pratiques est une revue complémentaire, qui ouvre le dialogue avec le monde scientifique. Cette revue est dotée d'un comité scientifique composé de chercheurs dont les travaux font autorité : et qui représentent la garantie de la qualité scientifique de la revue.

La revue se place sur le terrain professionnel, institutionnel et social de la formation d'adultes en insertion sociale, économique et culturelle. C'est le champ d'intervention des AEFTI mais aussi de très nombreuses autres structures associatives ou institutionnelles. Comme les AEFTI, la revue s'intéresse plus particulièrement à la formation linguistique mais elle ne néglige pas les autres aspects pédagogiques et les disciplines non linguistiques dans la mesure où nos organismes de formation préparent également à l'insertion sociale et professionnelle. Les aspects linguistiques sont selon nous inséparables des aspects historiques, sociologiques et culturels de façon générale.

Ce terrain professionnel et social possède une histoire singulière qui débute avec les cours d'alphabétisation pour adultes immigrés dans les années cinquante et soixante. Il s'est depuis très largement professionnalisé et a acquis une expérience et des savoir-faire pédagogiques sur lesquels la recherche institutionnelle a tout intérêt à se pencher.

Le public accueilli dans les centres de formation est pour une part d'origine étrangère mais il est aussi francophone. Les personnes en formation ont toutes pour point commun de suivre une formation en vue d'une insertion ou d'une réinsertion professionnelle et sociale et une part importante d'entre elles possède la particularité d'être faiblement ou non scolarisée.

Le champ scientifique de la revue n'est pas enfermé dans une discipline. Nous le voulons ouvert à toutes les approches scientifiques qui pourraient faire avancer les connaissances dans le champ de la formation d'adultes en insertion. Les champs scientifiques concernés sont donc principalement la didactique du Français Langue Etrangère et du Français Langue Seconde, la didactologie des langues-cultures, la linguistique mais aussi les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie ou l'histoire contemporaine pour n'en citer que quelques uns. Car les thèmes retenus pour les numéros de la revue pourront aussi bien concerner les questions pédagogiques et didactiques que les publics qui les suivent ou le contexte institutionnel et politique de la formation d'adultes en insertion. Jusqu'à présent, la recherche académique a très peu investi ce terrain et c'est notamment pour cette raison que nous avons jugé utile de créer une revue qui palierait ce manque. En effet, les questions sont nombreuses, les enjeux sociaux sont importants et ce champ est encore largement à défricher du point de vue scientifique. Néanmoins, nous nous inscrivons dans une démarche éditoriale et scientifique qui entend laisser une part importante à la recherche-action. En effet, si des mises en perspectives théoriques sont nécessaires pour améliorer les pratiques, les recherches qui s'intéressent à ce domaine ne peuvent ignorer le terrain, ses acteurs, et ses pratiques. En créant cette revue, nous voulons rapprocher le terrain de la formation d'adultes en insertion et la recherche scientifique qui se sont trop longtemps ignorés.

La ligne éditoriale de la revue est donc construite autour du champ de la formation d'adultes en insertion et de ses enjeux didactiques, sociaux, culturels et politiques. C'est une publication qui entend fonctionner comme une revue scientifique traditionnelle en respectant les choix souverains du comité scientifique en matière de sélection des articles. Néanmoins cette revue est aussi celle de l'AEFTI qui défend un certain nombre de valeurs sur lesquelles elle ne transige pas : lutte contre toutes les formes de discrimination, solidarité, laïcité, égalité des chances, promotion sociale. L'AEFTI se réserve ainsi le droit de s'opposer à la parution d'articles qui iraient frontalement à l'encontre de ses principes démocratiques et républicains fondamentaux.

Conception graphique et Maquette : Léa Bouaroua

Diffusion, promotion et publicité AEFTI

Catherine GODIN - 01 42 87 02 20

France prix au numéro : 10 euros

Etranger prix au numéro : 15 euros

Abonnement France : 22 euros / an (revue Savoirs&Formation et un hors série)

Abonnement Etranger : 30 euros

Relation presse

Alaya ZAGHLOULA

Commission paritaire : en cours

ISSN : en cours

ISBN : 978-2-918816-00-3

Dépôt légal : à parution

Date de création : 2010

Dépôt INPI : en cours

Date de parution : année échue





Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle

Alaya ZAGHLOULA,
Directeur de la publication
Président de la Fédération AEFTI

Depuis plus de 40 ans, l'AEFTI a tissé des liens avec les universitaires. Elle travaille avec les chercheurs qui la sollicitent afin de les aider à résoudre les délicates questions d'intégration, d'insertion et de formation de qualité pour tous et bénéficier en retour des avancées de la recherche, notamment dans la professionnalisation de ses formateurs.

Parcours de formation d'intégration et d'insertion : place de la compétence culturelle : aucun autre titre ne pourrait résumer mieux l'identité de l'AEFTI forgée depuis son existence.

Pour la 3ème année, la Fédération édite cette revue scientifique qui est une passerelle entre la formation, telle que nous la dispensons au quotidien, et les problématiques de la place de la compétence culturelle dans le parcours de formation, d'intégration et d'insertion.

Que toutes les bonnes volontés qui ont contribué en soient remerciées.

En application de la loi du 11 mars 1957 (article 41) et du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'éditeur. Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre.

© Fédération AEFTI – Montreuil, 2013
ISBN : 978-2-918816-00-3



**Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs, elles n'expriment pas nécessairement la position du réseau AEFTI.
La reproduction des articles doit faire l'objet d'une autorisation de la Fédération AEFTI.**



SOMMAIRE

Préambule

6-15 *Christian Puren*

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne. Président d'Honneur de l'APLV (Association française des Professeurs Langues Vivantes). Président d'Honneur du GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)

16-19 **Introduction**

Fatima Chnane-Davin

Maitre de conférences en Sciences de l'Education, HDR de l'université Paris 3 Nouvelle Sorbonne en didactique du FLE/FLS. Enseignant chercheur à Aix-Marseille Université, IUFM, UMR P3 ADEF, Directeur de recherches sur les migrants et les politiques éducatives et linguistiques dans le monde francophone, ex-chargée de mission relations internationales. IUFM Aix-en-Provence

PARTIE I : DÉLIMITATION DU CHAMP

21-32 **L'interculturel : Quest ce que c'est ? Positionnement discursif et nouvel agir professionnel.**

Claudia Gaiotti

Université de Buenos Aires

PARTIE II : COMPÉTENCE CULTURELLE, TICE ET ANALYSE DES BESOINS CULTURELS

34-41- **La compétence culturelle en jeu : Quel parcours de formation pour des adultes migrants et quel apport des TICE ?**

Nathalie, Van der Sanden-Piva

Malmberg, Pays-Bas, conceptrice de matériel pédagogique, Enseignante de FLE et de FOS

42-50 **L'analyse des besoins culturels dans un parcours d'intégration professionnelle l'exemple des infirmiers/ères portugais migrants en France.**

ROGER Youri

Master sciences humaines et sociales mention sciences de l'éducation et de la formation spécialité ingénierie des formations FLE/FLS/FOS

PARTIE III : ANALYSE D'EXPÉRIENCES SUR LE TERRAIN

52-64 **La place des compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants en France**

Catherine MENDONÇA DIAS

Professeur et formatrice au CASNAV de l'académie de Bordeaux
Université de Nice, I3DL.

65-77 **La place de la compétence interculturelle dans le Programme-cadre de français pour les nouveaux arrivants au Québec.**

Valérie Amireault et Shehnaz Bhanji-Pitman

Université du Québec à Montréal

78-93 **La compétence interculturelle dans le contexte des services de réadaptation physique et des agences de placement temporaire au Québec.**

Daniel CÔTÉ, Ph.D.

Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), Département d'anthropologie, Université de Montréal, Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI),

Jorge FROZZINI, Ph.D.

Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI), Département des arts et lettres, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Centre des travailleurs et travailleuses immigrants (CTI-IWC)

Danielle GRATTON, M.Ps., M.Sc

Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI), Hôpital juif de réadaptation (Laval, Québec), Centre d'étude et d'intervention en relations interculturelles (CEIRI)

PRÉAMBULE

6

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

La compétence culturelle et ses composantes

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne.

Président d'Honneur de l'APLV (Association française des Professeurs Langues Vivantes).

Président d'Honneur du GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)

INTRODUCTION

Cet article a été rédigé à la demande de la rédaction de la revue S&F–Savoirs et formation Recherches & Pratiques, en fonction de l'objectif de ce numéro 3, qui était de s'interroger sur concept de culture, sur la définition de la « compétence culturelle » ainsi que sur la place de cette compétence culturelle « dans la formation des publics migrants et des adultes en formation de base ».

1. Une nécessaire démarche de clarification et mise en ordre conceptuelles

Pour appréhender une problématique aussi complexe que de la compétence culturelle en limitant au maximum approximations et confusions, il me semble nécessaire de commencer par définir le champ conceptuel dans son ensemble – et le concept générique correspondant ne peut être que celui de « compétence culturelle », puisque c'est sémantiquement le plus général –, puis de définir ses différentes composantes – et ce que l'on appelle l'« interculturel » et le « pluriculturel » ne peuvent être que deux composantes différentes de cette compétence culturelle générale. Ce n'est qu'ensuite que l'on pourra appréhender la complexité de l'ensemble en termes d'articulations, de combinaisons ou d'intersections possibles entre ces différentes composantes, ainsi qu'avec les autres que nous verrons plus avant.

Dans les années 1970-1980, on définissait la « compétence communicative » par l'énumération de ses composantes : par exemple « composante linguistique », « composante discursive », « composante référentielle » et « composante socioculturelle », pour reprendre l'un des modèles les plus connus en FLE, celui proposé par Sophie MOIRAND dans son ouvrage de 1982.¹ Il en est de même dans le CECRL, où la « compétence à communiquer langagièrement » (titre du chap. 1.1.2, p. 17) est présentée ainsi :

¹ Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 188 p.

PRÉAMBULE

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. (p. 17)

7

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Ces « composantes » sont ensuite reprises et développées dans le même chapitre sous l'appellation de « compétences » (« compétence linguistique », p. 17 ; « compétence sociolinguistique » et « compétence pragmatique », p. 18), mais elles n'en restent pas moins conçues comme des parties constitutives d'une compétence générale, à savoir la « compétence de communication langagière ».

Je ne vois vraiment pas pourquoi et comment on pourrait se passer pour la culture, qui est un objet au moins aussi complexe que la langue, d'un cadre conceptuel structuré de manière identique, afin de permettre ce que l'on appelle en logique une « définition par extension » : pour la culture aussi, il faut un concept générique – et ça ne peut être que « compétence culturelle » – et ensuite uneliste des différentes composantes, dont feront forcément partie les composantes interculturelle et pluriculturelle, même si on les nomme « compétences ». Ce n'est qu'à cette condition que l'on peut définir rationnellement ces différentes composantes les unes par rapport aux autres : on a besoin de connaître ce qui les réunit, ce qu'elles ont en commun, avant de pouvoir les organiser les unes par rapport aux autres en fonction de ce qui les distingue : les différences ne peuvent apparaître clairement que sur un fond de ressemblance. Il se trouve que cette règle ne vaut pas seulement pour le travail conceptuel, mais aussi pour la « découverte » ou la « rencontre interculturelle », où les différences ne peuvent être appréhendées qu'à partir et en fonction de la reconnaissance des ressemblances, qui suppose l'existence d'un « transculturel » (qui correspond, comme nous le verrons plus avant, à une autre composante de la compétence culturelle).

Cette mise en ordre conceptuelle me semble non seulement nécessaire, mais urgente, et cela pour plusieurs raisons :

(1) Parce que l'interculturel a eu tendance depuis trois décennies – les institutions internationales telles que l'OCDE, l'UNESCO ou le Conseil de l'Europe, les didacticiens spécialistes et leurs nombreuses publications aidant –, à envahir tout le champ conceptuel de la culture en didactique des langues-cultures. On en est venu par exemple à ne parler éventuellement du « culturel », dans les colloques et revues, qu'à l'occasion de l'étude de l' « interculturel » (c'est ce que l'on appelle plaisamment « marcher sur la tête »...) ; ou encore à considérer comme relevant de l'approche interculturelle la comparaison explicite de réalités culturelles, comparaison qui relève en réalité de ce que l'on peut appeler

PRÉAMBULE

8

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

le « métaculturel » : l'approche comparative porte en effet sur les connaissances, alors que l'approche interculturelle porte sur les représentations.² Même si l'on considère – ce qui est discutable, mais admettons-le pour l'occasion – que les connaissances peuvent faire évoluer les représentations, on distingue bien alors, malgré tout, une approche métaculturelle qui serait un moyen au service d'une approche interculturelle.

(2) Parce que la Division des Politiques Linguistiques (DPL) du Conseil de l'Europe a récemment aggravé la confusion ambiante en abandonnant sans débat public et sans plus d'explications, depuis la publication du CECRL, le concept de « pluriculturel » – qui y était largement développé dans le cadre d'une nouvelle « compétence plurilingue et pluriculturelle » annoncée –, pour revenir au seul concept d'« interculturel » : depuis le milieu des années 2000, les publications du DPL mettent en avant la « compétence » ou l'« éducation plurilingue et interculturelle », diffusant ainsi une expression conceptuellement aussi confuse que bancale.³

(3) Parce que les enjeux de l'éducation (a) métaculturelle, (b) interculturelle et (c) pluriculturelle sont différents : il s'agit en effet de préparer les apprenants, respectivement, (a') à poursuivre un apprentissage individuel de la culture étrangère à distance, par documents authentiques interposés ; (b') à découvrir la culture étrangère sur le terrain, dans la rencontre avec des natifs ; (c') à vivre en permanence dans un environnement multilingue et multiculturel, comme lorsque, en tant qu'étranger, on s'installe définitivement ou du moins durablement dans un nouveau pays.

2 Dans « métaculturel », le préfixe « méta » a le sens qu'il a dans « métalinguistique » ou « métalangage » : le métalinguistique / le métaculturel correspondent à des connaissances sur la langue / la culture qui permettent de parler sur elles (en mobilisant les connaissances acquises) et de les étudier (d'en tirer de nouvelles connaissances). C'est une approche comparative – de comparaison des connaissances entre la culture 2 et la culture 1 – que proposent dans le meilleur des cas les auteurs de la très grande majorité des manuels de langue étrangère, quand ils ne se limitent pas à un simple apport d'informations culturelles au moyen de documents (fabriquées ou authentiques) dont les apprenants sont seulement invités à extraire de nouvelles connaissances.

3 Cf. en particulier la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* du Conseil de l'Europe, et les documents les plus récents qui s'y trouvent. En ligne (dernière consultation 18 janvier 2013) : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf.

Pour une critique de cette expression et plus généralement du comportement fort cavalier des « experts » de la Division des politiques linguistiques vis-à-vis des chercheurs, cf. mon « Blog-Notes » en date du 21 juin 2012. En ligne : <http://www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-débat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/>.

PRÉAMBULE

9

(4) Parce qu'avec le nouvel objectif social et la nouvelle situation sociale de référence que les auteurs du CECRL ont fixés désormais à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères en Europe – celui de former un « acteur social » dans une société multilingue et multiculturelle –, il ne s'agit plus seulement de préparer les apprenants à vivre avec les autres, mais à agir avec eux, aussi bien dans le domaine public – pour « faire société » avec les autres citoyens – que dans le domaine professionnel, pour travailler ensemble au sein d'une même entreprise.⁴

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

2. Les différentes composantes historiques de la compétence culturelle

Le tableau suivant présente schématiquement les différentes composantes de la compétence culturelle telles qu'elles ont été privilégiées au cours de l'évolution de la didactique des langues cultures. En termes de méthodologie constituée ou d'orientation méthodologique, elles correspondent respectivement (1) à la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction, dominante jusqu'à la fin du XIX^e siècle, (2) à la méthodologie active, méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des années 1920-1960, (3) à l'approche communicative des années 1970-1990⁵, (4) à ce que l'on appelle actuellement « la/les didactique(s) du plurilinguisme », et (5) à la perspective actionnelle.

DIDACT'RESSOURCES
CONTACT DIDACT-RES
SOURCES.EU
+33018712665

4 J'ajouterai dans ma conclusion le domaine éducationnel ; concrètement, pour ce qui nous intéresse ici, il s'agit des cours de langue-culture étrangère, qui constituent de véritables entreprises collectives où l'enjeu, de même, n'est pas seulement de mieux se connaître et se respecter les uns les autres, ni même de vivre harmonieusement, mais de travailler efficacement ensemble, professeur et apprenants.

5 La méthodologie audiovisuelle n'apparaît pas dans ce tableau parce qu'elle n'a pas développé de composante spécifique de la compétence culturelle. Les premières propositions concernant « l'enseignement de la civilisation » en FLE se feront, à partir du début des années 70, dans le cadre de la réflexion sur le « niveau 2 » (post-audiovisuel), et elles aboutissent à une « méthodologie des documents authentiques » où l'on retrouve privilégiée la composante métaculturelle, comme dans la méthodologie active des années 1920-1960.

PRÉAMBULE

10

Parcours de
formation
d'intégration et
d'insertion : la
place de la com-
pétence cultu-
relle

COMPOSANTES	DÉFINITIONS
1. trans-culturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'« humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain
2. méta-culturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.
3. inter-culturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel
4. pluri-culturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle
5. co-culturelle	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.

PRÉAMBULE

11

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

une erreur a pu se glisser dans cette version, nous vous recommandons le site de Christian Puren : <https://www.christianpuren.com/>

DIDAC'RESSOURCES
CONTACT DIDAC-RES
SOURCES.EU
+ 336 18 71 26 69

	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
ds es ds n), ne rt, de on	valeurs (universelles)	Culturelles	Culturelles
		traduire	reconnaître
is- ire es its la se	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer ¹
es es es es ou ier ns ns et es on	représen- tations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir ²
nt té	attitudes et compor- tements	activités de médiation ³	co-habiter
er ne es le	conceptions ⁴		co-agir

PRÉAMBULE

12

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

Une fois les composantes culturelles ainsi différenciées, on peut analyser les situations où elles s'articulent, se combinent ou se superposent partiellement. Quelques exemples :

(1) Pour vouloir et pouvoir établir un contact positif avec un étranger (et mettre alors en œuvre la composante interculturelle de la compétence culturelle), il faut préalablement avoir reconnu chez lui un être humain et un être culturel à part entière, comme soi-même, et considérer que toute culture est susceptible d'enrichir toute autre : tout cela correspond à la mise en œuvre de valeurs universelles (composante transculturelle).

(2) Les contacts interculturels, lorsqu'ils se maintiennent dans la durée au sein de la même société, produisent forcément des phénomènes de métissage, c'est-à-dire du pluriculturel.

(3) Historiquement, l'approche interculturelle s'est constituée par rapport à la situation sociale de référence de l'approche communicative, celle qui a été prise en compte par les auteurs des Niveaux Seuil du début des années 1970, à savoir le voyage touristique, où il s'agit de rencontres initiales et ponctuelles avec des étrangers de passage : on retrouve cette liaison structurelle entre les deux approches dans l'expression consacrée et très utilisée de « dialogue interculturel » (« dialogue » renvoyant à « communication »), ainsi que dans la présence du sème inchoatif (indiquant qu'il s'agit du début de l'action) dans toutes les expressions équivalant à ce que l'on appelait auparavant « l'enseignement de la civilisation » : « rencontre, approche, découverte, sensibilisation interculturelles ». Mais dès qu'il y a répétition et continuité dans la durée, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de vivre et de travailler ensemble, la composante interculturelle de la compétence culturelle ne suffit pas, et les composantes pluriculturelle et co-culturelle se trouvent forcément mobilisées. Un étranger qui s'installe en France et commence à vivre et travailler dans ce pays va bien sûr devoir gérer de nombreuses situations de contact interculturel, mais la composante interculturelle de la compétence culturelle qu'il mettra alors en œuvre ne sera qu'un moyen au service de l'acquisition des composantes pluriculturelle et co-culturelle, et non plus une fin en soi comme cela est le cas au cours des voyages touristiques, où il s'agit seulement de situations où l'on rencontre pour la première fois des étrangers que l'on va quitter très vite, et définitivement.

(4) Dans mon article 2011j cité plus haut (voir Introduction et note 1), je cite le sociologue Jacques DEMORGON⁶, qui explique ainsi pourquoi il faut

⁶ Jacques DEMORGON, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée* n° 140 octobre-décembre 2005, pp. 395-407. Voir aussi, du même auteur, deux de ses ouvrages qui nous intéressent directement ici, comme on peut s'en rendre compte à la seule lecture de leurs titres : *Complexité des*

PRÉAMBULE

tenir compte, dans les sociétés actuelles, à la fois du multi-, du trans- et de l'interculturel :

13

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Prenons le cas de l'Europe, si discuté en ce moment. On y trouve incontestablement des situations multiculturelles, non seulement entre les nations européennes mais à l'intérieur de nombre d'entre elles. Parfois, elles s'accompagnent même de conflits violents qui s'éternisent comme ceux du Pays Basque sinon d'Irlande du Nord.

En même temps, beaucoup, en Europe, tentent de promouvoir une unité transculturelle.

L'interculturel est écarté dans les deux perspectives, il est vrai, de façon différente et même opposée. Par rapport aux stratégies d'opposition multiculturelles, il fait figure d'illusion idéaliste. Par rapport au transculturel, il passe pour un agitateur des différences culturelles, alors qu'il faut, au contraire, souligner les ressemblances.

Ainsi, on comprend mieux l'erreur de ceux qui misent sur l'interculturel comme solution.

[...] Certes, sous leurs diverses formes, le multiculturel, le transculturel et l'interculturel ont pu être pris pour des solutions satisfaisantes, successivement selon les moments, et même simultanément dans des lieux différents. Il serait sage de voir que le maintien de cet antagonisme ternaire est une précaution par rapport à la complexité du réel dans laquelle nous devons être capables de vivre et d'agir ensemble. (p. 399 et p. 400)

En tant que sociologue, J. Demorgon a recours au concept de « multiculturel », qui correspond simplement au constat d'une coprésence de différentes cultures dans la même société, alors que le concept de « pluriculturel » correspond à un projet de formation de citoyens qui, ayant vécu « une expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres », sont capables de mettre en œuvre « des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux » et « des savoir-être soulignant l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestuelle, les mimiques, la proxémique générale) ».⁷ Il n'en reste pas moins que, comme le dirait Monsieur de la Palice, il ne peut y avoir d'interculturalité que s'il y a présence de cultures différentes, et donc multiculturalité, alors même que les contacts interculturels exigent, pour se maintenir dans la durée, des valeurs transculturelles partagées, et qu'ils modifient progressivement les cultures individuelles et collectives. On voit que, contrairement à une approche de la compétence culturelle par la seule composante interculturelle, qui tend à figer les individus en tant que *cultures et de l'interculturel* (Paris : Anthropos, 2000, 332 p.) et *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie* (Paris : Economica/Anthropos, 2005, 222 p.)

7 Cf. le chapitre 6.1.3. du *CECRL* intitulé « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (pp. 105 *sqq.*), dont sont extraites ces citations.

PRÉAMBULE

14

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

représentants d'une culture déterminée, la prise en compte des différentes composantes de la compétence culturelle permet de retrouver la dynamique fondamentale des processus culturels : on peut endosser et conserver par exemple le costume du Français et son interlocuteur celui de l'Allemand quand la rencontre est première et ponctuelle, mais ces vêtements se trouvent être rapidement bien trop étroits, et même se révéler en partie être des déguisements, lorsqu'il y a début de vie et de travail en commun...

(5) Dans le même article 2011j, je propose cette « validation empirique » de mon modèle, qui montre de même la nécessité d'une combinaison entre différentes composantes de la compétence culturelle (dans ce cas, il s'agit même de la totalité d'entre elles) :

PRÉAMBULE

15

Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

<i>il est indispensable...</i>	composante de la compétence culturelle
<i>... de se créer une culture commune d'action,</i>	<i>co-culturelle</i>

<i>mais aussi...</i>	
<i>... de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;</i>	<i>pluriculturelle</i>

<i>et il est très utile</i>	
<i>- d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,...</i>	<i>interculturelle</i>
<i>- d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,...</i>	<i>métaculturelle</i>
<i>- et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.</i>	<i>transculturelle</i>

INTRODUCTION

16

Parcours de
formation,
d'intégration et
d'insertion : la
place de la com-
pétence cultu-
relle

INTRODUCTION

Fatima Chnane-Davin

*Maître de conférences en Sciences de l'Éducation,
HDR de l'université Paris 3 Nouvelle Sorbonne en didactique du FLE/FLS.
Enseignant chercheur à Aix-Marseille Université, IUFM, UMR P3 ADEF
Directeur de recherches sur les migrants et les politiques éducatives et linguistiques
dans le monde francophone
ex-chargée de mission relations internationales. IUFM Aix-en-Provence*

Culture, langue et identité sont inséparables. En effet, on peut se poser les mêmes questions que Charaudeau (2006) dans un article sur l'identité culturelle « Qui suis-je ? Celui que je crois être, ou celui que l'autre dit que je suis ? Moi qui me regarde ou moi à travers le regard de l'autre ? » (p. 41). Ces questions deviennent plus complexes dans un contexte où la quête de soi, de son origine, de sa langue et de sa culture ne se construit pas de façon unilatérale mais dans une tension permanente entre soi-même et *l'autre*. Une prise de conscience se met, alors, en place dans une approche comparative entre les langues et les cultures afin de déconstruire/reconstruire une identité linguistique et culturelle. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR), on avance bien que « la langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture » et que « les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle. » (p. 12). Cela va dans le sens d'Abdallah-Prétceille et Porcher (2001) lorsqu'ils affirment que les capitaux culturels se gèrent par des placements, des investissements, des gains et des pertes. C'est ainsi qu'on se construit une compétence culturelle qui joue par la suite un rôle dans l'intégration et l'insertion des migrants.

C'est cette problématique de la compétence culturelle dans un contexte de formation qui est abordée dans ce troisième numéro de la revue *Savoirs et Formation Recherches et Pratiques* (SFRP). On ne s'aventurera pas ici à explorer ses différentes composantes, travail effectué par Christian Puren (2011)¹ mais on mettra l'accent sur la complexité de la compétence culturelle et interculturelle (cf. le n° 68 de S&F, 2008) et sur son importance dans les parcours de formation, d'intégration et d'insertion. Si la revue fait aujourd'hui de la compétence culturelle et interculturelle une question culturellement vive, c'est parce qu'elle

1 Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : Exemples de validation et d'applications actuelles.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>

INTRODUCTION

17

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

est au centre des débats de la formation des migrants en situation de FLE/FLS/ de FOS ou de FLP. Les enjeux se situent au niveau des formateurs qui sont amenés à développer une compétence culturelle chez des formés, souvent hétérogènes par leurs langues et leurs cultures d'origine. Comme dans toute situation d'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, les uns et les autres sont en permanence dans une forme de communication culturelle à la recherche d'un terrain d'entente. Les formateurs, souvent sans formation initiale, sont à la recherche de pistes afin, comme le pointe le CECR, d'amener l'apprenant à se décentrer sur le plan culturel, de le rendre capable d'interpréter les cultures en contact et de se construire une compétence culturelle. Des objectifs qui ne peuvent être atteints que si on développe une compétence interculturelle qui implique « *une maîtrise de la situation de [cette] communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique et culturelle)* » Abdallah-Pretceille (1996, 29). Le préfixe *inter* indique bien une relation entre les cultures qui va au-delà de la juxtaposition et la connaissance de chacune des cultures en contact. Enseigner et entrer dans la culture de l'autre c'est dépasser les stéréotypes et les clichés culturels et aller vers une culture partagée véhiculée dans les pratiques langagières verbales et non verbales.

Plusieurs tentatives ont eu lieu à la recherche de modélisation et d'approches méthodologiques pour développer la compétence culturelle en rapport avec la compétence communicative (Moirand (1982)² et aujourd'hui avec la perspective actionnelle en privilégiant les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Christian Puren (2011) propose, en partant de l'histoire de la didactique des langues-cultures de considérer toutes les dimensions : le trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturel. Dans le CECR, on se limite plutôt au concept de « compétence plurilingue et *pluriculturelle* ». Les questions qui nous intéressent ici sont les suivantes : quelle compétence culturelle doit-on viser en pays d'accueil dans la formation des publics migrants et des adultes en formation de base, en fonction de quel projet (insertion, intégration,...) à leur proposer ? Est-il possible/souhaitable d'élaborer un « référentiel de compétence culturelle » ?

Pour répondre à ces questions, ce numéro de SFRP se propose de clarifier les concepts de compétence culturelle/interculturelle, d'examiner, ensuite, le parcours de formation avec un regard porté sur la compétence culturelle dans ses rapports avec les TICE et l'analyse des besoins culturels des apprenants. Enfin, dans une dernière partie, seront abordées des expériences de mise en œuvre de projets, de programmes et de séquences pour développer cette compétence dans des contextes différents.

Dans le préambule Christian Puren définit le champ conceptuel de la « compétence culturelle » et ses différentes composantes, notamment celle de « l'interculturel » et du « pluriculturel ». Il procède à une mise en ordre

2 Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette, Recherches et applications

INTRODUCTION

18

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

conceptuelle pour exposer par la suite à un exposé sous forme de tableau de ces composantes. Dans sa conclusion, il incite à travailler la question de la composante culturelle chez le public migrant en examinant à la fois la dimension d'accueil et celle d'intégration sociale et professionnelle.

Dans le premier article intitulé « l'interculturel: qu'est-ce que c'est? Positionnement discursif et nouvel agir professionnel », Claudia Gaiotti propose de discuter autour des concepts de culture et celui de l'interculturel, omniprésents dans l'enseignement des langues et dans les pratiques socioprofessionnelles. L'auteur pense qu'il est nécessaire de repenser ces concepts dans le but de faire des propositions pour les cours de français langue étrangère. Elle revient aussi sur les tensions dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère via l'approche interculturelle et ouvre le débat sur les pratiques pédagogiques et l'agir professionnel

Quant à Nathalie Van der Sanden-Piva, elle aborde la question de la compétence culturelle dans ses rapports avec les TICE. Elle se pose des questions sur l'enseignement de la culture et dénonce l'absence d'une grammaire culturelle. Elle s'interroge sur le rôle de l'emploi des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement [TICE] en rapport avec l'acquisition d'une compétence culturelle chez les apprenants. Elle propose des pistes qui mettent en œuvre les TICE, en partant de l'hypothèse que cette approche peut favoriser l'intégration pratique de la compétence culturelle en classe de langue.

Roger Youri, dans son analyse des besoins culturels dans un parcours d'intégration professionnelle, en s'appuyant sur l'exemple des infirmiers/ères portugais migrants en France, présente une réflexion qui s'est donnée pour objectif la construction d'un outil permettant la prise en compte des dimensions culturelles en jeu dans le travail infirmier en France et de leurs difficultés perçues par les infirmiers/ères portugais. Il présente sa contribution comme une occasion de réfléchir aux moyens de développer une véritable analyse de besoins culturels capable de fournir des éléments pertinents aux formations linguistiques s'inscrivant dans un parcours d'intégration professionnelle de travailleurs migrants.

Du côté des jeunes allophones nouvellement arrivés en France, Catherine Mendonça-Dias s'interroge dans une recherche sur la place des compétences culturelles dans des classes qui ont des objectifs principalement scolaires, mais aussi culturels. L'auteur explique comment l'analyse du profil d'élèves arrivants est importante dans la mise au jour des besoins culturels. Pour cela, elle a sollicité des professeurs en charge de ce public spécifique à expliquer la place accordée à la culture dans leur enseignement. Les résultats montrent que ces professeurs n'organisent des activités interculturelles que très occasionnellement.



INTRODUCTION

A leur tour Valérie Amireault et Shehnaz Bhanji-Pitman, nous exposent une expérience dans le contexte québécois pour expliquer la place de la compétence interculturelle dans le Programme-cadre de français pour les nouveaux arrivants adultes en situation de français langue seconde. Ce programme élaboré par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles a pour objectif de développer des repères culturels et interculturels permettant de mettre en lumière l'importance de l'intégration de la compétence de communication interculturelle en apprentissage des langues-cultures.

Enfin, et dans le même contexte, le Québec, Daniel Côté, Jorge Frozzini et Danielle Gratton traitent dans leur article les enjeux de la formation en compétences interculturelles dans le champ de la réadaptation physique en mettant en évidence le caractère systémique et contextuel de la compétence interculturelle. Les auteurs présentent un exemple concret de mise en œuvre d'un projet de formation interculturelle en milieu communautaire avec des travailleurs, à majorité immigrante, d'agences de placement dans la ville de Montréal.

19

*S&F -
Recherches et
pratiques n °3*



*Parcours de
formation
d'intégration et
d'insertion : la
place de la com-
pétence cultu-
relle*



Savoirs et Formation®



Recherches & Pratiques

Partie I

Délimitation du champ

L'interculturel: Qu'est-ce que c'est? Positionnement discursif et nouvel agir professionnel

Claudia Gaiotti
Université de Buenos Aires

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons de discuter autour d'un concept qui est à la croisée de différents terrains disciplinaires. De nos jours, l'interculturel est omniprésent dans nos programmes d'enseignement et dans nos pratiques socioprofessionnelles. Il s'avère donc nécessaire de repenser ce concept dans le but de proposer quelques voies d'action pour nos cours de français langue étrangère. Dans la première partie de ce travail, nous présenterons brièvement quelques notions théoriques qui nous permettront d'encadrer cette discussion. Puis, nous reviendrons sur une série de tensions qui contournent l'entre-deux culturel inhérent à l'apprentissage d'une langue. A la suite d'un parcours sur un certain nombre d'apports surgis dans notre champ disciplinaire, nous passerons en revue quelques raisons pour lesquelles les enseignants pourront privilégier l'approche interculturelle. Enfin, nous ouvrirons le débat sur nos interventions pédagogiques et sur les enjeux qui sous-tendent la construction d'un positionnement discursif et d'un nouvel agir professionnel

Abstract

In this article we intend to discuss around a concept that crosses different disciplines. Nowadays, intercultural is an omnipresent component of our educational programs and our socio-professional practices. Therefore, it is necessary to rethink this concept in order to suggest new proposals in our French foreign language classes. In the first part of this paper, we briefly present some theoretical notions that will frame this discussion. Secondly, we address several strains connected with "the in between-two-cultural" in relation to language learning. Afterwards we concentrate on some contributions arising from our disciplinary field and we point out several reasons showing why teachers may favor the intercultural approach. Finally, we raise the debate on our pedagogical interventions and the challenges underlying the construction of a discursive positioning and a new professional action.



Délimitation du champ

22

Introduction

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

L'apprentissage d'une langue étrangère se construit, tout d'abord, sur le choix de communiquer avec l'Autre. C'est avec l'Autre que nous entretenons des rapports plus ou moins spontanés, plus ou moins occasionnels, plus ou moins institués. La langue étrangère invite ainsi à se décentrer de sa propre vision du monde, à réélaborer ses représentations, à fouiller dans des territoires sociaux, multiples et variés, qui ouvrent de nouvelles instances de réflexion et d'action visant l'altérité.

Apprendre une langue étrangère signifie, également, construire des sens. La culture cible devient un terrain d'observation et d'élaboration, toujours changeant, qui nous pousse à décortiquer les sens partagés et à questionner les croyances et les valeurs qui façonnent notre action. La langue étrangère met en scène différentes manières de dire et, donc, de signifier la réalité. Etant donné que le sens ne peut se construire qu'en se l'appropriant, le dialogue avec une autre culture permet de diversifier nos imaginaires, d'interroger nos convictions et nos certitudes, bref, de déconstruire les conditions qui font émerger la diversité des liens sociaux.

Qu'est-ce que l'interculturel ? Quelles sont les tensions inhérentes à ce phénomène ? Pour quelles raisons pourrions-nous privilégier l'interculturel en classe de français langue étrangère ? Ces questions, parmi d'autres, orienteront cette contribution.

1. Quelques considérations préliminaires

Pour aborder l'interculturel, nous ferons tout d'abord le point sur des notions et des problèmes qui ont trait au phénomène. En ce sens, le concept de culture devient une référence incontournable. Il s'agit certainement d'un concept plurivoque et protéiforme qui reçoit des colorations théoriques différentes selon les approches et les disciplines qui le convoquent. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous proposerons un découpage qui, croisant différents apports disciplinaires, permettra de mieux cerner un concept qui est à la base de nos préoccupations.¹

1.1. Culture et action humaine

Notre point de départ c'est une approche de la culture associée à l'action de l'homme dans le monde où nous vivons. Dans cette perspective, Arendt (1963/1972) signale qu'il faut « définir l'homme comme un être capable d'action car cette capacité paraît être devenue le centre de toutes les autres possibilités humaines » (ibid., p. 86). En ce sens, Arendt distingue bien l'action de la fabrication en disant :

« La fabrication se distingue de l'action en ce qu'elle a un commencement défini et une fin qui peut être fixée d'avance (...).





Délimitation du champ

23

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

L'action, au contraire, comme les Grecs furent les premiers à s'en apercevoir, est en elle-même complètement fugace ; elle ne laisse jamais un produit final derrière elle. Si jamais elle a des conséquences, celles-ci consistent en général en une nouvelle chaîne infinie d'événements dont l'acteur est tout à fait incapable de connaître ou de commander d'avance l'issue finale. » (Ibid., p. 81)

Avec ces propos, l'auteur précise clairement que l'homme n'est pas exclusivement homo faber, c'est-à-dire, un « fabricant ». L'homme est surtout un être « capable d'action », c'est-à-dire, un « être agissant ». Ainsi, la culture, par le biais de l'action devient une réalité fragile et malléable : elle véhicule des valeurs, elle témoigne des positions et elle met en scène des rapports humains, plus ou moins définis, plus ou moins changeants, plus ou moins éphémères. Cette conception de la culture mène donc à s'interroger sur le sens de nos actions, sur les implications qui nous concernent et sur les possibilités que nous avons, en tant qu'« êtres agissants », de construire un « monde commun ».

1.2. Culture « légitime »

Un autre élément à retenir lorsqu'il s'agit de la culture c'est le rapport langue-culture-pouvoir. En reprenant des concepts de Bourdieu (1982), nous dirons que la « langue légitime » installe une culture, elle aussi, « légitime ». Dans ce sens, concevoir la culture à partir de cette sphère d'homogénéisation revient donc à répertorier une série de pratiques sociales soumises à des mécanismes de « domination symbolique ». Ces mécanismes qui assurent la reproduction inégale de la langue – et par là même de la culture – imposent des pratiques qui concourent à la légitimation d'un certain ordre symbolique et, par conséquent, d'un certain pouvoir.

A ce propos, Bourdieu signale :

« (...) les discours ne sont pas seulement (...) des signes destinés à être compris, déchiffrés : ce sont aussi des signes de richesse destinés à être évalués, appréciés et des signes d'autorité, destinés à être crus et obéis. » (Ibid., p. 60).

En ce sens, la langue ne peut pas être réduite à un simple instrument de communication. Elle véhicule des valeurs, des positions et des traces d'un pouvoir symbolique, plus ou moins légitime, plus ou moins reconnu, plus ou moins efficace. Dans cette approche, la culture légitime revient donc à « une parole [qui] est produite pour et par le marché [linguistique] auquel elle doit son existence » (Ibid., p. 75). La culture est donc ce terrain où se tissent différents rapports de force qui instituent des sens et reproduisent des rapports de pouvoir.

1.3. Culture de masse

Passons maintenant à un autre point de repère qui soulève des polémiques : la relation culture et société de masse. Il y a déjà plus de cinquante ans, Barthes



Délimitation du champ

24

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

(1957) publiait ses *Mythologies* où il faisait une critique portant sur le langage et la culture dite de masse. Dans cette étude sémiologique, il cherchait à démonter les effets de naturalisation d'un langage qui installe de « fausses évidences » tout en cachant des « abus idéologiques ». Ici, la culture de masse renvoie à des systèmes de signes et des représentations collectives mystifiées qui fondent un monde où « les choses ont l'air de signifier toutes seules » (ibid., p. 217).

Ainsi, le mythologue démantèle l'image sacralisée d'une culture perçue comme « un bien noble, universel, situé hors des partis pris sociaux » qui est souvent opposée aux idéologies conçues comme des « inventions partisans ». En renversant cette logique, Barthes affirme que « la culture est, tout de même, en fin de compte, une idéologie » (ibid., p. 134-135). Pour notre part, nous dirons que la culture de masse véhicule des idéologies qui, s'inscrivant dans nos échanges quotidiens, nourrissent nos pensées, traversent nos discours et orientent nos actions. Même si le terme semble être péjoratif, la culture de masse, imbuée d'idéologies, transperce – de part et d'autre – le monde social où nous vivons.

1. 4. Culture et modernité

Pour compléter cette présentation préliminaire, nous convoquerons des concepts visant la culture en tant que signe de notre époque actuelle. Bauman (1999/2002, p. 22) signale l'« ambivalence nucléaire » du concept de culture en affirmant que nous vivons actuellement sous le signe d'une « modernité liquide » (Bauman, 2000/2006). Cette modernité, ambiguë et ambivalente, fabrique et recycle des identités. Ici, l'identité est conçue comme une « tâche » qu'il faut construire. Par ailleurs, dans le contexte de la mondialisation, on assiste à des « cultures en mouvement », c'est-à-dire, des cultures interdépendantes et diversifiées, des cultures hétérogènes et mobiles qui s'éloignent donc des identités monolithiques. C'est justement cette mobilité qui caractérise notre époque moderne : la culture cherche donc à transformer les identités nationales tout en assurant l'intégration supra-locale. Bauman (2005) insiste sur la « nature provisionnelle » de tous les choix : les scènes contemporaines abondent en collectifs mobiles et médiatisés qui sont à la recherche des totalités virtuelles.

2. Langue et culture : quels rapports ?

Voyons maintenant quelques problèmes concernant spécifiquement l'objet qui nous occupe : la langue. Ici, nous proposerons trois vecteurs de réflexion axés sur les relations suivantes : langue-culture, langue-usage et langue-représentations.

-Nous pourrions définir la relation langue-culture comme une relation transitive et réciproque. Toute langue véhicule des cultures qui lui sont propres.



Délimitation du champ

25

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Et, en même temps, ces cultures se projettent et se transforment au moyen de la langue. En ce sens, la langue se présente comme un lieu d'ancrage de la culture mais, en même temps, elle devient sa force de propulsion et, donc, de création. Si nous concevons la langue comme une « praxis sociale » (Bauman 1999/2002), nous verrons que ses manifestations discursives reflètent, d'une part, l'idée d'ordre ou de régulation et, d'autre part, l'idée de création. Langue et culture sont donc inscrites dans cette ambivalence : elles renvoient tantôt à la préservation, tantôt à la création libre et spontanée.

-L'autre élément à retenir c'est la relation langue-usage. Selon Bourdieu (1982), les langues n'existent qu'à l'état pratique. Le dictionnaire présente une série d'usages superposés, une langue normalisée, c'est-à-dire, une langue plus ou moins homogène et uniforme. Mais le dictionnaire ignore, très souvent, des usages populaires et des formes dialectales qui n'appartiennent pas à la sphère de la langue standard. La légitimité de cette langue renvoie donc à la « domination symbolique ». Et cette « domination symbolique » prend la forme des « actions » inscrites dans un « marché linguistique ». Suivant cette approche, nous dirons que la langue ne peut pas être perçue comme une entité unique, homogène et univoque car ce sont les « usages sociaux », ceux qui reproduisent différents ordres symboliques, différents systèmes de hiérarchies et de styles, différentes empreintes discursives et sociales.

-Enfin, passons à la relation langue-représentations. Si nous admettons que « les langues du monde sont fondamentalement inégales » (Calvet 1999, p. 12) car elles n'ont pas les mêmes fonctions, les mêmes rôles ; elles ne véhiculent pas les mêmes contenus et ne régulent pas les mêmes relations sociales, nous devons alors faire place aux imaginaires qui habitent les langues. Ces représentations sociales mettent en scène des valorisations, des croyances, des attitudes et des stéréotypes qui régulent les contacts entre les cultures. Il est évident que ces représentations ne sont pas neutres : elles sont colorées par les usages qui en font les locuteurs. Nous postulons donc que les représentations véhiculées par les langues deviennent des lieux d'observation, de décryptage et de réélaboration de la culture.

3. L'interculturel, qu'est-ce que c'est ?

Pour répondre à cette question, nous présenterons une série de tensions inhérentes à l'« entre-deux-culturel » qui surgit en situation d'apprentissage d'une langue étrangère.²

Si nous concevons la langue étrangère comme une instance de dialogue avec les autres, nous verrons que l'apprentissage s'inscrit dans un mouvement permanent entre le « dedans » et le « dehors » de l'univers culturel du locuteur. Il s'agit donc d'un « pivot entre cultures » (Gaiotti, 2003a). Un pivot entre culture





Délimitation du champ

26

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

maternelle et culture étrangère qui nous invite à repenser nos appartenances sociales. Ce sont en effet ces intermittences entre soi-même et l'autre, celles qui caractérisent ce processus de socialisation interculturelle.

Un autre élément à retenir c'est le mouvement qui se produit entre le singulier et l'universel, entre le général et le particulier. Face à des positions ethnocentriques qui installent des regards réducteurs de la réalité, le dialogue entre cultures propose une mise à distance et une observation qui contribuent à relativiser les codes, les valeurs, les représentations et les croyances qui semblent être naturelles et donc incontestées. Nous dirons donc que l'entre-deux-culturel renvoie à un espace de co-construction d'où émergent de nouveaux sens – des sens sociaux – qui mettent en question l'uniformisation culturelle.

Par ailleurs, nous évoquerons l'intermittence qui se produit entre homogénéité et hétérogénéité culturelles. Ce mouvement alterne, d'une part, une culture limpide, transparente et homogène qui renvoie souvent à des stéréotypes et des clichés – ce sont des images qui trouvent leur corrélat dans le sens commun – et, d'autre part, une culture multiple et hétérogène qui déploie toute une série de pratiques mettant en scène différents acteurs et/ou différents groupes sociaux, c'est-à-dire, une réalité culturelle multiple, variée et contrastée.

Une autre ambivalence qui caractérise l'entre-deux-culturel renvoie à la relation qui s'établit entre un moment historique social précis et une tradition ou une continuité culturelle. Ces rapports qui articulent synchronie et diachronie marquent et démarquent les phénomènes sociaux. L'interculturel traverse ainsi ces deux dimensions temporelles.

Notre dernière tension reprend deux ordres qui sont imbriqués dans le dialogue interculturel : l'ordre du réel et l'ordre du symbolique. Ici, il ne faut pas seulement viser la réalité événementielle de l'une ou de l'autre culture, mais aussi les imaginaires sociaux qui reproduisent des croyances, des valeurs, des attitudes, des positions inhérentes aux différents groupes sociaux. Nous concevons donc l'imaginaire social comme un phénomène représentationnel, discursif et donc idéologique qui façonne l'agir culturel.

Si nous admettons que les langues traduisent, entre autres choses, les affinités, les hostilités et les appartenances socio-idéologiques des locuteurs (Gaiotti 2006, p. 44), nous ferons donc une place importante à l'étude des idéologies qui croisent l'interculturel. Pour apprendre une langue étrangère, il faudra confronter et réélaborer des catégories d'analyse et démonter les empreintes discursives qui émergent des relations sociales.





Délimitation du champ

4. Quelques apports pour l'enseignement des langues

27

La production des connaissances dans le domaine de la didactique des langues et des cultures constitue un champ disciplinaire hétérogène et multifocal. Ici, nous présenterons brièvement quelques notions qui ont contribué à définir des options épistémologiques et à réélaborer le croisement des cultures.³

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Tel que Byram (2011, p. 253) le signale, l'interculturel apparaît souvent associé à plusieurs formules inscrites dans des programmes et des documents destinés à l'enseignement des langues : la « compétence interculturelle », le « savoir-faire interculturel » ou la « conscience interculturelle ». Dans le domaine du français langue étrangère, un certain nombre de théories et d'approches rendent compte de ces préoccupations: Zarate (1986, 1989) ; Porcher (1995) ; Abdallah-Pretceille et Porcher, (1996); Galisson (2002); Puren (2005a, 2005b, 2011) ; entre autres.

En affirmant que l'apprentissage des cultures -maternelle et étrangère- est de nature différente, Zarate (1989) signale que l'analyse des implicites, des stéréotypes et des représentations implique, pour l'apprenant, des stratégies d'adaptation et de perception visant une réalité « autre » que celle de sa culture d'origine. Loin de toute pratique instrumentale de la langue, cette approche s'oriente à des objectifs plus larges : la prise de conscience sur les effets de l'ethnocentrisme et le poids des représentations dans la perception de la différence.

Un autre élément à retenir c'est la valeur formative de l'enseignement des langues. A ce sujet, Abadallah-Pretceille et Porcher (1996, p. 8-9) proposent une approche de l'interculturel qui, loin de l'immobilisme, permet de récupérer la dynamique et la multiplicité des composantes culturelles. Par ailleurs, le « locuteur interculturel » (Byram 1997 ; Kramsh 1998), conçu comme un « médiateur » entre des cultures, ouvre de nouvelles perspectives pour la discussion. La figure du « locuteur interculturel » installe -à nos yeux- deux défis majeurs : d'une part, la possibilité de restituer au locuteur tout un ensemble d'expériences qu'il « cultive » en différentes langues et, d'autre part, la possibilité de construire de nouveaux sens sociaux, c'est-à-dire, de multiplier les vecteurs d'interprétation pour la culture cible.

Enfin, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, fortement prégnante dans ces dernières décennies, trouve également sa place dans le débat. En ce sens, Castellotti et Moore (2011) signalent qu'il s'agit d'une notion-clé pour penser la pluralité des cultures. Aux antipodes des approches binaires, pour lesquelles les locuteurs bi et/ou plurilingues possèderaient le même degré d'acquisition et d'appropriation dans les différentes langues, la compétence plurilingue et pluriculturelle conçoit des locuteurs faisant des usages langagiers situés et différenciés, des usages qui ne sont pas équivalents mais, au contraire, changeants et variés.



Délimitation du champ

28

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

En reprenant Dahlet (2011), pour qui le plurilinguisme brise, en quelque sorte, « le formatage de la pensée dans une langue unique », (op. cit., p.56), nous dirons que l'équation une langue=une pensée ne suffit pas du tout à penser la réalité plurilingue et pluriculturelle inhérente à nos échanges quotidiens. En fait, la « mise en mots » en différentes langues invite à réélaborer les facettes, les reliefs et les contours des identités – multiples et métisses – mettant en œuvre une nouvelle construction de l'altérité.

Ces quelques références rendent compte d'une série de discussions qui, portant sur l'interculturel, permettent de problématiser le tissage des cultures qui traverse nos pratiques sociales.

5. Pour une approche interculturelle des langues

Dans ce dernier volet, notre intérêt est de dresser un bref argumentaire proposant quelques raisons pour le choix de l'approche interculturelle en classe de langue. Nous passerons en revue quelques arguments qui pourront être récréés et réinventés dans nos cours.

–Premièrement, nous dirons que l'interculturel est un phénomène essentiellement dialogique. Il s'agit d'une approche qui prône le dialogue entre les cultures. L'interculturel convoque ainsi des identités et des appartenances sociales multiples. L'accent y est mis sur la pluralité, la variété et l'échange entre des réalités culturelles fort différentes.

–Deuxièmement, il s'agit d'une approche qui alterne localisation et délocalisation : la classe de langue se nourrit de faits culturels territorialisés et déterritorialisés. L'interculturel véhicule ainsi les consonances et les dissonances sociales, les régularités et les ruptures qui s'inscrivent dans nos pratiques et nos discours. Il s'agit d'une approche qui prône le questionnement de l'arbitraire, de l'ethnocentrisme et des légitimités proposées-imposées par le discours ambiant et la culture hégémonique.

–Par ailleurs, l'interculturel vise le décryptage des significations : l'observation des représentations, des imaginaires et des idéologies constitue un point de relance pour des interrogations croisées sur les cultures. L'interculturel instaure ainsi une pluralité de voix : il privilégie les polyphonies énonciatives ancrées, elles-mêmes, dans l'hétérogénéité des genres discursifs et l'alternance des supports et des médias.

–En plus, l'interculturel privilégie la transversalité et l'interdisciplinarité. Au croisement des disciplines, des savoirs et



Délimitation du champ

des pratiques, cette approche met en scène différents contextes et différents acteurs sociaux. L'interculturel favorise ainsi la mixité et le métissage des cultures. La diversité devient donc son maître mot : diversité de langues, diversité d'usages, diversité d'appartenances socio-discursives.

29

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

—Finalement, nous dirons que l'interculturel implique, avant tout, mouvement et action. Les locuteurs plurilingues mobilisent leurs univers langagiers à la recherche de l'altérité. C'est donc ce mouvement vers des cultures « autres » ce qui resignifie notre relation au monde. Cette approche, fondée sur l'observation avertie des phénomènes culturels, développe la conscience et la pensée critique face aux discours sociaux. L'interculturel ouvre ainsi des passerelles des sens entre les cultures.

Vers un nouvel agir professionnel : enjeux et perspectives

Dans ce bref parcours, nous avons fait le point sur des notions et des problèmes qui contournent l'interculturel en classe de langue étrangère. En ce qui concerne le positionnement pédagogique, il faudrait s'impliquer dans un nouvel agir professionnel : le rôle des enseignants est, avant tout, de réélaborer et de diversifier les images de l'altérité. Dans cette perspective, nous devrions construire une vision de la langue et la culture au pluriel, une vision qui recoupe des ruptures et des tensions, une vision qui permette de définir l'identité de nos actions pédagogiques.

L'agir enseignant, qui a fait l'objet de nombreuses études dans les dernières années⁴, est donc au centre de nos préoccupations : il permet d'interroger nos discours, nos représentations et nos actions. Cicurel et Rivière (2009) signalent que l'agir professoral renvoie à « une interaction située d'enseignement [qui] prend corps dans une expérience socio-historique de l'action » (Cicurel et Rivière 2009, p. 8). Pour notre part, nous dirons que l'agir enseignant est essentiellement un agir de médiation qui réfracte et recompose des discours et des contextes dans le but de communiquer des savoirs. Il faudrait donc forger un nouvel agir professionnel visant proprement la relation à autrui, un agir qui permette de s'insérer dans la diversité des mondes et des cultures, bref, un agir socialement situé et constamment vivifié par nos interventions didactiques.

Pour cela, il faudrait assumer un positionnement favorisant l'approche critique des discours⁵ et la prise de conscience sur des pratiques sociales, plus ou moins légitimes, plus ou moins instituées, qui semblent être naturelles et donc incontestées. S'il est vrai que pour préserver une pensée scientifique, il faut la soumettre régulièrement à discussion (Lahire, 2005), notre défi est là :



Délimitation du champ

30

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

construire des interrogations, forger des sens et convoquer des images de la culture centrées sur l'hétérogénéité.

Nous concluons donc sur un concept de Portella (2000) qui reprend essentiellement nos préoccupations :

« Concevoir la culture sur le mode de l'exclusion mène inévitablement à l'exclusion de la culture » (Ibid., p. 9)

Au lieu de retracer des identités prescriptives, univoques et instrumentalisées, nous pouvons resignifier la diversité tout en proposant des espaces d'observation, des contrepoints didactiques et des activités à visée interculturelle. Des activités non saturées, non clôturées qui ouvrent des dialogues et qui permettent d'y insérer nos voix et celles des apprenants bref, de nous impliquer dans l'action commune en forgeant des résistances à l'univocité culturelle.

(Endnotes)

- 1 Pour une approche préalable: Cf. Gaiotti 2007.
- 2 Ici, nous reprenons quelques concepts évoqués dans Gaiotti 2011.
- 3 Pour une version plus développée concernant la construction du champ disciplinaire, voir Gaiotti 2012.
- 4 A titre d'exemple, citons les travaux de Cicurel 2005, 2007 ; Cicurel et Rivière 2008 ; Jorro 2006 ; Laurens 2010, entre autres.
- 5 Quelques travaux dans cette perspective : Cf. Gaiotti 2003b.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). Education et communication interculturelle. Paris : PUF.
- Arendt, H. (1963/1972). « Le concept d'histoire : antique et moderne » in H. Arendt, La Crise de la culture. Paris: Gallimard.
- Barthes, R. (1957). Mythologies. Paris : Editions du Seuil.
- Bauman, Z. (1999/2002). La cultura como praxis. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2000/2006). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). Identidad. Buenos Aires: Losada.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.
- Byram, M. (2011). « La compétence interculturelle » in Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir) : Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris, Editions des archives contemporaines - AUF, p. 253-260.
- Calvet, L-J. (1999). Pour une écologie des langues du monde. Paris : Plon.

Délimitation du champ

31

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept » in Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir) : Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris, Editions des archives contemporaines-AUF, p. 241-252.
- Cicurel, F. (2005). « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant » in Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial, Les interactions en classe de langue, p. 180-191. Disponible sur : <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/articles/f2.pdf>
- Cicurel, F. (2007). « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque » in Plazaola Giger, I. & Stroumza, K (éds), Paroles de praticiens et description de l'activité, De Boeck.
- Cicurel, F. et Rivière, V. (2008). « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante » in Filliettaz L., Schubauer-Leoni M.-L. (éds.). Processus interactionnels et situations éducatives, p. 255-273. Disponible sur : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/45/48/PDF/Cicurel_Riviere_2008.pdf; version 08/04/2009.
- Dahlet, P. (2011). « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques » in Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir) : Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris, Editions des archives contemporaines-AUF, p. 45-60
- Gaiotti, C. (2003a). « En pivotant les cultures: l'approche interculturelle en classe de FLE » in Revista SAPFESU (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), novembre, p. 59-62.
- Gaiotti, C. (2003b). Le lecteur émancipé : approche idéologique de la lecture critique. Master II en Sciences du Langage, Université de Rouen. Directeur : Philippe Lane.
- Gaiotti, C. (2006). « Representaciones e ideologías en los manuales de Francés Lengua Extranjera: una mirada diacrónica del diálogo intercultural » in Revista SAPFESU (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), N° 29, novembre, p. 44-54.
- Gaiotti, C. (2007). « Pour une approche critique des idéologies. Les représentations de la culture et le discours écrit des étudiants » in E Klett (coord) : L'écrit en contexte universitaire argentin : compréhension et production, Ela N° 148, Paris, octobre-décembre, p. 427-436.
- Gaiotti, C. (2011). « Por un diálogo intercultural. Tensiones y desafíos para las lenguas extranjeras » in Revista SAPFESU (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), N° 34, septembre, p. 35-40.
- Gaiotti, C. (2012). « Formar docentes en Lenguas Extranjeras. Construyendo un campo disciplinar: posicionamientos, contextos y prácticas » in Revista SAPFESU (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la

Délimitation du champ

32

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

- Enseñanza Superior y Universitaria), N° 35, octobre, p. 61-70.
- Galisson, R. (2002). « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures » in ELA, N° 128, décembre.
- Jorro, A. (2006). « L'agir professionnel de l'enseignant ». Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation, le 28 février, CNAM, Paris. Disponible sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf> ; version 11/12/2007.
- Laurens, V. (2010). « Formation, agir enseignant et interactions didactiques » in Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes ». ICAR< Université de Lyon 2, INRP, 24-26 juin 2010, Lyon. Disponible sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533749/> ; version 08/11/2010.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker, in Byram, M. & Fleming, M. (eds): Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lahire, B. (2005). « Presentación. Por una sociología en buen estado » in Lahire, B (Dir.): El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère. Paris : Hachette.
- Portella, E. (2000). « Culture clonée et métissage » in Le Courrier de l'Unesco, avril, p. 9.
- Puren, C. (2005a). « Présentation ». Interdidacticité et interculturalité in Revue ELA, N°140, octobre-décembre, p. 389-393.
- Puren, C. (2005b). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures » in Revue ELA, N°140, octobre-décembre, p. 491-512.
- Puren, C. (2011). « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles. Disponible sur : www.christianpuren.com
- Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette.
- Zarate, G. (1989). « Qu'est-ce qu'un exercice de civilisation ? » in Revue Reflet, N°29, p. 20-21.



Partie II

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

34

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

La compétence culturelle en jeu : Quel parcours de formation pour des adultes migrants et quel apport des TICE ?

Nathalie, Van der Sanden-Piva

Malmberg, Pays-Bas, conceptrice de matériel pédagogique

Enseignante de FLE et de FOS

Mots-clés : compétence culturelle – enseignement du français – public adulte - allophones - TICE

Abstract

It is usually asserted that culture should be part of the curriculum in foreign language teaching [FLT]. Language and culture are in many ways closely linked. At the same time one may ask how exactly culture should be taught in foreign language classrooms. Is it even possible to teach culture? If pedagogical grammars have been developed within applied linguistics, there are still discussions about what a cultural syllabus should include. Since ICT plays an important role in FLT, innovative learning environments are developed and frequently based on digital platforms and learner autonomy. In this context, to what extent ICT could contribute to developing culture and cultural awareness? The present paper explores how ICT might be used to promote « culture » in French language classes for adult immigrants. After a reminder of the concept of « culture » in FLT, we will make practical suggestions and consider which kind of resources and guidance could be used.

Introduction

La culture constitue un enjeu connu dans l'enseignement des langues. Certains chercheurs considèrent qu'elle devrait y être intégrée au titre de la compétence culturelle. On parle aussi de compétences interculturelle et communicative, car pour savoir communiquer dans une langue étrangère, il faut maîtriser davantage qu'une simple compétence linguistique. Dans le même temps, les enseignants ne sont pas toujours armés pour définir un programme d'enseignement de la culture. Qu'en est-il vraiment de l'enseignement de la culture ? Est-il possible de concevoir une didactique de la culture ? Il n'existe pas de grammaire culturelle à l'heure actuelle. Dans ce cas, comment concevoir un programme fondé sur une progression des acquis

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

culturels, et comment les évaluer ?

35

Alors que l'emploi des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement [TICE] se développe dans l'enseignement des langues, de nouvelles voies d'apprentissage se dessinent pour les apprenants. Quel pourrait être le rôle des TICE par rapport à l'acquisition d'une compétence culturelle chez les élèves ? Dans cet article, nous reviendrons sur la notion de culture et de compétence culturelle dans l'enseignement des langues. Puis, nous nous interrogerons sur les ressources et les pratiques d'accompagnement pour développer une approche pédagogique de ce domaine. Nous proposerons des pistes qui mettent en oeuvre les TICE, en partant de l'hypothèse que cette approche peut favoriser l'intégration pratique de la compétence culturelle en classe de langue. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à un public adulte allophone en cours d'intégration.

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

1. Définir la compétence culturelle : quelle grammaire culturelle ?

1.1 La notion de culture dans l'enseignement des langues

L'enseignement des langues a une longue histoire. Pendant longtemps, on a enseigné les langues sans que la notion de culture au sens actuel y entre en jeu. En fait, ce terme a connu une longue évolution et c'est seulement depuis le XIX^e siècle qu'il a acquis un sens proche de celui que nous connaissons aujourd'hui (Beneton, 1975). La culture, dans son acception actuelle est considérée comme un objet complexe, elle se fonde sur un ensemble de pratiques et de comportements sociaux qui sont inventés et transmis par le groupe (Gohard-Radenkovic, 1999, p. 105). Il s'est écoulé beaucoup de temps avant que l'on puisse parler d'objectif culturel. Van der Sanden-Piva (2001, p. 22) décrit que la culture s'est d'abord exprimée de façon « implicite ». Puisque seule une minorité de la population apprenait une langue autrefois, il ne pouvait être question d'un enseignement conçu à partir d'un ensemble de pratiques ancrées dans la vie quotidienne de tous les membres d'une communauté linguistique. Plus tard, au cours du XIX^e siècle, l'enseignement de la littérature sera considéré comme le meilleur moyen de transmettre aux élèves une culture humaniste. On parlera alors d'un enseignement traditionnel de la culture (Puren, 1990).

Dans les années 1970, la dimension culturelle de l'enseignement des langues a été soumise à de multiples questionnements, sous l'influence de l'anthropologie, de la sémiotique et de la linguistique de discours. Durant cette période, la question d'un objectif culturel se pose vraiment. Par ailleurs, à cette époque, on reconnaît¹ le droit aux travailleurs migrants de suivre une formation adaptée à leurs besoins. Cette période est marquée par la parution

¹ La loi sur le droit à la formation continue fut promulguée en France en 1971 (Galisson, 1980, p. 8).

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

36

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

d'un ouvrage clé, Un niveau-seuil, en 1976, dont le contenu porte sur un modèle sociolinguistique qui préside au fonctionnement de la communication (Debyser, 1980). Les apprenants, dans l'optique de la sociolinguistique, sont perçus comme des acteurs sociaux, qui ont besoin de savoir formuler des intentions et des besoins afin de pouvoir agir de façon adéquate dans les situations de la vie quotidienne qui se présentent à eux. L'objectif visé dans ce cas est la compétence de communication et non pas seulement la compétence linguistique (Galisson, 1980). Peu après, une autre conception de l'enseignement de la culture fera jour (Byram, 1989). Cette fois-ci, on insistera sur la capacité des apprenants à prendre conscience des différences de valeurs et de croyances entre les cultures. La culture sera considérée comme un objet de connaissance, en fonction d'un sujet qui est capable d'objectiver sa propre culture, et donc de se distancier, de façon à pouvoir se mettre à la place de l'Autre (Puren, 1998).

Aujourd'hui, il ne semble plus possible de concevoir un enseignement de la langue, sans un enseignement de la culture qui va de pair. Pour autant, existe-t-il une grammaire culturelle ? Si l'on se réfère au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL], on doit ancrer l'apprentissage de la langue dans son contexte culturel. Toutefois, Haramboure (2007) déplore que les auteurs du CECRL se limitent aux composantes linguistiques et pragmatiques, sans faire appel à la composante interculturelle, dans les propositions qu'ils formulent sur les capacités langagières que les apprenants doivent apprendre à mettre en oeuvre pour savoir communiquer en langue étrangère. En outre, elle constate que les auteurs du CECRL ne proposent que d'évaluer leurs capacités langagières. De ce fait, elle évoque le risque que l'enseignement de la culture soit marginalisé, puisque rien n'est proposé pour évaluer les capacités des apprenants dans le domaine de leur compétence culturelle et interculturelle. Depuis 2005, on notera toutefois que l'objectif proclamé par la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe est la compétence plurilingue et interculturelle (Beacco, 2005). Coste (2010, p. 10) considère que l'on peut parler de compétence plurilingue, lorsque une personne maîtrise une palette de langues à des degrés divers, et qu'elle possède une compétence pluriculturelle, lorsqu'elle a l'expérience de plusieurs cultures.

De ce qui précède, il est clair que la compétence culturelle doit être conçue en fonction d'un espace pluriel qui a pour source le plurilinguisme. Coste, Moore et Zarate (1997, p. 12) ont affirmé que le fait de savoir parler plusieurs langues est le fruit d'une compétence plurielle, qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. Cela a pour conséquence de repenser le système de formation destiné aux adultes, qui se fonde sur la prise en compte de cette compétence unique, afin de mieux prendre en charge les besoins des migrants en entreprise.

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

1.2 Langue, culture et intégration sociale

37

Dans le cas d'un public adulte en insertion, comment faire pour insérer la compétence culturelle au programme du cours ? Pour cela, on notera avec intérêt que depuis quelque temps, on a recours à différentes appellations pour évoquer l'enseignement du français à un public étranger², ce qui traduit la nécessité d'enseigner le français en fonction des besoins différents des apprenants, qui cherchent à s'insérer dans de multiples milieux sociaux et/ou professionnels (Mourlhon-Dallies, 2006). Ces appellations mettent parfois l'accent sur l'apprentissage de la langue, comme si la correction de la langue devait primer sur tout autre objectif. Ainsi, de notre point de vue, on peut noter un déplacement au sein de la pédagogie interculturelle. En effet, sans une bonne connaissance de la langue, comment développer une compétence culturelle et réussir son intégration sociale?

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Dès lors, la compétence communicative ne suffit plus, puisque pour une meilleure intégration au sein de l'entreprise, il faut que les salariés soient capables de bien maîtriser la langue française. Lorsque cela n'est pas le cas, ainsi que cela peut se produire avec des adultes migrants peu scolarisés, les repères et les règles, qui sont en usage dans la culture du système éducatif du pays d'accueil perdent leur sens habituel. Par exemple, si un apprenant n'a jamais eu l'habitude de lire des instructions avant de préparer un exercice, il peinera à en concevoir l'intérêt. Les consignes dans ce cas sont un obstacle et il faudra l'aider à en comprendre le sens et la fonction, ce qui relève d'un problème de langage, mais aussi de culture éducative. Comme les règles et le langage de l'enseignant qui sont en usage dans la culture du système éducatif du pays d'accueil n'ont pas toujours un sens pour un public allophone, on ne peut pas viser avec eux l'acquisition de la même compétence culturelle qu'avec des élèves qui partagent l'usage de la même langue maternelle et les mêmes codes culturels que leurs enseignants. Si on veut pouvoir aider les migrants à s'intégrer, il est donc nécessaire de s'interroger sur le langage et les codes culturels en usage dans le système éducatif du pays d'accueil.

2. Élaborer un parcours de formation intégrant la compétence culturelle

2.1 Quels modèles ?

Coste (2001) a bien montré que le parcours de formation destiné à un public de migrants dans le cadre scolaire et professionnel devrait prendre en compte la diversité des plurilinguismes. La compétence culturelle s'inscrit

2 FDA, pour français des affaires, FLP, pour Français langue professionnelle, FOS, pour français sur objectifs spécifiques, FLI, pour français langue d'intégration, FLS, Français langue seconde, etc.

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

38

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

alors dans un modèle qui comporte une dimension pluriculturelle. Il souligne que cette dimension porte sur « une mise en relation et en perspective des phénomènes et des comportements culturels dans leur diversité » (Coste, 2010, p.155), de même que Beacco (2008) qui pose l'éducation plurilingue comme principe et moyen de l'insertion sociale des adultes migrants.

Pour élaborer un parcours de formation qui intègre la compétence culturelle dans une dimension pluriculturelle, il faut aider les apprenants à découvrir une nouvelle culture professionnelle qui s'ajoute aux autres cultures dont ils ont fait l'expérience (Cortier, 2007). Dans le cas des migrants en entreprise, on peut par exemple faciliter leur compréhension des consignes de sécurité au travail. Suivant les situations rencontrées avec ces apprenants, on s'inspirera de démarches empruntées à différents domaines dans le champ de la didactique, comme le FOS, le FLE ou le FLS. Il faut aussi penser à la manière dont on les évaluera. Le sens même de l'évaluation peut être une source de difficultés pour un public allophone peu scolarisé qui n'a sans doute jamais été évalué. Avec des adultes allophones d'un niveau scolaire plus élevé, les difficultés sont d'un autre ordre. Il faut savoir tester leur capacité langagière en français dans leur domaine professionnel, sans en être soi-même un spécialiste, ce qui pose naturellement la question de la formation des enseignants qui doivent avoir des compétences spécifiques dans le domaine de l'enseignement du FOS, comme le rappelle Beacco (2008).

2.2 Quelques idées de matériel didactique

Outre celle du modèle éducatif en usage dans le pays d'accueil, la question du matériel didactique se pose. Comment faire pour insérer la compétence culturelle dans un parcours de formation destiné à des migrants qui n'ont ni les mêmes besoins, ni les mêmes intérêts que des apprenants en FLE ? Quels outils utiliser ? Et comment les utiliser, les transférer ou les adapter à ce public adulte en insertion ? Nous avons suggéré un peu plus haut que les TICE peuvent constituer un outil possible, en aidant les enseignants à mettre en place un parcours d'apprentissage individualisé pour chaque apprenant. Grâce à cet outil, il semblerait en effet que les enseignants arrivent à s'adapter aux besoins très différents des apprenants et à mieux faciliter leur insertion, comme le montre une étude qui a été menée en Suède et aux Pays-Bas (Driessen, Van Emmerik, Fuhri, Nygren-Junkin et Spotti, 2011 ; Beaudoin, 2012³).

Les adultes migrants qui souhaitent s'intégrer dans ce pays doivent suivre des cours de néerlandais, dans le cas où ils ne maîtriseraient pas cette

3 Il a présenté le dispositif *Bridge-It* lors de la journée d'information organisée à Paris par la librairie pédagogique du FLE en octobre 2012 (cf. www.fle.fr, *Formation des migrants et intégration du numérique en France et en Europe*). *Bridge-It* s'efforce de faciliter l'insertion des migrants et la diversité culturelle à l'appui des TICE.

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

39

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

langue, et passer un examen qui sanctionne un niveau A2. Pour leur enseigner le néerlandais, il est courant d'utiliser des outils numériques. Ijsbreker⁴ par exemple est un manuel qui comporte une plate-forme d'apprentissage en ligne qui permet aux adultes migrants peu scolarisés de choisir une route d'apprentissage adaptée à leur niveau et à leurs besoins. Le niveau A1 porte sur des sujets de la vie quotidienne, présentés à l'appui de vidéos et de textes qui sont abondamment illustrés. Au niveau A2, les apprenants ont le choix entre deux trajets d'apprentissage, orientés chacun sur un thème « habiter aux Pays-Bas » ou bien « travailler aux Pays-Bas ». Ailleurs⁵, les adultes migrants ont aussi accès à des supports pédagogiques qui s'appuient sur l'utilisation des TICE. Par exemple, ceux qui sont peu scolarisés apprendront l'alphabet de façon ludique (www.phonetique.free.fr), en écoutant et en regardant des lettres, puis des mots qui sont représentés sur des images. Avec des adultes de niveau scolaire plus élevé, les enseignants pourront utiliser des sites internet qui proposent des ressources documentaires sur le monde du travail, comme celui de www.lesmétiers.net, qui comporte plus de 400 fiches métiers et des vidéos qui illustrent différentes réalités professionnelles quotidiennes et celui de CITIM⁶ (www.citim.velay.greta.fr), qui permet de mieux comprendre les aspects contractuels dans le monde du travail.

Conclusion

La notion de culture a une longue histoire. Son insertion en classe de langue sous forme de compétence donne lieu à un questionnement complexe et multiple qui se poursuit aujourd'hui encore. Comment l'enseigner à un public allophone en cours d'insertion ? Si on en reconnaît l'importance, la pédagogie interculturelle est aujourd'hui remise en cause, car elle est source de malentendus et sa prise en compte est malaisée. En outre, il faut tenir compte du fait que les migrants ont souvent une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui se fondent sur la maîtrise d'une variété de pratiques langagières, qui n'est pas du même ordre qu'une compétence interculturelle, plutôt orientée sur les différences entre les pratiques et les représentations culturelles issues de deux cultures.

La formation d'un public adulte de migrants soulève aussi la question du matériel didactique. Dans la mesure où leurs acquis doivent être évalués, il faut

4 Ce manuel a été édité par ThiemeMeulenhoff en collaboration avec des enseignants de l'université d'Amsterdam, spécialisés dans l'enseignement du néerlandais langue seconde.

5 Cf. www.fle.fr : Formation des migrants et intégration du numérique en France et en Europe.

6 CITIM a été réalisé dans le cadre du projet AITO cofinancé par le programme Leonardo da Vinci Education et Culture de la Commission Européenne.

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

40

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

tenir compte de leurs besoins spécifiques, dans leur domaine professionnel et leur environnement social avec des objectifs culturels propres, différents de ceux qui sont répertoriés dans le domaine du FLE. Les TICE, dans cette optique, représentent une voie possible. Elles permettraient d'offrir la possibilité aux apprenants de construire un parcours individualisé d'apprentissage et partant, de les aider à mieux s'intégrer. Outre leur intérêt linguistique, de telles ressources peuvent leur permettre d'explorer diverses réalités professionnelles, en travaillant sur un corpus de documents oraux et écrits auxquels ils n'auraient pas accès autrement.

Bibliographie

BEACCO, J-C. (2005). Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère. Dans Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste, textes réunis par Mochet, M-A, Barbot, M-J, Castellotti, V., Chiss, J-L, Develotte, C., Moore, D, avec la collaboration de Lesguillons, M. Lyon : École normale supérieure, lettres et sciences humaines, 59-71.

BEACCO, J-C. (2008). Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants. Strasbourg : Conseil de l'Europe (www.coe.int).

BENETON, P. (1975). Histoire de mots, culture et civilisation. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

BYRAM, M. (1989). Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters.

CORTIER, C. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : Contextes, dispositifs et didactiques. Diversité, 151. VEI, Les enjeux de l'apprentissage de la langue française, 151, 145-155.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COSTE, D. (2001). La notion de compétence plurilingue et ses implications possibles. Actes du séminaire L'enseignement des langues vivantes, perspectives, 27 et 28 mars 2001. Versailles, Direction de l'enseignement scolaire, [DESCO] / Centre régional de documentation pédagogique [CRDP], Versailles, 29-38.

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

41

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

COSTE, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Les Cahiers de l'Acedle, 7, n° 1, 141-165.

DEBYSER, F. (1980). Approche communicative et civilisation. Zielsprache Französisch, n° 2, 60-64.

DRIESSEN, M., Van Emmerik J., Fuhri K., Nygren-Junkin L., Spotti M. (2011). ICT Use in L2 Education for Adults Migrants. A qualitative study in the Netherlands and Sweden. Luxembourg : Publications office of the European Union.

GALISSON, R. (1980). D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Paris : Clé internationale.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999). Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques. Berne : Peter Lang.

HARAMBOURE, F. (2007). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : problématisation du point de vue culturel. Dans J. Aden (dir.), Construction identitaire et altérité en didactique des langues. Université de Cergy-Pontoise : Manuscrit recherche Université, 91-108.

MOURLHON-DALLIES, F. (2006). Le français à visée professionnelle : enjeux et perspectives. Synergies pays de la Baltique, revue du GERFLINT, n° 3, La complexité comme principe et raison de la recherche balte en Sciences Humaines, coordonné par Aleksandra Ljahkova, 89 -96.

PUREN, C. (1990). Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France. Études de linguistique appliquée, n°78, 65-74.

PUREN, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues – cultures. Études de linguistique appliquée, n° 109, 9-37.

VAN DER SANDEN-PIVA, Nathalie, 2001. Un instrument pour inventorier les aspects culturels contenus dans des manuels d'enseignement de langues étrangères. Thèse de doctorat, université de Nimègue, Pays-Bas. Nimègue : Print Partnership. Disponible sur : [http : // www.ru.nl/ubn/literatuur_zoeken/dissertaties_en](http://www.ru.nl/ubn/literatuur_zoeken/dissertaties_en).

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

42

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

L'analyse des besoins culturels dans un parcours d'intégration professionnelle : l'exemple des infirmiers/ères portugais migrants en France

ROGER Youri

Master sciences humaines et sociales mention sciences de l'éducation et de la formation spécialité ingénierie des formations FLE/FLS/FOS

Mots clés : besoins culturels, intégration professionnelle, infirmiers/ères portugais, malaises, interdisciplinarité, FOS, FLP, FLI

Résumé

Dans le cadre de formations linguistiques destinées aux adultes migrants en insertion professionnelle, l'analyse des besoins culturels est une démarche reconnue et utilisée pour proposer des curricula adaptés. Dans cette optique, l'article présente une réflexion qui s'est donnée pour objectif la construction d'un outil permettant la prise en compte des dimensions culturelles en jeu dans le travail infirmier en France et de leurs difficultés perçues par les infirmiers/ères portugais en poste. La méthode a consisté à croiser les apports théoriques de champs disciplinaires certes variés (sociologie, sciences du langage et sciences infirmières notamment) mais ciblant les aspects culturels en jeu dans les interactions professionnelles des infirmiers afin de constituer un questionnaire. A travers cet exemple, nous proposons des pistes pour la construction d'outils similaires dans d'autres branches d'activités. Corollairement, cette contribution est l'occasion pour nous de réfléchir aux moyens de développer une véritable analyse de besoins culturels capable de fournir des éléments pertinents aux formations linguistiques s'inscrivant dans un parcours d'intégration professionnelle de travailleurs migrants.

Abstract : A cultural needs analysis within a course of professional integration: A case-study of Portuguese migrant nurses in France

In the context of language formation among adult migrants for employability, a cultural needs analysis approach is recognized and used to provide suitable adapted curricula. In this context, this article presents a reflection that has as an objective the construction of a tool to take into account the cultural dimensions involved in nursing work in France and their problems perceived by Portuguese nurs-



Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

es in this position. The method used was to cross the theoretical contributions from various disciplines (sociology, linguistics and nursing in particular) while targeting cultural aspects involved in the professional interactions of nurses in order to create a questionnaire. Through this example, we propose ways to build similar tools in other industries or formations. As a corollary, this contribution is an opportunity for us to reflect on how to develop a true cultural needs analysis that can provide evidence relevant to language training as part of a course of vocational integration of migrant workers.

43

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

La mondialisation a facilité et encouragé la création d'un marché du travail en pleine expansion et de plus en plus compétitif pour les infirmiers en activité, ce qui amène nombre d'entre eux à migrer chaque année. Se pose alors la question de leur intégration professionnelle dans un pays d'accueil dont les difficultés sont souvent pointées par des spécialistes des sciences infirmières. Par exemple, Héron (2009) met en évidence que des difficultés liées à la différence dans l'organisation des protocoles de soins, à l'évaluation des besoins en santé des patients ou que certains stéréotypes ont compliqué l'intégration d'infirmières espagnoles en France. Ces exemples montrent que les difficultés peuvent dépasser la dimension linguistique de la communication entre professionnels de langues-cultures différentes. Il nous semble donc nécessaire que les dimensions culturelles au travail soient prises en charge par les centres de formation linguistique et de prendre ainsi en compte la mise en garde de Lehmann qui souligne qu'« il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. » (1993, p. 9).

Dans cette perspective, nous pensons qu'il convient tout d'abord d'identifier ces obstacles et difficultés exprimés par les professionnels étrangers en poste en France afin d'en dégager par la suite des implications didactiques. Cela a été l'objet de l'étude présentée ici, menée à l'Alliance française de Lisbonne et qui a ciblé les infirmiers/ères portugais en poste en France pour le bénéfice de formations linguistiques préparant à Lisbonne leurs homologues candidats à l'expatriation. Elle entend néanmoins susciter la réflexion de tous les spécialistes de formations linguistiques destinées aux travailleurs migrants sur la manière d'identifier les besoins culturels de professionnels étrangers engagés dans un parcours d'intégration professionnelle. Le présent article s'attachera alors à présenter les cadres didactiques adaptés à ces objectifs. Il fera ensuite état d'une réflexion sur la construction d'un outil permettant de recueillir des données reflétant les représentations des infirmiers portugais en poste en France



Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

44

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

sur les paramètres culturels en jeu dans l'exercice de leur métier en France et susceptibles de compromettre leur bien-être au travail et donc leur intégration professionnelle¹.

L'analyse de besoins culturels dans la démarche de Français sur Objectif Spécifique (FOS)

L'étude menée s'inscrit essentiellement dans une démarche d'ingénierie de la formation FOSTelle qu'elle est définie par Mangiante et Parpette (2004). Les auteurs y listent cinq étapes parmi lesquelles l'analyse des besoins, le recueil des données, l'analyse des données et l'élaboration didactique. Si, selon eux, les différentes phases de l'analyse des besoins conduisent l'enseignant à formuler des hypothèses de situations de communication requérant des utilisations particulières de la langue, nous nous proposons bien dans cette perspective de formuler les nôtres sur des situations de communication perçues comme problématiques par les infirmiers/ères portugais déjà en poste. Ce recensement de situations sensibles, sujettes à des variations culturelles, pourra alors se faire grâce à un questionnaire dont la construction a pris appui sur un cadre théorique qui rassemble les recherches portant sur la dimension culturelle des interactions professionnelles (présentées dans la deuxième partie). Cette démarche permettra alors d'orienter le recueil de données par la construction d'un questionnaire concis qui pourra être complété par des entretiens. Ces outils permettront ensuite d'enrichir la collecte directe de données (par observation, enregistrement de communications) pour fournir des données utiles à l'analyse ainsi qu'à l'élaboration didactique².

L'analyse de besoins culturels dans les démarches de Français Langue Professionnelle (FLP) et de Français Langue d'Intégration (FLI)

La démarche FLP apporte des éléments pertinents qui justifient l'intérêt à porter aux situations de communication dans leur ensemble, notamment en ce qu'elle associe aux problématiques linguistiques des questions de statut, de cadre d'exercice, de pratiques culturelles, de postures et de logiques pro-

1 Nous partons du postulat selon lequel l'intégration professionnelle est facilitée par les sentiments de satisfaction professionnelle et de bien-être au travail, dans lesquels la dimension communicative tient une place capitale, ainsi que l'ont montré de nombreuses études dans le domaine de la psychologie du travail (celles de Elton Mayo et Mary Parker Follet dans le domaine des théories du management par exemple).

2 Pour une présentation de la démarche globale de conception de référentiels de compétences langagières du monde professionnel initiée par la CCIP (mise en parallèle avec la conception de programmes FOS) et dans laquelle peut s'inscrire notre démarche, voir Mangiante (2007).

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

fessionnelles. (Mourlhon-Dalliès, 2008). En effet, « le malentendu interculturel porte rarement sur le contenu littéral du message. C'est au niveau 'méta' que résident les difficultés ('Qu'est-ce que ça veut dire que cette personne me dise cela ? Comment est-ce qu'elle me voit ? Comment est-ce qu'elle se voit ?'). » (Béal, 2010, p. 35).

45

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

La démarche FLI est également pertinente puisqu'elle associe les questions didactiques à un « ensemble de facteurs qui influent directement sur les contenus et les démarches d'enseignement/apprentissage du français » (Référentiel FLI Français Langue d'Intégration, 2011, p. 13), tels que les représentations sur la migration, les parcours et projet migratoires, les dimensions affectives de la migration, les enjeux sociaux et identitaires de l'apprentissage de la langue notamment.

C'est dans cette perspective que nous avons choisi d'analyser les discours des sujets non seulement par rapport aux aspects culturels qui leur semblent sensibles dans la communication professionnelle, mais aussi par rapport à leur intégration à la démarche didactique suivie ou à suivre. Plus précisément, nous proposons de relever les malaises se manifestant dans telle ou telle situation de communication et pouvant être la conséquence de ce changement de cadre(s) d'exercice. On ne peut en effet prétendre relever les malentendus interculturels qui, comme le souligne Béal, « prennent le plus souvent la forme d'un conflit larvé ou d'un malaise palpable, car ils ne sont pas toujours décodables par les intéressés. » (2010, p. 25). En d'autres termes, nous pensons que l'identification de malaises (sentiments négatifs découlant de malentendus) permettra d'accéder à ces malentendus que l'on pourra chercher à expliquer puis à limiter.

Une démarche interdisciplinaire pour la construction du questionnaire

Les cadres didactiques présentés donnent alors des pistes pour l'identification des besoins et difficultés culturels pour chaque configuration de formations destinées aux travailleurs migrants, d'autant plus encore qu'ils renvoient le didacticien à des champs disciplinaires variés ciblant les aspects culturels en jeu dans les pratiques professionnelles.

Richer note par exemple que « le FOS n'est pas concerné par la totalité des faits culturels, mais sélectionne dans la masse des faits de culture-civilisation certains aspects qui ont des répercussions directes avec l'agir professionnel. » (2008b, p. 21). L'auteur relève ainsi les données socio-économico-historiques, les données anthropologiques et les cultures d'entreprises. Il s'agira alors de déterminer et de décliner ces composantes à la branche d'activité donnée, ce qui rend indispensable de « s'ouvrir aux travaux des disciplines qui abordent l'action située dans ses relations avec le langage (ergonomie, psychologie sociale du travail,

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

46

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

sociologie du travail(...). » (Richer, 2008a, p. 123). A ce titre, et dans la déclinaison de ces principes à notre public, de tels travaux portant sur « l'activité infirmière » ont pu orienter notre enquête. Ainsi, le fait qu'une présence « sur le pas de la porte » soit de rigueur dans le système de communications de certains services d'un milieu hospitalier français extrêmement hiérarchisé (Grosjean et Lacoste, 1999) nous a amené, par exemple, à considérer la gestion de l'espace lors des communications comme susceptible de varier d'une culture à l'autre. Cet élément a donc été intégré au questionnaire en proposant comme option de réponse l'item « postures, distance, gestes » à des questions portant sur les différences de pratiques professionnelles des infirmiers/ères françaises que perçoivent leurs homologues portugais.

Les travaux effectués en analyse de discours peuvent également orienter le questionnaire. La dimension argumentative des discours infirmiers dans certaines situations de communication avec les médecins relevée par Mangiante (2007) en constitue un exemple. En effet, cette dimension peut être sujette à des variations culturelles liées aux postures professionnelles (argumentation légitime ou non, modalités et « force » de l'argumentation, ouverture, façons d'approcher etc.). Le questionnaire cherchera également à relever les réactions à ces différences éventuelles.

On le voit, données anthropologiques et cultures d'entreprise sont délicates à dissocier, l'activité langagière étant souvent structurée par les dispositifs techniques ou organisationnels, comme l'ont montré de nombreuses recherches (voir Borzeix et Fraenkel, 2001). Il est alors souvent nécessaire de s'appuyer sur le champ de l'interculturel pour recenser ces aspects organisationnels sources de malentendus ou malaises. Ainsi, par exemple, le fait qu'un infirmier portugais demande constamment la permission pour utiliser du matériel est pris pour une déférence excessive ou un manque d'autonomie, alors que cela peut être lié au décompte strict du matériel dans les hôpitaux portugais. Cet exemple montre combien l'analyse, comme l'analyste, doit s'appuyer sur les connaissances des fonctionnements des deux langues-cultures en question³.

Les dimensions individuelles et affectives prises en compte de manière plus explicite en FL sont également intégrées au questionnaire et nous semblent d'autant plus importantes à dégager que les infirmières sont « au

3 A ce sujet, nous tenons à remercier ici Graziela Cordeiro et Camille Bourneix, qui, par leurs connaissances des deux langues et des fonctionnements dans les deux contextes professionnels, ont permis de faciliter, à l'instar de cet exemple, ce que Kerbrat-Orecchioni appelle « l'archi –interprétation », définie comme le fait d'« effectuer des hypothèses sur les hypothèses interprétatives effectuées par ceux qui se trouvent engagés dans ce processus dynamique qu'est la construction collective, et parfois conflictuelle, de l'interaction. » (2005, p. 81).

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

cœur des contradictions, doivent faire face aux lacunes de l'organisation, recevoir plaintes, doléances et questions. »(Grosjean et Lacoste, 1999, p. 55). Cette vulnérabilité affective, facteur de malaises, nous a amené à proposer des questions ouvertes sur leurs ressentis.

47

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Enfin, le modèle de « l'interaction face à face » de Goffman, façonné par l'espace, le mouvement, la disposition respective des personnes, la distance, l'orientation du corps et des regards, l'attention à autrui, les gestes, les mimiques, l'ensemble des comportements expressifs nous semble pertinent puisque les infirmiers ont à interagir dans des situations où les aspects proxémiques, kinésiques sont centraux, notamment celles relatives au soin avec les patients. En effet, ils sont, comme de nombreux salariés, au contact professionnel avec la diversité culturelle et linguistique des citoyens (ici les patients) et « sont (donc) confrontés (...) à des pratiques langagières et des comportements communicationnels plus ou moins prévisibles, plus ou moins adéquats ou pertinents, auxquels il leur faut néanmoins s'ajuster et répondre. » (Boutet, 2001, p. 33). Les sciences infirmières apportent des éclairages intéressants sur cette dimension relationnelle avec les patients. Vornax (2010) souligne ainsi qu'un ensemble de facteurs culturels soutiennent, expliquent et guident des comportements de patients qui peuvent paraître étranges aux infirmiers en citant, entre autres, l'exemple de personnes qui expriment leur souffrance d'une manière qui ne correspond pas à celle de la culture du soignant (sourire, absence de larmes, cris, lors d'un décès, par exemple). Or, même si ces variations sont aussi liées à la personne, un manque de sensibilité culturelle à ce niveau peut conduire à des formes d'intolérance dans la relation soignant-soigné.

Le questionnaire et les premiers éléments d'analyse

Nous avons donc construit un questionnaire sur la base de l'ensemble théorique présenté. Ainsi, six blocs de questions ont été identifiés. Le questionnaire permet en effet d'identifier :

- les caractéristiques de l'échantillon (profils personnel, sociolinguistique, socioprofessionnel etc.) ;
- les représentations des infirmiers/ères portugais en poste en France sur leur intégration socioprofessionnelle ;
- leurs représentations sur des différences ou difficultés liées aux activités professionnelles (situations, interlocuteurs) ;
- leurs représentations sur des différences ou difficultés liées aux « modalités de communication » ;
- leurs représentations sur des différences ou difficultés liées aux lo-

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

48

Parcours de formation, d'intégration et de la place de la compétence culturelle

giques de travail, d'organisation ;

- leurs représentations sur les manques éventuels des formations préparatoires.

Le questionnaire est partiellement reproduit en annexe. Y sont détaillés quelques exemples de questions. Nous avons ajouté la possibilité de répondre « autres » à de nombreuses questions afin de permettre aux interrogés d'exprimer des difficultés que nous aurions pu oublier. Cette démarche permet non seulement d'affiner le questionnaire mais aussi d'anticiper sur les étapes d'entretien et/ou d'observation. Le questionnaire a été mis en ligne et le lien a été transmis aux infirmiers/ères en poste en France par l'intermédiaire d'une responsable du recrutement d'infirmiers portugais formés à l'Alliance française de Lisbonne.

Actuellement, peu d'infirmiers/ères ont répondu à cette première mouture du questionnaire (sept réponses). Il s'agit de jeunes professionnels (de 22 à 25 ans). La majorité des enquêtés se sentent plutôt à l'aise dans les tâches qui leur sont confiées. Les difficultés liées à ces tâches sont diverses et multiples, ce qui peut être considéré comme normal au vu de la durée de leur expérience professionnelle en France. Trois tendances peuvent être relevées quant aux difficultés avec les interlocuteurs des infirmiers/ères. Les enquêtés estiment plutôt identiques les interactions des infirmiers entre eux dans les deux pays. En revanche, ils indiquent des différences avec les médecins et avec les patients. Les différences mentionnées dans les échanges avec les médecins (elles sont perçues par quatre d'entre eux) portent sur les façons d'argumenter et de conseiller. Quatre personnes estiment que les interactions des infirmiers avec les patients sont différentes en France. Pour trois d'entre eux, ces différences portent sur le paraverbal. Il est à noter que quatre des personnes interrogées ne donnent que peu d'importance à ces différences. Pour les autres, ces différences suscitent l'envie de les comprendre et de les surmonter.

Conclusion

L'ensemble théorique multiple convoqué dans cette démarche d'identification des besoins culturels nous semble pertinent, d'une part, pour aborder les dimensions culturelles également plurielles des communications professionnelles, et d'autre part, pour dégager les pistes d'une didactique des langues-cultures complexe visant à répondre à ces dimensions par le développement de compétences culturelles. En effet, si la démarche s'est centrée sur la construction du questionnaire, elle permet aussi d'anticiper sur le contenu des entretiens, sur les méthodes de recueil direct de données (pour lesquelles les éléments d'analyse du courant interactionniste seront probablement plus pertinents) voire sur les méthodologies d'enseignement/apprentissage du

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

français. La démarche peut enfin permettre aux infirmiers en poste d'améliorer leurs compétences culturelles en leur donnant les moyens de prendre du recul sur leurs difficultés. Il conviendrait selon nous de réfléchir désormais au moment de recueillir ce type de données, à la façon de les coupler avec les observations ainsi qu'à la place à donner aux discours des collègues français en poste.

49

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Bibliographie

Béal, C. (2010). Les interactions quotidiennes en français et en anglais. De l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles. Berne, Suisse : Peter Lang.

Borzeix, A. et Fraenkel, B. (dir.). (2001). Langage et travail. Communication, cognition, action. Paris, France : CNRS.

Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. Langage et Société, 98, 17-42.

Goffman, E. (1991). Les cadres de l'expérience. Paris, France : Minuit.

Grosjean, M. et Lacoste, M. (1999). Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital. Paris, France : Presses Universitaires de France.

HÉRON, M. (2009). REGARD SCROISÉ SUR UNE RENCONTRE INTERCULTURELLE DANS UN CONTEXTE DE MIGRATION PROFESSIONNELLE. SOINS, 739, 42-44.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). LE DISCOURS EN INTERACTION. PARIS, FRANCE : ARMAND COLIN.

LEHMANN, D. (1993). OBJECTIFS SPÉCIFIQUES EN LANGUE ÉTRANGÈRE: LES PROGRAMMES EN QUESTION. FRANCE : HACHETTE.

MANGIANTE, J. M. ETPARPETTE, C. (2004). LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE : DE L'ANALYSE DES BESOINS À L'ÉLABORATION D'UN COURS. PARIS, FRANCE : HACHETTE-FLE.

MANGIANTE, J.M. (2007). UNE DÉMARCHE DE RÉFÉRENTIALISATION EN FRANÇAIS DES PROFESSIONS : LE PARTENARIAT UNIVERSITÉS – CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE DE PARIS. LE FRANÇAIS DANS LE MONDE.

Compétence culturelle, TICE et analyse des besoins culturels

50

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

RECHERCHES ET APPLICATIONS, 42, 129-144.

MOURLHON-DALLIÈS, F. (2008). ENSEIGNER UNE LANGUE À DES FINS PROFESSIONNELLES. PARIS, FRANCE : DIDIER.

RÉFÉRENTIEL FLI FRANÇAIS LANGUE D'INTÉGRATION. (2011, MISE À JOUR 27 DÉCEMBRE). RÉCUPÉRÉ SUR LE SITE DU MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR : [HTTP://WWW.IMMIGRATION.GOUV.FR/IMG/PDF/FLI-REFERENTIEL.PDF](http://WWW.IMMIGRATION.GOUV.FR/IMG/PDF/FLI-REFERENTIEL.PDF)

RICHER, J. J. (2008A). LE FOS OU UNE DIDACTIQUE DU LANGAGE ET DE L'ACTION. SYNERGIES CHINE, 3, 117-126. RÉCUPÉRÉ SUR LE SITE DE LA REVUE DU GERFLINT : [HTTP://RESSOURCES-CLA.UNIV-FCOMTE.FR/GERFLINT/CHINE3/RICHER2.PDF](http://RESSOURCES-CLA.UNIV-FCOMTE.FR/GERFLINT/CHINE3/RICHER2.PDF)

RICHER, J. J. (2008B). LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (F.O.S.) : UNE DIDACTIQUE SPÉCIALISÉE? SYNERGIES CHINE, 3, 15-30. RÉCUPÉRÉ SUR LE SITE DE LA REVUE DU GERFLINT : [HTTP://RESSOURCES-CLA.UNIV-FCOMTE.FR/GERFLINT/CHINE3/RICHER.PDF](http://RESSOURCES-CLA.UNIV-FCOMTE.FR/GERFLINT/CHINE3/RICHER.PDF)

VORNAX, N. (2010). CULTURE ET SOINS INFIRMIERS, DE L'APPROCHE BIOMÉDICALE AU REGARD ANTHROPOLOGIQUE. SOINS, 747, 16-20.



Partie III

Analyse d'expériences sur le terrain

La place des compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants en France

Catherine MENDONÇA DIAS

Professeur et formatrice au CASNAV de l'académie de Bordeaux
Université de Nice, I3DL.

Mots clés : Compétences culturelles – élèves allophones – français langue seconde – interculturel

Résumé

Certains jeunes primo-arrivants n'ont pas – ou guère – de compétences en langue française. Ils sont regroupés dans des dispositifs qui visent l'acquisition de la langue française, avec des objectifs principalement scolaires, mais aussi culturels. Dans la perspective d'une réflexion sur un curriculum, quels domaines de la culture française étudier et enseigner ? Nous avons analysé le profil d'élèves arrivants pour mettre au jour des besoins culturels qui apparaissent dans le cadre scolaire. Dans le même temps, nous avons sollicité des professeurs en charge de ce public spécifique et 80 d'entre eux ont répondu à un questionnaire dans lequel ils ont expliqué la place accordée à la culture dans leur enseignement.

Il apparaît qu'un curriculum unique concernant les compétences culturelles pour les élèves allophones arrivants n'est pas approprié car les thématiques dépendent du contexte et des besoins exigés pour l'entrée en classe ordinaire. Les professeurs organisent aussi des activités interculturelles mais très occasionnellement. C'est une pratique qui pourrait être développée dans ces dispositifs spécifiques.

Abstract

Some teenagers who come to France for the first time have no skills in French or barely. They are gathered in non native French speaker classes. These classes target the acquisition of French language, specifically for school purposes, and the development of cultural skills. In the event of a curriculum, which domains of French culture to study and to teach? In this article, I analyse students' profiles to discover some requirements in the school context and at the same time, I analyse the teachers' answers to a questionnaire in which they explain the place devoted to culture in their classes.

It appears that an unique curriculum concerning the cultural skills for migrant pupils isn't appropriate because thematics depend on the context and the requirements to attend regular classes. Teachers organize also some intercultural activities but very occasionally. It's a pedagogical practice that may be developed in these special classes.

Analyse d'expériences sur le terrain

Introduction

53

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Chaque année, des élèves arrivent d'autres pays et reprennent une scolarité en France. Ils peuvent bénéficier de cours spécifiques de français, dans des dispositifs définis comme des « unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » (UPE2A)¹. Ils développent des compétences en français, langue qui s'impose comme langue seconde, sur le plan de la situation sociolinguistique et dans leur biographie langagière (Cuq, 1991). Cet enseignement, axé sur la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Chnane-Davin, 2005), nécessite une pédagogie spécifique (Vigner, 2009 ; Auger, 2011). Les recommandations officielles enjoignent de travailler trois compétences : « linguistiques, communicatives et culturelles » (Bertrand & alii, 2000 : 8-11 ; Cuq, 2003 : 48). Cependant, la notion de culture est vaste : les anthropologues américains Kroeber et Kluckhohn (1952) en ont relevé 164 définitions. Par ailleurs, l'enseignement du « français langue seconde », terminologie retenue par l'institution scolaire, n'est régi par aucun programme. Dans l'éventualité de la mise en place d'un curriculum, quelle approche culturelle préconiser ?

Dans une première partie, nous cherchons à mettre au jour les besoins culturels spécifiques au cadre scolaire. Pour faire émerger ces besoins, nous nous appuyons sur l'étude des comptes-rendus d'une évaluation scolaire initiale et d'entretiens dirigés, qui portent sur les compétences et les parcours scolaires antérieurs des 190 collégiens arrivés en 2008-2009 dans l'académie d'Amiens. L'observation des différences de la culture scolaire entre les pays d'origine et la France ainsi que les expériences particulières d'élèves nous permettent de dégager des éléments susceptibles de guider les professeurs dans le choix des objets d'études.

Après cette phase exploratoire sur les apprenants, notre seconde partie porte sur les enseignements. Nous rencontrons et soumettons un questionnaire à leurs professeurs de français pour connaître leurs pratiques de classe. Pour comparer et éclairer les pratiques, nous faisons appel à d'autres enseignants de français en classe d'accueil, du premier et du second degré, par le biais d'un questionnaire numérique (ce qui nous amène à un échantillon de 80 enseignants volontaires, à travers 16 académies²). Nous confrontons alors le pôle apprenant et le pôle enseignant pour chercher à identifier ce que la notion de « compétences culturelles » sous-tend dans la didactique et la pédagogie du français, à l'attention des élèves nouveaux arrivants.

1 Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

2 Cet échantillon représente 3 % de l'ensemble des 2304 dispositifs du premier et second degré, en France, au moment de l'étude, en 2008-2009 (chiffres de la Division de l'Évaluation et de la Prospective).

Analyse d'expériences sur le terrain

54

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

1. Du côté des apprenants : l'expérience de l'altérité

Le système scolaire français présente des fonctionnements susceptibles de surprendre (Mendonça Dias, 2010) des jeunes originaires d'autres systèmes scolaires, qui ont connu d'autres expériences sur le plan de la laïcité, la mixité, l'assiduité, la notation et des effectifs, des volumes horaires, des examens... et les exemples d'abonder ! Nous évoquons ici des aspects culturels auxquels est confronté le nouvel arrivant.

1.1 Les matières scolaires : pareilles et différentes

En France, un collégien marseillais a suivi, à peu de choses près, le même curriculum que son homologue lillois. En revanche, les nouveaux arrivants ont connu des parcours scolaires différents, avec d'autres matières. Si les cours artistiques ou sportifs ne sont pas systématiques, d'autres disciplines apparaissent : cours d'hygiène et de diététique en Norvège, de religion au Pakistan, d'économie aux îles Maldives... Toutefois, leurs objets d'études peuvent se retrouver dans le programme français, intégrés dans d'autres disciplines. L'organisation diffère : par exemple, en Bulgarie, l'étude de la terre serait intégrée au cours de géographie tandis qu'en France, elle figure dans le livre de sciences de la vie et de la terre.

Au sein des mêmes matières scolaires, les objets d'études ne sont pas traités au même moment : la géométrie n'est pas toujours étudiée en primaire, réservée aux classes supérieures. Ils peuvent être aussi abordés avec un autre point de vue : la géographie est abordée à partir des référents connus comme en atteste la diversité des planisphères qui placent la France ou la Chine au centre, selon qu'ils sont imprimés dans l'un ou l'autre pays. Les exemples se multiplieraient démontrant les approches ethnocentristes dans la construction des savoirs.

Enfin, des élèves ont des connaissances autres que celles attendues dans le système scolaire français. Ils peuvent ne pas connaître les personnages célèbres de la France, tout en possédant une culture disciplinaire. Prenons l'exemple du programme d'histoire proposé dans un lycée privé à Bamako : au programme, la chute du Songhaï et la création du pachalique, le royaume bamanan de Ségou et l'Etat théocratique du Macina. Certaines connaissances vont être réinvesties et d'autres devenir caduques, à moins d'être mises en valeur par le biais d'activités interculturelles qui permettent aux élèves d'interagir sur leurs connaissances respectives pour enrichir l'étude d'une notion.

Ainsi, des différences apparaissent dans le rapport des élèves à la structuration des disciplines et leurs objets d'études, différences susceptibles d'obliger des apprenants à développer des compétences culturelles spécifiques au cadre scolaire.

Analyse d'expériences sur le terrain

1.2 Les stratégies d'apprentissage

55

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Si l'école présente aussi des invariants d'un pays à l'autre, il n'empêche que les cultures scolaires peuvent diverger. En mathématiques, les résultats d'une opération demeurent les mêmes à travers la planète, en revanche les procédés opératoires varient : par exemple, la soustraction n'est pas enseignée de la même façon en France, dans les pays anglo-saxons ou en Extrême-Orient (Girodet, 1996 : 77-79). La pratique de l'écrit n'a pas la même place ni la même fonction d'une culture à l'autre. En histoire, on peut se demander si le document était présent sur un mode périphérique à la leçon en tant qu'illustration, ou bien s'il était, comme en France, central pour la construction de savoir, etc. Au vu des différentes pratiques, Gérard Vigner remarquait « l'incidence sur la participation en classe, le rôle de la mémorisation, le mode de prise de parole » (Vigner, 2006 : 175). Effectivement, la mémorisation ne joue pas un rôle identique en école coranique et à l'école française. La pratique de prises de parole est différente aussi dans une classe d'une centaine d'élèves, où le professeur interdit de parler. D'autres cultures d'apprentissage ont pu présider dans les activités ou la réception des discours scolaires (Leconte et Mortamet, 2008 : 56-57), tant sur la structure que sur la forme : les différences culturelles liées au paraverbal tel que l'intensité vocale, la hauteur de voix et les intonations (Kerbrat-Orecchioni, 1990), les régulateurs qui changent (tandis qu'un hochement de tête en France encourage la poursuite du discours, des élèves pakistanais acquiescent d'un mouvement latéral de gauche à droite), etc. La proxémique, concept développé par l'anthropologue Edward T. Hall (1966), mérite réflexion dans le rapport physique avec le professeur. Ajoutons la kinésique et notamment les emblèmes, suivant la classification du psychologue Paul Ekman : par exemple, un doigt sur l'œil signifie le doute en France alors qu'en Italie, il invite à la vigilance. Nombre d'éléments discrets doivent être décodés empiriquement, par l'élève et l'enseignant. Vigner invite alors à la décentration et il enjoint :

« [non] pas de reproduire en classe les usages scolaires de l'univers d'origine des élèves [...mais] de mieux mesurer l'effort que doit fournir l'élève pour s'inscrire dans d'autres rituels pédagogiques » (op. cit.).

Le discours du professeur s'inscrit dans un mode de communication caractérisé culturellement. Qui plus est, les référents et les notions qui circulent dans son discours comportent une charge culturelle plus ou moins importante, et aussi plus ou moins apparente, comme nous allons maintenant l'évoquer.



Analyse d'expériences sur le terrain

56

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

1.3 La dimension culturelle du lexique

Nous reprenons ici un extrait de Makine (1995) :

« Notre grand-mère nous avait dit un jour en parlant de sa ville natale :

- Oh ! Neuilly à l'époque était un simple village...

Elle nous l'avait dit en français, mais nous, nous ne connaissions que les villages russes. Et le village en Russie est nécessairement un chapelet d'isbas [...] Au nom de « Neuilly », c'est le village avec ses maisons en bois, son troupeau et son coq qui surgissait tout de suite ».

Le jeune garçon qui s' imagine le village de Neuilly s'appuie sur son univers culturel : on assiste à un phénomène de dénivellement interprétatif. Cet exemple illustre les variations de signifiés d'un même signifiant, à travers des images mentales liées au contexte. Le didacticien Luc Collès observait :

« Outre que, d'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon, des signes dits équivalents (procédant d'un même référé) peuvent avoir des significations et des charges culturelles partagées (CCP) différentes » (Collès, 2007 : 65).

Si le natif acquiert sa culture en immersion et par transmission, les nouveaux arrivants, eux, « sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur [...] Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément » (Cuq, 2003 : 64). Cependant, cette reconstruction nécessite d'identifier les éléments culturels, plus ou moins perceptibles par le « crible culturel », pour reprendre l'expression d'Henri Besse (1984 : 46-50) qui, s'appuyant sur la notion de « crible phonologique » du linguiste russe Nicolaï Troubetzkoy (1949), développe la notion de « crible » aux éléments verbaux et non verbaux, dont culturels. Ce « crible » est plus ou moins important. Pour Louis Porcher (2003), l'expression d' « universel singulier », reprise de Hegel, renvoie à des éléments communs dans chaque culture mais abordés différemment, avec leurs particularités culturelles. Edward Sapir rattache ce phénomène à l'environnement :



Analyse d'expériences sur le terrain

57

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

« Un grand nombre (peut-être la plupart) des éléments qui constituent l'environnement physique se retrouvent sur toute la planète quels que soient le lieu et l'époque ; par conséquent la variabilité du matériel lexical se voit imposer certaines limites dans la mesure où les concepts proviennent du monde physique » (Sapir, 1991, rééd. 1968 : 80).

Ces réflexions sont à prendre en compte dans des situations d'enseignement de langue, ce que rappelle Vigner :

« changer de culture, comme il en va pour nos [élèves nouvellement arrivés], ce n'est pas seulement changer de langue, c'est aussi la signification des mondes représentés, engager d'autres types d'inférences » (Vigner, 2009 : 93).

Rencontrer les élèves, prendre connaissance de leur parcours antérieur ainsi que certaines de leurs compétences scolaires nous a permis de dégager des niveaux d'attente culturelle dans le cadre scolaire. Que leur propose leur enseignant de français ?

2. Du côté des enseignants : la place des compétences culturelles

L'arrivée en cours de scolarisation conduit à une situation souvent inédite pour les élèves. Les circulaires³ s'accordent sur la nécessité de développer des compétences culturelles, sans les définir toutefois. Ce n'est qu'en 2000, dans une brochure officielle dédiée au Français Langue Seconde (Bertrand & alii, 2000), que la compétence culturelle est définie, comme :

« la maîtrise des codes sociaux, moraux, idéologiques, esthétiques, etc. qui, dans une communauté humaine particulière, donnent sens et valeur aux conduites des individus, expliquent les relations qui les lient et permettent d'interpréter leur production culturelle ».

D'après ces recommandations, les professeurs en charge des élèves allophones devraient enseigner les codes conversationnels (les façons de regarder, de s'adresser à quelqu'un...), rhétoriques (l'argumentation à la

3 Notamment les différentes circulaires des années 70 qui définissent les missions des Enseignements des Langue et Culture d'Origine insistent sur la nécessité de développer les deux cultures, d'origine et française. Disponible sur : http://francaislanguesseconde.awardspace.com/?page_id=206

Analyse d'expériences sur le terrain

58

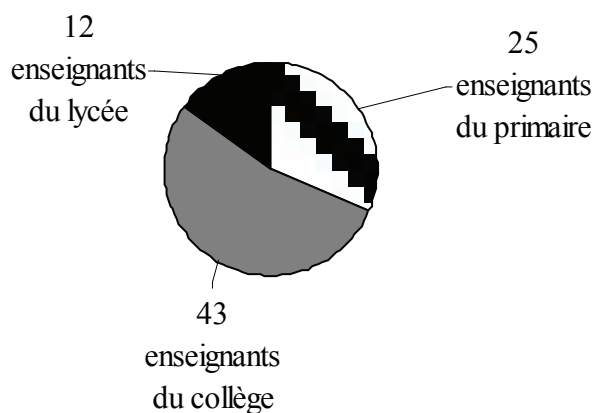
Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

française...) et les références culturelles rencontrées au gré des lectures littéraires. La perspective interculturelle est encouragée pour éviter un multiculturalisme qui juxtaposerait des cultures en présence dans la classe. Elle amène des enrichissements mutuels qui valorisent les apprenants. En effet, si on relève des « manques » (linguistiques, culturels) aux nouveaux arrivants, c'est que le regard est porté sur les lacunes en référence à une norme, celle de l'élève idéal détenteur des compétences du programme scolaire français. La résolution européenne de 2009 souligne « le fait que les talents des enfants de migrants ne sont souvent pas découverts et restent inutilisés engendre des désavantages sociaux, culturels et économiques pour la société dans son ensemble. »⁴. Nous nous dirigeons vers les pratiques de classe pour connaître la place réservée aux compétences culturelles qui ciblent la culture française et la place réservée aux activités interculturelles qui construisent le rapport à ces compétences, en interaction avec les propres expériences culturelles des apprenants au profit du groupe-classe.

2.1 La place consacrée aux séances culturelles

Face à l'ampleur des objectifs, comment organiser l'enseignement de compétences culturelles ? Pour cette analyse, un questionnaire (Mendonça Dias, 2009) a été renseigné par 80 enseignants de français, en charge d'élèves allophones arrivants, dans le premier et second degré et répartis comme il suit :

Figure 1 – Répartition des établissements des 80 enseignants



Comme on l'observe dans le schéma suivant, 55 sur les 80 enseignants questionnés décloisonneraient des séances dédiées aux compétences

4 Résolution du Parlement Européen du 2 avril 2009 sur *L'Education des enfants des migrants* (2008/2329 INI)

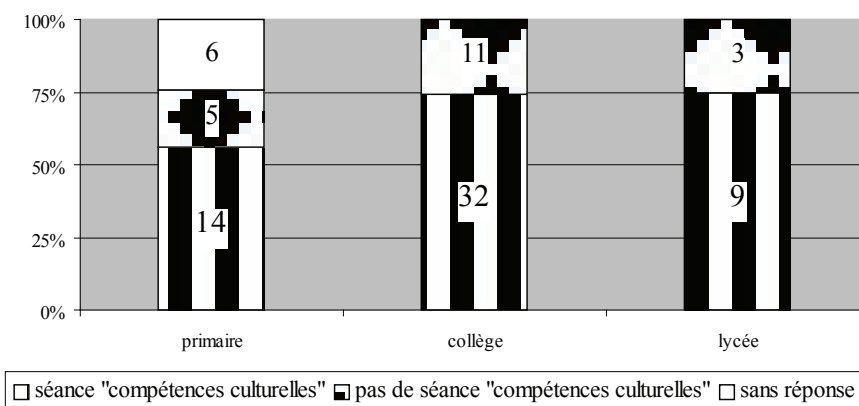
Analyse d'expériences sur le terrain

culturelles. Pour la moitié d'entre eux, ces séances sont hebdomadaires ; certains mettent en place des séances inscrites dans l'emploi du temps sous l'appellation de cours de civilisation. Pour les autres, elles surviennent occasionnellement dans le mois ou rarement, au cours de l'année.

59

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Figure 2 – Nombres de professeurs consacrant des séances aux compétences culturelles



Les séances régulières apparaissent de façon inégale. Un peu plus de la moitié des enseignants considère ne pas avoir assez de temps. En outre, une minorité d'enseignants évalue les compétences dans une ou quelques questions de contrôle plutôt que dans un contrôle entièrement consacré.

Les cours de « français langue seconde » n'étant pas régis par des programmes, qu'est-ce qui guide les choix du professeur dans ses séances consacrées à des compétences culturelles ? Nous identifions trois démarches. En premier lieu, certaines études dépendent du contexte environnemental, principalement scolaire (des actions comme Collège au cinéma, des événements culturels en ville...). En second lieu, des demandes émanent des élèves. Enfin, en troisième lieu, le professeur juge des études nécessaires et cherche alors des supports pour aborder les thèmes en vue d'éclairer un texte ou un livre étudié, ou tout simplement parce que la notion lui paraît essentielle pour la culture générale de l'élève ou son intégration en classe type. Nous allons détailler les choix opérés.

2.2 Les thèmes des séances culturelles

Les thèmes, pour variés qu'ils soient, présentent des récurrences permettant d'esquisser l'approche qu'en ont les enseignants, en réponse à des besoins implicites, identifiés chez leurs élèves. Voici les thèmes cités :

Analyse d'expériences sur le terrain

60

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

Figure 3 – Thématiques de 55 enseignants

Le nombre de professeurs pour chaque thème est signalé entre parenthèse : P pour « premier degré », C pour « collège » et L pour « lycée ».	
Calendrier : fêtes annuelles et traditions	19 (5P, 10C, 4L)
Connaissance de sa ville et patrimoine	14 (3P, 11C)
Géographie : Europe, francophonie, les continents, régions de France	13 (2P, 10C, 1L)
Cuisine et repas	11 (2P, 8C, 1L)
Histoire : préhistoire, religions, guerres, histoire générale de France	10 (2P, 6C, 2L)
Education civique : symboles de la République, élections...	8 (2P, 5C, 1L)
L'école et les enfants	8 (3P, 4C, 1L)
Littérature : textes, poésie	8 (4C, 4L)
Musique, chansons et comptines	8 (5P, 3C)
Beaux-arts	7 (1P, 3C, 3L)
Comparaison des écrits dans le monde : alphabets, virelangues, proverbes, contes	6 (3P, 3C)
Civilisation, patrimoine culturel	5 (2P, 2C, 1L)
Cinéma	4 (4C)
Le corps : don du sang, corps vivant, animaux	4 (2P, 2C)
Le racisme	3 (1C, 2L)
Comparaison sur la communication : manières de saluer, langage non-verbal	2 (2P)
L'exil	2 (2L)
Thèmes sociaux divers : vêtements (1P), sorties et vacances (1C), l'amour (1L), le travail (1L), sécurité routière (1L), secourisme (1L), la presse (1L), les jeux (1P), les sports (1C).	

Analyse d'expériences sur le terrain

61

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Ici, trois grandes catégories se dégagent. D'abord, on relève des thèmes de proximité qui attestent, d'une part, de l'exploitation des ressources locales et d'autre part, d'une centration sur l'apprenant. Les thèmes concernent son quotidien : la découverte de sa ville (d'où des sorties scolaires), les centres d'intérêt de jeunes tels que fêtes, enfants, repas, jeux... Plusieurs enseignants ont signalé une approche interculturelle pouvant déboucher sur des projets ouverts sur le monde : livre de recettes des pays, exposition sur les alphabets du monde, etc. Une enseignante de La Réunion précise que les points abordés concernent des objets « dans le monde », des « pays d'origine », « de tous pays ».

En second lieu, des thèmes de société apparaissent : ils n'appartiennent pas forcément au domaine proche des jeunes, mais plutôt à celui des adultes, et ne se rattachent pas directement au programme scolaire. Ils sont rares tandis qu'ils abondent dans les manuels de civilisation en français langue étrangère : les moyens de transport en France, le système de sécurité sociale, le logement... On relève, par exemple, la francophonie. Bien entendu, en fonction de la classe, ces thèmes généraux peuvent devenir des thèmes scolaires relevant de cours d'éducation civique, de vie sociale et professionnelle.

En dernier lieu, les thèmes scolaires se recoupent avec les objets d'étude des classes type. Ils donnent lieu à un travail sur la langue de la discipline. Ainsi, ces thèmes sont choisis soit pour « rattraper » des connaissances déjà étudiées par les pairs français, soit pour accompagner l'intégration en classe-type. A cette fin, le professeur peut s'appuyer sur des manuels scolaires, ce qui est ici plutôt pratiqué au lycée.

2.3 Les supports pour aborder des compétences culturelles

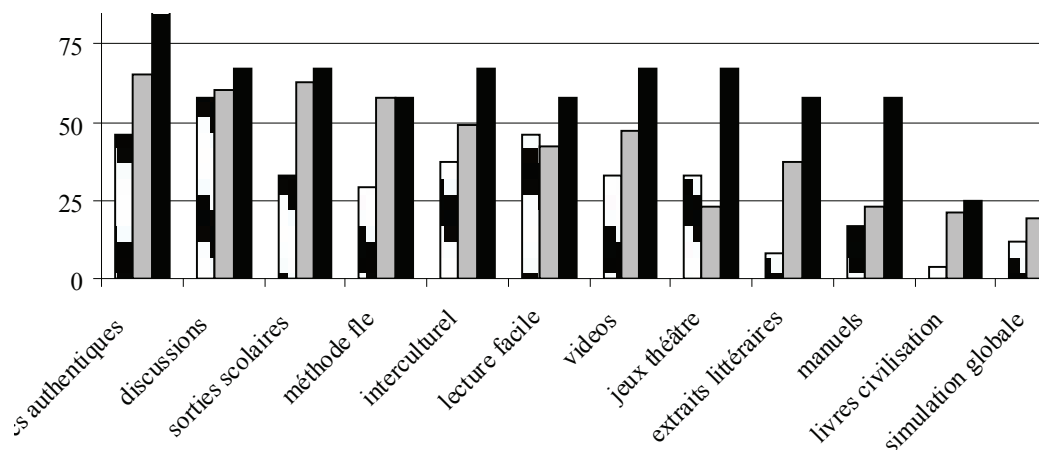
Que ce soit pour construire des séances entières ou comme outils d'appoint, les supports sont diversifiés chez les professeurs qui recourent en moyenne à 5 différents. Bien entendu, comme le signale un enseignant, ces supports sont utilisés « pas tous en même temps, mais c'est très variable, tout dépend du sujet ».

Analyse d'expériences sur le terrain

62

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

Figure 4 – Comparaison (en pourcentage) des outils utilisés pour les compétences culturelles



Les documents authentiques du quotidien sont répandus : magazine, quotidien, horaires de bus, etc. La discussion demeure une pratique souple pour répondre aux interrogations des élèves et plus de la moitié des enseignants reconnaissent cet échange comme faisant partie de leur pratique professionnelle. Les sorties scolaires permettent de traiter le plus grand nombre de thèmes, rendus concrets. En revanche, les livres de civilisation des collections français langue étrangère (FLE) sont peu usités, contrairement aux méthodes FLE, plus adaptées au niveau de l'âge des apprenants. Certains enseignants possèdent des ouvrages spécifiques : ainsi en est-il « des méthodes conçues pour la Guyane qui partent du vécu des élèves ».

Conclusion

Nous avons souhaité mettre en évidence quelques aspects culturels auxquels est confronté le nouvel arrivant, dans le cadre scolaire. Ils apparaissent au niveau de la culture scolaire (fonctionnement de l'école, interactions en classe...), des compétences scolaires (organiser un texte informatif...), des connaissances culturelles (dans l'ensemble des disciplines) et des implicites culturels dans le lexique. En classe, textes et activités sont parfois choisis pour un objectif culturel. Toutefois, cet objectif demeure occasionnel, peu évalué et tributaire du temps restant, au profit des objectifs linguistiques et communicatifs, qui prédominent. Dans l'éventualité d'un curriculum en français langue seconde, un référentiel de thématiques, paraîtrait inapproprié en raison de la centration sur les élèves et de leur contexte d'apprentissage.

Analyse d'expériences sur le terrain

Des livres de civilisation, tels qu'ils sont proposés aux adultes, sont inadaptés. En revanche, sur le plan pédagogique, la décentration et la démarche interculturelle préconisée ouvrent des possibilités pour un enseignement plus systématique, quotidien et intégré des compétences culturelles. Cependant, la démarche interculturelle demeurant marginale, peu évoquée et cantonnée à des thématiques récurrentes (la cuisine, par exemple), on peut s'interroger sur la formation des professeurs.

63

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Bibliographie

Auger, N. (2011). *Elèves nouvellement arrivés en France, Réalités et Perspectives pratiques en classe*, Editions des archives contemporaines.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette FLE.

Bertrand, D., Viala, A., Vigner, G. (coord.). (2000). *Le Français Langue Seconde*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collège-repères, publication du Ministère de l'Education Nationale.

Bertrand, O. (dir.). (2005). *Diversité culturelles et apprentissage du français, approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Paris, Les éditions de l'école polytechnique.

Besse, H. (1984). « Eduquer la perception culturelle », *Le Français Dans Le Monde*, n°188, pp. 46-50.

Carette, E., Carton, F., Vlad, M. (dir.). (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, le projet CECA*, PUG Français Langue Etrangère.

Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, Université. Aix-Marseille I, Lille, Diffusion ANRT.

Collès, L. (2007). « Enseigner la langue culture et les culturèmes », *Québec français*, n° 146, p. 64-65 [en ligne]. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/46578ac>

Cuq, J.-P. (1991). *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.

Analyse d'expériences sur le terrain

64

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). Dictionnaire de Didactique de Français Langue Etrangère et Seconde, Paris, CLE International.

Dumont, R. (2010). De la langue à la culture, Un itinéraire didactique obligé, L'Harmattan, Espaces littéraires.

Eurydice (2004). L'intégration des enfants des immigrants en Europe, Commission européenne.

Girodet, M.-A. (1996). L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul, Didier, coll. CREDIF essais.

Groux, D., Porcher, L. (2003), L'altérité, L'Harmattan.

Kroeber, A. L., Kluchhohn (1952). Culture : a critical review of concepts and definitions, Cambridge (Mass), Papers of the Peabody Museum of american archeology and ethnology, Harvard University XLVII.

Leconte, F., Mortamet, C. (2008). « Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes », dans Castellotti, V. et Huver, E., Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol n° 11.

Mendonça Dias, C. (2009). « Synthèse des réponses au questionnaire de recherche apportées par les enseignants concernés par les élèves nouvellement arrivés » [en ligne]. Disponible sur : http://francaislangueseconde.awardspace.com/?page_id=59

Mendonça Dias, C. (2010). « La décentration dans l'accueil des parents : l'exemple des parents nouvellement arrivés en France », dans Madiot, P. (coord.), L'école et les parents au collège et au lycée, coll. Repères pour agir, pp. 79-84.

Sapir, E. (1968). Linguistique, Gallimard, Folio Essais, éd. 1968, rééd. 1991.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste, PUF.

Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouch, B., Boutan, P., Etienne, R. (2008). Les manuels scolaires, miroirs de la nation ? Paris, L'Harmattan.

Vigner, G. (2006). Enseigner le français comme langue seconde, Paris, CLE International.

Vigner, G. (2009). Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés, Hachette Éducation.

La place de la compétence interculturelle dans le Programme-cadre de français pour les nouveaux arrivants au Québec

65

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Valérie Amireault et Shehnaz Bhanji-Pitman
Université du Québec à Montréal¹

Résumé :

Cet article traite de la conceptualisation de la compétence interculturelle dans le Programme-cadre de formation en français langue seconde pour les nouveaux arrivants adultes au Québec. Élaboré par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, ce programme suggère des repères culturels et interculturels permettant de mettre en lumière l'importance de l'intégration de la compétence de communication interculturelle en apprentissage des langues-cultures, et qui plus est dans un contexte d'intégration linguistique et culturelle. Des éléments théoriques sont apportés pour mieux saisir le concept de compétence interculturelle, puis sont ensuite liés à l'enseignement du français au Québec.

Abstract:

This article discusses the conceptualization of intercultural competence in a Framework programme of French as a second language for newcomers in the province of Quebec. Developed by the ministry of Immigration and Cultural communities, cultural and intercultural references are suggested in order to highlight the importance of the integration of intercultural communicative competence in language/culture learning. In this specific situation, learning takes place in a context of linguistic and cultural integration. The presentation of certain theoretical elements contributes to a better understanding of the concept of intercultural competence, and are then related to the teaching of French in Quebec.

1 Valérie Amireault est professeure au Département de didactique des langues et Shehnaz Bhanji-Pitman est professeure de français langue seconde et chargée de cours au Département de didactique des langues.



Analyse d'expériences sur le terrain

66

Introduction

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

L'immigration au Québec s'inscrit depuis plusieurs décennies dans une perspective d'enrichissement mutuel et d'ouverture au monde. En 2011, 51 737 nouveaux arrivants ont choisi le Québec pour réaliser leur projet d'immigration, et 63,4 % de ces derniers connaissaient le français à leur arrivée (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2012a). Puisque l'apprentissage de la langue française est considéré comme un élément primordial de leur intégration, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC) offre des cours de francisation aux nouveaux arrivants adultes ne possédant pas une maîtrise adéquate du français. Cette mesure vise à leur permettre de mieux s'insérer, tant au niveau personnel que professionnel, à la société d'accueil : « la connaissance du français facilite l'intégration au marché du travail, stimule les relations avec la société d'accueil et favorise le maintien de la présence immigrante au Québec » (MICC, 2012b, p.9). La connaissance du français constitue ainsi un élément-clé de l'intégration pour des milliers de nouveaux arrivants issus de divers espaces linguistiques et culturels.

Au-delà de l'enseignement des connaissances linguistiques, les cours de français destinés à ces nouveaux arrivants ont pour objectif de développer les compétences interculturelles des apprenants afin de faire en sorte qu'ils comprennent, respectent et apprécient la culture de leur société d'accueil. Ainsi, les cours de français comportent une dimension culturelle et interculturelle importante, témoignant des liens intrinsèques entre langue et culture et de la nécessité de former des locuteurs interculturels.

Cet article propose d'explicitier la place de la compétence interculturelle dans le Programme-cadre de formation linguistique élaboré par le MICC. En premier lieu, nous nous penchons sur certains éléments fondamentaux en lien avec la compétence interculturelle en enseignement/apprentissage des langues. Dans un deuxième temps, le contexte de l'enseignement du français langue seconde aux adultes au Québec est exposé. Nous présentons ensuite la compétence interculturelle telle que conceptualisée dans le Programme-cadre de formation en français pour les nouveaux arrivants. Cette section expose les divers repères socioculturels traités, les valeurs communes prônées dans ce programme ainsi que les différents éléments de la compétence interculturelle à prendre en compte dans cette formation. Finalement, nous proposons des pistes de réflexion et de recherche pour mieux comprendre comment ce Programme-cadre s'articule dans la pratique des enseignants.



Analyse d'expériences sur le terrain

1. La compétence interculturelle en enseignement/apprentissage des langues

67

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

À l'ère de la mobilité grandissante de la population mondiale et du développement des technologies de l'information et des communications, la compétence interculturelle est une notion de plus en plus prégnante en enseignement/apprentissage des langues puisqu'elle met l'accent sur les liens intrinsèques entre langue et culture ainsi que sur notre rapport à l'Autre. L'enseignement des langues renvoie à l'Autre, à sa langue bien sûr, mais aussi à ses façons de faire et de penser, à des représentations. Il ne s'agit pas d'une découverte de l'altérité à sens unique, mais plutôt d'une interaction, d'un dialogue qui suscite l'ajustement de ses propres façons de faire et de penser : « L'interculturel est donc un mode particulier de relation (...). Il ne s'agit pas ici d'annuler les différences culturelles mais de voir comment, dans un échange réciproque, elles agissent, se créent, se transforment et transforment la dynamique interactionnelle elle-même » (Toussaint et Fortier, 2002, p.5). L'enseignement des langues, en présentant ce qui est « autre », favorise la compréhension de l'altérité (Alred, Byram et Fleming, 2003).

La compétence interculturelle se caractérise par un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Lussier, 2008) permettant à un apprenant d'acquérir des connaissances par rapport à l'autre culture, de développer des façons de faire appropriées sur le plan culturel dans la langue seconde/étrangère et d'intégrer de nouvelles manières de penser et une ouverture à l'Autre. Connaître une langue et construire un ensemble de connaissances culturelles en lien avec cette langue sont des éléments importants, mais selon Toussaint et Fortier (2002), « ils ne suffisent pas et n'assurent pas pour autant la compétence interculturelle et l'efficacité de celle-ci » (p.7). Il faut donc dépasser le stade des savoirs et être en mesure d'« intégrer dans l'enseignement des prises de conscience graduelles susceptibles d'induire un changement chez les élèves dans leur quête de socialisation et de construction identitaire » (Lussier, 2008).

Par ailleurs, certains travaux récents soulèvent la confusion et les malentendus dans l'utilisation du terme 'interculturel' et remettent en question les approches préconisées pour intégrer l'interculturel en classe de langue (Dervin, 2010a; Dervin et Tournebise, soumis; Dervin et Fracchiolla, 2011; Phillips, 2010). Par exemple, les modèles de la compétence interculturelle de Dervin (2010b) et Ogay (2000) « se concentrent uniquement sur des savoir-faire, savoir-analyser et savoir-(ré)agir – et écartent les savoirs de type connaissances sur les cultures (au sens anthropologique du terme) » (Dervin, 2010a, p.37). L'accent est alors mis sur le processus identitaire et, plus spécifiquement, sur la co-construction de l'identité. De plus, dans ces nouvelles conceptions de l'interculturel, l'autocritique des apprenants prend

Analyse d'expériences sur le terrain

68

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

une dimension encore plus importante afin d'aller «au-delà de la diversité de façade» (ibid.). Comme l'indique Ogay (2000), «la rencontre interculturelle doit être une occasion de vivre et d'apprendre à vivre les incertitudes qui naissent inmanquablement de la rencontre de l'Autre» (p. 273), donc de développer des stratégies qui permettront d'aborder cette rencontre.

La rencontre avec l'Autre fait partie intégrante de la réalité multiple des sociétés pluriculturelles : rencontre avec d'autres langues, de nouvelles cultures, de nouvelles façons de faire et de penser. Selon Legendre (2005), l'interculturel est en lien avec la position du Gouvernement du Québec, dont la politique d'intégration des nouveaux arrivants repose sur les trois éléments suivants :

« Le Québec est une société démocratique dont le français est la langue commune de la vie publique et il s'attend à ce que l'immigrant conjugue ses efforts aux siens pour maintenir et développer ce trait distinctif. Le Québec est une société démocratique fondée sur la pleine participation de tous ses membres; il combat la discrimination et s'attend à l'implication (...) des nouveaux citoyens dans les secteurs de la vie sociale. Le Québec est une société pluraliste et ouverte sur les apports de sources diverses; il favorise l'épanouissement de cultures différentes et s'attend à ce que les nouveaux arrivants contribuent à l'enrichissement commun » (p.795)

Au-delà de ces considérations, nous sommes d'avis que la politique d'intégration des nouveaux arrivants au Québec, qui met l'accent sur l'importance du français, l'inclusion et le pluralisme, doit également s'appliquer à prôner davantage la participation des membres de la société d'accueil afin que l'interculturel puisse s'actualiser à l'intérieur d'un vivre-ensemble participant à la co-construction (Dervin, 2010a) des identités, à la fois de celle des nouveaux arrivants et des Québécois. À cet effet, McAndrew (2006) souligne que l'intégration constitue un «processus complexe (...), qui dépend autant de l'ouverture de la société d'accueil que des attitudes des immigrants» (p. 221). S'intégrer, ou le fait de « devenir partie intégrante d'une collectivité » (MCCI, 1990, p.50), implique, dans une perspective interculturelle, une réciprocité des échanges et des interactions, un regard croisé afin de dépasser le stade de dualité culturelle «nous-eux» (Amireault, 2011). Qui est véritablement l'Autre? Le nouvel arrivant ou la société d'accueil? Est-il possible de concevoir l'intégration des nouveaux arrivants tout en prenant compte de cette double altérité? Cette «relativité du Soi et de l'Autre» (Kramsch, 2008, p.35) semble faire partie des pistes de solution pour une didactique des langues à visée interculturelle.

Analyse d'expériences sur le terrain

69

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

L'intégration doit ainsi être pensée de façon bidimensionnelle et susciter la participation de la société d'accueil autant que celle des nouveaux arrivants. Ces éléments apportent un éclairage nouveau au concept de l'interculturel en didactique des langues et enrichissent sa compréhension, notamment en contexte d'enseignement/apprentissage de la langue dans un but d'intégration à la société d'accueil. Il nous apparaît primordial d'ainsi situer l'interculturel dans le contexte spécifique qui nous intéresse ici, c'est-à-dire dans le cadre des cours de français pour nouveaux arrivants au Québec. Dans la section suivante, il importe de préciser le contexte spécifique de l'enseignement du français langue seconde aux nouveaux arrivants adultes en contexte québécois.

2. Contexte de l'enseignement du français langue seconde aux adultes au Québec

Le 6 novembre 1968, le Québec s'est doté d'un ministère de l'Immigration et depuis cette date, des cours de français sont offerts aux personnes non francophones issues de l'immigration² afin de leur permettre de développer l'usage du français ainsi que la connaissance et la compréhension de la société québécoise (Radio-Canada, 2009). Étant donné l'importance du fait français au Québec qui se trouve entouré d'une immensité anglophone, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles continue ses efforts pour améliorer l'offre de service en francisation aux nouveaux arrivants adultes. Ainsi, diverses formules de cours de français gratuits, à temps complet et à temps partiel, sont offertes en partenariat avec les universités, les cégeps³, les commissions scolaires, les organismes communautaires et des entreprises en fonction des besoins, de la disponibilité et des connaissances linguistiques des nouveaux arrivants. En 2011-2012, l'offre de service du MICC a joint 28 361 apprenants dans l'ensemble de ces cours. Notons que plus de 70 % des personnes nouvellement arrivées qui s'inscrivent à des cours de français le font la première année de leur arrivée (MICC, 2012c).

Afin d'accéder aux cours de français, les personnes issues de l'immigration subissent une évaluation de classement effectuée par le service d'évaluation au MICC. Selon les résultats obtenus, ils sont ensuite regroupés en fonction du niveau de compétences atteint : débutant, intermédiaire ou avancé. En moyenne, chaque groupe-classe est ainsi constitué de vingt (20) apprenants issus de divers espaces linguistiques et culturels.

2 Ces cours sont offerts aux personnes issues de l'immigration admises au Québec depuis cinq ans ou moins.

3 Collèges d'enseignement général et professionnel dans lesquels sont offertes des formations techniques et pré-universitaires.

Analyse d'expériences sur le terrain

70

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

En vue de mieux répondre aux besoins des personnes issues de l'immigration et d'assurer une meilleure cohérence d'interventions en matière de francisation, le MICC, en collaboration avec ses mandataires, et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) travaillent activement à harmoniser l'offre de service gouvernementale de francisation. Leurs efforts conjoints ont permis d'élaborer un référentiel commun propre au Québec. Ce référentiel comprend deux documents de référence qui servent de norme commune pour l'évaluation des compétences langagières et l'enseignement du français aux personnes issues de l'immigration. Il s'agit de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence et du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec. La section suivante présente le Programme-cadre de façon plus détaillée.

3. Le Programme-cadre de français pour les personnes adultes issues de l'immigration au Québec

Étant donné que les cours de français visent à la fois l'apprentissage du français, l'intégration à la société québécoise et la connaissance de ses valeurs communes, il importe de discuter du Programme-cadre de français afin d'examiner divers éléments de la compétence interculturelle prescrits dans la formation dispensée aux personnes issues de l'immigration. Toutefois, pour ce faire, quelques aspects de L'Échelle des niveaux de compétence doivent être abordés puisqu'elle constitue une partie intégrante du référentiel commun québécois. Essentiellement, l'Échelle fournit des balises sous forme de comportements observables afin d'évaluer les apprenants et de rendre compte de la progression des apprentissages. Le Programme-cadre constitue en quelque sorte le complément indispensable de l'Échelle car il permet d'harmoniser les contenus de formation offerts aux personnes issues de l'immigration qui souhaitent s'intégrer à la société québécoise sur les plans linguistique, social et économique. En déterminant les orientations didactiques et en dressant l'inventaire des objets d'apprentissages, le Programme-cadre a pour objet « d'actualiser et de baliser les apprentissages requis en français pour l'atteinte de la compétence langagière décrite dans l'Échelle » (MICC, 2011, p.5). Il a également pour fonction d'encadrer la production de matériel d'enseignement/d'apprentissage et d'évaluation des apprentissages. Précisons que le Programme-cadre concerne actuellement les stades 1 (débutant) et 2 (intermédiaire), et que le stade 3 (avancé) ne fait donc pas encore partie de ce programme.

Puisque les personnes issues de l'immigration doivent non seulement développer leurs compétences linguistiques en français, mais également leur compétence de communication interculturelle, notons que la structure et le contenu du Programme-cadre tentent de répondre à leurs besoins de formation. Ce document comporte ainsi deux parties : une première partie

Analyse d'expériences sur le terrain

71

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

décrit les contenus de formation en termes de domaine d'action et de situation d'apprentissage, d'intentions de communication, de structure du message, de lexique, de grammaire, de phonétique et de graphie; une seconde partie comporte des repères socioculturels ainsi que des exemples d'application des valeurs communes de la société québécoise, et décrit la compétence interculturelle à développer par les apprenants lors de la formation (MICC, 2011). Dans le cadre du présent article, nous nous attardons spécifiquement à la deuxième partie. Compte tenu de l'importance de la pérennité de la langue française au Québec ainsi que de la diffusion de la culture et des valeurs communes de la société québécoise, la seconde partie du Programme-cadre a pour but les trois intentions suivantes (p.12) :

- (1) Mettre les personnes issues de l'immigration en contact avec des repères socioculturels;
- (2) Expliciter les valeurs communes de la société québécoise;
- (3) Favoriser un lien concret entre les valeurs communes et les situations dans lesquelles pourront se trouver les personnes issues de l'immigration.

Tout au long de l'apprentissage du français, le Programme-cadre met de l'avant les valeurs communes nécessaires pour l'intégration linguistique et culturelle des apprenants, telles que prônées par le MICC. Il s'agit, par exemple, de la nécessité de parler français, de l'égalité des droits pour les femmes et les hommes, de la solidarité sociale, de la démocratie et de la diversité comme richesse (MICC, 2011, p.12). À la fin de chacun des deux stades présentés dans le Programme-cadre (stade 1 : débutant et stade 2 : intermédiaire), en fonction des compétences des apprenants à chacun des stades et des domaines et situations définis pour chaque stade, un tableau indique les contenus relatifs à l'intégration interculturelle (repères socioculturels, compétence interculturelle et valeurs communes). Les repères socioculturels présentent des informations factuelles sur la société québécoise en vue de faciliter la compréhension des faits socioculturels. Les éléments se rapportant à la compétence interculturelle ont pour fonction, quant à eux, de mettre l'accent sur les interactions sociales entre les personnes de différentes cultures. La compétence interculturelle se définit, dans le Programme-cadre, comme « la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (Lazar, 2007, cité dans MICC, 2011, p.12). À ce sujet, la compétence interculturelle emprunte la voie suggérée par Abdallah-Pretceille (2003), qui préconise l'analyse des situations interculturelles, et non seulement la reconnaissance des similitudes et des différences entre différentes cultures.

Ces différents repères socioculturels et éléments de compétence interculturelle permettent d'orienter le travail des enseignants en délimitant des notions à aborder à chaque stade. En apprentissage de la langue de la

Analyse d'expériences sur le terrain

72

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

société d'accueil, quelles compétences culturelles et interculturelles les nouveaux arrivants doivent-ils développer afin d'être adéquatement outillés pour vivre une expérience d'intégration réussie ? Il s'agit donc d'éléments de réponse possibles pour les enseignants qui veulent intégrer la culture et l'interculturel dans leur salle de classe, mais qui s'interrogent sur les façons de procéder et sur les thèmes à traiter en classe. Ainsi, les thèmes suivants ont été choisis en fonction des stades 1 (débutant) et 2 (intermédiaire) :

- Consommation et services (stade 1)
- Santé (stade 1)
- Transport et déplacement (stade 1)
- Éducation (stades 1 et 2)
- Habitation (stades 1 et 2)
- Monde du travail (stades 1 et 2)
- Vie personnelle (stades 1 et 2)
- Culture et médias (stade 2)

Pour chacun de ces thèmes, des repères socioculturels, des éléments de la communication interculturelle et des applications des valeurs québécoises sont suggérés. Le tableau 1 présente des exemples d'éléments culturels et interculturels du thème 'Consommation et services', pour le niveau débutant.

Tableau 1 : Exemples d'éléments culturels et interculturels présentés dans le Programme-cadre
Stade 1 - débutant (MICC, 2012, p.71)
Thème : Consommation et services

Repères socioculturels	Éléments de la compétence interculturelle
- Modes de paiement (comptant, carte de débit, carte de crédit, chèque, etc.) - Organisation des supermarchés, des commerces - Mets courants, boissons courantes - Vêtements usagés, friperies, bazars, ventes de garage - Caractéristiques des services postaux	- S'informer sur la politique d'utilisation des sacs en plastique dans les commerces - Connaître les habitudes de paiement au restaurant (addition partagée, pourboire, etc.) - Connaître les habitudes d'accès à un service (file d'attente, numéro, etc.)

De tels repères jettent les bases d'un enseignement de la langue axé sur le développement de la compétence de communication interculturelle en présentant, de façon claire, les éléments à prendre en compte selon chacun des stades. Il s'agit d'une avancée importante dans l'opérationnalisation du concept même de compétence interculturelle en enseignement/apprentissage des langues.

Analyse d'expériences sur le terrain

4. De la théorie à la pratique

73

Bien que le Programme-cadre soit déjà utilisé par certains enseignants de français langue seconde aux adultes, son implantation officielle est prévue seulement pour 2013 (MICC, 2012b). Outil innovateur d'une grande pertinence pour l'intégration de la compétence de communication interculturelle, son efficacité pourra véritablement être constatée lors de son exploitation par un plus grand nombre d'enseignants.

*S&F -
Recherches et
pratiques n°3*

Le Programme-cadre constitue un document de référence pour les enseignants, dont plusieurs ne se sentent pas adéquatement formés ou outillés pour intégrer la dimension interculturelle dans leur enseignement (Olivencia, 2011). Guilherme (2002) soutient que les enseignants de langue assument trop souvent que les apprenants possèdent déjà des compétences interculturelles ou encore qu'ils en feront l'apprentissage par eux-mêmes à la suite de contacts directs avec des locuteurs natifs. Également, Lussier et al. (2003) indiquent que les enseignants reconnaissent que la prise en compte de la culture et de la compétence de communication interculturelle est primordiale mais qu'en l'absence de repères concrets, ils se sentent parfois dépourvus face à cette tâche. Le Programme-cadre présente justement des pistes de solution pour concrétiser la compétence de communication interculturelle en classe de langue.

L'implantation massive du Programme-cadre en 2013 permettra ainsi de passer de la théorie à la pratique en ce qui concerne le développement de la compétence de communication interculturelle chez les nouveaux arrivants. Afin de mieux comprendre comment les visées interculturelles du programme sont vécues et exploitées en classe, il semblera alors important de saisir comment s'effectue le transfert de la théorie à la pratique. Nous envisageons donc une collecte de données à la fin de 2014, alors que les enseignants auront utilisé le Programme-cadre pendant une première année.

Si le Programme-cadre accorde une place importante à la compétence culturelle et interculturelle dans les programmes de formation linguistique des nouveaux arrivants au Québec, qu'en est-il des enseignants qui côtoient ces apprenants tous les jours? Quel est le rôle de l'enseignant afin de favoriser l'ouverture à la diversité culturelle et de mieux répondre aux aléas du processus migratoire? L'ouverture ne commence-t-elle pas par l'enseignant et, donc, par un travail de sensibilisation interculturelle visant à favoriser son ouverture à la diversité? Le Programme-cadre, dans les éléments qu'il propose, va dans ce sens, mais il sera primordial de connaître comment ce nouveau programme est vécu et utilisé par les enseignants de français langue seconde au Québec.

Cette démarche visera à mieux saisir les représentations des enseignants

Analyse d'expériences sur le terrain

74

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

en lien avec la compétence culturelle et interculturelle décrite dans le programme, et la façon dont ils mettent ces compétences en pratique. Concrètement, il nous apparaîtra alors essentiel de connaître les perceptions des enseignants face à l'ajout des éléments inédits relatifs à la compétence de communication interculturelle dans le Programme-cadre, et de connaître les démarches d'enseignement/apprentissage qui accompagnent les repères et les indicateurs fournis dans ce programme.

Conclusion

Élément désormais incontournable en enseignement/apprentissage des langues-cultures, la compétence interculturelle « devient de plus en plus indispensable pour vivre, travailler et communiquer avec les autres » (site web du Conseil de l'Europe). Cette compétence concrétise son rôle par l'importance que lui accordent les enseignants et les apprenants, et aussi par sa prise en compte dans les cadres de référence (Conseil de l'Europe, 2001; Lussier, 2008). Au Québec, le Programme-cadre de français pour les nouveaux arrivants vise à opérationnaliser la compétence de communication interculturelle en proposant aux enseignants d'exploiter des repères socioculturels, des valeurs ainsi que des éléments de la compétence interculturelle avec les apprenants de niveaux débutant et intermédiaire. Le Programme-cadre du MICC s'inscrit ainsi dans une démarche globale ayant pour but de former des personnes qui non seulement maîtriseront le français, mais qui développeront aussi une conscience interculturelle, une compétence d'analyse (Abdallah-Pretceille, 2003) leur permettant de faciliter leur intégration au Québec en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. De concept idéal abstrait, la compétence de communication interculturelle passe donc à un autre niveau, celui de sa concrétisation en contexte d'enseignement du français langue seconde aux personnes issues de l'immigration. Une telle percée mérite d'être soulignée et exploitée afin de permettre à l'éducation aux langues de jouer un rôle encore plus significatif en ce qui concerne le 'vivre-ensemble' et la rencontre avec l'altérité. Il sera maintenant nécessaire d'assurer le suivi de cette avancée curriculaire en allant constater, sur le terrain, comment s'effectue la transition de la théorie à la pratique interculturelle.

Analyse d'expériences sur le terrain

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (2003). Former et éduquer en contexte hétérogène. Paris : Anthropos.

Alred, G., Byram, M. et Fleming, M. (dir.) (2003). Intercultural Experience and Education. Clevedon: Multilingual Matters.

Amireault, V. (2011). « Identity Construct of Adult Immigrants Learning French in Montreal ». Canadian and International Education / Education canadienne et internationale, 40 (2), 61-74.

Conseil de l'Europe (2001). Un Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.

Conseil de l'Europe, Récupéré du site Gulliver : <http://archive.ecml.at/mtp2/gulliver/results/fr/competence-interculturelle.htm>

Dervin, F. (2010a). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. Dans D. Alaoui (dir.), Recherches en éducation, Education et formation interculturelles : regards critiques (p. 32-41). Récupéré du site Recherches en Education: <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article131>

Dervin, F. (2010b). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. Dans F. Dervin et E. Suomela-Salmi (éds.), New approaches to assessment in higher education (p. 155-172). Berne : Peter Lang.

Dervin, F. et Tournebise, C. (soumis). Turbulence in intercultural communication education: does it affect Finnish higher education? En ligne. <http://blogs.helsinki.fi/dervin/articles-and-chapters/>

Dervin, F. et Fracchiolla, B. (2011). Quelle(s) anthropologie(s) pour l'interculturel ? Berne: Peter Lang.

Guilherme, M. (2002). Critical Citizens for an Intercultural World. Clevedon: Multilingual Matters.

Kramsch, C. (2008). Voix et contrevoix : l'expression de soi à travers la langue de l'autre. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme (p. 35-38). Paris : éditions des archives contemporaines.

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.
Lussier, D. (2008). Enseigner « la compétence de communication

75

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Analyse d'expériences sur le terrain

76

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

interculturelle » : une réalité à explorer. Vie pédagogique, 149. Récupéré du site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierC_4

Lussier, D., Auger, R., Urbanicová, V., Armengol, M., De la Serna, M. et De Miguel, M. (2003). Les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants. Dans G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier et H. Penz (dir.), *Médiation culturelle et didactique des langues* (p. 191-223). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

McAndrew, M. (2006). « Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain : dix ans plus tard, l'analyse proposée tient-elle toujours la route ? ». *Sociologie et sociétés*, 38 (1), p. 213-233.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012a). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec – 4^e trimestre et année 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012b). *Plan stratégique 2012-2016*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012c). *Vue d'ensemble des programmes de francisation 2012-2013*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012d). Récupéré du site officiel du MICC : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/index.html>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration (MCCI) (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal, Direction des communications.

Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Berne : Peter Lang.

Olivencia, R. (2011). *Démarches pédagogiques et conceptions des*

Analyse d'expériences sur le terrain

enseignants en matière d'intégration de la dimension interculturelle en classe de FLS. Dans H. de Fontenay, D. Groux et G. Leidelinger (dir.), *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité?* (p. 225-236). Paris: L'Harmattan.

Phillips, A. (2010). *Gender and Culture*. Cambridge: Polity.

Radio-Canada. (2009). Le Québec se dote d'un ministère de l'immigration. Récupéré le 8 septembre 2012 du site de Radio-Canada : http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial_territorial/clips/12445/

Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants? Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal.

77

*S&F -
Recherches et
pratiques n°3*

La compétence interculturelle dans le contexte des services de réadaptation physique et des agences de placement temporaire au Québec

Daniel CÔTÉ, Ph.D.

Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST), Département d'anthropologie, Université de Montréal, Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI),

Jorge FROZZINI, Ph.D.

Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI), Département des arts et lettres, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Centre des travailleurs et travailleuses immigrants (CTI-IWC)

Danielle GRATTON, M.Ps., M.Sc

Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI), Hôpital juif de réadaptation (Laval, Québec), Centre d'étude et d'intervention en relations interculturelles (CEIRI)

Résumé

Issue de l'anthropologie, la communication interculturelle a été mise à l'écart par la plupart des anthropologues qui, sous l'influence postmoderne, ont, eux-mêmes, rejeté la notion de culture par peur d'un usage essentialiste. Malgré cette critique des anthropologues, les recherches continuent afin de développer des cadres théoriques et des approches pratiques pour faciliter la rencontre entre des personnes issues d'horizons culturels différents. Cet article traite en premier lieu des enjeux de la formation en compétences interculturelles dans le champ de la réadaptation physique en mettant en évidence le caractère systémique et contextuel de la compétence interculturelle. Il présente en deuxième lieu un exemple concret de mise en œuvre d'un projet de formation interculturelle en milieu communautaire avec des travailleurs, à majorité immigrante, d'agences de placement dans la ville de Montréal. Dans le contexte politique et économique actuel, sur quels contenus doit-on miser pour donner à ces travailleurs une plus grande capacité à rebondir quand survient une situation adverse (ex. lésion professionnelle, perte d'emploi)? La formation en compétence (inter)culturelle pose des défis de taille aux sociétés occidentales. Que doit-on enseigner et sous quelle forme? Malgré la rareté des modèles pratiques, il ne faut pas perdre de vue que l'interculturel consiste à développer des outils adaptés à tout contexte pluraliste, comme à la réalité des travailleurs et aux

Analyse d'expériences sur le terrain

besoins de ces derniers pour les aider à naviguer plus efficacement dans le système et dans leur nouvel environnement social, culturel, politique et économique.

79

Abstract

Anthropological research would not be possible without intercultural communication, but many anthropologists today are uncomfortable with the underlying notion of culture, which has been criticized as static and essentialist. Despite the criticisms formulated by anthropologists in the 1980s, research continues to develop theoretical frameworks and pragmatic approaches to improve relations between people from different cultural backgrounds. This article begins by discussing the challenges of intercultural training in the field of physical rehabilitation and highlights the systemic and contextual nature of intercultural dynamics and challenges. We then go on to discuss a concrete example of an intercultural training project involving immigrant workers from temporary agencies in the city of Montreal. In the current political and economic climate, what content is best suited to give workers a greater ability to react when a difficult situation arises (e.g., injury, loss of employment)? Training in inter-cultural competencies raises serious challenges to dominant models in the West. What should we teach and how? Given these challenges, it is paramount to remember that intercultural training also consists in developing tools suitable for any pluralistic context as for the reality of workers so they can properly navigate within institutions and their new environment.

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Introduction

Devant le contexte changeant du marché du travail et les enjeux relatifs au vieillissement de la population, le Canada, comme la plupart des pays du G8, a recours à l'immigration pour parer à la pénurie de la main-d'œuvre. Ainsi, dans la province de Québec, le quota à l'immigration annuelle a doublé entre les années 1980 et 2010, passant de 22 591 immigrants reçus à 53 981.

Cette tendance amène différents groupes humains à cohabiter et à interagir dans différents milieux comme celui de l'emploi et du système de santé. La diversité culturelle pose de nombreux défis aux relations entre les personnes venant de différents horizons culturels. Des barrières linguistiques peuvent se présenter, limitant les possibilités de la communication. Il est généralement admis, surtout en santé, qu'une formation interculturelle appropriée permettrait aux différents acteurs sociaux de mieux saisir et de mieux appréhender les différentes perceptions du monde (ex. santé, maladie, sens de la famille, sens du travail, etc.) qui pourraient survenir et poser des difficultés en matière d'interprétation et de décodage, surtout lorsque ces perceptions engagent

Analyse d'expériences sur le terrain

80

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

les individus dans des pratiques et des choix différents. D'ailleurs, c'est dans le contexte des services de santé et de la relation thérapeute-patient que la rencontre interculturelle a été la plus étudiée. Issue de l'anthropologie (Hall, 1959/1973), la communication interculturelle a été mise à l'écart par la plupart des anthropologues qui, sous l'influence postmoderne des années 1980 ont, eux-mêmes, rejeté la notion de culture par peur d'un usage essentialiste (Brighman, 1995). Malgré cette critique, des expériences récentes dans le milieu communautaire confirment la pertinence de développer des compétences interculturelles, autant pour la société d'accueil que pour les personnes et les communautés issues de l'immigration.

Changements dans les institutions et développement de compétences (inter)culturelles dans le contexte des services de santé et de réadaptation

Des études (Stewart, 1995; Beck et al., 2002) montrent qu'une bonne communication améliore les résultats cliniques, une efficacité qui tend à se perdre lorsque les intervenants soignent des clients immigrants (Sloots, 2011). Quatre types de barrières ont été mis en évidence pour expliquer ce phénomène : 1) des barrières linguistiques; 2) une méconnaissance du système de santé; 3) des barrières dites culturelles qui font apparaître des visions différentes de la maladie, des relations hommes-femmes, de l'autorité (distance hiérarchique) et de l'insertion sociale et 4) des barrières dites « objectives » telles que les problèmes économiques ou le processus et le statut migratoire (Gravel et Battaglini, 2000). Ces difficultés apparaissent de façon éloquent en réadaptation physique quand un immigrant a été blessé au travail. Ces conditions nouvelles d'intervention ont mis en lumière deux réalités distinctes : l'augmentation du temps réel d'intervention auprès des immigrants (Battaglini, 2005) et la nécessité pour les intervenants de développer de nouvelles compétences en vue de répondre aux mandats institutionnels.

Développement de compétences (inter)culturelles

La notion de compétence interculturelle s'inspire de deux sources : 1) la « compétence culturelle » développée aux États-Unis et qui s'intéresse particulièrement à l'autre en cherchant à accroître la sensibilité culturelle de l'intervenant et ses connaissances d'une ou de plusieurs aires culturelles spécifiques (Campinha-Bacote, 2002); ceci amène l'intervenant à entreprendre une démarche autoréflexive lui permettant de prendre conscience de ses propres déterminants culturels (Munoz, 2007); et 2) de la « communication interculturelle » développée en France (Cohen-Emerique, 1993; Ladmiral et Lipiansky, 1989) et stipulant que tous les êtres humains sont porteurs d'une culture qui les prédispose à entretenir certains rapports avec les institutions, les êtres et les choses (Gratton, 2009). Avec les compétences interculturelles (Cohen Emerique, 1993;

Analyse d'expériences sur le terrain

Das, 1995; Gratton, 2009), en plus de se décentrer, c'est-à-dire de s'intéresser à l'univers de leurs clients immigrants, les intervenants apprennent à se centrer et à prendre une position critique par rapport à leur propre univers culturel et social.

81

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Contenu pédagogique et formations

La compétence interculturelle est souvent décrite comme une compétence de l'interaction sociale (Bartel-Radic, 2009; Balcazar, 2009). Nous pouvons dire qu'elle est la capacité à reconnaître et à utiliser le savoir culturel comme une source d'apprentissage dans le but de concevoir des interventions efficaces. Toutefois, comment traduire cette vision en contenu pédagogique? La complexité de l'acquisition de compétences culturelles et le manque de ressources dans certaines universités ont été soulevés par Panzarella (2009). Par ailleurs, les formations sur les compétences culturelles ne font pas l'unanimité; les experts se questionnent en effet pour savoir s'il est préférable de disséminer son contenu dans le cursus existant ou de préconiser, au contraire, la création des cours spécifiques (Lewis, 2009; Watts et al., 2008). Une étude menée à l'Université de Pennsylvanie ne dénote pas moins d'une trentaine de thèmes (« teaching areas ») disséminés dans le cursus académique des programmes de sciences infirmières (ex. prise de décision clinique, déterminants biophysiologicals de la santé, inégalités sociales de santé, traditions médicales dans le monde, l'épidémiologie culturelle, stéréotypie, théories de la communication interculturelle, etc.) (Watts, 2008). Toutefois, les enjeux de la compétence minimale exigée auprès du personnel enseignant ne sont pas abordés, pas plus que l'évaluation des étudiants.

D'autres questions se posent également en regard de l'efficacité des formations et de leur impact sur l'issue du traitement (Lie, 2010; Chipps, 2008; Beach, 2005; Stanhope, 2008).

Les études qui ont évalué l'efficacité clinique des formations en interculturel présenteraient de sérieuses lacunes méthodologiques qui interdiraient toute recommandation (ex. absence de groupes contrôles, absence de description du contenu des formations, absence de discussion sur de possibles variables confondantes, etc.) (Lie, 2010). De plus, se sentir culturellement compétent ne se traduit pas directement par des moyens de communication et d'intervention plus efficaces (Khanna, 2009). C'est que la transposition de connaissances théoriques en outils d'intervention pratiques ne s'effectue pas spontanément, elle nécessite la mise en œuvre de stratégies organisationnelles pour adapter l'offre de services à la réalité de la pluralité ethnoculturelle et soutenir le personnel dans sa démarche de perfectionnement et d'ajustement. En clair, être formé individuellement en compétence interculturelle n'est pas suffisant si cela ne s'accompagne pas de changements organisationnels (Lie, 2010; Sloots, 2011).

À l'heure actuelle, les études évaluatives s'intéressent surtout aux compétences

Analyse d'expériences sur le terrain

82

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

individuelles sans remettre en question véritablement la compétence des organisations et leur degré d'adaptation. Certaines initiatives organisationnelles ont été prises aux Pays-Bas pour s'ajuster à la diversité ethnoculturelle (Sloots, 2011), l'accès à des services de traduction a été le plus ciblé ¹. Ce type d'ajustement en matière de compétence interculturelle en appelle à une approche systémique de la diversité (Curtis, 2007). Sans une adaptation institutionnelle et la mise en place de services de traduction (Roy, 1991), l'intervenant ne peut réduire les barrières linguistiques. Quand cette ressource existe, il lui reste à apprendre quand et comment utiliser un interprète selon les besoins de sa discipline ². Au Québec, un programme-cadre de formation ³ mis en place par le ministère de la santé et des services sociaux a été évalué et adapté à partir d'une approche en recherche-action (Gratton, 2009). Le contenu final proposé aux participants comprend quatre objectifs :

- (1) Distinguer les notions de culture, de préjugé, de choc et de rétrochoc culturel ⁴, de centration et de décentration ⁵ ;
- (2) Se positionner face à l'écart culturel à partir d'un diagnostic interculturel, posé en termes d'écarts culturels;
- (3) Savoir avec qui communiquer en cas d'écart culturel et
- (4) Comprendre le parcours migratoire des personnes immigrées. Les compétences interculturelles se définissent comme une capacité à évaluer les écarts culturels, les réduire quand c'est possible et les compenser quand ça ne l'est pas. Une formation a aussi été conçue pour les gestionnaires (Proulx, 1998) afin de les aider à mieux encadrer le personnel qui intervient auprès de populations immigrantes ou issues de l'immigration, ainsi que des équipes pluriethniques. Ce

1 D'ailleurs, une nouvelle littérature émerge sur les compétences culturelles organisationnelles (Lie et al., 2010).

2 Les compétences culturelles sont issues de la tradition américaine. Elles visent à mieux comprendre l'autre. Les compétences interculturelles sont inscrites dans la tradition québécoise, ce terme est issu à la fois de la tradition américaine et de la tradition française de communications interculturelles qui propose que tous les humains sont des êtres culturels, et qu'il faut tenir compte, dans les contextes pluralistes, autant de ses propres caractéristiques culturelles que de celles de l'autre.

3 Ce contenu a été conçu en 1996 par Proulx et Chiasson du département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

4 Le choc culturel se définit comme le malaise engendré par la fascination et la fuite dans la rencontre de l'autre (Apollon, 1993). Le rétro-choc culturel est le malaise vécu en rapport avec la découverte d'un rôle négatif joué par son groupe social dans des contentieux historiques avec l'autre (Gratton, 2009)

5 La centration et la décentration sont en rapport avec la reconnaissance que tous les humains sont des êtres culturels (Das, 1995; Cohen Émerique, 1993). La centration consiste à prendre conscience, de façon contextuelle des ses propres caractéristiques culturelles et la décentration est le processus favorisant un intérêt pour les caractéristiques culturelles de l'autre.

Analyse d'expériences sur le terrain

83

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

contenu a aussi été adapté à partir d'une approche en recherche action (Gratton, 2009).

Il n'existe que très peu d'études sur les coûts réels des formations en compétence interculturelle et leur bénéfice net. Si les coûts d'intervention peuvent être supputés, y compris les coûts relatifs aux heures supplémentaires liées à l'intervention auprès d'une clientèle immigrante (Battaglini, 2005), les bénéfices nets d'une intervention réalisée sous l'égide de la compétence interculturelle doivent pouvoir l'être aussi. L'enjeu économique est de taille, car une meilleure connaissance des coûts et des bénéfices pourrait induire chez les gestionnaires d'établissement et les décideurs une prise de conscience de la valeur des formations en interculturel et assurer une certaine réactivité chez ces derniers (capacité à s'adapter en vue de répondre aux besoins changeants de leur clientèle (OMS, 2000; Bowen, 2008). Plusieurs intervenants formés aux compétences interculturelles, autant ceux issus de la société d'accueil que de l'immigration, notent comment les immigrants pourraient aussi bénéficier du développement de compétences interculturelles, d'autant plus que les changements du système économique favorisent de plus en plus l'arrivée de travailleurs immigrants temporaires.

Réalités du marché du travail actuel et des agences de placement

Depuis la fin des années 1970, il y a eu un mouvement accéléré vers la libéralisation des marchés (Dale, 2012; Petrella, 2004; D. et I. Parenteau, 2008). Cette tendance est favorisée, entre autres, par une circulation plus libre des capitaux et le déplacement sans contraintes des entreprises (leurs industries et leurs produits) à travers le monde. La libéralisation des marchés coïncide avec la restructuration du travail qui est un processus constant dans lequel les employeurs cherchent à réduire leurs coûts de production pour augmenter leurs profits (Barnetson, 2010).

Les compagnies qui ne peuvent pas relocaliser leur production dans un pays où les coûts de production sont plus bas ⁶ doivent trouver d'autres moyens pour les réduire. C'est dans cette optique de maximisation des profits que le recours aux travailleurs étrangers temporaires et aux immigrants devient une composante indispensable du marché du travail. Des changements récents en 2012 dans les lois et les règlements canadiens facilitent le recours à des travailleurs étrangers temporaires ⁷.

6 Souvent, ces pays n'ont pas de normes de travail minimales et les règlements environnementaux, s'ils existent, ne sont pas respectés.

7 Voir les détails du projet de loi C-38 qui est entré en vigueur le 29 juin 2012 et qui modifie plusieurs lois, dont celle relative à l'assurance-emploi : <http://www.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?DocId=5524772&Language=F>.

Analyse d'expériences sur le terrain

84

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

De plus, le gouvernement canadien a modifié certains règlements⁸ permettant, entre autres, le versement d'un salaire inférieur à 15 % du salaire médian dans une région donnée⁹ et une nouvelle mesure pour accélérer la demande de travailleurs étrangers pour les employeurs¹⁰.

Cette tendance à recourir aux travailleurs étrangers temporaires est confirmée pour la première fois en 2008 quand le nombre de travailleurs entrant au Canada à l'aide du programme de travailleurs temporaires, soit 370 000, a dépassé les 250 000 individus qui arrivent par l'entremise du système traditionnel d'immigration menant à l'obtention de la résidence permanente (Bureau du vérificateur général du Canada, 2009). En plus des programmes déjà en place, une autre porte d'entrée pour les travailleurs migrants et immigrants¹¹ s'ouvre avec le Projet pilote relatif aux professions exigeant un niveau réduit de formation (Choudry et Henaway, 2012). Ce projet pilote permet l'arrivée des travailleurs étrangers pratiquement dans tous les secteurs d'activité et il se fait majoritairement par l'intermédiaire des agences de recrutement. La flexibilisation du travail¹² est la pierre angulaire de ces changements, car elle permet de réduire les coûts de production d'une compagnie (Hatton, 2011).

Les agences de placement et les travailleurs (im)migrants

On assiste au Canada à un accroissement considérable des agences de placement temporaire où vont se retrouver plusieurs travailleurs temporaires qui ont eu des problèmes avec leur emploi une fois rendu sur place. Selon Statistiques Canada, le nombre d'agences est passé de 1191 à 5077 entre 1993 et 2008, soit une augmentation de 325 % (Calugay, Henaway et Shragge, 2011). Pour la province de Québec, les estimations actuelles font état de plus de 1200 agences en activité

8 Le changement d'un règlement contrairement à une loi, ne doit pas aller au parlement pour être effectué. Le changement se fait selon la volonté du ministre ou du gouvernement en place, car cela relève de l'administration interne d'un ministère.

9 Voir le site Web de Ressources humaines et Développement des compétences Canada : http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/travailleurs_etrangers/communications/salaire.shtml (dernière visite le 5 août 2012).

10 Voir le site Web de Ressources humaines et Développement des Compétences Canada : http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/travailleurs_etrangers/communications/amt-a.shtml (dernière visite le 5 août 2012).

11 Un immigrant est une personne qui s'est installée dans un pays pour y habiter, tandis qu'un migrant est une personne qui passe d'un pays à l'autre et qu'y reste un certain temps. Ces définitions et les changements apportés aux lois et règlements permettent de dire que nous assistons à une transformation historique, car il y a un déplacement d'une immigration permanente vers une immigration temporaire.

12 Il y a trois formes de flexibilité selon Théodore et Peck (2002) : flexibilité des horaires (ex. Jour/nuits, cycles saisonniers), flexibilité fonctionnelle (ex. Remplacement rapide d'une main-d'œuvre spécialisée) et flexibilité régulatrice (ex. dérégulation du lien d'emploi, affaiblissement du rôle des syndicats).

Analyse d'expériences sur le terrain

85

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

(Henaway, 2012)¹³.

Une agence de placement loue sa main-d'œuvre aux compagnies qui en font la demande. La compagnie paie l'agence pour les services du travailleur et c'est l'agence qui rémunère le travailleur par la suite. Or, ce type de relation, peu réglementée au Québec, devient souvent une source de situations stressantes et peu enviables pour les travailleurs (ex. incertitudes sur la nature des tâches à accomplir et sur la rémunération, salaires inférieurs aux travailleurs permanents, etc.). Par ailleurs, les travailleurs sont exposés à des emplois à haut risque de lésions professionnelles sans l'entraînement et les équipements de protection nécessaires (Calugay, Henaway, et Shragge, 2011). Ainsi, l'Enquête québécoise sur les conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail (Vézina et al. 2011) rapporte que le taux d'accidents de travail des travailleurs d'agences de placement est plus élevé que celui des autres travailleurs. Les travailleurs victimes d'un accident de travail sont parfois retournés dans leur pays d'origine bien qu'une telle pratique contrevienne aux normes du travail en vigueur au Québec¹⁴.

Les immigrants récents, victimes de discrimination sur le marché du travail, sont « poussés » vers le travail temporaire offert par les agences de placement (Vosko, 2000; Calugay et al., 2011; Henaway, 2012). Les travailleurs immigrants se retrouvent majoritairement dans deux catégories d'agences de placement : les agences dites temporaires (qui disposent d'un grand nombre de travailleurs à placer) et les agences frauduleuses (« fly by night ») qui opèrent en dehors du marché officiel de l'emploi. Les travailleurs ignorent souvent leurs droits et ils ont désespérément besoin d'un revenu (Premji, 2008). Ces agences recrutent

13 Il existe plusieurs types d'agences de placement, dont celles qui opèrent sur la scène internationale (ex. Randstad, ManPower), régionale (ex. Thompson Tremblay), des petites firmes et même des individus qui agissent à titre d'agents de placement (Choudry et Henaway, 2012).

14 Au Québec, l'article 7 de la Loi sur les accidents du travail et les maladies professionnelles (L.R.Q. c. A-3.001) prévoit une couverture universelle des travailleurs, et ce, sans égard au statut de résidence ou au type de lien d'emploi (contrat à durée indéterminée ou déterminée). L'article 32 de cette loi stipule que « l'employeur ne peut congédier, suspendre ou déplacer un travailleur, exercer à son endroit des mesures discriminatoires ou de représailles ou lui imposer toute autre sanction parce qu'il a été victime d'une lésion professionnelle ou à cause de l'exercice d'un droit que lui confère la présente loi ». De plus, cette loi accorde à chaque travailleur le « droit de réintégrer prioritairement son emploi ou un emploi équivalent » (articles 234 à 251) sans perte d'avantages et d'ancienneté. Cette même loi permet à un employeur d'offrir un poste temporaire qui est adapté à la capacité résiduelle du travailleur jusqu'à ce que ce dernier soit entièrement capable de réintégrer l'emploi qu'il occupait avant la survenue de la lésion. Si le travailleur ne peut atteindre cet objectif, il a droit à une indemnité et à des services de réadaptation pour devenir capable d'exercer à temps plein un emploi « convenable » (article 47). Récupéré du site du Gouvernement du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/A_3_001/A3_001.html

Analyse d'expériences sur le terrain

86

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

des travailleurs sans papier (illégaux), des demandeurs d'asile et des immigrants reçus (citoyens, résidents permanents). Les travailleurs temporaires se retrouvent souvent dans la catégorie des travailleurs sans papiers (perte de leur statut résultant d'un problème avec leur employeur) ou comme des immigrants reçus. C'est dans ce contexte de précarité que le Centre de travailleuses et de travailleurs immigrants (CTI), avec l'aide de Dignidad Migrante (DM) et de travailleurs recrutés par des agences de placement, a mis sur pieds l'Association des travailleuses et des travailleurs d'agences de placement (ATTAP) en novembre 2011.

Les conditions de la formation et de la rencontre au sein de l'ATTAP

L'Association des travailleuses et travailleurs d'agences de placement (ATTAP) comporte une grande diversité démographique (niveau d'éducation, genre, statut migratoire, langue maternelle), mais elle rejoint le plus grand nombre par sa mission qui vise à :

Créer un cadre de réflexion et de promotion des droits du travail, en plus d'œuvrer à l'amélioration des conditions de travail pour les travailleurs des agences de placement temporaire indépendamment de leur statut d'immigration (ATTAP, 2012).

L'ATTAP a tiré de cette mission plusieurs objectifs, dont ceux de conscientiser, mobiliser et organiser les travailleurs; résoudre des problèmes dans le milieu de travail; éduquer sur les droits du travail; sensibiliser la population sur la situation de ces travailleurs; impliquer les travailleurs au sein de l'Association pour favoriser chez ces derniers un sentiment d'appartenance (ATTAP, 2012).

L'ATTAP fonctionne par consensus lors de ses assemblées ou dans le cadre de petites réunions. Ce fonctionnement égalitaire permet de briser les relations hiérarchiques de pouvoir.

Formations pour les bénévoles et les travailleurs

C'est au sein de l'ATTAP que l'idée de créer et de donner des ateliers de formation aux bénévoles et aux travailleurs est apparue, s'inspirant du travail effectué au CTI. Le besoin d'adapter et de créer d'autres ateliers spécialement revus pour la réalité des travailleurs d'agences de placement s'est fait ressentir pour répondre à quatre besoins fondamentaux, soit (1) la démystification du fonctionnement des agences; (2) l'acquisition de connaissances sur les droits et les dispositions de la loi protégeant les travailleurs d'agences de placement; (3) la gestion de la détresse psychologique des travailleurs et des bénévoles, car les histoires partagées sont lourdes et enfin (4) le développement de compétences interculturelles. De plus, visant l'autonomie, les ateliers sont conçus afin de développer la construction d'aptitudes à la participation et la transmission du contenu spécifique des ateliers entre travailleurs et bénévoles.

L'expérience a commencé avec des ateliers sur les normes du travail en vigueur dans la province. Ces ateliers ont inclus des travailleurs et des bénévoles qui ont

Analyse d'expériences sur le terrain

87

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

participé à une première expérience en donnant l'un de ces ateliers en espagnol au mois d'octobre 2012 dans les locaux du CTI, car un grand nombre des travailleurs d'agences est constitué d'hispanophones. Ces ateliers ont permis de transmettre des informations pertinentes aux travailleurs présents, mais ils ont aussi permis de former certains de ces travailleurs aux rudiments de l'éducation populaire de façon active.

Besoins de compétences interculturelles pour les personnes des organismes communautaires et les travailleurs immigrants

La conception de ce schéma de formation est traversée par une vision interculturelle inspirée de l'expertise développée dans le milieu de la santé et adaptée aux travailleurs (im)migrants. Les compétences de centration et de décentration sont particulièrement mobilisées dans les deux premiers ateliers. Il s'agit ensuite de passer à une deuxième compétence pour permettre aux travailleurs de poser un « diagnostic interculturel » sur les écarts possibles entre des fonctionnements pré et post migratoires. Ces écarts sont évalués selon le type de rencontre : facile, difficile, impossible. Évaluer ce type de rencontre permet de trouver des solutions spécifiques à une situation particulière (Gratton, 2009).

Dans le cas de rencontres impossibles, les moyens mis à la portée de chacun sont insuffisants pour répondre aux exigences nouvelles des situations pluralistes, la responsabilité des institutions à fournir des interprètes aux intervenants en est un exemple. Dans le cas des travailleurs, il s'agit de les aider à identifier des recours au sein des organisations locales qui favorisent le respect des lois et des droits de la personne. Mais ces ressources gouvernementales tendent à disparaître dans le contexte actuel des nouvelles lois canadiennes qui favorisent la déréglementation de l'économie et la réduction de l'aide financière à ce type d'organisme. Une expertise interculturelle adéquate permet de poser un regard d'ensemble sur une situation et d'inclure une analyse sociale qui tend à mobiliser tous les acteurs sociaux concernés par une situation particulière. Parmi les moyens utilisés afin de diffuser l'information et développer des compétences chez les travailleurs, il y a la mise en ligne de podcastings¹⁵ et une émission dans une radio communautaire¹⁶. Ces deux expériences ont été produites et conçues avec l'aide des travailleurs. À titre d'exemple, lors d'une des émissions de radio diffusée au mois d'août 2012, un des podcastings a été utilisé afin d'illustrer, à l'aide de l'expérience vécue par un travailleur temporaire, la réalité du travail effectué à travers une agence de placement. Lors de ladite émission, les auditeurs ont su comment ce travailleur a surmonté les difficultés et ils ont eu plusieurs informations concernant les ressources mises à leur disposition dans la province.

15 Ou « diffusion pour baladeur » ou « baladodiffusion ».

16 Voir le site Web du projet où différents témoignages sont en ligne : <http://iwc-cti.ca/migrant-voices-iwc-radio/migrant-voices-about-the-project/> (dernière visite le 1er août 2012). Et le site de l'émission pour la communauté hispanophone de Montréal : <http://radiocentre-villehispano.wordpress.com/sabado/las-noches-del-trabajo/> (dernière visite le 22 août 2012).

Analyse d'expériences sur le terrain

88

Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle

La gestion de stress peut aussi prendre des formes culturelles particulières. Une décentration aide à rechercher des ressources prémigratoires. Dans ce cas, il faut aussi voir comment compenser ce qui n'a pu être transféré lors de la migration et trouver d'autres moyens dans la société d'accueil. Il est important de noter comment les immigrants sont souvent en situation de détresse (Duclos, 2009). Les personnes qui s'occupent de ces immigrants, qu'elles soient ou non issues de l'immigration (Legendre et Tavlian, 2005), sont souvent elles aussi, mises dans une situation de détresse à cause de la lourdeur des situations qui leur sont confiées et du sentiment d'impuissance qu'elles peuvent ressentir. Ce sentiment d'impuissance peut être vu comme un indicateur d'une rencontre difficile, voire impossible (Gratton, 2009). Lors de ce type de rencontre, l'une des compétences visées est un regard de deuxième ordre permettant à l'intervenant d'augmenter son temps d'intervention auprès des personnes en détresse afin de trouver une solution ou référer à une ressource pouvant aider ces personnes.

Conclusion

La formation en compétence interculturelle pose des défis de taille aux sociétés occidentales, désireuses à la fois de perpétuer un modèle d'universalité des soins et des droits tout en se faisant un devoir, comme c'est le cas au Québec, de favoriser l'accessibilité à des soins efficaces et respectueux de la diversité ethnoculturelle. Jumelée à l'expérience des groupes communautaires, l'approche interculturelle qui s'est développée dans le milieu de la santé et des services sociaux québécois se montre capable d'offrir des ressources significatives aux travailleurs migrants les plus démunis. Fondée sur la notion de culture — dont il faut comprendre l'histoire (Cuche 2001) pour dépasser les préjugés à l'égard de ce concept —, cette approche se montre aussi capable de répondre aux préoccupations critiques de certains anthropologues qui craignent un usage essentialiste de cette notion et qui lui préfèrent des termes comme « l'identité » ou « l'ethnicité ». On peut penser que la notion de décentration aide à prévenir ce danger, car elle permet de saisir de l'intérieur la complexité et la dynamique de la culture ainsi que la possible asymétrie des rapports sociaux.

Les compétences interculturelles contribuent à une critique venue de l'intérieur de la société d'accueil. Cette critique remet en question le recours croissant à une immigration temporaire visant prétendument à combler les besoins, mais qui dans les faits contribue à diminuer les coûts de main-d'œuvre, tout en minant les conditions de travail et en limitant au maximum la régulation, notamment en matière de santé et sécurité considérée comme trop coûteuse et improductive¹⁷. C'est dans ce contexte que la formation en compétence interculturelle prend racine. Comment

À sujet, voir les déclarations du Premier ministre britannique David Cameron publiées dans le London Evening Standard du 5 janvier 2012 récupéré du site du journal :

<http://www.standard.co.uk/news/david-cameron-health-and-safety-laws-are-holding-back-business-7304688.html>

Analyse d'expériences sur le terrain

89

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

former les travailleurs temporaires et les nouveaux arrivants? Dans le contexte politique et économique actuel, sur quels contenus doit-on miser pour donner à ces travailleurs une plus grande capacité à rebondir quand survient une situation adverse (ex. lésion professionnelle, perte d'emploi)? Il n'y a pas de recette miracle sans une certaine adaptation des organisations. Cependant, venues de la santé, les études laissent planer un vent d'optimisme sur la pertinence et sur l'efficacité de certaines formations. La recherche actuelle se tourne aussi vers l'évaluation des acquis et des résultats en ce qui concerne la réalité des travailleurs afin de les aider dans un contexte difficile. La réalité du pluralisme ethnoculturel est incontournable, elle pose des défis immenses comme elle remet en question nos modalités du vivre ensemble; dans ce contexte, et dans la mesure où l'interculturel est aussi une éthique du vivre ensemble, il convient de se questionner sur la nécessité de faire de l'interculturel un enseignement accessible à tous les travailleurs et à toutes les organisations susceptibles d'employer une grande diversité de travailleurs.

Remerciements

Nous tenons à remercier le professeur Bob White du Département d'anthropologie de l'Université de Montréal et directeur du Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI) pour ses commentaires constructifs.

Bibliographie

Apollon, W. (1993). Fascination et fuite dans la rencontre de l'Autre. Santé mentale au Québec, 18 (1), 7-22.

Association des travailleuses et des travailleurs d'agences de placement (ATTAP) (2012). Document informatif. Montréal.

Balcazar, F. E. et Taylor-Ritzler, T. (2009). Perspectives of vocational rehabilitation counselors on the factors related to employment outcomes of racial and ethnic minorities with disabilities. Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation 8 (3-4):102-116.

Barnetson, B. (2010). Political Economy of Workplace Injury in Canada. Edmonton, AB : Athabasca University Press.

Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives. Management international / International Management / Gestion Internacional, 13 (4), 11-26.

Battaglini, A. (2005). L'intervention de première ligne à Montréal auprès des personnes immigrantes: estimé des ressources nécessaires pour une intervention adéquate. Montréal : Direction de la santé publique. Récupéré du site de la direction de la santé publique <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs57274>.

Beach, M. C., Price, E. G., Gary, T. L., Robinson, K. A., Gozu, A., Palacio, A., ...Cooper, L. A.

Analyse d'expériences sur le terrain

90

Parcours de
formation,
d'intégration et
d'insertion : la
place de la com-
pétence cultu-
relle

(2005). Cultural competence: a systematic review of health care provider educational interventions. *Medical Care* 43 (4), 356-373.

Beck, R. S., Rebecca Daughtridge et Philip D. Sloane (2002). Physician-Patient Communication in the Primary Care Office: A Systematic Review. *Journal of the American Board of Family Practice*, 15 (1), 25-38.

Bentley, P., Jovanovic, A. et Sharma, P. (2008). Cultural diversity training for UK healthcare professionals : a comprehensive nationwide cross-sectional survey. *Clinical Medicine*, 8 (5), 493-497.

Bowen, S. (2008). Beyond self assessment: assessing organizational cultural responsiveness. *Journal of Cultural Diversity* 15 (1), 7-15

Brighman, R. (1995). Forget Culture : Replacement, Transcendence, Relexification. *Cultural Anthropology*, 10 (4), 509-546.

Bureau du vérificateur général du Canada (2009, automne). Rapport de la vérificatrice générale du Canada. Récupéré du site du Bureau du vérificateur général du Canada : http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/parl_oag_200911_f_33252.html

Calugay, J., Henaway, M. et Shragge, E. (2011). Working Through the Loopholes Undermining Workplace Gains, One Temp Worker at a Time. *Canadian Dimension*, 45 (3), 40-43.

Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of health care services: A model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13 (3), 181-184.

Chipps, J. A., Simpsons, B. et Brysiewicz, P. (2008). The Effectiveness of Cultural-Competence Training for Health Professionals in Community-Based Rehabilitation : A Systematic Review of Literature. *Worldview on Evidence-Based Nursing*, 5 (2), 85-94.

Choudry, A. et Henaway, M. (2012, mars). Agents of Misfortune: Contextualizing Im/migrant Workers' Struggles Against Temporary Labour Recruitment Agencies. Communication présentée au New Voices in Labour Studies 2012. Montréal, Canada.

Comité sur les agences de placement temporaire (2011, 15 septembre). Rapport des membres syndicaux. (CSD, CSN, CSQ et FTQ). Montréal, Canada.

Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18 (1), 71-92.

Cortis, J. D. (2004). Meeting the needs of minority ethnic patients. *Journal of Advanced Nursing* 48(1), 51-58.

Côté, D. (2012). La notion d'appartenance ethnoculturelle dans la recherche et l'intervention en réadaptation : un bilan des connaissances (Rapport B-080). Montréal, QC : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST).

Cuche, D. (2001). La notion de culture dans les sciences sociales. Paris : La Découverte.

Curtis, E. F., Deachslin, J. L. et Sinioris, M. (2007). Diversity and Cultural Competence Training in Health Care Organization. *The Health Care Manager*, 26 (3), 255-262.

Dale, G. (2012). Double movements and pendular forces: Polanyian perspectives on the neoliberal age. *Current Sociology*, 60 (3), 3-27.

Analyse d'expériences sur le terrain

91

S&F -
Recherches et
pratiques n°3

Das, K. (1995). Communication interculturelle. Contenu de formation inédit.

Dogra, N., Betancourt, J. R. et Park, E. R. (2009). The Relationship Between Drivers and Policy in the Implementation of Cultural Competency Training in Health Care. *Journal of the National Medical Association*, 101 (2), 127-133.

Duclos, V. (2009). L'envers de l'imaginé : la détresse dans le corps social des Immigrants Indiens de Montréal, *Altérités*, 6 (1), 77-94.

Grant, T. (2011, 14 juin). With temporary workers flexibility's the name of the game. *Globe and Mail*. Récupéré du site du journal: <http://m.theglobeandmail.com/report-on-business/economy/jobs/with-temporary-workers-flexibilitys-the-name-of-the-game/article2045163/?service=mobile>

Gratton, D., (2009). L'interculturel pour tous : Une initiation à la communication du troisième millénaire. Anjou, QC : Les éditions Saint-Martin.

Gravel, S. et Battaglini, A. (2000). Culture, santé et ethnicité : vers une santé publique pluraliste. Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique de Montréal-Centre. Récupéré du site de la Régie régionale : http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_assmpublications/2-89494-228-1.pdf

Hall, E. T. (1973). *Le langage silencieux*. Paris, Seuil. (Ouvrage original publié en 1959 sous le titre *The Silent Language*. New York, NY: Doubleday).

Hatton, E. (2011). *The temp economy: From Kelly girls to permatemps in postwar America*. Philadelphia: Temple University Press.

Henaway, M. (2012). Immigrant Worker Organizing in a Time of Crisis: Adapting to the New Realities of Class and Resistance. Dans A. Choudry, J. Hanley et E. Shragge (dir.), *Organize! Building from the Local for the Global Justice* (p.144-173). Toronto, ON : PM Press.

Hofstede, G. (1993). *Culture Consequences: International Differences in Work-related Values*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Khanna, S. K., Cheyney, M. et Engle, M. (2009). Cultural Competency in Health Care: Evaluating the Outcomes of a Cultural Competency Training Among Health Care Professionals. *Journal of the National Medical Association*, 101, 886-892.

Legendre, G. et Tavlian, N. (2005). Le fil d'Ariane de la souffrance, The fine thread of suffering, *Revue Québécoise de Psychologie*, 26 (2), 65-80.

Lewis, Allen et al. (2009). Integrating cultural competency in rehabilitation curricula in the new millennium: Keeping it simple. *Disability & Rehabilitation*, 31 (14), 1161-1169.

Lie, D. A., Lee-Rey, E., Gomez, A., Berekenyei, S. et Braddock, C. H. III (2010). Does Cultural Competency Training of Health Professionals Improve Patient Outcomes? A Systematic Review and Proposed Algorithm for Future Research. *Journal of General Internal Medicine*, 26 (3), 317-325.

Ladmiral J. R. et Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin.

Analyse d'expériences sur le terrain

92

Parcours de
formation,
d'intégration et
d'insertion : la
place de la com-
pétence cultu-
relle

McCauley, L. A. (2005). Immigrant workers in the United States: recent trends, vulnerable populations, and challenges for occupational health. *American Association of Occupational Health Nurses Journal*, 53 (7), 313-319.

Muñoz, J. P. (2007). Culturally responsive caring in occupational therapy. *Occupational therapy international*, 14 (4), 256-280.

Organisation mondiale de la santé (2000). Rapport pour la santé dans le monde: Pour un système de santé plus performant (Rapport A53/4). Genève, Suisse.

Parenteau, D. et Parenteau, I. (2008). Les idéologies politiques : le clivage gauche-droite. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.

Panzarella, K. J. (2009). Beginning with the end in mind: Evaluating outcomes of cultural competence instruction in a doctor of physical therapy programme. *Disability & Rehabilitation* 31(14) : 1144-1152.

Petrella, R. (2004). Désir d'humanité : le droit de rêves. Montréal : Écosociété.

Premji, S., Messing, K. et Lippel, K. (2008). Broken English, broken bones? Mechanisms linking language proficiency and occupational health in a Montreal garment factory. *International journal of health services*, 38 (1), 1-19.

Proulx, J. et Chiasson, N. (1996). L'approche clientèle dans un contexte interculturel, programme-cadre. Québec, QC : Ministère de la Santé et des services sociaux du Québec.

Proulx, J. (1998). Gestion de la diversité en contexte d'une approche clientèle et d'une gestion des ressources humaines axés sur les résultats, Volume 1. Québec, QC : Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, Direction des cadres et des salariés.

Roy, G. (1991). Incompréhensions interculturelles et ajustements des pratiques chez les travailleurs sociaux. *Revue Canadienne de services social*, 8 (2), 278-291.

Sloots, M., Dekker, J. H., Bartels, E. A., Geertzen, J. H. et Dekker, J. (2011). Adaptations to pain rehabilitation programmes for non-native patients with chronic pain. *Disability and Rehabilitation* 33 (15-16), 1324-1329.

Stewart, M. A. (1995). Effective physician-patient communication and health outcomes: a review, *Canadian Medical Association Journal*, 152 (9), 1423-1433.

Theodore, N. et Peck, J. (2002). The Temporary Staffing Industry: Growth Imperatives and Limits to Contingency. *Economic geography*, 78 (4), 463-493.

Watts, R. J., Cuellar, N. G. et O'Sullivan, A. L. (2008). Developing a Blueprint for Cultural Competence Education at Penn. *Journal of Professional Nursing*, 24 (3), 136-142.

Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, E., ...Prud'homme, P. (2011). Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST) (Rapport R-691). Montréal, QC: IRSST/INSPQ/ISQ.

Vosko, L. F. (2000). Temporary work: The gendered rise of a precarious employment relationship. Toronto, ON : University of Toronto Press.