

Chapitre 6

Considérations culturelles



Apprendre les uns des autres

Cristy, originaire du Mexique, et Yumi, originaire du Japon, demeuraient dans la même famille hôte pendant l'année. Elles sont devenues de très bonnes amies. Elles ont réalisé à quel point elles s'ennuieraient l'une de l'autre quand elles retourneraient dans leurs pays d'origine. Cristy a demandé à Yumi si elle pouvait lui rendre visite à Osaka. Yumi lui a assuré qu'elle serait la bienvenue.

Cristy lui a demandé : « Pourrais-tu m'héberger? »

« Notre maison n'est pas très grande », de répondre Yumi.

Cristy lui a répliqué : « Ne t'en fais pas, je peux dormir sur le plancher. »

Yumi semblait très surprise et lui a déclaré tout bonnement : « Cristy, au Japon, nous dormons tous sur le plancher. »

(Anecdote gracieusement communiquée par Max Lindstrand, Battle River Regional Division No. 31)

Le Canada est un pays d'immigrants; par conséquent, l'Alberta – et par extension son système d'éducation – est diversifiée sur le plan culturel. Les élèves et les éducateurs proviennent de diverses parties du globe et appartiennent à de nombreux groupes ethniques. Ajoutez à cela l'internationalisation et le nombre croissant de relations transfrontalières, et la compétence interculturelle devient soudainement fondamentale et nécessaire. Afin de bien gérer la diversité des élèves et les programmes d'éducation internationale, les éducateurs doivent comprendre dans quelle mesure la culture influence le comportement et les attentes.

Ce chapitre permet aux administrateurs de s'initier aux concepts de culture, de modèles de comportement culturels et d'adaptation culturelle. Les administrateurs peuvent vouloir partager ces renseignements avec les membres du personnel des autorités scolaires.

Culture et modèles culturels

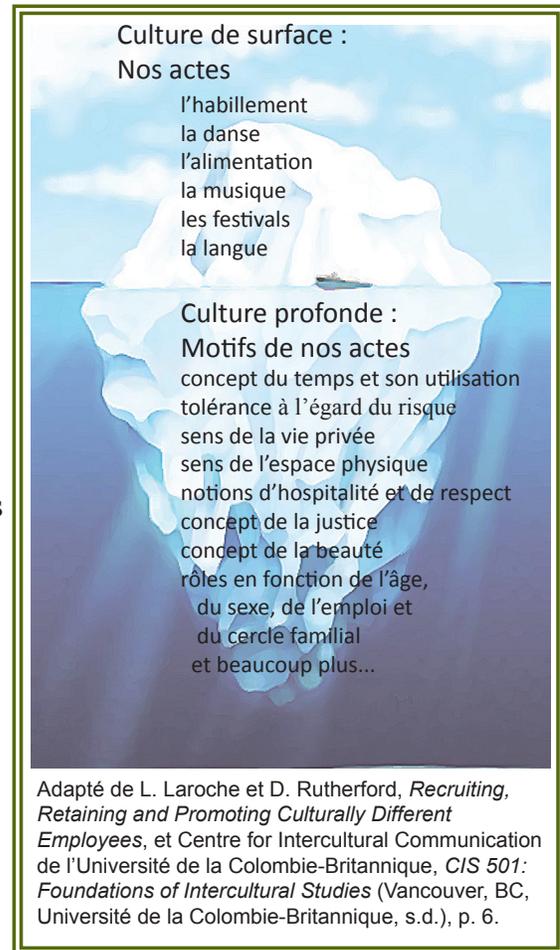
Qu'est-ce que la culture?

Lorsqu'il est question de culture, on pense souvent à la culture « de surface », par exemple, l'alimentation, l'habillement, la danse, la musique ou les rituels de groupes culturels particuliers. Toutefois, la culture comprend des éléments moins visibles, notamment les principes, les valeurs et les jugements, qui régissent la façon dont les gens comprennent le monde et gèrent les problèmes humains. Ces éléments sont ancrés si profondément que les personnes qui ont grandi au sein de cette culture peuvent même être incapables de les exprimer clairement. C'est souvent à ce niveau de la culture « profonde » que survient l'incompréhension des cultures.

La première étape vers la compréhension interculturelle est de reconnaître que :

- vos collègues, vos partenaires et vos élèves étrangers ont une culture qui leur est propre;
- vous avez votre propre culture;
- certains éléments de leur culture seront semblables à la vôtre (ou vous sembleront familiers);
- certains éléments seront différents¹.

Une compréhension de base des différences entre les cultures est nécessaire pour communiquer efficacement et établir des liens de confiance avec vos collègues, vos partenaires et vos élèves². Même si vous connaissez les nuances d'une ou deux cultures, il est impossible de maîtriser les nuances de toutes les cultures rencontrées dans le cadre de votre travail. Les modèles culturels généraux peuvent aider à souligner les variables culturelles communes pouvant être utilisées pour analyser les interactions interculturelles.





Hypothèse du contact

On croit souvent à tort que les personnes de différentes origines culturelles vont mieux se comprendre si elles se trouvent au même endroit et qu'on les invite à interagir. En réalité, les personnes doivent être préparées pour communiquer avec les autres. Les études démontrent qu'encourager les interactions « spontanées » peut en fait renforcer les préjugés et les stéréotypes. Une formation interculturelle peut aider les élèves et les enseignants à interagir efficacement avec des personnes de différentes cultures. Pour de plus amples renseignements sur la formation interculturelle, consultez le chapitre 5 : Perfectionnement professionnel.



Modèles culturels généraux

Les modèles généraux de comportement culturel sont des tendances culturelles qui transcendent toutes les cultures et qui, par conséquent, peuvent s'appliquer à diverses interactions indépendamment des groupes culturels impliqués. Les éducateurs peuvent avoir recours à ces modèles pour déterminer les valeurs culturelles lorsqu'ils ne connaissent pas les normes d'une culture en particulier (pour les ressources propres à une culture, consultez la liste des lectures recommandées, à la page 82).

Voici quelques modèles de comportement culturel parmi les plus courants :

- orientations individualiste et collectiviste;
- grande ou faible distance hiérarchique;
- styles de communication directe ou indirecte (on parle également de cultures à contexte fort ou à contexte faible);
- indices non verbaux de communication.

Ces modèles ne visent pas à encourager la catégorisation absolue des cultures, c.-à-d. « la culture A est individualiste et la culture B est collectiviste ». Ils constituent plutôt un outil permettant de comparer les tendances culturelles et de prédire les résultats des interactions interculturelles. Les descriptions et les exemples qui suivent décrivent à quoi ressemblent les modèles culturels exposés ci-dessus et comment ils peuvent s'intégrer en classe. Dans l'annexe C : Considérations culturelles, trois des modèles culturels ont été mis en corrélation avec des pays et des régions précises.

Mise en garde

*Les modèles et les exemples qui suivent sont des **généralisations culturelles** et, même si elles sont fondées sur des recherches approfondies, elles ne sont pas valables dans toutes les situations. Étant donné que la culture est dynamique et complexe, il y aura des variations dans le degré d'acceptation ou de rejet des normes culturelles élargies par une personne provenant d'une origine culturelle donnée. De plus, même si la culture joue un rôle important dans l'adoption de certains comportements, les besoins et les désirs universels (comme le besoin de manger et le désir d'appartenance) ainsi que la personnalité ont leur rôle à jouer. Prendre conscience de ces influences peut aider à réduire **les stéréotypes culturels**.*

À moins d'indications contraires, les modèles et les exemples qui suivent sont adaptés de Lionel Laroche (2003), *Managing Cultural Diversity in Technical Professions*, et Alan Cornes (2004), *Culture From the Inside Out: Travel and Meet Yourself*.

Orientations individualiste et collectiviste

Les cultures à orientation individualiste considèrent les personnes comme des entités indépendantes, alors que dans les cultures à orientation collectiviste, les personnes représentent les composantes d'une entité plus grande⁴. Puisque leur cadre de référence est la personne, les cultures individualistes accordent de l'importance aux libertés individuelles et à l'autonomie. Dans les cultures axées sur la collectivité, les groupes sont le cadre de référence, et une grande importance est accordée à la loyauté au groupe et à son harmonie.

Description :

Au sein de cultures à orientation individualiste , les personnes :	Au sein de cultures à orientation collectiviste , les personnes :
se perçoivent comme une entité propre (p. ex., « Je m'appelle... J'aime... »)	s'identifient au groupe auquel ils appartiennent (p. ex., « Je travaille chez... J'appartiens à... »)
valorisent et protègent la vie privée	mêlent le travail et la vie sociale
confient des responsabilités individuelles (p. ex., Michel est responsable de...)	assument des responsabilités collectives (p. ex., le service d'entretien est responsable de...)
partagent l'information seulement lorsque c'est nécessaire	partagent l'information régulièrement et s'informent mutuellement de leur progression
consacrent du temps et de l'énergie pour atteindre des buts	consacrent du temps et de l'énergie pour tisser des liens

En classe

Les orientations collectiviste et individualiste se manifestent lors de travaux en groupe. Les élèves provenant d'une culture individualiste se répartissent assez rapidement les responsabilités et les tâches. Chaque élève travaille à un aspect du projet et en est responsable envers le groupe. Les élèves provenant d'une culture collectiviste passent plus de temps à en savoir plus long sur leurs coéquipiers et à discuter des tâches nécessaires pour atteindre l'objectif. Ils collaborent souvent pour effectuer les tâches et aident leurs coéquipiers qui semblent éprouver des difficultés, même si leur aide n'est pas sollicitée.

Les Canadiens ont, en général, une orientation individualiste. Le manque de rapports et de planification peut susciter de la frustration chez les élèves provenant d'une culture collectiviste. Ils peuvent également considérer leurs coéquipiers comme n'étant d'aucun secours parce qu'ils n'offrent spontanément aucune aide. De même, les élèves canadiens étudiant dans une culture collectiviste peuvent se sentir frustrés par les longues discussions au sein de l'équipe et par l'intervention de leurs coéquipiers dans leur travail.

Pour des exemples sur la manière dont les orientations individualiste et collectiviste peuvent conduire à une incompréhension des cultures, voir la rubrique Aspects culturels du chapitre 16 : Accueil de visiteurs étrangers. Dans l'annexe C : Considérations culturelles, les pays sont également classés selon leur orientation individualiste ou collectiviste.

- Si vous travaillez avec des élèves issus d'une culture collectiviste :
 - trouvez ce qui est important pour vos élèves (c.-à-d. la famille, les loisirs, etc.) et renseignez-vous régulièrement à ce sujet;
 - clarifiez ce à quoi font référence les élèves quand ils emploient le terme « nous ».
- Si vous préparez des élèves pour un voyage au sein d'une culture collectiviste, encouragez-les à :
 - prendre du temps pour développer des relations personnelles;
 - réévaluer leurs exigences relativement à leur vie privée et à leur espace personnel;
 - réfléchir à la manière dont leurs actions influencent leur famille hôte et leurs enseignants.

Faible ou grande distance hiérarchique

Le terme « distance hiérarchique » est une mesure de hiérarchie. Elle mesure la « distance psychologique » entre les subalternes et les supérieurs ainsi que le degré d'acceptation de l'inégalité⁵. Les cultures présentant une grande distance hiérarchique sont hiérarchisées, et ses membres ne se lient naturellement qu'avec des personnes appartenant à la même couche sociale. Les cultures présentant une faible distance hiérarchique luttent activement contre les inégalités, et les divers segments de la population s'associent naturellement entre eux.



la

Description :

Dans une culture où la distance hiérarchique est faible , les élèves (ou les subordonnés) :	Dans une culture où la distance hiérarchique est grande , les élèves (ou les subordonnés) :
interagissent de façon informelle avec leurs supérieurs (p. ex., les élèves plaisantent avec leurs enseignants)	interagissent avec leurs supérieurs de manière protocolaire (p. ex., les élèves s'adressent à leurs professeurs en utilisant les mots « monsieur », « madame »)
sont disposés à critiquer les opinions de leurs supérieurs et à en débattre (p. ex., remettent en question les points de vue émis par leurs enseignants)	ne sont pas disposés à manifester leur désaccord par rapport aux opinions de leurs supérieurs ni à les contredire (p. ex., s'attendent à ce que les enseignants aient réponse à tout)
posent des questions pour préciser les paramètres d'une tâche donnée (p. ex., s'attendent à une certaine liberté d'interprétation pour l'orientation des projets)	posent des questions pour comprendre ce à quoi la tâche finale doit ressembler (p. ex., s'attendent à ce que les supérieurs fournissent des instructions détaillées et précises)
prennent des initiatives	demandent la permission
croient que les enseignants (ou les supérieurs) devraient reconnaître leurs compétences et soutenir leurs initiatives	croient que leurs enseignants (ou leurs supérieurs) ont l'obligation de s'occuper d'eux

En classe

Étant donné qu'au Canada règne une culture où la distance hiérarchique est faible, les élèves canadiens interagissent plutôt informellement avec leurs enseignants.

On permet aux élèves de remettre en question les idées de leurs enseignants; cette pratique est même encouragée. Les élèves issus d'une culture où la distance hiérarchique est relativement forte (p. ex., la culture japonaise) peuvent éprouver de la difficulté à s'adapter à une classe canadienne, car, dans leur culture, les enseignants représentent une figure d'autorité et se trouvent à un niveau supérieur dans la hiérarchie. Les élèves doivent donc respecter – et non remettre en question – les propos des enseignants. De même, un élève canadien étudiant au Japon pourrait sans le vouloir insulter un enseignant en remettant en question ses connaissances, son opinion ou son autorité.

Pour un exemple de la manière dont des concepts différents de distance hiérarchique peuvent conduire à un malentendu culturel, voir la rubrique Aspect culturel du chapitre 13 : Programmes d'accueil d'élèves étrangers. Dans l'annexe C : Considérations culturelles, les pays sont également classés selon leur distance hiérarchique (de la plus grande distance à la plus faible).

Si vous travaillez avec des élèves (ou des subordonnés) issus d'une culture où la distance hiérarchique est grande :

- encouragez les élèves à prendre des décisions « en les rendant clairement responsables de leur décision » (p. ex., donnez des directives comme « Je ne suis pas certain de la réponse. Je veux que tu pèses le pour et le contre, et que tu optes pour la meilleure solution. Dis-moi ensuite ce que tu as choisi. »)⁶.

Si vous préparez des élèves pour un voyage au sein d'une culture où la distance hiérarchique est forte, encouragez-les à :

- communiquer régulièrement avec leurs enseignants ou leurs familles hôtes et leur demander la permission avant de prendre une initiative;
- prêter attention à la position d'une personne et avoir de la déférence pour les personnes en position d'autorité.

Styles de communication indirecte et directe (cultures à contexte fort ou à contexte faible)

Au sein des cultures ayant un style de communication indirecte (connu aussi sous le terme cultures à contexte fort), les personnes communiquent implicitement et s'attendent à ce que l'auditeur « lise entre les lignes » afin de saisir le message. Autrement dit, le contexte dans lequel a lieu la conversation est tout aussi important, sinon plus, que ce qui a été dit. En revanche, dans les cultures ayant un style de communication directe (connu aussi sous le terme cultures à contexte faible), le message est explicite, et on s'attend à ce que l'interlocuteur transmette le message clairement en utilisant un langage précis.

Description :

Au sein de cultures ayant un style de communication directe , les personnes :	Au sein de cultures ayant un style de communication indirecte , les personnes :
utilisent des mots pour communiquer ouvertement le sens (p. ex., cherchent le sens du message dans ce qui est dit)	fournissent un contexte afin que le sens soit évident (p. ex., cherchent le sens du message dans ce qui n'est pas dit)
préfèrent faire face aux conflits et les résoudre de manière ouverte et honnête	préfèrent éviter les conflits ou les résoudre de manière subtile et diplomate
sont extravertis et laissent paraître leurs réactions	sont généralement réservés et cachent leurs réactions
attribuent leurs épreuves à des facteurs ou à des variables externes	endossent la responsabilité lorsque les choses tournent mal

En classe

Dans la culture canadienne, les deux styles de communication sont présents. Nous avons un style de communication directe en ce sens que le locuteur est responsable de communiquer le message clairement. Par exemple, lorsqu'un enseignant canadien vérifie auprès de ses élèves s'ils ont bien compris le cours, il évalue s'il a communiqué le message clairement. Si le cours semblait peu clair, l'enseignant encourage les élèves à poser des questions ou prend d'autres moyens pour lever toute ambiguïté.

Les élèves issus d'une culture avec un style de communication indirecte (p. ex., plusieurs cultures africaines) pensent qu'en tant qu'auditeurs, ils sont responsables de comprendre la leçon, et supposent que l'enseignant fournit tous les renseignements nécessaires pour comprendre. Lorsqu'ils sont embrouillés, ces élèves peuvent éprouver des difficultés pendant un certain temps avant de poser des questions. Lorsque le sens est expliqué, ils peuvent se sentir frustrés parce que l'enseignant n'a pas fourni (ce qu'ils considèrent être) les renseignements complets relatifs au sujet.

Par ailleurs, les élèves canadiens étudiant dans une culture avec un style de communication indirecte peuvent éprouver de la frustration parce que leurs enseignants n'en « viennent pas au fait ». Ces élèves peuvent être désorientés lorsque l'enseignant fournit des renseignements inutiles et termine le cours sans indications ni conclusions claires.

À certains moments, les Canadiens communiquent indirectement, particulièrement lorsqu'ils essaient de faire preuve de politesse. Cela peut être source de confusion pour les visiteurs provenant de cultures avec des styles de communication directe (p. ex., la culture allemande). À titre d'exemple, les élèves allemands peuvent être déconcertés lorsque leurs camarades canadiens suggèrent de « se réunir un jour », mais n'organisent jamais la rencontre.

Pour des exemples de la manière dont des styles différents de communication peuvent conduire à une méprise culturelle, voir la rubrique Aspects culturels du chapitre 10 : Partenariats scolaires internationaux, et le chapitre 11 : Programmes d'échange d'élèves. Dans l'annexe C : Considérations culturelles, les pays sont également classés selon leur tendance à utiliser un contexte fort ou faible.

Si vous travaillez avec des élèves issus d'une culture ayant un style de communication indirecte :

- tenez compte des indices non verbaux de ces élèves pour évaluer une situation;
- utilisez davantage les gestes et le langage corporel et portez attention à ce que vos indices non verbaux peuvent communiquer;
- attirez l'attention de ces élèves sur les ressources qui leur permettront d'obtenir de plus amples renseignements;
- évitez d'être trop franc.

Si vous préparez des élèves pour un voyage au sein d'une culture ayant un style de communication plus indirect, encouragez-les à :

- tenir compte des indices non verbaux lors de l'analyse d'une situation;
- fournir à leurs enseignants et à leurs familles hôtes des renseignements les concernant;
- éviter d'être franc.

Si vous travaillez avec des élèves issus d'une culture ayant un style de communication plus direct :

- expliquez clairement vos attentes;
- évitez de vous sentir offensé par des propos ou des conversations qui semblent trop francs;
- fournissez aux élèves « une estimation de la probabilité que ce que vous dites va réellement se produire ».

Si vous préparez des élèves pour un voyage au sein d'une culture ayant un style de communication plus direct, encouragez-les à :

- expliquer clairement leurs besoins et leurs désirs;
- ne pas se sentir offensés par des propos ou des conversations qui semblent trop francs.

Indices non verbaux de communication

Toutes les cultures ont recours à des indices non verbaux pour communiquer du sens. Pensez aux différentes interprétations que peut prendre l'expression « assois-toi » selon le ton employé. Il peut s'agir d'un ordre, d'une invitation ou d'une requête. Lorsque vous faites partie d'une culture donnée, vous comprenez la manière dont l'intonation des mots change leur sens, mais vous pourriez ne pas saisir ces subtilités en arrivant dans une nouvelle culture. Le ton et d'autres indices non verbaux, comme ceux énumérés ci-dessous, sont souvent plus révélateurs à propos de l'échange que les mots. Les bons communicateurs interculturels savent ce que leurs indices non verbaux transmettent à leur interlocuteur et ce que les indices de ces derniers leur renvoient.

Voici d'autres indices non verbaux courants :

- **Espace personnel** – Désigne la taille de la « bulle » qui entoure une personne et qui délimite son territoire par rapport aux autres⁸. Dans certaines cultures, souvent celles considérées comme collectivistes, l'espace personnel est relativement petit. Il est souhaitable d'être proche d'autres personnes, même d'étrangers. Au Canada, l'espace personnel est relativement grand. Seules les personnes que nous connaissons bien et en qui nous avons confiance (p. ex., la famille et les amis) sont autorisées à entrer dans notre bulle.

En classe

En classe, la proximité peut facilement être mal interprétée. En entrant dans une salle de classe, les élèves canadiens choisissent souvent une place au centre ou à l'arrière de la salle. Un enseignant issu d'une culture où la proximité est importante (p. ex., la culture mexicaine) pourrait se sentir insulté et méprisé. De même, un élève assis à une certaine distance par rapport aux autres peut se sentir exclu.

En revanche, les Canadiens qui interagissent avec des personnes issues d'une culture où la proximité est importante peuvent avoir l'impression que leur espace personnel est envahi. Dans certains cas, ils peuvent mal interpréter cette proximité et penser qu'il s'agit d'avances.

Pour un exemple de la manière dont des concepts différents d'espace personnel peuvent conduire à un malentendu culturel, voir la rubrique Aspects culturels du chapitre 13 : Programmes d'accueil d'élèves étrangers.

Si vous travaillez avec des élèves issus d'une culture où la proximité est importante :

- exprimez votre inconfort en paroles au lieu de vous éloigner;
- attirez l'attention sur les situations où le contact physique est approprié et donnez-en l'exemple aux élèves; p. ex., une poignée de main pour féliciter quelqu'un.

Si vous préparez des élèves pour un voyage au sein d'une culture où la proximité est importante, encouragez-les à :

- se préparer aux incursions dans leur espace personnel et essayer de les accepter;
- considérer le contact physique comme un geste poli plutôt qu'un geste à caractère sexuel.

- **Contact visuel** – À quel moment et combien longtemps il est approprié de maintenir un contact visuel direct varie d'une culture à l'autre. Dans certaines cultures, détourner son regard est un signe de respect, alors que dans d'autres, ce geste traduit du désintérêt, de l'ennui, de la tristesse ou de la culpabilité. Le contact visuel varie également à l'intérieur des cultures selon l'âge, le genre, le statut, le sentiment de sécurité, etc.

En classe

Pour les Canadiens, à l'exception des Premières Nations, des Métis et des Inuits peut-être, établir un contact visuel périodique est considéré comme poli. Il n'est pas poli de fixer quelqu'un ni de constamment détourner le regard. Lorsque des élèves ou des enseignants canadiens rencontrent des visiteurs qui maintiennent le contact visuel pour une longue période de temps (p. ex., les cultures arabes), ils peuvent trouver ce comportement agressif. À leur tour, les visiteurs arabes peuvent trouver les hôtes canadiens irrespectueux et malhonnêtes⁹.

Pour un exemple de la manière dont des concepts différents concernant les contacts visuels peuvent conduire à un malentendu culturel, voir la rubrique Aspect culturel du chapitre 14 : Programme d'anglais, langue seconde.

Si vous travaillez avec des élèves issus d'autres cultures :

- résistez à la tentation d'interpréter immédiatement les intentions qui se cachent derrière des degrés divers de contact visuel;
- observez les particularités du contact visuel de l'élève; p. ex., demandez à d'autres éducateurs de parler de leurs expériences;
- renseignez-vous sur la culture des élèves, p. ex., est-il poli pour eux d'établir un contact visuel avec vous?
- créez un environnement d'apprentissage sécuritaire en félicitant les élèves à propos de leurs contributions.

Si vous préparez des élèves pour un voyage au sein d'une nouvelle culture, encouragez-les à :

- se renseigner sur la culture hôte; p. ex., est-il poli (en tant que jeunes élèves canadiens ou canadiennes) d'établir un contact visuel? Si c'est le cas, à quel moment et avec qui?
- observer les interactions entre les personnes de la culture hôte, et apprendre;
- trouver des informateurs culturels avec qui ils pourront communiquer s'ils ont des questions; c.-à-d. l'enseignant, la famille hôte, le partenaire d'échange.

- **Silence** – La culture détermine s’il est convenable de répondre à une autre personne par un silence. Elle régit aussi quand ce silence est approprié et le temps qu’il peut durer. Dans certaines cultures, les gens essaient de réduire le silence. Ils croient qu’il signifie le rejet ou le désengagement, ou le considèrent comme « un vide dans l’air ». Dans d’autres cultures, le silence fait partie intégrante de la conversation. Il démontre que l’auditeur réfléchit à sa réponse¹⁰.

En classe

Les Canadiens ont tendance à ne pas valoriser le silence. Nous écoutons de la musique dans notre voiture, nous sommes branchés à notre lecteur MP3 quand nous marchons et nous gardons la télévision allumée lorsque nous sommes à la maison. Nous sommes à l’aise avec les bruits de fond. Les émissions de télévision populaires, dans lesquelles les personnages se donnent sans cesse la réplique, en disent long sur nos normes culturelles relatives au silence. Nous aimons le bruit, mais il doit être structuré. À titre d’exemple, les Canadiens s’attendent à ce qu’une seule personne à la fois prenne la parole. Interrompre quelqu’un ou parler en même temps qu’une autre personne sont des comportements considérés comme impolis.

Dans une salle de classe canadienne, le silence au milieu d’une conversation signifie habituellement que les élèves ne comprennent pas, sont indifférents ou ne sont pas d’accord avec le locuteur. Dès qu’un silence s’installe, les locuteurs se sentent contraints de donner plus de détails ou d’enchaîner avec la suite. Dans certains cas, ils peuvent devenir nerveux ou embarrassés. Toutefois, pour les élèves provenant de cultures qui accordent de la valeur au silence (p. ex., les cultures asiatiques), un silence en guise de réponse peut être considéré comme respectueux. Cela démontre que l’auditeur prend le temps de réfléchir à ce que le locuteur vient de dire.

Des malentendus culturels peuvent aussi survenir lorsque des élèves issus de cultures valorisant le dialogue (p. ex., cultures italienne et grecque) étudient au Canada. Dans ces cultures, il n’est pas rare qu’une personne interrompe quelqu’un ou ait plusieurs conversations à la fois. Ces élèves peuvent interrompre le locuteur canadien ou parler en même temps que lui, ignorant que ce comportement est impoli et perturbant pour un locuteur canadien.

Si vous travaillez avec des élèves issus d’une culture qui valorise le silence :

- donnez aux élèves le temps d’assimiler l’information et de penser à leur réponse;
- soyez patient; p. ex., évitez de passer à autre chose lorsque l’élève ne répond pas immédiatement (les élèves des cultures asiatiques vont souvent attendre assez longtemps avant de parler).

Si vous préparez des élèves pour un voyage au sein d’une culture qui valorise le silence, encouragez-les à :

- prendre le temps de choisir leurs mots avant de parler;
- marquer une longue pause avant de parler;
- intégrer le silence dans leur vie.

Si vous travaillez avec des élèves issus d’une culture qui valorise le dialogue :

- expliquez pourquoi, au Canada, il est impoli d’interrompre quelqu’un ou de parler en même temps que lui.

Si vous préparez des élèves pour un voyage au sein d’une culture qui valorise le dialogue, encouragez-les à :

- essayer de ne pas s’offusquer si on les interrompt ou si on parle en même temps qu’eux;
- prendre l’initiative de se mêler à la conversation plutôt que d’attendre leur tour pour parler.

Les orientations individualiste et collectiviste, la faible ou la grande distance hiérarchique, les styles de communication directe et indirecte et la communication non verbale ne sont que quatre exemples parmi de nombreux modèles culturels généraux. La liste des lectures recommandées, à la page 82, contient de plus amples renseignements au sujet des modèles culturels.

Parler avec des personnes pour qui l'anglais n'est pas la langue maternelle

En Alberta, les autorités scolaires sont de plus en plus en contact avec des personnes pour qui l'anglais n'est pas la langue maternelle. Dans certains cas, ces personnes parlent mieux l'anglais que plusieurs Anglo-Albertains et sont capables de s'entretenir avec les élèves et le personnel de l'école sans difficulté. Dans d'autres cas, les conversations s'avèrent difficiles en raison d'une maîtrise limitée de la langue ou d'un fort accent. Dans de telles situations, les membres du personnel de l'autorité scolaire peuvent avoir recours aux stratégies suivantes pour communiquer plus efficacement avec les personnes pour qui l'anglais n'est pas la langue maternelle¹¹.

1. **Utilisez des termes simples** (p. ex., « plusieurs » au lieu de « maints ») et des structures de phrase simples (p. ex., « J'enseigne l'éducation physique » au lieu de « Dans ma classe, les élèves apprennent plusieurs sports »).
2. **Parlez lentement et faites de longues pauses entre les phrases.** Cette stratégie donne à l'auditeur le temps d'assimiler ce que vous dites et d'organiser sa pensée pour participer à la conversation.
3. **Placez-vous face à elles et utilisez le langage corporel ou des accessoires,** au besoin, pour transmettre votre message.
4. **Ne criez pas ou n'élevez pas la voix.**
5. **Soyez sincère.** Le sarcasme rend très difficile l'apprentissage d'une langue
6. **Évitez les contractions, les jargons et les acronymes.**

Gestion des malentendus culturels

Lorsque des personnes sont victimes de malentendus culturels, elles ont de vives réactions émotionnelles. Elles peuvent se sentir frustrées en raison de leurs difficultés à communiquer ou être irritées par une réponse qui semble dénuée de sens. Lorsque vous réagissez de cette manière, posez-vous cette question : « Serait-ce un malentendu culturel? » Essayez de classer vos pensées selon qu'il s'agit d'une description, d'une interprétation ou d'une évaluation. Ce processus mental fait en sorte que vous ne portiez aucun jugement sans avoir d'abord analysé l'interaction.

1. Description – Décrivez la situation en des termes concrets. Quelles étaient les personnes impliquées? Qu'est-ce qui se disait? À quoi ressemblait l'interaction?
2. Interprétation – Pourquoi avez-vous agi ou réagi de cette manière? Quelles valeurs ou normes sous-tendent votre comportement ou votre réaction? Pourquoi les autres ont-ils agi ou réagi de cette façon? Quelles valeurs ou normes sous-tendent leur comportement ou leur réaction? Pensez aux modèles culturels décrits précédemment. Essayez de trouver plus d'une interprétation possible.

3. Évaluation – Comment vous êtes-vous senti lors de cette interaction? Qu’avez-vous appris et qu’est-ce que vous aimeriez mieux comprendre? Comment pourriez-vous recueillir des renseignements additionnels? Quelles hypothèses auriez-vous formulées si vous aviez continué à décrire l’interaction et tenu compte de plusieurs interprétations?

Les informateurs culturels – les personnes qui connaissent les normes et les attentes d’une culture donnée et qui sont capables d’expliquer les comportements – peuvent apporter une aide précieuse pour atténuer les malentendus culturels.

Soutien aux élèves pour distinguer description et interprétation

Plusieurs personnes, des élèves comme des adultes, interprètent une situation et la présentent comme un fait. Par exemple, une personne peut dire « Je lui ai posé une simple question et il s’est fâché contre moi » au lieu de dire « Je lui ai posé une question et, lorsqu’il a répondu, il a élevé la voix et a parlé très rapidement ». Lorsque nous séparons consciemment la description (c.-à-d. ce que nous avons dit ou entendu) de l’interprétation (c.-à-d. ce que nous pensons de ce qui a été dit ou entendu), nous nous ouvrons à diverses interprétations d’une situation donnée. Cette ouverture est extrêmement importante lorsque nous entrons en contact avec d’autres cultures qui peuvent avoir des normes de comportement différentes des nôtres.

Les enseignants peuvent encourager l’ouverture chez leurs élèves en expliquant la différence entre la description et l’interprétation. Le plan de leçon suivant constitue une façon de mettre en évidence la différence entre les deux concepts.

Observations par opposition à jugements

Tiré de AFS Intercultural Programs USA, “Observations vs. Judgments Lesson Plan”, http://www.usa.afs.org/usa_en/view/7819 (consulté le 5 août 2010).

Demandez aux élèves de trouver ensemble les caractéristiques d’un sous-groupe donné, p. ex., « Quelles sont les caractéristiques d’une vedette du rock? » Notez tout ce qui se dit. Essayez d’obtenir de 20 à 25 caractéristiques.

Demandez aux élèves de se mettre « dans les souliers » du sous-groupe retenu. Comment se sentent-ils par rapport aux résultats obtenus lors du remue-méninge? Sont-ils en désaccord avec certaines observations?

Soulignez les différences entre l’observation (énoncé à propos des autres reposant essentiellement sur vos sens) et le jugement (énoncé à propos des autres reposant essentiellement sur vos interprétations). Indiquez que les jugements ne sont pas nécessairement négatifs (comme ils sont souvent perçus). Nous portons souvent un jugement positif sur les autres groupes.

Revenez à votre liste de caractéristiques et demandez au groupe de déterminer quelles caractéristiques sont des observations et lesquelles correspondent à des interprétations. Encouragez les élèves à prendre conscience qu’il est important de comprendre la différence entre observation et jugement et que, lorsqu’ils interagissent avec des personnes issues d’autres cultures, ils doivent observer, recueillir des renseignements et tenir compte de plusieurs interprétations avant d’évaluer la situation.

La faculté de communiquer efficacement et d'établir des relations entre les cultures apporte d'innombrables avantages. Les relations interculturelles nous exposent davantage aux différentes façons de penser et améliorent notre capacité à analyser et à résoudre les problèmes. Des groupes diversifiés permettent de tirer parti des nombreuses stratégies de communication et de résolution de problèmes mises de l'avant par les membres du groupe. Ainsi, bien que la communication interculturelle puisse parfois prêter à confusion ou s'avérer difficile, cela en vaut l'effort.

La communication entre les cultures est particulièrement ardue pour une personne qui, immergée dans une autre culture, doit faire face à la fois aux malentendus culturels et aux symptômes de l'adaptation culturelle. La section qui suit traite du processus de l'adaptation culturelle afin que le personnel de l'autorité scolaire puisse, d'une part, préparer adéquatement les élèves, les enseignants et le personnel à voyager à l'étranger et, d'autre part, soit en mesure d'accueillir les élèves, les enseignants et le personnel provenant d'autres pays.

Adaptation culturelle

Qu'est-ce que l'adaptation culturelle?

Tiré de University of California, Berkeley International Office, "Cultural Adjustment", http://internationaloffice.berkeley.edu/multiple_use/cultural_adjustment.php (consulté le 5 août 2010).



L'adaptation culturelle est un mécanisme vécu par plusieurs voyageurs, surtout s'ils passent beaucoup de temps au sein d'une culture étrangère. Lorsqu'ils sont préparés et soutenus adéquatement, les voyageurs peuvent s'adapter assez facilement et atténuer le choc culturel¹². (Des ressources pour préparer et gérer l'adaptation culturelle sont disponibles dans la liste des lectures recommandées, à la page 82.)

Le processus d'adaptation culturelle est souvent illustré à l'aide d'une courbe en *W* (voir le schéma ci-dessus). Au début, les voyageurs éprouvent de la joie ou de l'excitation par rapport au nouvel environnement. Cette excitation initiale peut ensuite faire place à un état de tristesse ou de confusion, généralement au moment où ils prennent conscience de caractéristiques culturelles déplaisantes ou se sentent incapables de fonctionner efficacement au sein de leur culture hôte. Au fil du temps, la plupart des voyageurs en viennent à mieux comprendre la culture et comment agir au sein de celle-ci.

Un processus similaire se produit lors de la réintégration ou lorsque les voyageurs, éloignés de leur propre contexte culturel pendant une longue période de temps, retournent à la maison. Lorsqu'ils sont à l'étranger, bien des voyageurs idéalisent leur « chez-soi » et sont enthousiastes à l'idée d'y retourner. Le pays d'origine peut toutefois sembler étranger ou excessivement banal. Les voyageurs peuvent éprouver de la frustration à l'égard des règles ou du style de vie de leur pays d'origine ou se sentir incapables d'entrer en relation avec les amis et la famille. Encore une fois, avec le temps, la plupart des voyageurs vont s'adapter à la vie chez eux. (La liste des ressources interculturelles de la liste des lectures recommandées, à la page 82, contient des ressources pour aider à atténuer le choc du retour.)

La courbe en *W* offre un cadre de référence de base à partir duquel on peut comprendre l'adaptation culturelle. Toutefois, les voyageurs ne suivent pas tous ce cheminement prévisible. Des études récentes révèlent que le degré de difficulté du processus d'adaptation culturelle peut varier en fonction de « facteurs d'intensité¹³ », tels que :

- le degré de différence culturelle entre les cultures d'origine et hôte;
- le degré d'immersion du voyageur au sein d'une culture donnée et la durée de cette immersion;
- la mesure de l'accueil réservé aux étrangers dans la communauté de la culture hôte;
- les expériences interculturelles antérieures du voyageur;
- la capacité du voyageur à bien communiquer dans la langue de la culture hôte;
- l'exactitude des attentes culturelles du voyageur.

Indicateurs de l'adaptation culturelle

(Tiré de J. Martin et T. Nakayama, *Intercultural Communication in Contexts*, p. 211; University of Wisconsin-Madison, "International Engineering Studies & Programs – Culture Shock", <http://international.engr.wisc.edu/preparing/cultureshock.php>) (consulté le 5 août 2010).

Étape de la lune de miel :

- excitation;
- appréhension et nervosité.

Choc culturel :

- confusion et désorientation;
- frustration et irritabilité;
- méfiance ou stéréotypes par rapport à la culture hôte;
- crise d'identité;
- idéalisation de la culture d'origine;
- difficulté à exécuter des activités quotidiennes simples;
- sentiment d'être un étranger;
- retrait de la culture hôte;
- insomnie ou hypersomnie;
- problèmes digestifs;
- variation anormale de poids;
- détérioration de l'apparence (tenue et hygiène);
- comportement inhabituel avec les autres, c.-à-d. la famille, les amis et les collègues;
- adoption complète de la culture hôte, p. ex., abandon de sa propre identité.

Rétablissement et ajustement :

- sentiment de bien-être mental;
- aisance et compétence dans les contacts avec la culture hôte;
- capacité à effectuer les tâches quotidiennes avec facilité;
- capacité à exprimer clairement ce qui plaît et déplaît tant dans la culture d'origine que dans la culture hôte;
- capacité à résoudre des problèmes.

Une bonne préparation et un accompagnement soutenu sont nécessaires lorsque les voyageurs s'attendent à vivre des transitions de grande intensité. Si une personne avec peu d'expérience interculturelle visite, pendant une longue période de temps, un endroit où la différence culturelle est considérable, sa capacité à s'adapter devrait s'accroître si elle apprend les rudiments de la langue locale et se renseigne sur le pays hôte et sa culture avant de partir.

On ne peut pas s'attendre à échapper à l'anxiété liée à l'adaptation culturelle; il s'agit, par nature, d'un processus d'apprentissage difficile et déplaisant que la plupart des voyageurs doivent vivre. Les voyageurs qui ne font face à aucun indicateur de l'adaptation culturelle (voir l'encadré de la page 80) ont généralement été isolés ou protégés de la culture hôte. Les touristes, par exemple, restent souvent à l'étape de la lune de miel.

Le fait d'apprendre à s'adapter à une autre culture peut être très révélateur des valeurs personnelles et de l'identité d'une personne. Ce genre d'exploration personnelle peut être difficile et effrayante, mais comporte des avantages inestimables. Au sortir de ce processus de transformation, les voyageurs sont plus à l'aise avec leur identité personnelle et globale, et plus confiants quant à leur capacité à gérer le changement.

Lecture recommandée sur la culture

- Alberta Education. "Appendix 2: Understanding Cultural Differences in Student Behaviour" in *English as a Second Language Kindergarten to Grade 9 Guide to Implementation*. Edmonton, AB: Alberta Education, 2007.
- Cornes, Alan. *Culture from the Inside Out: Travel and Meet Yourself*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc., 2004.
- Gochenour, Theodore. *Beyond Experience: An Experiential Approach to Cross-Cultural Education*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.
- Hansel, Bettina. *The Exchange Student Survival Kit*. 2nd ed. Boston, MA: Intercultural Press, 2007.
- Hofstede, Gert Jan, Paul B. Pedersen and Geert Hofstede. *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 2002.
- Kohls, L. Robert and John M. Knight, eds. *Developing Intercultural Awareness: A Cross-cultural Training Handbook*. 2nd ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc., 1994.
- Mikk, Barbara Kappler et al. *Maximizing Study Abroad: An Instructional Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2009.

Références liées à la culture

- Citizenship and Immigration Canada. "Cultural Profiles Project." <http://www.cp-pc.ca/english/index.html>.
- CultureGrams. <http://www.culturegrams.com>.
- Department of Foreign Affairs and International Trade Canada Centre for Intercultural Learning. <http://www.dfait-maeci.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/>.
- Kwantessential. "Country Profiles – Global Guide to Culture, Customs and Etiquette." <http://www.kwantessential.co.uk/resources/country-profiles.html>.
- Morrison, Terri and Wayne A. Conaway. *Kiss, Bow or Shake Hands: The Bestselling Guide to Doing Business in More than 60 Countries*. Avon, MA: Adams Media, 2006.
- Cultural groups within the local community.

Conclusion : Création de notre propre culture

Si on considère la culture comme les principes, les valeurs et les jugements qui régissent la manière dont les personnes comprennent et gèrent le monde, comment les autorités scolaires et les écoles albertaines pourraient-elles créer leur propre culture? Comment peuvent-elles façonner une culture de compréhension, d'acceptation et d'ouverture sur le monde¹⁴?

L'ouverture sur le monde commence souvent comme une sensibilisation au reste du monde et se développe au fur et à mesure que les personnes commencent à apprécier les expériences, les visions du monde et les points de vue, particulièrement ceux qui diffèrent des leurs. Cette ouverture se développe en même temps que les compétences interculturelles en communication et les expériences prolongées d'interactions interculturelles. Nous savons que nous sommes ouverts sur le monde lorsque nous avons l'habitude de penser aux effets de nos décisions sur le reste de la planète, que nous nous soucions de la façon dont le reste du monde perçoit notre nation et que nous utilisons le terme « nous » en référence à des personnes de différents endroits, et non seulement de notre quartier ou de notre nation.

Des synergies évidentes existent entre l'éducation internationale et la formation aux valeurs ou l'éducation civique. Les deux favorisent le respect de la diversité, du dialogue interculturel et de la responsabilité à l'égard de l'humanité¹⁵. À titre d'exemple, un élève qui étudie à l'étranger apprend de première main ce que signifie être un étranger et sait ce que c'est de ne pas comprendre les modèles culturels qui régissent le comportement. Cet élève peut même savoir à quel point il est frustrant de communiquer dans une autre langue. Ces expériences permettent à l'élève de mieux comprendre ce que ressentent les nouveaux arrivants au Canada et d'être plus patient, plus compréhensif et plus disposé à leur venir en aide. Les compétences en communication interculturelle que l'élève développe à l'étranger peuvent également l'aider à interagir plus efficacement avec des personnes d'autres pays ou cultures, et ainsi servir de modèle pour les autres élèves.

Les programmes d'éducation internationale donnés en vase clos ont toutefois une incidence limitée sur la culture de la population étudiante et de l'école. Pour développer une culture d'acceptation, de compréhension et d'ouverture sur le monde, il est essentiel que « le monde » soit constamment représenté dans les écoles albertaines. Par exemple, les élèves s'intéressent au monde, et ceci apparaît sur le tableau qui affiche leur travail; des événements diversifiés sur le plan culturel sont organisés; des partenariats internationaux sont établis, reconnus et fêtés; les visiteurs étrangers sont bienvenus, et leurs idées sont valorisées.

Ce ne sont que quelques-unes des initiatives innombrables que les autorités scolaires peuvent mettre en œuvre pour édifier une culture où sont valorisés le multiculturalisme, les visions différentes du monde et les points de vue internationaux. Pour s'assurer d'un apprentissage significatif dans chaque cas, les éducateurs devraient établir un lien entre les initiatives d'éducation internationale et les résultats d'apprentissage des programmes d'études. On traite de ces liens dans le chapitre suivant.

Vous trouverez peut-être utiles les sections suivantes de ce guide :

- Chapitre 5 : Perfectionnement professionnel
- Chapitre 10 : Partenariats scolaires internationaux
- Chapitre 11 : Programmes d'échange d'élèves
- Chapitre 13 : Programmes d'accueil d'élèves étrangers (dans les sections Mettre en œuvre le programme et Soutenir les nouveaux arrivants en Alberta)
- Chapitre 14 : Programme d'anglais, langue seconde
- Chapitre 16 : Accueil de visiteurs étrangers (dans la section Visiteurs de long séjour)
- Annexe C :
 - Considérations culturelles (dans Compétence interculturelle, section Connaissances, compétences et attitudes clés)
 - Considérations culturelles (dans la section Études des modèles culturels)

Notes en fin de chapitre

1. University of the Pacific, *What's Up with Culture?*, <http://www.pacific.edu/sis/culture/> (Accessed August 5, 2010).
2. Ibid.
3. J. Martin and T. Nakayama, *Intercultural Communication in Contexts*, 2nd ed. (Mountain View, CA: Mayfield Publishers, 2000), p. 102.
4. Lionel Laroche, *Managing Cultural Diversity in Technical Professions* (Burlington, MA: Elsevier Science, 2003), p. 66.
5. Ibid., p. 29.
6. Ibid., p. 49.
7. Ibid., p. 159.
8. J. Martin and T. Nakayama, p. 184.
9. Larry A. Samovar and Richard E. Porter, *Communication Between Cultures*, 5th ed. (Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 2003), p. 182.
10. Ibid., p. 198.
11. Laroche, pp. 154–156.
12. J. Martin and T. Nakayama, “Culture shock is a feeling of disorientation and discomfort due to the lack of familiar cultural cues,” *Intercultural Communication in Contexts*, 2nd ed. (Mountain View, CA: Mayfield Publishing, 2000), p. 206.
13. Janet Bennett and Michael Paige, *EPFA 510: Training Design for Intercultural Learning* (Portland, OR: Portland State University, Summer Institute for Intercultural Communication, 2008).
14. Merry M. Merryfield, Joe Tin-Yau Lo and Masataka Kasai, “Worldmindedness: Taking Off the Blinders,” *Journal of Curriculum and Instruction* 2, 1 (2008), p. 7.
15. Alberta Education, “Character and Citizenship Education,” <http://education.alberta.ca/teachers/safeschools/character.aspx> (Accessed August 5, 2010).

