Évelyne Deprêtre
Mireille Elchacar
Angéline Martel
2020/10/12
Écriture

«La rédaction interculturelle»: une formation en ligne pour réfléchir à ses écrits et à ceux des autres

La population québécoise actuelle s'est historiquement diversifiée. L'Institut de la statistique du Québec (ISQ) illustre comment cette diversité démographique s'est construite au fil des ans depuis 1986. Par exemple, en 2018, le solde migratoire international annuel – c'est-à-dire la différence entre le nombre d'immigrants et le nombre d'émigrants totaux – était de 43 000 personnes au Québec : il a plus que doublé depuis l'an 2000. Ce solde migratoire international avait atteint un point culminant en 1991, à 45 280 personnes, et un sommet de 47 960 personnes en 2010. Toujours selon l'ISQ, la part des immigrants atteignait 13,7 % de la population totale du Québec en 2016, et 14,8 % si l'on inclut les résidents non permanents (ISQ, 2019, p. 96).

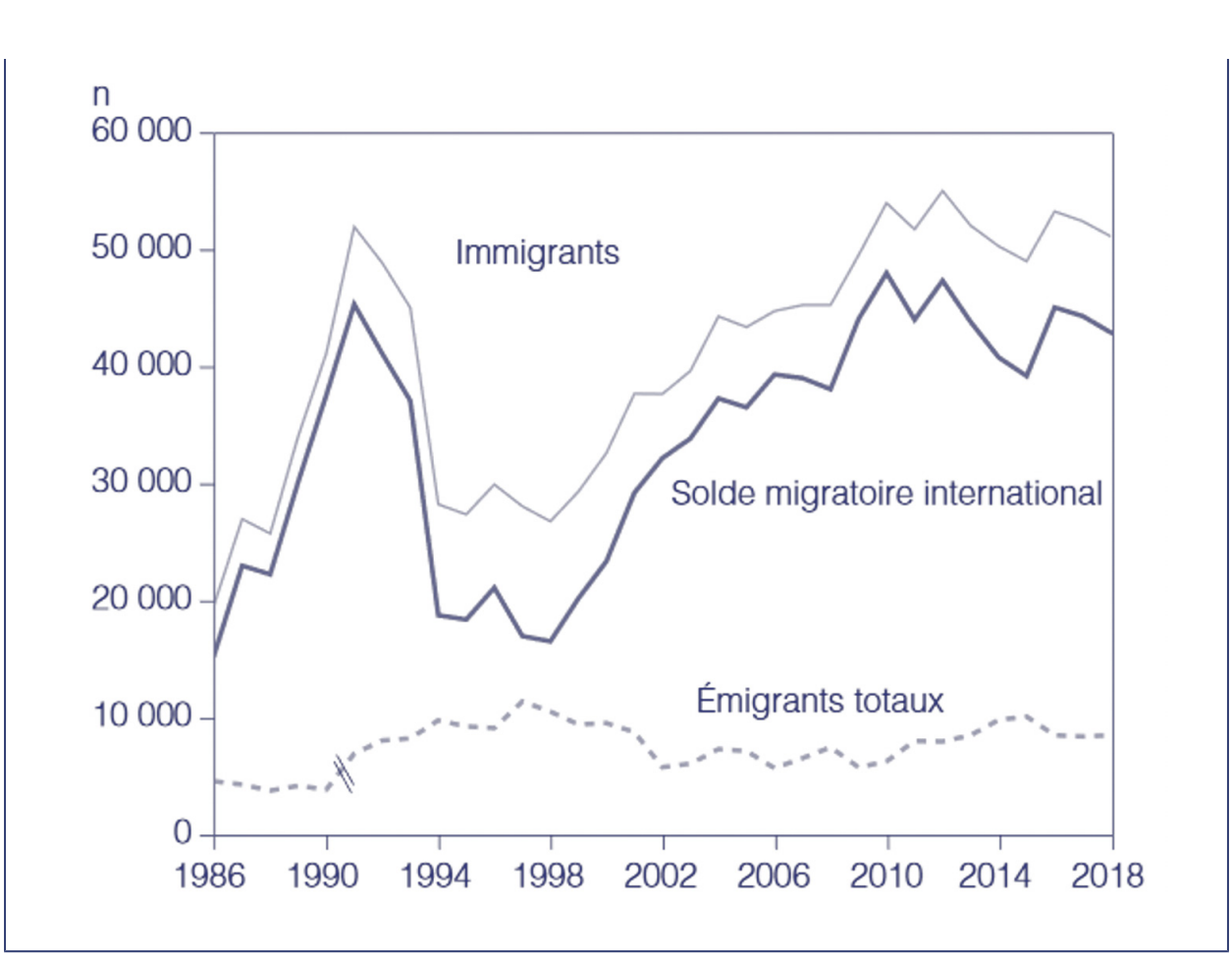


Figure 1

Évolution de l'immigration au Québec de 1986 à 2018[1]

La diversité d'origine de ces immigrants entraine une dynamique complexe de relations interculturelles. Toujours selon l'ISQ, « [d]es immigrants admis au Québec en 2018, 43,4 % sont nés en Asie, 29,6 % en Afrique, 13,5 % en Amérique et 13,2 % en Europe. La Chine (10,4 %) arrive en tête, devant la France (7,7 %), l'Inde (7,5 %), la Syrie (5,7 %) et l'Algérie (5,4 %). » (ISQ, 2019, p. 90) Ce portrait démographique laisse entrevoir les besoins communicatifs interculturels croissants du Québec vers l'extérieur, par exemple dans les milieux des affaires, de la diplomatie et du tourisme, mais également ceux dirigés vers l'intérieur du territoire québécois, notamment dans les services d'établissements scolaires destinés à la francisation, à l'accueil des nouveaux arrivants ou de stagiaires internationaux, etc.

C'est dans ce contexte qu'émerge en 2017 l'Institut Jacques-Couture (IJC), fort de l'expérience qu'a développée l'Université TÉLUQ, à laquelle il est affilié, dans l'offre de cours à distance, particulièrement dans les cours de langue. Les activités de l'IJC mettent l'accent sur l'échange et le partage des cultures; l'Institut propose des

formations en langue ainsi que des formations courtes à distance portant par exemple sur l'histoire de la ville de Montréal, la formation du français québécois ou la communication interculturelle. La formation courte faisant l'objet du présent article est, à notre connaissance, la première en son genre pour la langue française : elle porte sur la rédaction interculturelle, c'est-à-dire sur l'aspect culturel de nos propres écrits et de ceux des autres.

L'Université TÉLUQ et l'Institut Jacques-Couture

L'enseignement des langues occupe une grande part des activités de la TÉLUQ : entre 2014 et 2018, des cours de langues anglaise et française ont été offerts à plus de 8 100 étudiants nouveaux arrivants. Il faut dire que le mode d'enseignement à distance et asynchrone de la TÉLUQ convient particulièrement aux personnes qui doivent travailler tout en continuant leur apprentissage du français : elles peuvent en effet suivre leur propre rythme et étudier au moment qui leur convient.

L'IJC, pour sa part, consacre ses activités de recherche et son offre de formation aux thématiques de l'accueil, des échanges et des sociétés. Il tire son nom du ministre du Travail et de l'Immigration, dans le premier gouvernement de René Lévesque, qui a veillé à l'accueil humanitaire de nombreux réfugiés, notamment de l'Asie du Sud-Est et de Haïti. La mission de l'IJC est de mener à une meilleure compréhension des relations accueillants-accueillis ainsi que de favoriser les échanges et l'ouverture vers le monde. L'IJC soutient particulièrement « les innovations en enseignement, recherche et services à la collectivité portant sur la maitrise de la langue française et sur une meilleure connaissance de la société québécoise pour les nouveaux arrivants ainsi que celles favorisant une plus grande ouverture au monde de la société québécoise » (IJC, 2020). De plus, par la vocation singulière de la TÉLUQ, les activités de l'IJC « reposent principalement sur l'utilisation de technologies d'apprentissage et de communication et sur les pratiques par la distance » (IJC, 2020).

L'Université TÉLUQ offrait déjà un cours sur la communication interculturelle, celui-ci ayant pour objectif de « comprendre la complexité et les dynamiques de la

communication dans des situations d'interaction et d'échange interculturelles » (TÉLUQ, 2020). Ce cours très populaire a reçu plus de 3 072 étudiants à ce jour. L'une des premières actions de l'IJC a été de préparer une formation courte allant dans le même sens, intitulée *De communications à compétences interculturelles*. Ensuite, l'IJC a décidé d'innover en proposant une formation courte plus précisément axée sur les pratiques de rédaction interculturelle. L'objectif est d'outiller concrètement toute personne devant rédiger dans un contexte interculturel. Avons-nous pleinement conscience de la manière dont notre propre culture influence nos pratiques, nos écrits? Comment peuvent être interprétés nos écrits par quelqu'un d'une autre culture? Notre manière de rédiger peut-elle être adaptée pour davantage tenir compte d'un lectorat situé en dehors de notre propre culture?

Objectifs et publics cibles

L'objectif général de la formation courte portant sur la rédaction interculturelle est d'apprendre à communiquer par écrit de manière efficace et appropriée dans divers contextes culturels. En un premier temps, il s'agit de prendre conscience de l'autre, de tous les autres possibles, et d'ensuite s'outiller pour changer sa propre pratique rédactionnelle afin d'y inclure l'autre.

Les objectifs plus spécifiques de cette formation sont de 1) se sensibiliser aux diverses manifestations de l'interculturalité; 2) savoir décrire les éléments de cette interculturalité dans des écrits internationaux; 3) acquérir des connaissances sur la compétence interculturelle; 4) acquérir des compétences en matière de rédaction interculturelle; 5) démontrer ses acquis par la rédaction de textes divers.

La formation est destinée à quiconque souhaite approfondir ses connaissances et ses compétences dans la rédaction interculturelle, mais a été pensée plus spécifiquement pour les publics cibles suivants :

- Les services d'internationalisation des écoles, cégeps et universités, qui envoient ou reçoivent des élèves ou des stagiaires internationaux, tissent des liens et établissent des collaborations à l'étranger, etc.
- Les employés de ministères, d'organisations ou d'entreprises internationales et

interculturelles qui doivent communiquer avec des partenaires internationaux ou de cultures internationales.

- Les immigrants qui ont réussi des cours de français ou terminé leur programme de francisation et qui souhaitent approfondir leurs connaissances.

Format et cheminement

Les formations courtes de l'IJC visent à offrir des formations universitaires de haut niveau et de pointe dans des domaines d'intérêt public et général. Elles peuvent servir à simplement améliorer les connaissances ou les compétences dans un champ donné, ou à tester l'intérêt pour une formation plus poussée (cours ou programme universitaire).

Comme la formation n'est pas incluse dans un programme universitaire menant à un diplôme, il était important de respecter le degré d'engagement de chaque personne inscrite. La formation peut donc être terminée en 10 heures par l'apprenant ou l'apprenante qui s'en tient au minimum de ce qui est exigé, mais en 20 heures pour celui ou celle qui souhaite approfondir la matière.

D'un point de vue pédagogique, l'accent est mis sur l'autonomie. La personne qui s'inscrit à la formation pourra, dès le départ, avoir une vision d'ensemble du contenu de la formation et du travail qui est attendu. Ce contenu est divisé en six modules :

Module 1	Cadre d'analyse et de pratiques
Module 2	Dispositions personnelles
Module 3	Rédaction selon les pôles de références culturelles de la clé euristique
Module 4	Rédaction interculturelle : quelques pratiques utiles
Module 5	Coconstruction de sens
Module 6	Bilan de mes apprentissages

Figure 2

Répartition en six modules du contenu de la formation *La rédaction interculturelle*

Les objectifs spécifiques de chaque module sont exposés dans un tableau permettant à l'apprenant ou à l'apprenante de choisir ceux qui lui sont prioritaires et de naviguer dans le site Internet de la formation à sa volonté. Toutefois, nous lui conseillons de suivre la formation dans l'ordre de présentation.

Quelques fondements théoriques

La formation courte *La rédaction interculturelle* repose sur un ensemble de fondements théoriques liés aux manières dont langue, culture, individu et société interagissent.

Elle est fondée sur l'hypothèse dite « faible » de Sapir et Whorf : pour schématiser, disons que notre langue organise notre vision du monde et qu'elle est porteuse d'une culture, à divers degrés et dans diverses circonstances. Dans un texte écrit, les deux parties, la personne qui écrit comme la personne qui lit, construisent le sens ensemble. C'est le concept de la coconstruction de sens (Limbu, McCool et Zeng, 2013). Je peux écrire un texte avec un objectif en tête : or, dans un contexte interculturel, si je ne tiens pas compte de certains paramètres culturels et linguistiques, la manière dont mon texte sera compris ou reçu par le lecteur ou la lectrice peut plus ou moins varier par rapport à mon intention de départ. Les rédacteurs sont toujours situés dans leur culture; ils utilisent celle-ci comme tremplin d'interprétation. La rédaction interculturelle vise à prendre conscience de ces éléments de variation afin de rédiger de manière à atteindre plus efficacement son lectorat.

Les deux piliers théoriques de la formation *La rédaction interculturelle* peuvent être formulés ainsi :

1. **Langue et culture :** Une langue est historiquement constituée de sédiments d'expériences et d'idées; c'est son aspect culturel, souvent inconscient, lequel est partagé par les locuteurs d'une même langue.
2. **Langue et individu :** Même si la matrice de la langue est la même pour tous ses locuteurs, chaque discours est une création nouvelle faite par un individu à un moment donné, dans un contexte précis.

Comme la langue et la culture se vivent, de manières concrètes, par les individus dans

leur situation particulière, des catégories ajoutées à nos deux piliers théoriques permettent de préciser les différentes réalités culturelles qui se révèlent à travers la langue. Ces catégories mettent en opposition, sur un continuum, des séries de caractéristiques qui sont plus ou moins fortes dans une société donnée.

a) Langue et contexte : Certaines langues dépendent plus particulièrement d'un contexte que d'autres, notamment en ce qui concerne le *contexte faible ou fort*, la *notion de temps linéaire ou relationnel*, les *relations de courte ou longue durée* et les *appartenances flexibles et ouvertes ou à des groupes*. Par exemple, dans les cultures à contexte faible, les informations sont véhiculées presque exclusivement dans le message verbal; au contraire, dans les cultures à contexte fort, la plupart des informations proviennent de l'environnement physique ou social.

b) Langue et style d'interactions : Les styles communicationnels des cultures influencent la coconstruction de sens. Quatre pôles de styles communicationnels ont été sélectionnés : *direct ou indirect*, *élaboré ou concis*, *subjectif ou objectif*, *instrumental ou affectif* (Gudykunst, Ting-Toomey et Chua, 1988).

c) Langue, normativité et coconstruction de sens : Les individus et groupes coconstruisent leur sens selon des normes et dimensions culturelles (le plus souvent inconscientes). Quatre pôles de relations à la normativité ont été sélectionnés : *égalitaire ou hiérarchique*, *contrôle de l'incertitude ou acceptation de l'ambigüité*, *individualisme ou collectivisme*, *féminité (rôles flexibles) ou masculinité (rôles figés)* [Bollinger et Hofstede, 1987].

d) Styles de pensée : La structuration cognitive et culturelle prédispose l'individu, selon le contexte, à un style de pensée, à une vision du monde ainsi qu'à des valeurs éthiques et esthétiques. Quatre dimensions ont été retenues : le raisonnement (*déduction ou induction*), l'attitude psychosociale (*concurrence ou coopération*), la dimension historique de la pensée (*analyse ou intuition*) et la dimension cognitive (*indépendance ou conformisme*) [Brake, Walker et Walker, 1995; Olry-Louis, 1995; Petrella, 2003; Üstünel et autres, 2015].

La figure ci-dessous schématise les diverses composantes dont la formation tient

compte.

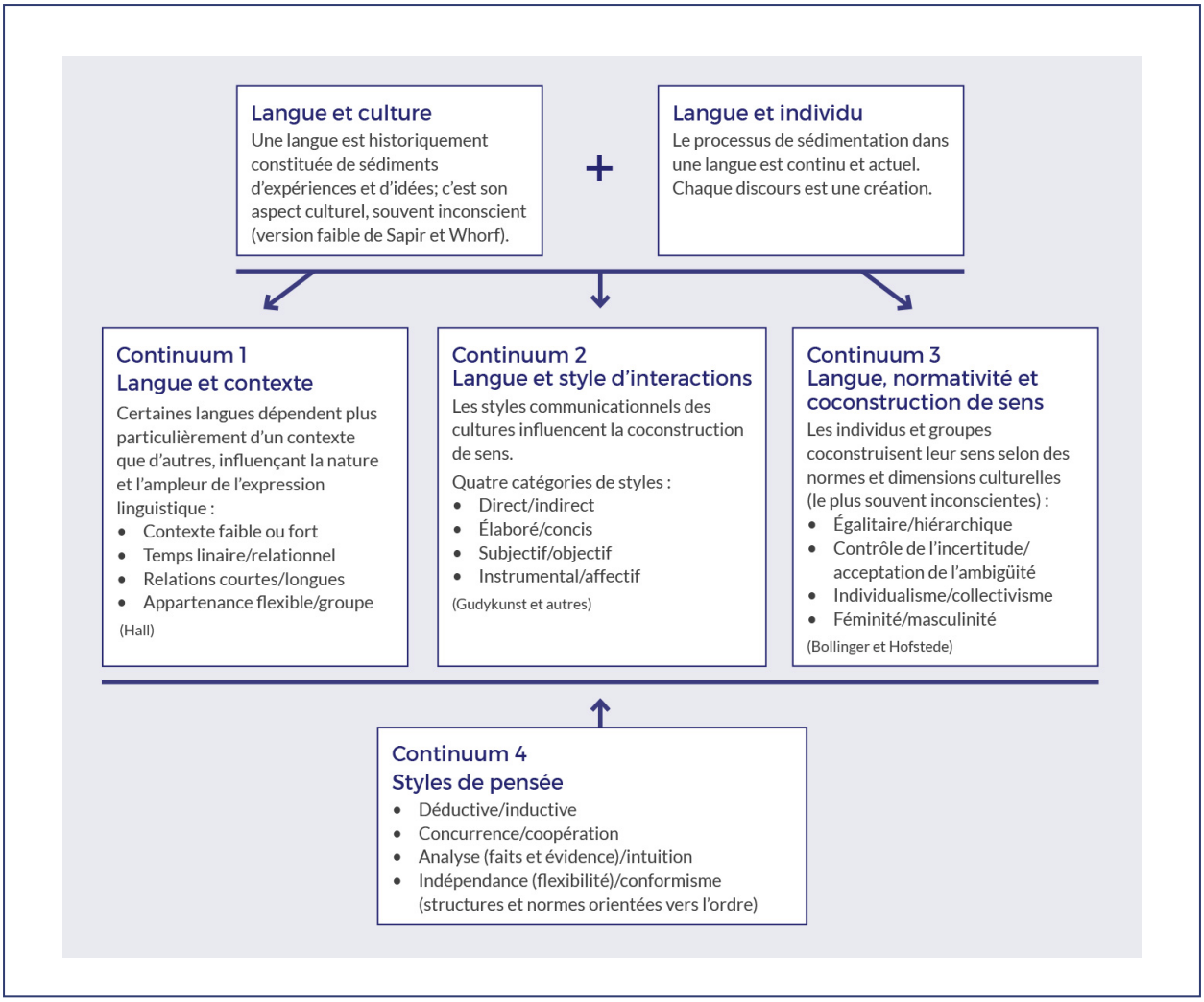


Figure 3

Schéma théorique : rédaction interculturelle

Exemples tirés de la formation courte

Il serait ardu d'exemplifier ici chaque composante de cet appareillage théorique. Nous nous en tiendrons à quelques exemples concrets, et en profiterons pour donner un aperçu du type d'activités proposées dans la formation.

Commençons par un exemple tiré du pôle *égalitaire/hiérarchique* dans le continuum 3, tel qu'on l'explique dans cet extrait de la formation :

D’égalitaire à hiérarchique

Les pôles de ce continuum représentent le degré d’inégalité accepté par les individus face au pouvoir et à l’autorité. D’une part, le pôle égalitaire indique que la distance hiérarchique parmi les membres d’un groupe est faible; on valorise l’indépendance et l’égalité. On accorde moins d’importance au niveau hiérarchique qu’aux relations elles-mêmes.

D’autre part, la distance par rapport au pouvoir qui consiste en l’acceptation, et l’attente, par les individus ayant le moins de pouvoir que ce pouvoir soit distribué de manière inégale. C’est le pôle hiérarchique. Par exemple, si un très haut niveau des inégalités de pouvoir et de richesses est accepté par les individus, la figure qui représente l’autorité dans toute organisation (famille, entreprise, etc.) est très respectée puisqu’elle possède le pouvoir de décision. Une forte différenciation des rôles suivant le positionnement qu’occupe l’individu sur l’échelle hiérarchique est alors présente. Les individus connaissent leur place dans la société; ils la respectent.

Ces perceptions liées à notre culture ont une incidence, d’un point de vue très praticopratique, sur les formules de politesse et sur le vouvoiement. En comprenant comment ces éléments sont ancrés culturellement, on sera moins surpris de recevoir une lettre ou un courriel multipliant les signes de déférence de la part d’une élève africaine. Réciproquement, si cette même élève tient compte des normes culturelles, elle sera moins choquée de voir un étudiant tutoyer son enseignante ou son enseignant au Québec. Sur ce point, la formation propose d’abord aux apprenants de mener une réflexion préliminaire sur la question de la distance hiérarchique. Après la lecture de citations et de définitions supplémentaires de Hofstede, les apprenants sont invités à porter un regard sur la hiérarchie dans la société québécoise en se demandant si, selon eux, elle est forte, moyenne ou faible. Un graphique est ensuite présenté pour illustrer la manière dont les rapports hiérarchiques se manifestent dans des sociétés situées aux pôles opposés :

Degré fort de distance au pouvoir	Degré faible de distance au pouvoir
Inégalités entre patrons et employés	Égalité entre employés, même avec les patrons
Acceptation des inégalités par les patrons et par les employés	Employés s'attendant à une approche participative de la part des supérieurs
Ordres précis attendus par les employés et émanant des supérieurs	Forte possibilité de changement de statut : un employé peut devenir patron. Rapport d'autorité alors inversé
Acceptation des signes extérieurs de pouvoir	Signes extérieurs de pouvoir mal acceptés
Pays méditerranéens Pays asiatiques Pays d'Amérique du Sud	Pays océaniques Pays scandinaves Pays germaniques Pays anglo-saxons

Figure 4

Comparatif entre des sociétés présentant des degrés fort ou faible de distance au pouvoir[2]

Une activité de réflexion est ensuite proposée. Après avoir lu une mise en situation comportant une communication interculturelle (il s'agit d'une discussion entre une Québécoise d'origine française ayant immigré au Québec sept ans plus tôt et un Québécois né au Québec dans les années cinquante), l'élève réfléchit sur les heurts et défis communicationnels liés aux rapports hiérarchiques dans les deux cultures.

Enfin, les notions sont ramenées plus directement à un exercice de rédaction : l'élève doit repérer les indices de distanciation hiérarchique dans un courriel adressé par un étudiant étranger à son enseignant, puis réécrire le courriel en adoptant la position opposée sur le continuum de la distance hiérarchique.

Prenons maintenant la sous-catégorie « Langue, normativité et coconstruction de sens », toujours dans le continuum 3. L'apprenante et l'apprenant commencent par lire un texte de la sociolinguiste Françoise Gadet, dont voici un extrait : « Langue porteuse d'une tradition littéraire écrite, langue normée, le français est souvent considéré, à tort, comme homogène. Pourtant, il n'y a pas deux locuteurs pour parler de façon semblable, et il n'y a pas un locuteur pour le parler de la même manière en toutes circonstances. » (Gadet, 2003) On aborde ici l'enjeu de la variation de la langue

française en francophonie. Des activités de réflexion sont ensuite proposées, en allant du plus évident vers le plus complexe. Les apprenants commencent par répondre à des questions générales : est-il normal que la langue française ne soit pas partout identique? Pensez-vous qu'il existe une seule norme en français, ou plusieurs, selon les communautés linguistiques? Avez-vous des préjugés sur certains usages de la langue française que vous estimez moins légitimes, moins bons, moins « français » que d'autres? Après d'autres lectures, les apprenantes et apprenants sont invités à répondre à des questions de compréhension sur la francophonie et la notion de variation linguistique.

Prendre acte de cette diversité dans la francophonie permettra de porter attention aux formes qui ne sont pas en usage dans tous les espaces francophones. Si certains termes ne posent pas problème (pensons à *présentement*, considéré comme vieilli en France, mais dont le décodage morphologique demeure transparent), d'autres sont plus délicats. Prendre conscience, par exemple, du rapport différent qu'entretient la France avec les emprunts à l'anglais permet aux Québécois de mieux comprendre pourquoi l'anglicisme *ferry* a cours en France, sans connotation aucune; inversement, cela permettra aux Français de comprendre pourquoi c'est *traversier* qui est en usage au Québec. Cela permettra également de mieux s'outiller, en privilégiant des ressources et ouvrages de référence décrivant la norme de chaque communauté (par exemple, le dictionnaire *Usito* au Québec) selon le contexte de rédaction dans lequel on se trouve.

Le pôle masculinité/féminité est également sujet à variation en fonction du contexte culturel de la rédaction. Si la féminisation est plus courante au Québec, sa pratique n'est pas généralisée dans toute la francophonie, et les formes que prend la féminisation des titres et des textes varient également[3]. Tenir compte de ces aspects permettra de s'adapter au contexte dans lequel on rédige (mon écrit s'adresse-t-il à une communauté en particulier? à toute la francophonie?) et de comprendre pourquoi un texte qu'on lit n'est pas féminisé de la même manière qu'il le serait au Québec.

La fin du parcours

Mises à part les questions à développement et les réflexions guidées par des lectures

d’approfondissement, d’autres activités sont proposées dans cette formation (textes à trous, choix de réponse, etc.). Lorsque les apprenants ont parcouru les six modules, et s’ils ont effectué 90 % des activités, ils obtiennent, automatiquement et gratuitement, une attestation de participation. S’ils souhaitent obtenir une attestation de réussite, ils peuvent en faire la demande : un examen sous la forme d’un oral d’environ une demi-heure est alors organisé avec une personne de l’Université TÉLUQ afin de s’assurer que la formation a été suivie et bien comprise. Le cas échéant, une attestation de réussite est délivrée.

Si les enjeux de la rédaction interculturelle trouvent écho dans le contexte démographique québécois actuel, les bouleversements entrainés par la crise sanitaire que nous traversons présentement rendent cette formation d’autant plus pertinente. En effet, non seulement celle-ci s’offre à distance en mode asynchrone, mais elle permet aussi d’aborder l’écrit, un aspect souvent négligé des échanges interculturels (et pourtant particulièrement sollicité dans ce contexte de distanciation physique).



Références

ARBOUR, M.-È., H. DE NAYVES et A. ROYER (2014). « Féminisation linguistique : étude comparative de l’implantation de variantes féminines marquées au Canada et en Europe », *Langage et société*, vol. 2, n^{o} 148, p. 31-51.

BOLLINGER, D., et G. HOFSTEDE (1987). *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Éditions d’Organisation.

BRAKE, T., D. M. WALKER et T. WALKER (1995). *Doing Business Internationally: The Guide to Cross-Cultural Success*, Burr Ridge, IL, Irwin Professional Pub.

ELCHACAR, M. (2019). « La féminisation de la langue en français québécois : historique et points sensibles », *Savoir en prismes,* n^{o} 10 (Les nouvelles formes d'écriture).

GADET, F. (2003). « La variation : le français dans l'espace social, régional et international », dans YAGUELLO, M., sous la dir. de. *Le Grand Livre de la langue française*, Paris, Seuil, p. 91-152.

GUDYKUNST, W., S. TING-TOOMEY et E. CHUA (1988). *Culture and Interpersonal Communication*, Newbury Park, CA, Sage.

HALL, E. T. (1978). *La dimension cachée*, Paris, Points.

HALL,, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*, Paris, Points.

HALL,, E. T. (1984). *Le langage silencieux*, Paris, Seuil.

IJC [Institut Jacques-Couture] (2020). *Mission et fonctions*, [En ligne]. [https://www.teluq.ca/institut-jacques-couture/institut/mission.php].

ISQ [Institut de la statistique du Québec] (2019). *Le bilan démographique du Québec*, 180 p. Également disponible en ligne : [https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2019.pdf].

LIMBU, M., M. MCCOOL et X. ZENG (2013). "Writing Across Cultures: Understanding and Teaching Writer Responsibility and Reader Responsibility Writing", *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, vol. 1, n^{o} 2, p. 56-70.

MCCOOL, M. (2009). "Writing across Cultures: Basic Principles for Novice Intercultural Writers", *2009 IEEE International Professional Communication Conference*, p. 1-7. doi : 10.1109/IPCC.2009.5208698.

OLRY-LOUIS, I. (1995). « Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures », *L'Année psychologique*, vol. 95, p. 317-342.

PETRELLA, R. (2003). « Critique de la compétitivité. L'idéologie de la guerre économique et de la survie sociale des meilleurs à la lumière du 11 septembre », *El Profesional de la Informacion*, vol. 12, n^{o} 3, p. 213-221.

TÉLUQ [Université TÉLUQ] (2020). *COM 3030 – La communication interculturelle : une introduction*, [En ligne]. [https://www.teluq.ca/site/etudes/offre/cours/TELUQ/COM 3030/].

ÜSTÜNEL, H., et autres (2015). "The Relationships between Field Dependent/Independent Cognitive Styles and Information & Communication Technologies Based Programs in Gifted Education", *International Journal of Human Sciences*, vol. 12, n^{o} 2, p. 266-277.

1 Statistique Canada, Estimations démographiques (septembre 2019), adaptées par l'Institut de la statistique du Québec.[Retour]

2 Ce graphique est construit à partir des propositions mises en œuvre par L'ASSOCIATION DE GESTION DES FORMATIONS ALTERNANCE POUR LES PETITES ET MOYENNES ENTREPRISES. « Les apports d'Hofstede », [https://www.agefa.org/wp-content/uploads/2018/11/FicheDefinitionsHofstedeHallTrompenaarsv2.pdf] [En ligne]. [Retour]

3 Voir à ce sujet Arbour et autres (2014) ou Elchacar (2019). [Retour]



Évelyne Deprêtre

Professeure de rédactologie à l'Université TÉLUQ



Mireille Elchacar

Professeure de linguistique à l’Université TÉLUQ



Angéline Martel

Professeure de sociolinguistique à l’Université TÉLUQ