Mise en place d'une démarche interculturelle progressive et intégrée à l'action pédagogique

Nacef ABIDI

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC EA2288
nacef.abidi@sorbonne-nouvelle.fr

Résumé. La dimension interculturelle, intégrée dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues, est traitée par un grand nombre de chercheurs : Zarate (1993), Abdallah-Pretceille (2011), Adami (2011-2012-2013-2016), Mangiante (2015).
Elle se trouve au centre d'une action dont nous rendons compte dans cet article, portant sur la didactique du Français Langue d'Intégration (FLI) et centrée sur le développement de la compétence interculturelle en classe de langue, auprès d'un public Adultes Migrants.
Notre action présente des propositions didactiques considérant la façon d'intégrer des composantes pragmatique et interculturelle nécessaires à la communication en contexte réel. Elle émane d'un retour réflexif sur nos propres pratiques d'enseignement en tant que bénévole au Secours Catholique de Dijon (2017).
La régulation de notre programme de formation a impliqué la mise en place d'une démarche progressive intégrée à l'action pédagogique (Mangiante, 2015), adaptée au FLI.
Mots-Clés : Français Langue d'Intégration ; compétence interculturelle ; principe contrastif ; intercompréhension ; empathie ; reconstruction.

0. Introduction

Dans le cadre d'un stage en Mastère 1 Didactique du FLE à l'Université de Dijon, nous avons eu l'occasion de découvrir le Français Langue d'Intégration (FLI) au sein de l'association Secours Catholique délégation de Bourgogne en Côte-d'Or. Nous avons eu à travailler auprès d'un public d'Adultes Migrants en tant que stagiaire puis bénévole, en 2016-2017, et nous avons relevé que les pratiques existantes ne prenaient pas en compte l'interculturel dans la démarche pédagogique. Ainsi, notre réflexion nous a mené à nous interroger sur : comment aider des apprenants Adultes en contexte homoglotte étranger à apprendre la langue française et à s'intégrer dans le pays d'accueil ? Pourquoi et par quels moyens intégrer l'interculturel dans les formations proposées à ce public particulier ?

Nous commencerons par la description du contexte d'intervention, des pratiques observées et de leurs impacts à la fois sur les apprenants et l'enseignant. Nous poursuivrons par la présentation du cadre théorique et illustrerons le choix de la démarche retenue dans la mise en place de la formation que nous avons proposée, en commentant quelques exemples d'activités pour chaque phase.

1. Contexte

L'organisme, où notre expérience a été menée, prend en charge l'assistance et l'accompagnement à l'insertion des migrants en France, en leur apportant une aide pour accomplir les démarches administratives mais surtout des formations en langue française. Nous sommes intervenu pour 2 mois puis 6 mois, au sein du groupe *Initiation au français*,

pour des personnes en situation de demande d'asile, en proposant deux séances de cours par semaine. Le principal objectif est de les aider à améliorer leurs compétences communicationnelles selon leurs besoins : consommation, santé, logement, situations professionnelles, etc. dans une démarche d'intégration sociale. Il s'agit aussi de les préparer aux épreuves du DELF A1, A2.

1.1. Public

Adami (2012 : 28) explique que le public Adultes Migrants est hétérogène à plusieurs niveaux : l'origine géographique et sociolinguistique, le niveau de scolarisation dans le pays d'origine, l'origine sociale, le parcours dans le pays d'accueil.

Nous avons noté, lors de notre intervention au Secours Catholique, que les informations sur le niveau en français des apprenants étaient approximatives et nous n'avons pas eu accès aux tests de positionnement que passent les apprenants avant de s'inscrire aux cours. Ces tests auraient pu fournir des détails sur le parcours de chaque demandeur de formation. Nous avons alors mené des entretiens, auprès des Adultes Migrants, qui ont révélé des origines géographiques et sociolinguistiques variées.

Tableau 1 : public ciblé

Nombre d'apprenants	6 (2 femmes et 4 hommes)
Origines et L1	Asie mineure (langues slave et caucasienne), Afrique (langue afro-asiatique).
Niveaux de scolarisation (pays natal)	-Alpha -Universitaires (diplôme en tourisme, formation en psychologie) -Formation professionnelle
Années passées en France	Entre 3 mois et 2 ans
Durée de l'apprentissage du français au Secours Catholique	-1 nouvel arrivant qui ne parle pas français -2 candidats ayant suivi des cours pendant 2 ans -3 candidats en formation depuis 6 mois
Niveau en français	Découverte - A1/A1+
Professions (pays natal)	Sans profession, guide touristique, forgeron, infirmier.

1.2. Observation et analyse des pratiques enseignantes au Secours Catholique

L'observation des pratiques des enseignants intervenant au Secours Catholique a relevé des écarts par rapport aux étapes qui structurent généralement une séance pour un niveau A1/A1.1[1] en langue (Skirka, 2012 : 4). Les modalités qui favorisent le transfert de l'apprentissage vers la société faisaient également défaut. Certaines séquences observées portaient sur le découpage syllabique de mots ou de phrases décontextualisés (épouvantail, barrière, la panthère, la pie crie, etc.). D'autres traitaient les moments de la journée et de la

[1] 1. Sensibilisation au thème grâce à un élément visuel pour « planter le décor ». 2. Exposition de la langue avec un dialogue (ou un document authentique écrit). 3. Travail de la langue : extraire des points à travailler autour du lexique, de la grammaire, etc. 4. Production : jeux de rôle. 5. Evaluation : vérifier si ces points sont maîtrisés.

semaine et faisaient l'objet d'activités de lecture-écriture, alors qu'« *il est préférable d'atteindre un niveau A2 à l'oral avant de commencer à entrer dans l'écrit* » (Skirka, 2012 : 4). Nous avons constaté aussi l'utilisation d'exercices de type scolaires, extraits d'un manuel pour enfants, peu adaptés aux besoins du public adulte ciblé (Vandermeulen, 2012 : 237-276). De même, nous avons noté que les formateurs ne favorisaient pas l'oral et n'abordaient pas l'aspect culturel. Ainsi, ils n'avaient pas la « *culture d'enseignement que partagent les professeurs d'une même discipline* » (Cicurel, 2013 : 4). Ils reproduisaient leur vécu en tant qu'élèves et projetaient leur propre conception de l'enseignement primaire sur des apprenants adultes qui « *ne partagent pas avec eux la même langue maternelle, ni probablement les mêmes cultures éducatives* » (Cicurel, 2011a : 201). De son côté, Skirka (2012 : 3) insiste sur le fait que les Adultes Migrants ne sont pas des élèves mais des acteurs sociaux qui ont besoin de travailler par thématiques plutôt que par notions grammaticales et d'avoir des repères sur la société française pour devenir autonomes ; ce qui correspond à d'autres recherches que nous aborderons ci-dessous autour de l'enseignement du FLI et de l'interculturalité.

1.3. Expérimentation au cours du stage

Au cours du stage, nous avons orienté notre enseignement vers **vivre en France et gérer des interactions au quotidien** : *poser une question, commander dans une boulangerie, au café ou au restaurant, faire des courses au supermarché, interagir à la poste ou à la gare*. Nous avons tenté de travailler longuement la Compréhension Orale (CO) et la Production Orale (PO), en exploitant des documents authentiques qui offrent divers éclairages sur la réalité, par le biais de différents types d'activités d'apprentissage, afin de faire réagir l'apprenant (Adami et André, 2013 : 135-158). Nous avons favorisé les interactions Apprenants/Apprenants et Apprenants/Enseignant, à travers des jeux de rôle où les apprenants s'imaginent, par exemple, dans un restaurant et sont appelés à commander, poser des questions à leurs pairs et au serveur (rôle joué soit par l'enseignant, soit par les pairs) et répondre à leurs questions.

Certes, nous nous sommes appliqué à cibler des situations particulières d'échanges sociaux où le choix de la norme et du registre est difficile à faire (Référentiel FLI, 2015). Skirka (2012 : 3) le précise en affirmant que « *la démarche et la progression pédagogique doit répondre aux besoins qui ne sont pas forcément ''les plus simples'' sur le plan linguistique (ex : l'indispensable « je voudrais », le « vouvoiement », etc.)* ». Toutefois, avec du recul, nous nous sommes rendu compte que notre approche était incomplète et ne favorisait pas le développement de la compétence interculturelle. Nous n'avons pas mis en place une démarche adaptée pour enseigner au public à interpréter et à comprendre les informations culturelles, ambiguës, car manipulées par les acteurs dans leurs discours et leurs pratiques

(Abdallah-Pretceille, 2005 : 38). Nous n'avons pas, non plus, enseigné aux apprenants à identifier leurs caractéristiques, à critiquer leurs valeurs et à analyser les normes culturelles qu'ils trouvent dans toute interaction, autrement dit, à faire *« un travail sur soi »* (Abdallah-Pretceille, 2011 :100).

De fait, notre réflexion a porté sur la mise en place d'une nouvelle démarche pour améliorer nos pratiques et aider le public d'Adultes Migrants à acquérir des compétences interculturelles pour leur permettre de réussir leur intégration. Nous nous sommes interrogé aussi sur les moyens de pallier les difficultés relatives à la non-maîtrise de la langue.

2. Cadre théorique

Dans cette partie, nous exposerons les fondements théoriques et méthodologiques qui ont guidé nos propositions pédagogiques, en tant qu'enseignant bénévole au Secours Catholique.

2.1. La compétence interculturelle en FLI

Dans le cadre de notre expérimentation tournée vers le FLI, l'objectif principal était de mener les Adultes Migrants à réussir les échanges du quotidien puisqu'ils étaient amenés à comprendre et à se faire comprendre, dans les situations familières de la vie quotidienne, sociale ou professionnelle. De fait, nous avons cherché à cerner les particularités du rôle que nous étions amené à assumer. Nous avons relevé dans le Référentiel FLI (2015) que le formateur est tenu d' :

> établir un environnement où les apprenants se sentent valorisés et motivés, […] à faire comparer les spécificités langagières et socioculturelles françaises, les usages, […] ainsi que les principes fondamentaux de la République française à leur propre langue et culture, aux coutumes, traditions, […] et à les aider à surmonter leurs différences pour pouvoir participer au corps social commun.

Il sied de préciser que les recommandations du Conseil de l'Europe (2017) relatives à la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, se focalisent sur la prise de conscience des formes d'expression culturelle présentes dans les cultures nationales des formateurs et dans celles des communautés de migrants. De surcroît, ils sont appelés à contrer l'impact négatif des attitudes ethnocentriques et des stéréotypes.

Mallows, cité par Halachev (2018 : 66) s'interroge sur la manière de renforcer l'efficacité de l'apprentissage interculturel pour aider d'une part les migrants à s'intégrer dans leur pays d'accueil et d'autre part les communautés locales à être davantage sensibles à la diversité culturelle.

Selon Halachev (Idem. : 8) :

> les malentendus interculturels, souvent causés par l'ignorance ou une mauvaise information, peuvent miner la confiance des migrants, et donc leur capacité à entrer en contact avec la nouvelle société dans laquelle ils vivent. Cela peut conduire à la méfiance, à la peur et à la xénophobie qui en découle. […] Les membres de la culture d'accueil peuvent percevoir certains aspects de la

> culture des migrants comme quelque chose qui leur est inconnu, ce qui peut restreindre considérablement leur volonté à engager le dialogue avec les migrants et leur apporter une aide.

L'auteur considère que le rôle des enseignants consiste à susciter chez les apprenants une pensée critique qui les incite à remettre en question « *la culture socio-économique dominante* » (Idem. :16). Mais, Adami (2016 : 3-4) va au-delà de toutes ces considérations en affirmant que « *de quelque point de vue « culturel » que l'on se place, rien ne tient vraiment et la mise en boite ne peut fonctionner. D'autres facteurs, économiques, sociaux, historiques démographiques travaillent [les] sociétés en profondeur* ». Il appelle le formateur à s'abstenir de faire des hypothèses culturelles en reconstruisant une « *communauté imaginée* ».

Nous avons retenu qu'« *on ne peut plus penser l'hétérogénéité en termes de catégories d'autant que chaque individu ne représente que lui-même et a ses manières personnelles d'exprimer sa ou ses appartenances* » (Abdallah-Pretceille, 2011 : 92). Nous nous sommes donc engagé à mettre en place une co-construction entre les apprenants, en pointant les contentieux et les conflits. Cet agir ensemble permet de tisser des liens, de dépasser les préjugés et les stéréotypes et d'aider le public à acquérir la capacité à repérer des discours racistes et à les critiquer. Nous avons opté pour une quête orientée vers « *les ressemblances, les similitudes, les transversaux, les universaux* » (Adami, 2016 : 8) et avons cherché à mettre en place ce que l'auteur décrit comme « *le fait de procéder à un tri et de faire la part ''des bons et des mauvais côtés'' culturels'' contrevient de toute façon au principe des approches interculturalistes relativistes qui refusent de juger, surtout si le point de vue du jugement est ''occidentalo-centré''* » (Idem. : 6).

Nous avons cherché aussi à suivre le modèle interculturel proposé par Dervin (2010 : 37), « *fondé sur deux savoir-faire et un savoir (ré)agir* ». L'auteur précise que le premier savoir-faire est de noter les actes d'identification dans un film par exemple. Le second réside dans l'attention prêtée aux discours et la capacité à relever des discours racistes, xénophobes, stéréotypés mais aussi inter-culturellement corrects. Le troisième consiste à contrôler ses émotions et son comportement.

Notre formation a été conçue selon le principe socioconstructiviste qui considère l'apprentissage comme un ensemble de processus largement déterminé par le social et privilégie l'aspect interactif étant donné l'efficacité de l'exposition aux données découlant de l'interaction avec autrui (Adami, 2012 : 51-87). La dominante des activités orales, impliquant des interactions Apprenants/Apprenants et Apprenants/Enseignant avaient pour objectif la réflexion, l'échange et la collaboration entre les apprenants pour « *observer, décrire et*

analyser, voire s'auto-analyser, opérer une distanciation et une décentration, intervenir, agir » (Abdallah-Pretceille, 2003 :75).

Pour mener à bien notre action, nous nous sommes basé à la fois sur les quatre étapes de la démarche interculturelle, prônée par Mangiante (2015) et les principes et objectifs du FLI selon Adami et Skirka.

2.2. Démarche interculturelle progressive en classe de FLI

Mangiante (2015 :121-233) propose la mise en place d'une démarche interculturelle progressive intégrée à l'action pédagogique. Elle implique quatre étapes que nous synthétisons, comme suit.

- Étape 1 : faire prendre conscience de sa propre culture selon le principe contrastif.

Il s'agit d'acquérir la capacité d'identifier ses propres caractéristiques et de réfléchir aux valeurs des cultures en présence afin de les comprendre. Cette première étape s'attache au moment où l'apprenant est confronté à la compréhension des discours oraux ou écrits « *mettant en scène des pratiques socioculturelles différentes de celles de sa communauté d'origine* » (Mangiante, 2015 : 124).

- Étape 2 : découvrir la culture de l'autre et dépasser les stéréotypes, les préjugés selon le principe d'intercompréhension. Cela implique une confrontation avec une réalité différente pour aider les apprenants à analyser et à interpréter, avec l'aide de l'enseignant. La démarche d'intercompréhension culturelle suppose que les apprenants développent des stratégies d'intercompréhension en recourant aux connaissances (qu'ils ont acquises lors de l'étape 1) de la culture cible et leur propre culture. L'enseignant joue le rôle du médiateur culturel qui classe les représentations déjà-là et évalue leur pertinence. Le but est que les représentations et les stéréotypes soient dépassés et que les différences soient relativisées « *à la lumière de préoccupations communes ou de principes transférables* » (Mangiante, 2015 : 126).
- Étape 3 : établir des liens entre sa culture et celle de l'autre selon le principe d'empathie. Cette étape est une invitation à adopter la posture de l'Autre dans des situations de communication renvoyant à un schéma de pratiques socioculturelles. L'apprenant s'investit dans des situations spécifiques à la communauté qui n'est pas la sienne. L'auteur précise que dans la progression de la démarche interculturelle, cette phase mène l'apprenant « *à une appropriation de sa place au sein de la communauté et à une maîtrise des échanges langagiers* » (Mangiante, 2015 : 128), à travers des activités pédagogiques de Production Orale (PO) ou Production Ecrite (PE) ou Interaction Orale (IO) ou Interaction Ecrite (IE). Il s'agit pour l'enseignant de mettre en place des activités de co-production et d'intervenir en tant que médiateur.

- Étape 4 : intérioriser la culture de l'autre selon le principe de reconstruction.

Cela consiste à dépasser le niveau de la simple comparaison des cultures pour aller jusqu'aux savoir-faire et savoir-agir. L'approche par l'expérience est privilégiée puisqu'elle dépasse les activités de simples jeux de rôle. L'apprenant, en arrivant à ce stade, prend conscience qu'il redécouvre sa propre langue/culture. Mangiante (2015 : 130) évoque une dimension réflexive de l'apprentissage amenant l'enseignant à un retour sur les productions de la classe, impliquant des commentaires et une mise en commun afin de finaliser/affiner la modification des représentations des cultures chez les apprenants (les leurs et celle de la langue cible).

3. Action menée

Nous avons tenu à suivre Skirka (2016 : 2) qui affirme – reprenant Vygotsky – que faire collaborer les apprenants en petits groupes linguistiquement homogènes, est à la fois un processus de valorisation de la langue-culture des apprenants et une motivation car l'apprenant ne se sent pas perdu dans une langue, il sait qu'il peut se rapprocher d'une langue connue et cela facilite l'apprentissage. De même, Beacco et al. (2010 : 72) trouvent essentiel de mettre en place une co-construction avec les apprenants, ce qui permet l'acquisition d'une capacité à analyser une toute nouvelle expérience de l'altérité culturelle.

3.1. Faire prendre conscience de sa propre culture

Pour travailler sur l'étape comparative de la démarche interculturelle, nous avons choisi de commencer par la CO et d'enchainer sur la CE. Nous avons opté pour une vidéo ***La publicité raciste de la marque chinoise Qiaobi***[2] comme document support déclencheur de l'IO**.** Ce qui nous a intéressé dans cette vidéo, c'est que les acteurs ne parlent pas. Il y a seulement de la musique ce qui donnait aux apprenants la liberté de comprendre la vidéo selon leur propre vision du monde. Grâce à ce support, nous nous attendions à ce qu'un dépassement de l'obstacle de la langue se crée et que le public ne rencontre pas de difficultés à ce niveau. Notre rôle à ce stade était de les guider en posant des questions (décrivez ce que vous voyez, que fait la fille ? Que comprenez-vous ? Quel est le message ? Chez vous, c'est comme ça ?).

À travers cette activité, nous cherchions à travailler sur la compréhension d'un phénomène mondial, qu'est le racisme, visant ainsi l'ouverture à la circulation des idées et des valeurs d'abord entre les apprenants puis dans la société dans laquelle ils cherchent à s'intégrer. La parole des apprenants a été rattachée à de nombreuses sollicitations de notre part. Celles-ci sont restées sans réponses car les apprenants n'ont pas compris le message publicitaire, de

[2] La publicité raciste de la marque chinoise Qiaobi - Vidéo Dailymotion, publiée en 2015.

premier abord, mais ils ont bien vu un jeune homme noir transformé en jaune par une jeune femme. Mais, ils sont devenus un peu plus participatifs, suite à des visionnages successifs, ciblant les moments clés de la vidéo, accompagnés d'un questionnement plus ciblé (mené par l'enseignant) car il s'agissait de la première séance et il nous fallait leur expliciter nos attentes.

Ils ont compris que vous voulions qu'ils parlent et nous avons noté de multiples réactions : des rires, des positions marquant le soutien « *c'est son choix* », « *je suis d'accord…homme et femme de même couleur, c'est mieux* », l'indignation « *c'est mal !*», « *Pas bien ! Pourquoi un noir ?*», et aussi une réflexion sur les excès marketing « *pas d'accord…trop…tout ça pour gagner l'argent* ».

La CE a été orientée vers l'acquisition du contenu pragmatique et linguistique lié aux objectifs suivants : dégager et analyser des aspects culturels de la vie en France et ailleurs et établir des liens entre sa culture et la culture étrangère.

Il s'agissait d'observer puis d'analyser des images portant sur le racisme, le sexisme, la violence contre les femmes, le droit des enfants, etc.[3], de dire si cela existe dans leur pays et ce qu'ils en pensent. L'appareillage pédagogique se focalise sur des commentaires, déclenchés par des questions de compréhension globale.



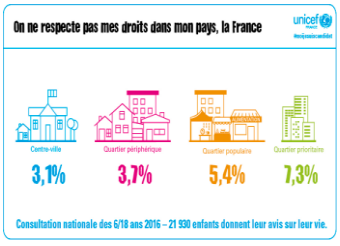
Support 1
Que voyez-vous ?
Qu'avez-vous à dire à propos du bébé noir au milieu ?



Support 2
Qui a pu faire ça ? Quel est le message ? Cela existe-t-il dans votre pays ? Êtes-vous d'accord ?



Support 3
Quelles sont les différences ? Qu'est ce qui s'est passé ? Comment appelle-t-on ça ? Cela existe dans votre pays ? Qu'en pensez-vous ?



Support 4
Connaissez-vous ces droits ?
Comparez avec votre pays.
Quels sont vos sentiments en voyant ce document ?

Nous avons privilégié le travail en binômes/petits groupes pour qu'ils apprennent à s'écouter les uns les autres mais aussi pour qu'un système d'entraide se mette en place. Nous avons

[3]**Support 1 : notre couleur de peau ne doit plus déterminer notre avenir** "le monde des medias et de la communication": Notre couleur de peau ne doit plus déterminer notre avenir-La discrimination dans la publicité (aude-cspcom09.blogspot.com
Support 2 : oui, nous louons aussi aux femmes Sixt : Oui, nous louons aussi aux femmes (wordpress.com).
Support 3 : Violence contre les femmes https://fr.dreamstime.com/photos-images/femme-battue.html
Support 4 : On ne respecte pas mes droits dans mon pays la France https://www.unicef.fr/article/resultats-de-la-3e-consultation-nationale-de-l-unicef-france.

cherché à mettre en avant la dynamique du groupe en nous appuyant sur les langues communes pour rassembler les apprenants et en même temps, les encourager à prendre en charge un nouveau qui parle très peu français. Ces activités leur ont offert la possibilité de débattre et de donner leur avis en le justifiant. Ils ont – majoritairement - exprimé un rejet catégorique face à des agissements qui ne leur sont pas inconnus, tels que le sexisme et la violence contre les femmes. Les interactions ont relevé leurs points de convergence/divergence, leur attachement à des valeurs fondamentales partagées et leur curiosité face à des aspects culturels français, principalement le droit des enfants. Même si le débat n'a pas été fluide, en raison du niveau A1/A1.1 du groupe, il a été l'occasion d'une reconnaissance de l'Autre et d'une mise à jour des différences culturelles.

3.2. Découvrir la culture de l'autre

La deuxième étape de la démarche interculturelle, celle attachée au principe de compréhension et d'intercompréhension culturelle, apparaît dans l'une de nos séances au niveau de l'activité d'amorce. Le support déclencheur est une vidéo intitulée ***Le best-of de ce qu'ont pensé de la France les supporters venus pour l'Euro*** [4], publiée sur YouTube par LeHuffPost, en 2016.

Le but de l'activité est que l'apprenant dépasse les représentations qu'il pourrait avoir sur la culture cible grâce à des touristes interrogés dans la rue. L'hétérogénéité des interviewés a joué un rôle important dans l'acquisition de la compétence d'intercompréhension : se situer par rapport aux intervenants et s'approprier ou rejeter leurs idées. Nous avons remarqué que l'interaction en classe, déclenchée grâce à ce support, est devenue plus aisée en comparaison aux premières séances car le public s'est libéré, suivant l'exemple des personnes qui parlent dans la vidéo. Nous avons compris qu'ils se sont identifiés aux interviewés car certains évoquent leurs propres idées et ils ont pu donc s'exprimer à leur tour sur un sujet moins polémique ou tabou que ceux déjà rencontrés en étape1. En outre, nous n'avons pas tenu compte des erreurs de langue afin de laisser les apprenants échanger sans cette contrainte. Ce choix va dans le sens du FLI puisque le formateur aide dans un premier temps l'apprenant à vivre la situation de communication puis s'arrête sur la langue afin de fluidifier les discours.

Cette phase de la découverte de la culture de l'Autre nous a permis d'intégrer l'expression de l'appréciation et de la négation. Nous avons opté pour une vidéo, dont le titre est ***Publicité couscous Saupiquet***[5], accompagnée de questions pour guider la compréhension, l'analyse et la

---

[4] ***Le best-of de ce qu'ont pensé de la France les supporters venus pour l'Euro*** https://www.youtube.com/watch?v=2M2b1prHgrM.

[5] ***Publicité couscous Saupiquet*** https://www.youtube.com/watch?v=5UnM_hkcO0g

réflexion (regardez la vidéo et dites si vous avez déjà mangé ce plat. Connaissez-vous les pays où ce plat est célèbre ? Avez-vous déjà visité l'un de ces pays ? Pensez-vous que cette vidéo reflète vraiment l'image du Nord d'Afrique ? Comment appelle-t-on ce phénomène ?). Pour répondre aux besoins des apprenants, nous avons dû travailler sur le passé composé afin de leur permettre de raconter des faits passés. Nous avons aussi voulu que le public trouve l'expression des préjugés dans la vidéo et avons noté des remarques ciblées portant sur l'image caricaturale représentée dans le support. Les échanges volontaires, déclenchés par un sujet qui a particulièrement inspiré les apprenants, ont permis à chacun de partager ses connaissances, de connaître l'opinion des pairs et de remettre en question ses propres jugements sur une culture autre que la sienne.

L'activité finale de l'étape 2 dont la consigne était ***Parlez d'autres stéréotypes ou préjugés auxquels vous avez fait face depuis votre arrivée dans le pays d'accueil*** consistait à favoriser l'expression des points de vue par rapport à ces phénomènes et à partager des expériences personnelles.

Nous avons vu que ce sont de réels obstacles à la communication car le public ne se sentait pas encore en confiance pour en parler. Les rares interventions nous ont dévoilé que les Adultes Migrants en souffrent et considèrent qu'il y aura toujours des différences culturelles irréconciliables. Cherchant à éviter que l'ensemble du groupe ne soit impacté par cette vision, nous l'avons encouragé à parler en racontant d'abord des scènes dont nous avons été témoin et en posant des questions, puis en visionnant des extraits d'une vidéo publiée en 2014 et intitulée ***Les mots qui font mal..***[6]. Les interventions qui ont suivi ont été l'occasion pour nous de relativiser les positions en incitant les apprenants à voir quelle est la réponse la plus satisfaisante pour tous. Il nous a fallu aussi reprendre et corriger les apprenants afin d'élucider des malentendus causés par le manque de maîtrise de la langue.

3.3. Établir des liens entre sa culture et celle de l'Autre

Dans le cadre de la formation proposée, la démarche d'empathie a été abordée à travers des activités de réception et de production écrites et orales. Nous nous sommes appuyé d'abord sur un témoignage lu sur le net[7] :

> A l'université, il y a beaucoup d'élèves et d'enseignants étrangers. C'est quelque chose que j'ai toujours considéré comme très positive et enrichissante, mais très rapidement, je me suis rendu compte que tout le monde ne partageait pas mon avis.
> Au premier semestre, il y avait un étudiant chinois dans notre groupe. Il avait beaucoup de difficultés à s'exprimer en français et à comprendre les enseignements. Du coup, il était très souvent seul. Un jour, je discutais avec un groupe d'amis et il est passé à côté de nous. C'était un élève très souriant malgré tout et toujours poli. On lui a souri en retour, et puis l'un de mes amis l'a

[6] Comité Contre Racisme, ***Les mots qui font mal..***. https://www.youtube.com/watch?v=QfpuFyf3nRk
[7] http://temoignages.francetv.fr/racisme-ordinaire/.

> regardé d'un air dégoûté en disant : "C'est ce chintok ! Il n'a rien à faire dans ce pays !" J'ai eu honte !! Et j'étais très triste car les autres ont rigolé.

Nous avons accompagné le texte de questions telles que : Qui parle dans ce texte ? De quoi ? De qui ? Quels sont les sentiments de la personne qui témoigne ? Pourquoi ?

Notre objectif était d'encourager les apprenants à se mettre à la place du locuteur natif par projection des réactions, et ce à travers l'expression des sentiments, qui a fait l'objet d'un exercice ludique à partir d'émoticons. Nous avons noté une attitude de gêne mais aussi de colère vis-à-vis du rejet injustifié de l'Autre. Une discussion s'est engagée autour du respect de l'Autre, du fait que chacun a le droit d'avoir une manière de penser propre, sans brusquer autrui et du malaise personnel ressenti lors de situations semblables.

Puis, nous avons proposé une affiche de la campagne de sensibilisation lancée par le gouvernement Français en 2016[8], pour lutter contre la discrimination au travail.

Après avoir lu et analysé l'affiche (pourquoi l'une des deux dames n'a pas été embauchée /acceptée au travail ? Qui a publié ce texte ? Quel est son slogan ? Pourquoi ?), le groupe a débattu des causes de tels actes. Puis, nous avons invité les apprenants à s'inspirer de leur vécu pour rédiger des slogans luttant contre la discrimination raciste au logement, au divertissement, au voyage, à la santé. Grâce à ces activités, nous avions pour but de susciter chez eux une pensée critique qui leur permette de remettre en question un aspect de la culture dominante du pays d'accueil (Halachev, 2018 :16) et de la rejeter en agissant en tant qu'acteurs sociaux responsables. Le travail en binômes, la liberté de choisir l'équipe ainsi que la thématique ont motivé le groupe et nous avons été agréablement surpris par les textes produits, où apparaissait la créativité des apprenants. En fait, nous avons cherché à les impliquer dans l'écrit et avons vu qu'ils ont envisagé la tâche réalisée comme un moyen d'expression et non pas comme un exercice fastidieux réservé à la classe.

3.4. Intérioriser la culture de l'Autre

Il s'agit de l'étape de reconstruction des représentations, bâtie sur le choix d'extraits dont les thèmes sont d'actualité et de portée identitaire. Nous nous y sommes investi pour aider chaque apprenant à prendre du recul face aux représentations qu'il avait sur les autres cultures. Les activités de CO, CE et IO devaient conduire le public à réviser son jugement non seulement sur les Français mais aussi sur les Autres et à s'exprimer autour de sujets sensibles.

Les apprenants ont été invités à répondre à la consigne suivante :

---

[8] Discrimination à l'embauche : les internautes irrités par la campagne de sensibilisation lancée par le gouvernement, http://www.rtl.fr/actu/societe-faits-divers/discrimination-a-l-embauche-les-internautes-irrites-par-lacampagnede-sensibilisation-lancee-par-le-gouvernement-7782883750

1. ***Rédigez un récit pour raconter une scène que vous avez vécue ou à laquelle vous avez assisté.***
2. ***Lisez votre texte au groupe classe.***
3. ***Discutez avec les autres groupes pour donner votre avis sur leurs expériences, leurs comportements.***

La tâche a été déclenchée par la découverte de supports, portant sur des sujets conflictuels[9]. Notre choix a porté sur des situations, considérées comme « critiques » car elles sont susceptibles d'être interprétés de façon différente selon les cultures et peuvent même dériver à la mésentente ou à la confrontation. Des questions de compréhension permettaient aux apprenants de mieux entrer dans les documents proposés (le saviez-vous ? L'avez-vous vécu ? Avez-vous été témoin de scènes pareilles ? Qu'en pensez-vous ? Qu'est-ce qu'il faut faire ?).

Nous avons voulu mettre en œuvre le modèle interculturel proposé par Dervin (2010). Ainsi, le travail en petits groupes et les discussions autour des thèmes traités leur facilitaient la remise en question des représentations. De surcroît, rédiger un récit pour raconter une scène vécue ou vue de l'extérieur était l'occasion de revoir, remodeler leurs jugements. Enfin, partager le texte avec le groupe classe a été l'occasion de se dépasser, de se libérer des tabous et d'oser exprimer des positions sur des sujets polémiques.

3.5. Activité finale

La tâche choisie était principalement interactionnelle, accomplie selon l'approche par l'expérience - qui dépasse les activités de simples jeux de rôle ou des simulations - et constituait un aboutissement de la mise en place de la démarche interculturelle progressive intégrée à l'action pédagogique.

La consigne proposée se présentait ainsi : ***À votre tour, racontez votre vie et parlez d'expériences qui vous ont rendu(e) triste, heureux(se), fort(e) … puis écoutez les témoignages de vos amis de groupe et dites ce que vous pensez de leur passé***.

Les apprenants étaient déjà sensibles à la thématique, ayant réfléchi et échangé préalablement leurs idées sur une variété de phénomènes, présents dans le support déclencheur de la tâche : une vidéo intitulée ***Bibliothèque humaine : une démarche porteuse de sens pour lutter contre le racisme***[10]. La tâche visait un travail plus approfondi, au niveau de la CO et de l'IO. Les apprenants ont été appelés à comprendre, dans un premier temps, un discours dont la

---

[9] Islamophobie, https://www.youtube.com/watch?v=sCEZPdghSV0/
https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=sliZgEHpaJ0)
Contrôles d'identité discriminatoires (Extraits d'un article de Christine Lazerges 2017) https://www.cairn.info/revue-de-science-criminelle-et-de-droit-penal-compare-2017-1-page-173.htm.

[10]Bibliothèque humaine : une démarche porteuse de sens pour lutter contre le racisme, 2014, https://www.youtube.com/watch?v=GEsK9H4WCxU.

dimension culturelle est forte et, dans un deuxième temps, à jouer le rôle du médiateur culturel. Ils ont été amenés à analyser et à dégager des observations applicables dans la vie réelle, en suivant une démarche inscrite dans une dynamique relationnelle, qui les a conduits à poser un regard réflexif sur eux-mêmes et sur l'Autre.

Le public n'a pas hésité à s'appuyer sur des expériences vécues et des situations rencontrées et de relater oralement des chocs culturels vécus qui ont été ensuite analysés par les pairs. Cette activité a nécessité une attitude d'ouverture et nous n'avons noté aucune mise en doute de l'identité de l'apprenant/narrateur.

4. Conclusion

La question qui se posait à nous était : comment nous approprier une nouvelle démarche pour faire évoluer nos pratiques de formation et faire acquérir des compétences interculturelles aux Adultes Migrants qui leur permettent de réussir leur intégration ? Comment dépasser les obstacles liés à la non-maîtrise de la langue ?

Nous avons cherché à illustrer de manière concrète la régulation d'une expérience pédagogique, mise en œuvre préalablement dans un contexte de FLI. Cette action a confirmé que la démarche suivie, la diversification des supports et des tâches pédagogiques, ainsi que l'échange constant entre les apprenants pour confronter des idées appartenant à des cultures différentes peuvent constituer un élément favorable pour l'intégration de la dimension interculturelle. Toutefois, il nous a fallu apprendre à améliorer notre capacité à dédramatiser les conflits. Bien que les apprenants nous aient montré à des moments de la formation qu'ils n'osaient pas parler, ils ont compris que ce ne sont pas les connaissances culturelles qui changent le regard, mais la prise de conscience qu'il y a autant de cultures que d'individus et que chacun est influencé par sa culture d'origine.

Références bibliographiques

Abdallah Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos, Paris, 226.

Abdallah Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers, ERES, *VST-Vie sociale et traitements, revue des CEMEA*, 34-41. https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page34.htm

Abdallah Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarvmarena.* vol. 2 - ANO 2011, 91-101. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf.

Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Dans Mangiante J-M. (Dir.). *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, Artois presses université, 37-54. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00576868.

Adami, H. (2012), Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, 51-87. https://books.openedition.org/septentrion/14071?lang=fr.

Adami, H. et André, V. (2013). Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx 68-69* [en ligne] 2015, 135-158. http://linx.revues.org/1535 ; DOI : 10.4000/linx.1535.

Adami, H., Bergère, A., Étienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., Verdier, C. et Vicher, A. (2015). *Référentiel FLI français langue d'intégration* 1-19. https://www.christianpuren.com/app/download/5611512651/FLIReferentiel.pdf?t=1338328982

Adami, H. (2016). De l'épuisement des approches interculturelles et de la nécessité de les dépasser. *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle*. En hommage à la Professeure Dr. Aline Gohard-Radenkovic, 227-239. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01868870/document.

Beacco, J-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums plurilingues et interculturels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1-9. https://rm.coe.int/guide-pour-le-developpement-et-la-mise-en-uvre-de-curriculums-pour-une/16805a0114

Cicurel F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier

Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel cultures éducatives et expression du soi. *Synergies Pays Scandinaves n°8*–2013, 19-33. https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf.

Conseil de l'Europe (2017). *Migrants adultes : intégration et éducation extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports : comité des ministres (cm) assemblée parlementaire (apce) congrès des pouvoirs locaux et régionaux (cplr) Compilation : Programme des Politiques linguistiques Division des Politiques éducatives Service de l'éducation, DGII Conseil de l'Europe*, 1-35. Strasbourg www.coe.int/lang - www.coe.int/lang-migrants/fr, rév. 20171680306f0c (coe.int).

Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en Education 9*. 32-41. http://www.recherches-eneducation.net/spip.php?article13.

Halachev, R. (2018). L'apprentissage interculturel dans l'éducation et la formation des adultes. *EPALE*, 1. https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/intercultural-learning-adult-education

Mangiante, J-M. (2015). La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? dans Meunier O. (Dir.), *Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université, 121-233.

Skirka, V. (2012). Méthodologie d'enseignement du français aux migrants. Compte-rendu de la formation, 1-10. http://www.programmealphab.org/sites/default/files/CR_F2F_methodo.pdf.

Skirka, V. (2016). Méthodologie d'enseignement du français aux migrants. Compte-rendu de la formation,1-12.https://www.programmealphab.org/sites/default/files/Compte-

rendu_M%C3%A9thodologie_Enseign_francais_migrants_VF%20-%20En%20ligne.pdf

Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire, 237-276. https://books.openedition.org/septentrion/14082?lang=fr.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.