

AREF 2019 - 00281

COMMENT CREER UN CLIMAT DE CONFIANCE EN FORMATION INTERCULTURELLE ? - IMPORTANCE DE L'ICE-BREAKING

Chalmel Johann, NovaTris, LISEC EA 2310, Université de Haute-Alsace, Unistra, UL

Quinte Jana, NovaTris, LISEC EA 2310, Université de Haute-Alsace, Unistra, UL

Sauter Vera, NovaTris, LISEC EA 2310, Université de Haute-Alsace, Unistra, UL

Depuis 2012, dans le cadre de l'appel à Projet d'Investissement d'Avenir de l'ANR ayant établis les IDEFI (Initiative d'Excellence en Formation Innovante), l'Université de Haute-Alsace a mis en place et développé NovaTris, son Centre de compétences transfrontalières. Parmi ses activités, celui-ci propose des modules d'accompagnement interculturels. Leur objectif est de permettre à l'apprenant de développer les compétences lui permettant de travailler et agir avec aisance au-delà des frontières (nationales bien sûr, mais également générationnelles, disciplinaires, personnelles, etc.). Dans ce contexte, le concept d'interculturalité est central. Dans la littérature, celui-ci est abordé sous deux angles principaux : l'approche culturaliste (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010) qui se focalise sur les nationalités des sujets ou des groupes de sujets et l'approche plus individualisée qui prend en compte les identités culturelles propre à chaque individu. De par ses objectifs, NovaTris se situe dans ce second courant et développe ses outils en fonction, se basant entre autres sur cinq références théoriques principales. 1) L'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), qui intègre l'ensemble des aspects du fonctionnement humain (pensées, sentiments, comportements, etc.) ; 2) l'apprentissage non-formel qui donne une place d'importance aux apports des apprenants ; 3) « le moi et le moi social » à travers lequel l'apprenant réfléchi sur soi et sur son environnement socio-culturel (Chalmel L., 2018), dans cet esprit, une approche individualisée des compétences (deux individus auront besoin de compétences différentes pour être à l'aise dans un même contexte); 4) Le concept de conscientisation (Freire, 1970), nécessaire pour élargir sa zone de confort et explorer son potentiel ; 5) La posture d'accompagnement (Boutinet, Denoyel, Pineau, & Robin, 2007; Paul, 2014), qui permet de travailler avec des groupes d'apprenants, tout en respectant les individualités. Cette posture exigeante implique un cheminement commun de l'accompagnateur et l'accompagné qui fixent des objectifs, des moyens et des méthodes ensemble. Pour y parvenir, il est nécessaire d'établir un climat de confiance, essentiel au partage d'expérience sans blocages et à oser sortir de sa zone de confort, pour explorer les potentialités du contexte et des individus y évoluant.

C'est pourquoi les modules NovaTris comprennent toujours au moins une phase d'*ice-breaking*, permettant d'entrer dans une démarche de co-construction. Il est cependant nécessaire de maintenir ce climat de confiance tout au long de l'accompagnement (respect des moyens et méthodes déterminés, importance des moments informels, ton et niveau de discussion, etc.).

L'objectif de cette communication est de questionner l'importance de ces activités d'*ice-breaking* sur la relation formateur-formés, formé-formés mais aussi sur le déroulement du module dans sa globalité voire indirectement sur l'apprentissage et le développement de compétences interculturelles. Ces activités d'*ice-breaking* permettent-elles effectivement de créer un climat de confiance ? Si oui, de quel type d'*ice-breaker* parle-t-on ? Et enfin, quelle perception en ont formés et formateur ?

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action visant à évaluer de manière plus globale les formations d'accompagnement interculturels proposées par NovaTris. L'importance des activités d'*ice-breaking* sera étudiée à l'aide d'entretiens semi-directifs réalisés avec les participants au module interculturel en licence 2 des sciences de l'éducation et leur formateur. Ils se dérouleront en deux temps : 1) en amont de la formation pour évaluer les connaissances et conceptions au sujet de la rencontre avec l'Autre et des appréhensions qui peuvent en découler ; 2) en aval de la formation sous forme de retours d'expériences.

BIBLIOGRAPHIE

Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris: P.U.F. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/penser-l-accompagnement-adulte--9782130562115.htm>

Chalmel, L. (2018). Pour aider l'individu à (re) construire ses compétences langagières tout au long de sa vie, faut-il risquer le pédagogique? In Komur-Thillooy & S. Djordjevic, *L'école, ses enfants et ses langues* (p. 59-71). Paris: Orizons.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Classics.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures et organisations: Nos programmations mentales*. Pearson Education France.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Consulté à l'adresse <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/process-of-experiential-learning.pdf>

Paul, M. (2014). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.