

**LANGUE, CULTURE ET IDENTITÉ : UNE APPROCHE
STRUCTURÉE ET INNOVANTE POUR
L'INTÉGRATION DE LA CULTURE EN CLASSE DE
LANGUE SECONDE**

Manon Gadbois

Marion Vergues

Université McGill (Canada)

Mots-clés

Culture - apprentissage des langues – identité – curriculum - technologies

Keywords

Culture - Language Acquisition – Identity – Curriculum - Technologies

Résumé

Cet article traite de la révision complète du curriculum d'un programme de langue sur objectifs professionnels et socioculturels offert à l'Université McGill. Ce nouveau curriculum à visée culturelle cherche à répondre adéquatement aux besoins des apprenants immigrants dans leur désir de s'approprier non seulement une langue mais une culture d'accueil aussi bien dans un contexte professionnel que personnel. Les auteures présentent ici les étapes de développement d'un curriculum renouvelé sur le plan culturel et jumelé à une utilisation innovatrice de certaines technologies. Ce virage tente d'anticiper les pratiques technocommunicatives d'une génération émergente.

Abstract

This article discusses the revision of the curriculum for a professional and sociocultural language program offered at McGill University. This new cultural curriculum seeks to respond adequately to the needs of immigrant learners in their desire to appropriate not only a language but the culture on which it leans both, professionally and personally. The authors present here the stages of development of a culturally renewed curriculum coupled with innovative use of certain technologies. This shift attempts to anticipate the techno-communication practices of an emerging generation.

So the third debate about culture is about issues of national and social identity in a world of rapidly changing demographics and where computer technologies [...] have increased the gap between generations.

(Kramsch, 2013 : 60)

Introduction

Les communautés échangent, les individus se déplacent, la culture circule. Aussi dans un Québec actuel, modulé par les flux migratoires, produire des interactions socio-professionnelles et linguistiques réussies dans des contextes culturels muables s'avère-t-il plus indispensable que jamais. Face à cette nouvelle donne, les cours de langue ne peuvent plus avoir pour seul objectif le développement des compétences linguistique et communicatives. La compétence de communication doit intégrer une composante culturelle (Moirand, 1982)¹ afin de mieux comprendre et interpréter les interactions socio-culturelles.

La réalité actuelle est que les apprenants-immigrants sont à la recherche de programmes pertinents qui leur permettent de s'intégrer professionnellement et de faire progresser leur carrière en dépassant les barrières linguistiques et culturelles² ; on comprend aisément que la maîtrise des langues et des cultures joue un rôle déterminant dans cette équation. Les programmes de développement professionnel doivent donc s'adapter aux réalités de ces apprenants et prendre en compte les technologies disponibles et les pédagogies actuelles.

Le Certificat de compétence – *Français pour la communication professionnelle* – est offert par le Département de langues et de communication interculturelle de l'École d'éducation permanente de l'Université McGill depuis plus de dix ans. Même

¹ Dans la lignée des travaux de Hymes et des sociolinguistes nord-américains, Moirand énonce son modèle de compétence de communication à quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Les composantes référentielle « connaissance du monde » et socioculturelle « connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » en constituent la dimension culturelle.

² Selon l'étude *Les immigrants : en bonne position pour accéder à des postes stratégiques* (2016), une intégration sous-optimale des immigrants au marché du travail (taux de chômage plus élevé chez les immigrants, plus particulièrement chez les nouveaux arrivants au pays depuis cinq ans et moins), s'explique en partie par la non-reconnaissance des acquis et des compétences, ce qui les pousseraient à retourner se former malgré une tendance notable à la surqualification. Par ailleurs, une maîtrise jugée insuffisante de la langue française constitue le plus grand obstacle à la progression professionnelle des immigrants à des postes de cadre. Les barrières culturelles constituent le troisième obstacle à l'ascension professionnelle des immigrants, après une maîtrise insuffisante de l'anglais des affaires.

si le nombre d'inscriptions a doublé depuis sa création et continue à augmenter, le défi qui s'impose aujourd'hui est de nous assurer que nous continuons à répondre aux besoins de nos apprenants en français langue seconde et que notre enseignement est culturellement pertinent afin de leur permettre de s'engager pleinement dans la société québécoise.

Cet article rend donc compte d'une expérience de terrain pour la révision d'un curriculum universitaire de français langue professionnelle, tant sur le plan des objectifs, des contenus que de l'interface technologique.

Il présente en premier lieu notre questionnement quant aux concepts de culture, de langue et d'identité qui sous-tendent notre démarche. Cette réflexion est suivie d'une présentation du contexte, du processus de développement du programme et des étapes entreprises pour son implantation graduelle. Il conclut par une vue d'ensemble de la place de la culture au sein du nouveau curriculum et de son intégration progressive.

1. Cadre théorique

La révision d'un programme offre des conditions propices pour se lancer dans des expérimentations et entamer une réflexion didactique. Nous avons délimité le concept de culture contribuant à l'apprentissage de la langue-culture et défini la composante culturelle en tenant compte des problématiques de la langue d'accueil et de l'identité au vu des réalités migrantes et des politiques québécoises³. Pour poser les jalons d'un curriculum qui réponde aux besoins d'(inter)actions pertinentes en français pour la réussite des immigrants au Québec, nous nous sommes tournées vers la perspective actionnelle, laquelle, de par son adaptabilité à la diversité des contextes trouve dans la tâche les conditions les plus favorables à l'action sociale.

³ En effet, le rapport historique entre langue et identité est stipulé dans la Charte de la langue française dans un Québec regroupant une majorité d'expression française mais se définissant comme une minorité au sein du Canada anglophone. Ce déséquilibre représente une source de tensions sur les conditions politiques et sociales qui seraient nécessaires pour assurer la pérennité du français (Rocher et White, 2014).

1.1. La culture pour le meilleur ou pour le pire

Le fait de concevoir la culture comme un ensemble de phénomènes collectifs qui sous-tendent la façon de penser, d'agir et d'interagir des membres d'un groupe, dans différents groupes d'une société, et résultant d'une éducation continue, a été documenté par de nombreux chercheurs (Bhanji-Pitman, 2009 : 9). Si la culture dans cette acception permet de véhiculer par la communication un ensemble de pratiques langagières, de normes, de références et de valeurs d'un groupe culturel, et ce, dans un processus dynamique alimenté par des êtres sociaux, elle permet par le fait même d'exclure les individus qui ne partagent pas les « habitus » du groupe social dont ils tentent de s'approprier la langue, peu importe leur niveau linguistique. Il ne s'agit pas ici de survaloriser la culture ni de la présenter comme un tout monolithique, une « dérive culturaliste » (Abdallah-Preteceille, 1996), mais plutôt de permettre aux apprenants-immigrants de participer à la co-construction de certaines de ses manifestations culturelles en contexte - social, politique, professionnel et historique - sans renier leur bagage mais toujours en valorisant leurs expériences personnelles, mieux même en capitalisant sur ces expériences passées et à venir par le dialogue.

C'est dans cette perspective que la culture, dans la diversité de ses manifestations, à laquelle les apprenants-immigrants sont exposés en contexte migratoire - voire confrontés dans le cas d'interactions sociales grandement étrangères à la culture d'origine - doit faire partie intégrante du curriculum pour les aider à relever le défi d'être dans toute leur diversité dans la société d'accueil.

Lemaire (2012 : 5) rappelle que :

Il n'est plus seulement question de traiter des cultures (nationales, ethniques) mises en contact par l'intermédiaire de la communication, de traiter de la manière dont les individus communiquent en dépit d'« obstacles culturels » dans un même espace ou lors d'expérience de mobilité internationale. Il s'agit désormais de considérer que tout individu porte nécessairement plusieurs cultures qu'il met en scène plus ou moins consciemment et active de manière spécifique en interaction avec Autrui. Les contacts de cultures sont dès lors à appréhender, à apprendre à appréhender, à travers cette vision dynamique et plurielle de la notion de culture, dans l'interaction et l'agir ensemble.

1.2. L'intégration sociale n'est pas un long fleuve tranquille

Dans la société d'accueil qui nous occupe, l'objectif de la Charte de la langue française est de faire du français la langue commune des Québécois, une « langue de convergence de *tous* les citoyens » (Ferretti, 2016 : i), immigrants inclus.

Le Québec se classe deuxième en nombre d'immigrants accueillis parmi les provinces canadiennes (Statistique Canada, 2017). Cette réalité a un impact sur la composition de la société québécoise de par la diversité des pays d'origine des immigrants et de par leur nombre : quatre des cinq continents sont représentés par la population immigrante du Québec et la population née à l'étranger représente 11,5 % de la population québécoise⁴. Mais cette réalité a également un impact sur l'intégration linguistique des immigrants, sur leurs pratiques ou préférences linguistiques en fonction de leur langue d'origine. Les immigrants francotropes⁵ - de langues romanes ou issus de la francophonie internationale - sont plus portés à faire du français leur langue d'usage (Ferretti, 2016 : i). Cela dit, avec environ 40 % des immigrants par année qui ne connaissent pas le français à leur arrivée au Québec (Ferretti, 2016 : ii), et compte tenu de « la gestion de la glottopolitique québécoise » (Archibald, 2006 : 11), on s'attend à ce que les immigrants endossent la responsabilité de tout citoyen de pouvoir communiquer dans la langue commune dans la sphère publique.

⁴ Selon les données du recensement de 2006. De plus, selon les statistiques récentes publiées par le Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion en novembre 2017, il est mentionné que sur l'ensemble des 496 490 personnes immigrantes admises de 2006 à 2015, 368 565 étaient présentes en janvier 2017 soit un taux de présence de 74,2 %. Ce taux diffère selon le lieu de naissance des personnes migrantes : 82,3 % de l'Amérique (90 % pour les Antilles seulement), 80,6 % de l'Afrique, 76,5 % de l'Europe et 59,5 % de l'Asie. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2017_admisQc.pdf

⁵ Selon Ferretti (2016), les personnes francotropes sont définies comme celles ayant une langue maternelle tierce et qui sont nées dans un État membre de l'Organisation internationale de la Francophonie (à l'exception de la Grèce), dans un État dont la langue officielle est une langue latine (à l'exception de l'Italie) ou en Algérie.

Cependant cette intégration linguistique ne va pas de soi, loin s'en faut. Même si le français est la langue maternelle de près de 80 % des citoyens québécois (Mercier, Remysen et Cajolet-Laganière, 2017 : 278), langue majoritaire donc, on observe de grandes disparités dans son utilisation, entre autres comme langue de travail, concurrencée par l'anglais, pour tous types de locuteurs - francophones, anglophones et allophones, surtout dans la région de Montréal. Le pouvoir d'attraction de l'anglais et la possibilité d'intégrer le marché du travail en anglais dans la région montréalaise, peuvent différer, dans un premier temps du moins, le besoin des immigrants d'apprendre le français. Comme le rappellent Pagé et Lamarre (2010 : 37), « il faut que la pratique du français comporte des avantages réels sur plusieurs plans, comme l'accès au travail, à l'éducation, à la culture, à une vie sociale attrayante, etc. »

Les écueils se trouvent dans les occasions de réalisations professionnelles et sociales en français que les politiques publiques devraient favoriser davantage, une responsabilité sociétale qui leur incombe (Pagé et Lamarre, 2010 : 1). Mais s'agit-il là des seules limites à l'intégration sociale des immigrants en français ? Saint-Laurent et El-Geledi (2011 : 3) constatent que « Les immigrants n'ont pas à priori de relation identitaire avec une langue dont ils ne ressentent pas forcément l'importance ni l'historicité ». Bref, ils ne sont pas attachés au français comme les Québécois dont la langue maternelle est le français, étant donné que cette langue n'est pas celle de leur enfance, de leur construction identitaire première. Ils n'en mesurent ni la portée ni la profondeur historique. Cette relation identitaire peut être comprise comme une demande d'adhésion à une langue représentant l'identité nationale d'une communauté, minorité nationale au sein d'une confédération majoritairement anglophone. Cette adhésion ne va pas de soi.

1.3. Quelle(s) identité(s) les immigrants endossent-ils?

Dans son préambule, la Charte de la langue française stipule que « Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité⁶ ». Non seulement communiquer en

⁶ Publications Québec : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>

français est une des valeurs communes⁷ à l'ensemble des Québécois mais aussi une composante de son identité, « une composante de la relation à l'Autre non francophone » (Bourassa-Dansereau, 2010 : 13). Et dans cet écosystème plurilingue et pluriculturel, « apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle » (Blanchet, 2007 : 23). Nous l'avons dit, la langue, moyen de communication, est un vecteur de la culture, tout en étant un médiateur de l'identité. Par conséquent, il ne s'agit pas d'évacuer la langue et la culture d'origine au profit de nouvelles mais au contraire d'ajouter « une nouvelle couche d'identité culturelle à son être » afin de contribuer aussi à « l'enrichissement culturel du pays d'accueil » (Archibald, 2006 : 17). Il s'agit d'apprendre à naviguer dans ce nouvel écosystème où la langue est « facteur d'identification » (Blanchet, 1998 : 20).

Mais de quelle(s) identité(s) québécoise(s) parle-t-on ? Au même titre que la langue française se veut « langue de convergence de tous les citoyens », l'identité doit refléter une forme d'expression et une appartenance culturelle communes à tous les Québécois :

L'identité doit être telle que tous les Québécois puissent se l'approprier et constituer en même temps une marque particulière qui confère à la société québécoise un caractère singulier que partagent tous ses membres. (Pagé et Lamarre, 2010 : 10).

Dans cette conception de l'identité définie par Simard (2005 cité dans Pagé et Lamarre, 2010 : 10), ouverte à l'Autre et assumant la spécificité québécoise, quatre éléments sont à considérer :

La terre (le paysage aménagé et naturel), la langue civile (française), l'histoire du Québec (révolue, mais toujours à comprendre) et les valeurs qui s'incarnent dans les institutions (communautaires comme juridiques, y compris une charte parfaitement pluraliste). (Simard, 2005 cité par Pagé et Lamarre, 2010 : 10).

Dans ce cas, l'acception de la langue française, moyen de communication commun, permet ainsi à tous les groupes identifiables dans la société québécoise - le groupe des Premières Nations, Inuits et Métis, les Canadiens français, les Anglo-Québécois et les immigrants de se l'approprier dans une identité collective tout en légitimant une identité individuelle « somme de différences » (Charaudeau, 2004),

⁷ Comme symbole commun d'appartenance à la société québécoise tel que défini par le ministère de l'Immigration, de la francisation et de l'intégration du Québec : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/vivre-quebec/valeurs-communes/>

laquelle permet à tout un chacun de se différencier de par son histoire personnelle et ce, dans de multiples groupes d'appartenance. C'est de ce fait l'identité culturelle, qui s'inscrit dans un processus d'inclusion sociale, que nous avons choisi de promouvoir dans notre curriculum universitaire.

1.4. L'approche actionnelle : des habiletés (inter)culturelles à apprendre ?

La culture n'est pas indépendante de l'interaction. Elle repose sur l'interdépendance entre l'être social et sa propre expérience culturelle au sein d'une société donnée. En d'autres mots, l'actualisation du système dépend de l'(inter)agir de « l'acteur social », de ses (inter)actions dans la vie quotidienne.

La conception de l'enseignement-apprentissage des langues du *Cadre européen commun de référence* (CECRL, 2001) fait place à une didactique de la communication dans l'action, dans la réalisation de tâches authentiques et concrètes par des individus en société, tout en respectant les identités et la diversité culturelle. Ainsi, l'approche actionnelle ou « virage actionnel » (Filliettaz et Bronckart cité dans Richer, 2015 : 61) nous semble s'inscrire dans une démarche motivante au service de l'intégration de l'apprenant-immigrant car elle s'opère « comme véritable théorie générale de l'action, dans ses dimensions langagières et non-langagières » (Vernant cité par Richer, 2015 : 61). D'ailleurs dans le CECRL l'on trouve que :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (2001 : 15).

Le CECRL (2001 : 82-85) propose une dimension culturelle intervenant aux niveaux des compétences générales telles que les savoirs (culture générale, savoir socio-culturel, prise de conscience interculturelle), les aptitudes et savoir-faire interculturels (stratégies et contacts entre les cultures) et le savoir-être (attitudes d'ouverture et d'intérêt envers les autres). Par conséquent, la compétence culturelle se définit comme un ensemble d'habiletés (inter)culturelles liées aux savoir, savoir-faire et savoir-être mises en œuvre dans des tâches contextualisées.

Mais qu'en est-il concrètement de la culture dans l'action ? Richer (2015 : 65) insiste sur le rapport entre la structure praxéologique des échanges langagiers reposant sur des schémas et des rôles qui sont culturels ainsi représentant une grande opacité culturelle pour l'apprenant, voire une expérience déstabilisante. En d'autres mots, nous ne pouvons nous contenter d'envoyer l'apprenant sur le « terrain » et espérer qu'une simple transposition des connaissances de nature actionnelle acquises par le biais de la langue maternelle ou d'autres langues secondes s'opère naturellement. Dans ce sens, un curriculum qui favoriserait l'analyse des interactions serait souhaitable.

2. Le programme

2.1. Description et mise en contexte

Le Certificat de compétence - *Français pour la communication professionnelle* est un diplôme de premier cycle de 30 crédits et il est offert par l'Université depuis 2005. Il comprend 10 cours crédités de 39 heures. Le module préparatoire ne fait pas partie du certificat mais ses cours sont également crédités. L'ensemble des 16 cours offre un niveau de compétence d'A1 à C2 selon le CECRL - voir tableau 1.

Pour accommoder une clientèle professionnelle, les cours sont offerts les soirs et les fins de semaine en automne, en hiver et au printemps. Chaque niveau du certificat comprend deux cours qui doivent être réussis avant d'aller au niveau supérieur.

Il est important de noter que la moyenne d'âge des apprenants est d'environ 35 ans, que ces derniers sont tous résidents permanents du Québec et sont soit sur le marché du travail ou en période de transition. Ils habitent pour la plupart dans la grande région de Montréal depuis moins de cinq ans.

Le programme est donc pour eux une passerelle vers le marché du travail montréalais mais aussi une occasion de transition de carrière ou d'obtention de reconnaissances diverses tels le niveau de compétence B2 du CECRL (niveau 7 sur

l'échelle québécoise du niveau de compétences en français⁸) requis par le Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion (MIDI), les examens des ordres professionnels du Québec et de l'Office de la langue française (OQLF), les tests de certification en français écrit pour l'enseignement (CEFRANC/TECFEE), etc.

Niveaux de compétence	Cours crédités offerts
Débutant (A1)*	<ul style="list-style-type: none">• CEFN 102 Français de base
Elémentaire (A1+/A2)*	<ul style="list-style-type: none">• CEFN 104 Français élémentaire• CEFN 106 Grammaire et rédaction: pratiques de base• CEFN 107 Communication orale : pratiques de base
Intermédiaire (A2+/B2)*	<ul style="list-style-type: none">• CEFN 211 Français fonctionnel en contexte 1• CEFN 212 Pratique de la communication 1• CEFN 221 Français fonctionnel en contexte 2• CEFN 222 Pratique de la communication 2• CEFN 331 Français fonctionnel en contexte 3• CEFN 332 Pratique de la communication 3
Avancé (B2+/C2)*	<ul style="list-style-type: none">• CEFN 411 Grammaire pratique et techniques d'écriture• CEFN 412 Techniques de la communication orale• CEFN 421 Communication écrite en situations professionnelles• CEFN 422 Communication orales en situations professionnelles• CEFN 401 Pratique du vocabulaire en contexte• CEFN 402 Pratique de la communication persuasive

Tableau 1. Cours du module préparatoire et du certificat de compétence

*Selon l'échelle de compétence du CECRL

2.2. Enjeux

Il est apparu au fil des années que les apprenants, avec leur bagage de migrant, venaient chercher bien plus que des compétences linguistiques pour affronter le monde professionnel d'ici. Plusieurs déclaraient en fin de parcours maîtriser la langue sur un plan purement linguistique mais ne se sentaient pas prêts pour autant à naviguer avec aisance au sein de la société québécoise avec tous ses codes intrinsèques et référents, et ses enjeux liés à l'histoire.

Il est donc ressorti de la part des apprenants mais également des enseignants, conscients du fossé qui s'établissait, que nos contenus devaient mieux les préparer à la réalité culturelle d'ici en évitant une projection culturelle stéréotypée et en véhiculant une certaine profondeur historique. Kramersch (2013 : 66) précise que :

Even through everyday cultural practices are as varied as a native speaker's use of language in everyday life, the focus is on the typical, sometimes stereotypical, behaviors, foods, celebrations and customs of the dominant group or of that group of native speakers that is the most salient to foreign eyes. Striking in this concept of culture is the maintenance of the focus on national characteristics and the lack of historical depth.

S'ajoute à cela l'arrivée progressive de la génération des « millenials » (NetGen) dans nos salles de classe et la nécessité de s'adapter aux nouveaux besoins aussi bien du côté des apprenants que des enseignants. La mise en place d'approches didactiques intégrant le numérique est ainsi devenue un enjeu pour favoriser des environnements d'apprentissage adaptés, motivants et créatifs qui répondent aux besoins et aux attentes d'une nouvelle génération émergente d'apprenants (Bloemsa, 2013 ; Kezar, 2011 ; Morreale, 2016). Dans cet esprit, le nouveau modèle proposé à nos apprenants et à nos enseignants devait donc viser à accroître notre utilisation technologique, tout en aidant des individus à mieux « performer » dans leur environnement de travail et à se réaliser dans leur société d'accueil (Matulich, Papp et Haytko, 2008).

2.3 Objectifs visés pour un renouvellement curriculaire

Face aux enjeux précédemment identifiés, les objectifs suivants ont donc été établis pour modifier à la fois le curriculum du programme et son design et répondre ainsi aux besoins culturels et technologiques émergents :

- Un contenu valorisant la culture québécoise et une signature culturelle distinctive pour chacun de nos cours;
- Une approche actionnelle pour construire des expériences pédagogiques;
- Une interface interactive, conviviale et réactive;
- Un accès au contenu « faster anytime/anywhere »;
- Un environnement « zéro photocopies ».

3. Méthodologie et design pédagogique

Pour atteindre les objectifs visés plus haut, nous avons adopté la méthodologie mise en avant par le modèle de design pédagogique ADDIE⁹, soit l'acronyme pour les cinq phases suivantes : l'analyse, le design, le développement, l'implantation et l'évaluation.

3.1. Analyse des perceptions sur la culture et inventaire des contenus à visée culturelle : un travail collaboratif

La première étape a été de nous baser sur une enquête sur les perceptions de la culture réalisée auprès des étudiants des programmes de français de l'École

⁹

Le modèle de design pédagogique ADDIE: www.instructionaldesign.org/models/addie/

d'éducation permanente (De Fontenay, 2011). Il ressortait de cette enquête de terrain (volets quantitatif et qualitatif) que les étudiants percevaient la culture en premier lieu comme un reflet de la société (autant les manifestations ou produits culturels, comme se représente une société, que les occurrences contextualisées du dialogue des cultures, comme volet comportemental et sociétal dans les échanges) et s'entendaient dans une forte proportion sur le fait que l'apprentissage de la culture était une composante essentielle d'un cours de langue. De Fontenay (2011 : 273) constate en parlant des perceptions des étudiants concernant la culture et la place de cette dernière dans les programmes de langue que :

Ces résultats reflètent une vision beaucoup plus large que celle de l'approche traditionnelle qui circonscrivait la culture à un seul savoir (institutions, patrimoine, lieux de mémoire, etc.). Ils témoignent, nous semble-t-il, d'une nette évolution et d'une prise de conscience fondamentale : si la culture est toujours associée au savoir des faits culturels, elle est aussi, et de plus en plus, perçue comme un moyen d'action permettant d'interagir, de négocier et de coopérer, comme une voie d'accès vers cette nébuleuse, et pourtant indispensable, compétence transculturelle permettant de mieux appréhender le monde de l'Autre (Kramsch, 2010).

À partir de ces résultats, la démarche a consisté à évaluer toutes les données culturelles présentes au sein du programme et à les actualiser, puis à systématiser la présence des éléments de la dimension culturelle (savoir, savoir-faire et savoir-être) qui devaient faire partie de notre curriculum afin de promouvoir une identité culturelle reposant sur le territoire, la langue et l'histoire du Québec, et les valeurs incarnées dans les institutions québécoises¹⁰, ouverte à l'Autre tout en assumant la spécificité québécoise. Cette étape s'est effectuée sur une période d'un an avec toute l'équipe des enseignants du programme pendant diverses rencontres de travail durant les semestres.

Cette mise en commun a non seulement permis d'avoir un meilleur portrait de nos contenus et de notre pratique, d'en faire ressortir les éléments répétitifs ou devenus avec le temps peu pertinents sur le plan pédagogique, mais elle a surtout grandement contribué à créer un sentiment de collaboration et d'accomplissement au sein de l'équipe des enseignants qui se voyaient ainsi comme des acteurs à part

¹⁰ définie par Simard (2005 cité dans Pagé et Lamarre, 2010 : 10).

entière dans la vague de changement amorcée.

Le résultat : la création d'un document de travail exhaustif sur la composante culturelle pan-programme visée, qui a permis ensuite de passer à l'étape de développement – image 1.

Nous croyons également important de noter que le sentiment d'appartenance et d'appropriation mentionné plus haut a eu un impact des plus positifs sur les étapes qui ont suivi et a favorisé l'engagement de l'équipe enseignante face au défi à relever et à son intégration en salle de classe.

	CEFN 102	CEFN 104	CEFN 106	CEFN 107	CEFN 211	CEFN 212	CEFN 221	CEFN 222
Thème modulaire	Intégration pratique			Médias, culture et monde du travail				
Thèmes/ Cours	Les premiers contacts Les salutations L'identité La famille La nourriture Les sports et les loisirs Le calendrier, l'heure Les gestes quotidiens	L'invitation L'orientation Le menu La ville, le quartier Le logement au Québec La santé	L'alimentation et la gastronomie Les activités culturelles Les vêtements Les accessoires Le travail et les études Les transactions bancaires	Le tourisme au Québec	L'environnement de travail Les stages Les relations avec l'employeur	La consommation et les habitudes de vie au Québec Les conditions générales de travail La structure hiérarchique et les codes d'ici	Le registre de langue à l'écrit au Québec Les médias L'intégration en milieu de travail	Le registre de langue à l'oral au Québec La personnalité en milieu de travail L'accomplissement professionnel La conciliation travail/famille
Signature Culture d'ici	Supermarché Richelieu	Les petites annonces	Ricardo.com	Bonjour Québec Québec original	Médias écrits 1 Découvrir Le journal Métro	Radio-Canada L'Épicerie	Médias écrits 2 Analyser le contenu La presse +	Radio-Canada – Dans l'œil du dragon
Boîte à outils – lexique culturel	Kit de survie 1	Kit de survie 2	Manger et cuisiner	Voyager et découvrir	Comment utiliser les outils terminologiques 1	Travailler au Québec	Comment utiliser les outils terminologiques 2	Gérer les anglicismes au Québec

Image 1. Section 1 du tableau Composantes culturelles au sein du programme

3.2. Un nouveau design plus convivial

L'une des raisons premières qui a motivé le changement amorcé sur le plan du contenu mais aussi de l'interface fut sans contredit la limitation du système de gestion d'apprentissage de l'institution - Learning Management System (LMS), Desire2Learn®. Les commentaires négatifs récoltés au fil des ans, aussi bien auprès des étudiants (évaluations quantitatives et qualitatives en ligne) que des enseignants, faisaient ressortir, entre autres, la difficulté de navigation, le manque de convivialité du système, le nombre excessif de « clics » pour arriver à un document et l'absence d'interactivité, autant d'exemples des limites de l'interface face aux habitudes de navigation d'une nouvelle génération d'étudiants. Voir image 2.

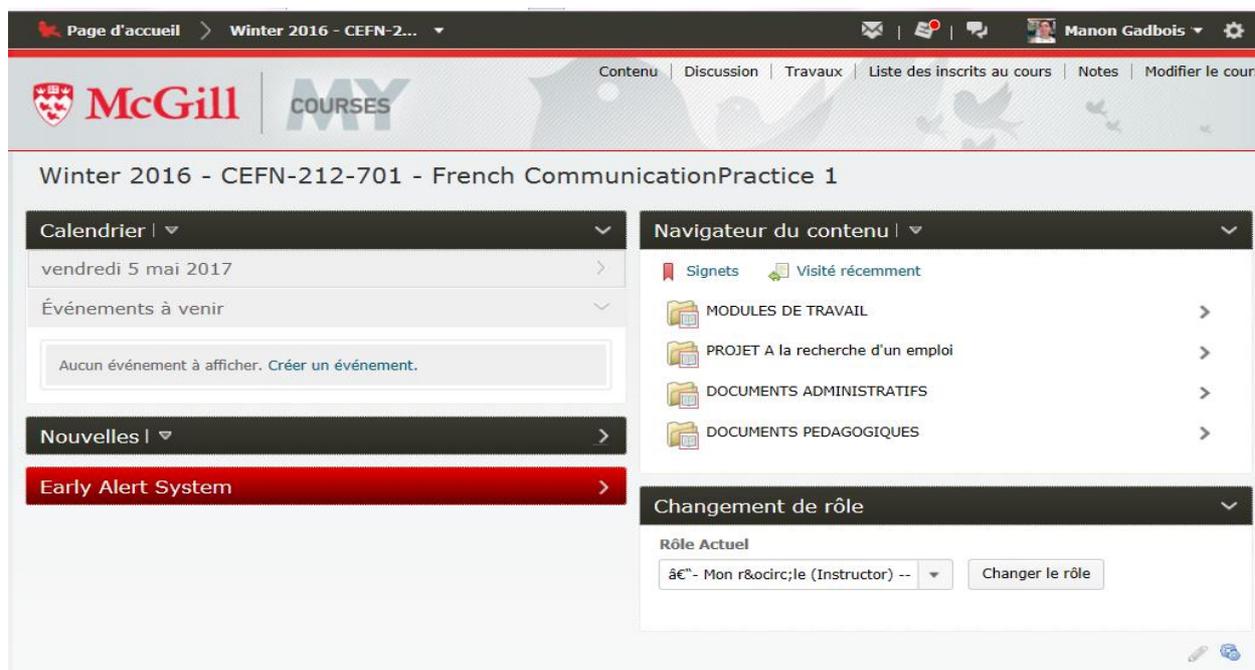


Image 2. Ancien modèle

Une transformation complète du design traditionnel utilisé de facto par l'institution était donc nécessaire pour mieux répondre aux besoins des apprenants actuels mais surtout à venir. Ce changement de cap représentait également une opportunité de transformer nos nouveaux contenus à visée culturelle de façon innovante et interactive afin d'offrir une expérience bonifiée aussi bien sur le plan esthétique et ludique que pédagogique.

Voir image 3

Le développement de ce nouveau modèle d'apprentissage sur mesure a nécessité un effort de collaboration entre le département de langues et celui des Services aux instructeurs et technologies éducatives de l'École d'éducation permanente. Les échanges entre la coordinatrice de programme, les experts de contenus et les designers tout au long du processus de conceptualisation ont suscité une dynamique collaborative, constructive et stimulante dans l'élaboration du modèle visé. L'expérience a en soi aidé les départements à mieux comprendre les rôles de chacun et à acquérir un précieux corpus de connaissances pouvant être appliqué à d'autres contextes.

McGill myCourses MODELE: CEFN 212 - Pratique de la com... Manon Gadbois

Accueil Sitographie Discussion Participants Modifier le cours

MODELE: CEFN 212 – Pratique de la communication 1

Culture d'ici

L'épicerie

Nouvelles

Aucune nouvelle à visualiser.
Sélectionner **Nouvel élément** pour insérer un élément.

Découvrez le "french side" de McGill

Offres et services sur le campus, ressources et informations utiles, découverte de la langue et de Montréal, capsules linguistiques.
Tout pour vous aider dans votre apprentissage de la langue française ! Bonne découverte !

<http://vivreenfrancais.mcgill.ca/>

- Module 1** | PARLER DE SON TRAVAIL, DE SON HORAIRE ET DE SES RESPONSABILITÉS
- Module 2** | SAVOIR INTERAGIR AU TÉLÉPHONE
- Module 3** | PARLER DE SOI ET DES AUTRES DANS UN CONTEXTE PROFESSIONNEL OU SOCIAL
- Module 4** | PARLER DE SES EXPÉRIENCES PASSÉES
- Module 5** | SAVOIR FAIRE DES COMPARAISONS
- Module 6** | PRÉSENTER FAVORABLEMENT SON PROFIL PROFESSIONNEL

Projet | A LA RECHERCHE D'UN EMPLOI

DOCUMENTS ADMINISTRATIFS

DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES

Image 3. Nouveau modèle

3.3. Développement et implantation : une entrée progressive mais nécessaire

Le développement des seize cours s'est déroulé de façon progressive sur une période de trois ans – voir tableau 2. Un premier cours pilote, le CEFN 212 *Pratique de la communication 1*, a été la pierre angulaire de ce processus et a permis d'établir les bases communes des cours à venir. L'étape d'analyse mentionnée précédemment a servi de base à la signature du cours (culture d'ici) et de ses contenus culturels. Ce tout premier cours pilote a été lancé en automne 2016 dans trois sections.

L'expérience vécue a permis ensuite de développer les autres cours progressivement en respectant à la fois le format à privilégier selon les niveaux visés (ex. cours de niveau débutant, élémentaire, etc.; cours axés sur la communication ou sur la grammaire). Chaque cours a été élaboré en collaboration avec les experts de contenus du niveau, soit les enseignants eux-mêmes. Cette étape cruciale de développement a permis à bon nombre d'entre eux de se familiariser avec le travail de création pédagogique en ligne, un défi pour plusieurs, et de créer des scénarios pédagogiques qui respectent la vision globale du programme.

Phases	Cours	Signatures <i>Culture d'ici</i>
Phase 1 – Pilote Automne 2016	CEFN 212 Pratique de la communication 1	• L'Épicerie
Phase 2 - Hiver 2017	CEFN 102 Français de base	• Les petites annonces
	CEFN 104 Français élémentaire	• Proprio direct
Phase 3 – Printemps 2017	CEFN 106 Grammaire et rédaction: pratiques de base	• Ricardo.com

	CEFN 107 Communication orale : pratiques de base	• Bonjour Québec
	CEFN 211 Français fonctionnel en contexte 1	• Le Journal Métro
Phase 4 – Automne 2017	CEFN 222 Pratique de la communication 2	• Dans l'œil du dragon
	CEFN 412 Techniques de la communication orale	• Télé-Québec
	CEFN 422 Communication orales en situations professionnelle	• Tout.tv
Phase 5 – Hiver /printemps 2018	CEFN 221 Français fonctionnel en contexte 2	• La Presse
	CEFN 332 Pratique de la communication 3	• Second regard
	CEFN 402 Pratique de la communication persuasive	• Radio-Canada
Phase 6 – Cours hybrides Automne 2018 & Hiver/printemps 2019	CEFN 331 Français fonctionnel en contexte 3	• L'Itinéraire
	CEFN 411 Grammaire pratique et techniques d'écriture	• Le Devoir
	CEFN 421 Communication écrite en situations professionnelles	• L'OQLF
	CEFN 401 Pratique du vocabulaire en contexte	• BaNQ

Tableau 2. Phases d'implantation

3.4. Une évaluation en continu

Chaque cours développé a permis de revisiter continuellement le format, la navigation et les ressources pour assurer que le tout respecte les besoins culturels et

technologiques des apprenants et des enseignants. Le modèle s'est donc transformé tout au long du processus.

Les évaluations de cours de l'institution (Mercury) ont démontré que le taux de satisfaction face aux nouveaux contenus et au format offerts avait augmenté par rapport à l'ancien modèle. Les commentaires qualitatifs des dites évaluations ont aussi permis d'ajuster le tir tout au long du processus de développement.

4. Et la culture dans tout cela ?

4.1. Respecter la progression des acquis culturels et langagiers

Bien que tous les cours du certificat suivent un référentiel de programme largement inspiré du CECRL assurant une progression langagière, il était important pour nous que chaque niveau de cours (les cours 100, 200, 300, 400) ait sa propre identité visuelle et culturelle en respectant la présentation modulaire initialement choisie par souci de progression, cohérence et cohésion.

4.1.1 Niveaux débutant et élémentaire : une fenêtre sur l'intégration et l'identité culturelle

Les premiers niveaux (cours 100) intègrent la culture par le biais de thématiques simples comme l'alimentation, le tourisme, les petites annonces, etc. La terminologie utilisée pour les sections et icônes se veut sans complexité pour en faciliter la compréhension et se lisent comme suit : 1) Introduction, 2) Grammaire, 3) Vocabulaire, 4) Écoute et 5) Activité. La quantité de texte sur chaque page-écran est limitée et consiste en des consignes simples qui réutilisent les notions de base vues en classe, du contenu sous forme de tableaux et de listes lexicales. Le style visuel « bande dessinée » est privilégié et on s'attend à peu de prise de risques chez l'apprenant novice. La notion de projet est initiée à la fin du module préparatoire pour faire la passerelle avec les cours du certificat.

4.1.2. Niveaux intermédiaires : un pas vers l'autonomie

Pour les cours de niveaux intermédiaires (cours 200 et 300), la terminologie se complexifie avec des icônes annonçant un certain travail d'autonomie : 1) Mise en

situation, 2) Mise au point, 3) Mise en pratique, 4) Exercice d'écoute/de lecture et 5) Pour aller plus loin. Des hyperliens nous permettent de sortir du cours et d'explorer des documents authentiques et non authentiques. Les signatures visent des thématiques propres aux niveaux. On parle ici de consommation, de création d'entreprise et du concept de travailleur autonome; on aborde les grandes institutions et leur mécanisme. On exploite aussi les journaux locaux pour en extraire les sujets d'actualité du moment, les genres journalistiques (articles, éditoriaux, billets, chroniques, blogs), etc.

La notion de projet prend davantage de place et permet à l'apprenant de construire ses acquis par la pratique, par exemple, simuler une entrevue d'emploi, créer sa propre entreprise ou proposer un débat de société, autant de tâches qui favorisent le dialogue des cultures en présence.

4.1.3. Niveaux avancés : une fin de parcours qui vise la prise de risque

Cette progression du niveau A1 au niveau C2 qui vise, on le rappelle, à former des apprenants culturellement compétents en fin de parcours prend tout son sens au niveau 400 où l'apprenant doit alors développer ses propres référents culturels et naviguer avec aisance dans les contenus proposés.

Les rubriques des cours 400 ont été pensées pour prendre des risques certes langagiers mais aussi culturels. En ce qui concerne les cours dits communicatifs, les cinq rubriques se présentent comme suit: 1) Prise de contact; 2) Prise d'information; 3) Prise de parole; 4) Prise de risque et 5) Projet. Les cours hybrides (60% en présentiel et 40% en distanciel) offrent quant à eux le découpage suivant : 1) Présentation du module ; 2) Réfléchir et découvrir; 3) Partager et échanger (en classe); 4) Faire le point et 5) Passer à l'action. Aussi bien pour les cours communicatifs que grammaticaux, les rubriques visent ainsi des tâches reposant sur la mise en pratique, le partage d'opinion et d'expériences et les prises de risque.

4.2. Former des apprenants culturellement compétents : un exemple concret

Pour illustrer le concept de compétence culturelle, prenons l'exemple du module 4 du dernier niveau du programme, soit le CEFN 402, ayant pour savoir-faire visé la capacité à défendre une cause sociale ou professionnelle à l'oral de façon persuasive. Ce module aura comme entrée en matière (Prise de contact), un extrait

d'un documentaire sur l'effervescence politique de la Révolution tranquille¹¹ et un extrait de l'émission *Tout le monde en parle*¹². Voir image 4.

The screenshot shows a course interface for 'Module 4 - Savoir défendre une cause à l'oral de façon persuasive'. It includes a video player with the title 'Révolution Tranquille au Québec #1 - Effervescence (1960-1966)'. Below the video, there are two steps of an activity:

Étape 1
Nous sommes en pleine révolution dite « tranquille ». Visionnez l'extrait du discours de Pierre Bourgault alors président du Rassemblement pour l'indépendance nationale (RIN).
Durée de l'extrait : de 38'02 à 39'50 minutes

- Que pensez-vous de la façon dont il livre son discours compte-tenu de l'effervescence du moment ?
- Discourir, est-ce un art ? Pour y réfléchir, répondez aux questions de discussion.

Étape 2
Visionnez l'extrait de l'interview de Mélissa Mollen-Dupuis, activiste Innuë, et de Michèle Audette, maintenant commissaire à l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFPADA), invitées à l'émission *Tout le monde en parle*, Radio Canada.
Durée l'extrait: 2'34 minutes

- Que diriez-vous de la façon dont le message a été livré par ces deux femmes engagées ? Le ton et la gestuelle ? Le débit ?
- Une figure de style a été employée afin d'adoucir une réalité sombre évoquée par Michèle Audette. De quelle figure de style s'agit-il ?

Copyright © 2015 McGill University

Image 4. Module 4 du cours CEFN 402

Puis dans la « Prise d'information », ce sont les figures de style, des stratégies de communication, des slogans et des proverbes qui seront abordés, autant de points nécessaires à la réalisation du projet.

Ensuite, le discours emblématique du journaliste et politicien indépendantiste Pierre Bourgault, « Un Québec unilingue français », sera analysé (discours

¹¹ La Révolution tranquille (1960-1970) est une période caractérisée par de nombreux changements sociaux au Québec qui façonnera la société d'aujourd'hui.

¹² *Tout le monde en parle* est une émission de télévision québécoise animée et coproduite par Guy A. Lepage. Elle est l'adaptation québécoise de l'émission de divertissement française du même nom.

rhétorique judiciaire/ délibératif, slogan, figures de style, ton, etc.) et des discussions autour de l'art du discours et de son statut dans la société et des mises en pratique contextualisées seront proposées (« Prise de parole »).

Enfin, les répercussions d'un discours politique de plus en plus médiatisé seront questionnées ainsi que sa tendance à se transformer en slogan publicitaire politisé (Prise de risque) ; on pense au slogan de 2017 du parti Projet Montréal montrant une Valérie Plante se présentant comme « L'homme de la situation »¹³ ou encore à l'emblématique « Maîtres chez nous »¹⁴.

Le projet de discours de persuasion (Projet) répondant à une problématique sociale ou professionnelle marquera la concrétisation et l'aboutissement des objectifs langagiers, communicatifs et culturels du module.

Dès lors, les apprenants immergés dans la réalité culturelle québécoise, grâce à des thèmes variés - engagement social ou politique, harcèlement, discrimination, racisme, consommation et marketing pour n'en citer que quelques-uns - et par le biais de séries et capsules numériques actuelles, reportages ou articles de fond sont exposés à des discours, des postures, des pratiques et des symboles culturels qu'ils doivent identifier, interpréter et surtout questionner par rapport à leur bagage, leurs expériences et leurs valeurs professionnelles, personnelles et familiales ; en d'autres mots, établir des liens avec une réalité diversifiée qui leur est donnée à voir, à comprendre et à expérimenter est une étape essentielle vers le savoir-s'engager.

Conclusion

Amorcée en automne 2016, la révision complète de nos contenus s'est achevée au printemps 2019, offrant dès lors, un contenu valorisant davantage la culture, l'ancrage nécessaire de la perspective actionnelle, une meilleure uniformité, une interface renouvelée et un accès facile au contenu indépendamment du support choisi (mobile, tablette, ordinateur portable, etc.). De plus, l'aisance à travailler en ligne et la réduction substantielle de l'utilisation du papier autant pour les apprenants que les enseignants ont été significatives. Ce changement de paradigme n'avait

¹³ Valérie Plante a été élue mairesse de Montréal aux élections municipales de 2017. Elle est la première femme à occuper ce poste.

¹⁴ Au cours de la campagne électorale provinciale de 1962, Jean Lesage lance une phrase qui fera histoire : « Maîtres chez nous »

jamais réussi à se matérialiser avant cela, malgré une sensibilisation soutenue et un rappel constant.

Par ailleurs, l'engagement des enseignants face à ce renouveau pédagogique, culturel et technologique a dépassé les attentes initiales en rendant ces derniers plus outillés sur le plan culturel certes, mais aussi sur le plan technologique.

Par conséquent, par cette approche, nous avons tenté de répondre aux besoins des immigrants ayant un projet de vie au Québec. Aborder des thèmes actuels et ce, tout au long du curriculum proposé, facilite la compréhension des enjeux sociétaux québécois et donne une profondeur culturelle à la « réalité d'ici » que vivent les apprenants-immigrants.

On le voit bien, il ne s'agit plus de transmettre et d'acquérir la culture, mais de la créer par le biais de projets professionnels de communication contextualisés historiquement et socialement, d'être un acteur social à part entière dans une société d'accueil. Il s'agit pour l'apprenant, avec son histoire personnelle de migrant, *de facto* pluriculturel et plurilingue, d'appréhender les cultures dans l'interaction et l'agir ensemble en contexte québécois, lui-même imbriqué dans un Canada pluriculturel. Dans ce sens, Kramsch (2013 : 70) entrevoit que :

A post modernist view of culture manages not to lose the historicity of local speech communities while attending to the subjectivity of speakers and writers who participate in multiple global communities.

La prochaine étape sera de valider l'efficacité de cette approche sur une base longitudinale sur le plan de la perception des étudiants quant à leur intégration dans la société québécoise.

Cela dit, la démarche entreprise visant l'intégration de la culture dans un environnement stimulant, novateur et évolutif permet déjà à l'institution de se démarquer et de prendre le virage technologique nécessaire face à une génération émergente, qui sera ainsi mieux outillée pour faire face aux réalités de demain.

« Merci ! Ce certificat, c'est la clé pour comprendre la société québécoise. »

Témoignage d'une étudiante en fin de parcours.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Archibald, J. (2006). La langue citoyenne. Droits et obligations linguistiques des migrants en France et au Canada. In : J.-L. Chiss & J. Archibald (Dir.), *La langue et l'intégration des migrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 15-30). Paris : L'Harmattan.
- Bhanji-Pitman, S. (2009). *Prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/2211/1/D1805.pdf>.
- Blanchet, Ph. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*. Louvain-La-Neuve – Paris : Peeters.
- Blanchet, Ph. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/ apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27. Récupéré de <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>.
- Bloemsma, M. S. (2013). *Student Engagement, 21st Century Skills, and How the iPad is Transforming Learning in the Classroom*. University of California. Récupéré de : <https://proxy.library.mcgill.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/1415894557?accountid=12339>.
- Bourassa-Dansereau, C. (2010). *Le rôle de l'apprentissage de la langue française dans le processus d'intégration des immigrants à la société québécoise* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Récupéré de <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2820>.
- Charaudeau, P. (2004, juin). *L'identité culturelle : le grand malentendu*. Communication présentée aux SEDIFRALE, Rio. Récupéré de <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>.
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2016). *Les immigrants : en bonne position pour accéder à des postes stratégiques*. Récupéré du site CCMM à https://www.ccm.ca/fr/etude_immigrants.
- Charte de la langue française (1977). Récupéré du site Publications Québec à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- De Fontenay, H. (2011). Perspectives étudiantes sur l'intégration de la culture en classe de langue : résultats d'une enquête. In : De Fontenay, H., Groux, D. & Leidelinger, G. (Dir.), *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ?* (pp. 255-278). Paris : L'Harmattan.
- Filliettaz, L. et Bronckart, J.-P. (2005). Introduction. In : L. Filliettaz & J.P. Bronckart (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve – Paris : Peeters.
- Ferretti, J. (2016). *Le Québec rate sa cible. Les efforts du Québec en matière de francisation et d'immigration : un portrait*. Récupéré du site de l'IRÉC : [http://www.irec.net/upload/File/rrc20160127immigration\(1\).pdf](http://www.irec.net/upload/File/rrc20160127immigration(1).pdf).
- Kezar, A. J. (2011). *New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education: Blended Learning : Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling, VA, USA : Stylus Publishing.

- Kramersch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 205–218. Récupéré de <https://doi.org/10.7202/1009903ar>.
- Matulich, E., Papp R. & Haytko D.L. (2008). Continuous Improvement through Teaching Innovations: A Requirement for Today's Learners. *Marketing Education Review*, 18(1), 1-7.
- Mercier, L., Remysen, W. et Cajolet-Laganière, H. (2017). Québec. In : Ursula Reutner (Dir.), *Manuel des francophonies* (pp. 277-310). Berlin : De Gruyter.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2017). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2006 à 2015*. Récupéré de http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2017_admisQc.pdf.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Récupéré de <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Morreale, S. P. (2016). Millennials, Teaching and Learning, and the Elephant in the College Classroom. *Communication Education*, 65(3), 356-376.
- Pagé, M. et Lamarre, P. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec* (Étude no 3). Récupéré du site de l'IRPP à <https://on-irpp.org/2JGWXZ9>.
- Rocher, F. et White, B. (2014). *L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien*. Récupéré du site de l'IRPP : <https://on-irpp.org/2JDkTfX>.
- Richer, J.-J. (2015). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont, Belgique : Éditions E.M.E. - InterCommunications.
- Saint-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Récupéré du site du Conseil supérieur de la langue française : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf315/f315.pdf>.
- Statistique Canada (2017, 25 octobre). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016* (Publication n° 1-001-X). Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm>.
- Vernan, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : Presses Universitaires de France.