

LE « JE » MIGRANT : DÉVELOPPEMENT DE LA CCI EN FLE

DIEGO ALEJANDRO CÁRDENAS LOZANO

PROJET DE RECHERCHE :

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE

DIRIGÉ PAR :

RICARDO LEURO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ, 2019.

LE « JE » MIGRANT : DÉVELOPPEMENT DE LA CCI EN FLE

DIEGO ALEJANDRO CÁRDENAS LOZANO

Mémoire présenté au Département de Langues de
l'Université Pédagogique Nationale (Colombie)
pour l'obtention du titre de Licencié en Espagnol et
Langues Étrangères : Anglais et Français.

DIRIGÉ PAR :

RICARDO LEURO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS

BOGOTÁ, 2019.

NOTE D'ACCEPTATION

Signature du directeur de mémoire

Signatures du jury

Résumé

Ce mémoire présente une étude qualitative de recherche-action dont l'objectif consiste à améliorer la qualité des relations interpersonnelles d'un groupe d'élèves lors des échanges à l'oral en FLE dans le cadre de l'altérité et du développement initial de la compétence communicative-interculturelle (CCI). Les participants à cette étude ont été 27 élèves, âgés entre 8 et 11 ans, appartenant au cours CM1 dans la salle 401 de l'école *La Candelaria I.E.D.*, à Bogotá (Colombie). La collecte des données a été guidée par la triangulation des sources à l'aide de notes de terrain, enregistrements des performances et artefacts, ainsi que par la triangulation temporelle. En outre, une intervention en trois étapes autour de la thématique de l'immigration et du sujet migrant a été mise en place afin d'assurer l'évolution de la qualité des relations interpersonnelles. L'analyse des données a suivi une méthode itérative et contrastive en deux étapes afin de présenter les résultats, lesquels ont montré une amélioration des relations variant en fonction des composantes de la CCI. Les conclusions et les limitations de l'étude sont présentées à la fin.

Descripteurs : compétence communicative-interculturelle (CCI), altérité, relations interpersonnelles, immigration, échanges à l'oral en FLE, interactions en FLE.

Resumen

Este documento presenta un estudio cualitativo de investigación-acción cuyo objetivo consiste en mejorar la calidad de las relaciones interpersonales de un grupo de estudiantes durante los intercambios orales en francés en el marco de la alteridad y del desarrollo inicial de la competencia comunicativa-intercultural (CCI). Los participantes de este estudio fueron 27 estudiantes, entre 8 y 11 años, pertenecientes al grado cuarto del colegio *La Candelaria I.E.D.* en Bogotá, Colombia. La colecta de datos fue guiada tanto por la triangulación de instrumentos a través de notas de campo, grabaciones de actividades de interacción y artefactos como por la triangulación temporal. Además de ello, una propuesta de intervención en tres etapas alrededor de la temática de la


inmigración y del sujeto inmigrante fue puesta en práctica con el fin de asegurar la evolución de la calidad de las relaciones interpersonales. El análisis de datos fue orientado por el método iterativo y contrastivo en dos etapas con el objetivo de presentar los resultados, los cuales evidenciaron una mejora de las relaciones interpersonales que varía en función de los componentes de la CCI. Las conclusiones y las limitaciones del estudio son presentadas al final del mismo.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural (CCI), alteridad, relaciones interpersonales, intercambios comunicativos orales en FLE, interacciones en FLE.

Abstract

This document presents a qualitative action-based research project aiming at improving the quality of interpersonal relationships among a group of students during oral exchanges in FLE within the scope of otherness and the initial development of intercultural-communicative competence (ICC). The participants of this project were 27 fourth grade students between 8 and 11 years from *La Candelaria* public school in Bogotá (Colombia). Data collection was carried out through a source triangulation method which included the use of field notes, performance recordings and artifacts, as well as through a temporal triangulation method. Moreover, a three-cycle pedagogical intervention on the subject of migration and the migrant was implemented in order to assure the evolution of interpersonal relationships among the students. Data analysis was guided by a two-phase iterative and contrastive method aiming at presenting the findings. There, it was possible to determine an improvement in the interpersonal relationships depending on the different components of ICC. Conclusions and limitations of this project are presented at the end.


Key words: intercultural-communicative competence (ICC), otherness, interpersonal relationships, communicative oral exchanges in FLE, interactions in FLE.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Le « Je » migrant : développement de la CCI en FLE. (El “yo” migrante: desarrollo de la CCI en FLE).
Autor(es)	Cárdenas Lozano, Diego Alejandro.
Director	Leuro, Ricardo.
Publicación	Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 105 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI), ALTERIDAD, RELACIONES INTERPERSONALES, INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS ORALES EN FLE, INTERACCIONES EN FLE.

2. Descripción
<p>Tesis de grado en la que el autor analiza el impacto de la propuesta pedagógica “<i>Moi face à l’immigration</i>” cuyo objetivo consiste en mejorar la calidad de las relaciones interpersonales durante los intercambios comunicativos orales en FLE, a través de los componentes de la competencia comunicativa-intercultural y de alteridad, de un grupo de 27 estudiantes de grado cuarto de la institución educativa distrital La Candelaria ubicada en la ciudad de Bogotá D.C., Colombia. Este estudio es de tipo cualitativo, específicamente, de investigación acción y está sustentado en una recolección de datos guiada por la triangulación temporal y de instrumentos, así como en un análisis de datos iterativo y contrastivo en dos etapas. Además de esto, el documento presenta ciertas conclusiones, limitaciones y recomendaciones resultantes de la intervención pedagógica en el aula.</p>


3. Fuentes
<p>Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l’altérité. <i>Revue des sciences de l’éducation</i>, 23(1), pp. 123–132.</p> <p>Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l’altérité. Dans : <i>2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues et les cultures</i>. Congrès international, Université Aristote de Thessalonique (Grèce), 12-14 Décembre. Repéré à : http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf</p> <p>Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. <i>LINGVARVM ARENA</i>, vol. 2, pp. 91-101.</p> <p>Assunção, L. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l’enseignement et l’apprentissage d’une langue étrangère. <i>Íkala, revista de lenguaje y cultura</i>, 12(18), pp. 165-181.</p> <p>Bachman C., Lindenfield J. y Simonin J. (1981). <i>Langage et communications sociales</i>. CREDIF, Hatier.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 5

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York, États-Unis: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990a). Habilidad lingüística comunicativa. Dans: Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Madrid : Edelsa.
- Bachman, L. et Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. New York, États-Unis: Oxford University Press.
- Bälgig, A. (2016). Compétence d'altérité et communication en langue étrangère avec des locuteurs natifs. *Applied Medical Informatics*, 38(1), pp. 52-67.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris, France : CLE International.
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., et Mainardi, G. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation, exemples de recherches dans l'école obligatoire. Dans : *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Conférence réalisée à l'Université de Genève, septembre 2010.
- Bourguignon, C., (2001). L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet. Dans : *Actes de la journée d'étude sur l'évaluation*. Conférence réalisée dans le cadre de la XXXIV^{ème} journée d'étude sur l'évaluation, décembre 2001. Mis en ligne le 22 septembre 2010. Doi : 10.4000/asp.1730.
- Bourguignon, C., (2008). Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence : défi et enjeu pour l'enseignement/apprentissage des langues. Récupéré de : http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_conn_eval_competence_2008.pdf
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- CFM (Commission fédérale pour les questions de migration) sous la direction de Matthey, L., et Steiner, B. (2009). *Nous, moi – les autres : les associations de migrants et la formation de l'identité : une approche internaliste*. Quellenweg, Suisse : OFCL.
- Chen, G., et Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence : A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), pp. 353-383.
- Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques (ED). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Les Éditions Didier.
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Huberman, M.A., & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K Denzin & Y.S Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London/New Delhi: SAGE Publications.
- INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) sous la direction de Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Lyon, France : Service de veille scientifique et technologique.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelone, Espagne : Editorial Graó.
- Lázár, I., Lussier, D., Huber-Kriegler, M., Matei, G., et Peck, C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence : a guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 5

- Lenz, P., et Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe. Récupéré de : https://www.researchgate.net/publication/303667658_Prise_en_compte_des_compétences_plurilingue_et_interculturelle_dans_l'evaluation_Etude_Satellite_N_2_du_Guide_pour_le_developpement_et_la_mise_en_oeuvre_de_curricula_pour_une_education_plurilingue_et
- Lussier, D. (2006). Intégrer le développement d'une « compétence interculturelle » en éducation : un enjeu majeur de la mondialisation. Acte de colloque. http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/afi/doc/pdf/colloc_2006/III-9_Denise_LUSSIER.pdf
- Mayor, S. (2013). *L'utilisation des stratégies de communication lors d'interactions orales en langue étrangère (A1+)*, (mémoire de Master). HEP VAUD, Lausanne, Suisse.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, France : Hachette.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 22, pp. 55-89.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives* 26(1), pp. 110-138.
- Peña, E. (2010). *Comment promouvoir la Tolérance et l'Acceptation d'Autrui à travers une Approche Multiculturelle d'Enseignement de la Langue Française ?* (Mémoire de licence). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombie.
- Pourtois, J., Desmet, H., et Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives*, 15, pp. 25-35.
- Rojas, S., Sánchez, J., Rodríguez, A. (2013). *No es el juego por el juego: propuesta para el desarrollo de la alteridad y la interacción oral en las clases de FLE a través del juego* (mémoire de licence). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombie.
- Roy, M., et Prévost, P., (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implication de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches Qualitatives*, 32(2), pp. 129-151.
- Senos, S. (2014). Le concept d'universel-singulier dans la pratique d'enseignement du français en contexte migratoire. *TF Refa*, 11, pp. 143-162.
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), pp. 61-73.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), pp. 73-89.
- Solidarité Laïque (org.). (2017). *Stop aux idées reçues sur les enfants et les personnes migrantes*. Repéré à : <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Livret%20Migrants%20A5.pdf>
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie) sous la direction d'Alidou, H., et Glanz, C. (2015). *Recherche-action : améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002339/233979f.pdf>
- Van Dijk, T. (1991). Discours de l'élite et racisme. *Cahiers de praxématique*, 17, pp. 49-71.
- Van Dijk, T. (1994). Discurso, poder y discriminación. *Cuadernos*, 2(2), pp. 23-31. Repéré à : <http://discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>
- Van Dijk, T. (2005). Le racisme dans le discours des élites. *Multitudes*, 23, pp. 41-52.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris, France : Éditions Belin.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 5	

4. Contenidos
<p>Siguiendo los lineamientos de la investigación-acción, este trabajo de grado se organiza en seis capítulos. En el primer capítulo, se presenta el contexto de aparición de la problemática a través de la descripción del lugar de intervención y de la población. Además de ello, se presenta una descripción de la problemática, su justificación, así como la pregunta problema enfocada al mejoramiento de la calidad de las relaciones interpersonales de los estudiantes de grado cuarto del colegio La Candelaria a través del desarrollo inicial de la competencia comunicativa-intercultural en el marco de la alteridad.</p> <p>El segundo capítulo presenta una síntesis de las investigaciones más recientes sobre el tema del presente proyecto con el fin de dar cuenta del estado del arte. En adición, se presentan los constructos teóricos del proyecto, es decir, la dimensión de alteridad y los componentes de la competencia comunicativa-intercultural tal como han sido expuestos en el modelo de Byram (2002) et Sercu (2002 et 2004). En el tercer capítulo se describe la metodología de la investigación, así como el proceso de colecta de datos junto con los instrumentos empleados. En el cuarto capítulo se hace una descripción de las etapas de la propuesta pedagógica implementada y se exponen, además, sus objetivos pedagógicos. Por el otro lado, en el quinto capítulo, se realiza una descripción del proceso de análisis de datos con el fin de presentar los resultados del estudio en relación con las diferentes categorías establecidas en el marco teórico y de ciertas categorías emergentes. Finalmente, el capítulo sexto presenta las conclusiones, limitaciones y recomendaciones que surgieron de esta experiencia investigativa.</p>

5. Metodología
<p>La metodología del presente proyecto está fundada en los principios de la investigación-acción debido a que, a través de una propuesta de intervención, se intentó dar respuesta a una problemática identificada en el seno de la población muestra (27 estudiantes del grado cuarto de la institución “La Candelaria”). Para ello, se siguió un procedimiento de cuatro fases. En la primera (planeación), se llevó a cabo un proceso de observación y de implementación de pruebas diagnósticas con el fin de identificar la problemática y, de este modo, plantear la pregunta de investigación y una propuesta de intervención. La segunda fase (acción) tuvo como objetivo la implementación de la propuesta, lo cual implicó la puesta en marcha de dos fases transversales (observación y reflexión) en las que, por medio de instrumentos de recolección, se analizó el impacto de la intervención y las evoluciones experimentadas por los sujetos respecto a la problemática central del estudio. Por otro lado, se definió una unidad de análisis (calidad de las relaciones interpersonales durante intercambios orales en FLE), así como una serie de categorías de análisis de la unidad fundadas en los componentes del modelo de competencia comunicativa-intercultural y de alteridad presentados en el marco teórico. La recolección de datos se realizó siguiendo una triangulación temporal y una triangulación de instrumentos a través de notas de campo, grabaciones de actividades de interacción y artefactos o resultados de actividades en clase. Finalmente, el análisis de datos fue orientado por un método iterativo y contrastivo en dos etapas a través de las técnicas de codificación cuasi-artesanal, de triangulación temporal y de instrumentos siguiendo una lógica deliberativa e inductiva a través de categorías emergentes.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de la Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 5	

6. Conclusiones
<p>Las conclusiones de este proyecto surgen de las categorías establecidas en el marco teórico según las dimensiones del modelo de competencia comunicativa-intercultural y de alteridad. Así, en lo concerniente a la dimensión comunicativa, se concluyó que los intercambios en parejas y en pequeños grupos, mediados por una preparación a través de tareas comunicativas-interculturales desarrolladas a partir del trabajo colaborativo, tienen un mayor impacto en la mejora de las relaciones interpersonales de los estudiantes que las tareas desarrolladas individualmente. Por otra parte, con respecto a la dimensión intercultural y de alteridad, se concluye que una propuesta de intervención que busque enriquecer y complejizar los referentes socioculturales relacionados con el sujeto migrante y el fenómeno de la inmigración, en general, resulta fundamental para lograr evoluciones en las representaciones iniciales de los niños. Finalmente, se puede decir que las relaciones interpersonales de calidad pueden asegurarse gracias al conocimiento que los interlocutores poseen con respecto a los aspectos culturales vehiculados en los intercambios, lo que conduce a pensar que una educación intercultural fundada en el Otro es esencial en la creación temprana de paradigmas de interacción adecuados en los estudiantes.</p>

Elaborado por:	Diego Alejandro Cárdenas Lozano.
Revisado por:	Ricardo Leuro.

Fecha de elaboración del Resumen:	03	06	2019
--	----	----	------

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
I. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	2
Contexte d'émergence de la problématique	2
Caractérisation de la population	3
Description de la problématique	4
Justification	6
Question de recherche et objectifs	8
II. CADRE THÉORIQUE	9
Antécédents de recherche (état de l'art)	9
Bases théoriques de cette recherche.....	12
III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	24
Type de recherche	24
Unité et catégories d'analyse	24
Récolte des données : instruments et processus.....	27
Considérations d'ordre éthique	29
IV. PROPOSITION D'INTERVENTION.....	30
Description et étapes de la proposition	30
Les tâches communicatives et les stratégies d'enseignement de l'unité.....	36
L'évaluation des savoirs	37
Justification et objectifs pédagogiques de la proposition	37
V. ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS.....	40
Analyse des données	40
Catégories émergentes	42
Présentation des résultats	43
VI. CONCLUSIONS ET LIMITATIONS DE L'ÉTUDE.....	68
Conclusions.....	68
Limitations et recommandations.....	70
RÉFÉRENCES	71
ANNEXES.....	75

INTRODUCTION

L'Autre n'est pas un objet, mais une aventure, un processus, un devenir, un événement et donc ne peut pas être réduit, ni momifié, ni aseptisé.

Martine Abdallah-Preteuille.

Pendant des années la question de l'Autre et de ses relations avec la culture a suscité d'innombrables débats. Or, il est évident, d'autant plus de nos jours qu'autrefois, que nos sociétés ne se consolident pas sous une logique de l'homogénéité et que les identités des sujets sont multiples, du fait qu'elles transitent parmi les différents référents culturels qui contribuent à la construction d'une identité et d'un sujet qui reste toujours à découvrir. En effet, l'individu se fait interprète de la culture et non pas l'instrument à travers lequel elle se manifeste. C'est que la culture se crée et se transforme à partir des interactions que les sujets entretiennent avec autrui et que ce processus d'interprétation témoigne d'une négociation entre des identités qui se cachent et se dévoilent à travers une communication qui, à son tour, est en relation avec la culture.

C'est dans cette logique qu'il faut interpréter l'étude que nous présentons ensuite et qui est le produit d'un processus de sensibilisation et du développement des composantes de la compétence communicative interculturelle (CCI) en but d'améliorer les relations interpersonnelles et les interactions orales en FLE d'un groupe d'élèves d'une école publique à Bogotá D.C. Donc, l'esprit de cette recherche s'encadre dans une conception positive de la diversité culturelle et individuelle, notamment celle témoignée par les sujets migrants, ainsi que dans l'idée selon laquelle ce que nous appelons « l'Autre » n'est pas seulement une entité externe, mais, dans quelque sorte, une extension de nous-mêmes qui jouit d'une identité indépendante et diverse qui ne saurait être réduite à un simple instrument d'imposition ou de domination. Car, à en croire (Windmüller, 2011), « nous craignons l'Autre au point de perdre notre propre identité, ce qui nous empêche d'aller vers lui. Pourtant, et paradoxalement, c'est l'existence de l'Autre, par un effet miroir, qui nous fait prendre conscience de notre identité culturelle. » (p. 20).

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Contexte d'émergence de la problématique

Cette étude a été menée dans l'établissement scolaire « *I.E.D. La Candelaria* » qui se trouve, comme son nom l'indique, au 17^{ème} arrondissement de la ville de Bogotá D.C., plus précisément à la Calle 12F N° 3-27, en Colombie. Tout au long de son histoire, l'établissement scolaire a été entouré par le contexte immédiat du district où il se trouve. Par conséquent, l'établissement scolaire jouit de l'opportunité de se trouver dans un endroit où des interactions multiculturelles ont lieu tous les jours, où le patrimoine et la culture abondent et, enfin, où la diversité tant culturelle que sociale coexistent. (Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá, 2011).

C'est en raison de tout cela que l'établissement propose un P.E.I qui se résume dans la devise « *éducation dans et pour la diversité* » et qui se fonde sur trois axes à développer de manière intégrale tout au long de la formation des élèves, à savoir : l'axe de la *diversité et l'inclusion*, celui de la *communication* et celui du *jeu et de l'emploi du temps libre*. De ce fait, la mission de l'institution vise à ce que les apprenants soient capables de découvrir et de renforcer le sens de leurs vies afin de transformer leur réalité et de promouvoir le vivre-ensemble tout en développant des compétences en citoyenneté. C'est pour cela que dans sa vision, l'école se voit en 2023 comme une institution inclusive, diverse et reconnue par ses processus humains et pédagogiques.

Or, tout au long de nos observations de cours (*cf. annexe 1*), nous avons constaté que l'aspect d'inclusion est l'un des piliers fondamentaux de cette institution et qu'il semble y avoir une cohérence entre ce qui est proposé dans le PEI et les dynamiques réelles d'école ; la population y étant très variée et l'école faisant le pari pour l'inclusion des enfants issus de parents migrants. Pourtant, il nous semble que les processus de sensibilisation à la diversité dont cette inclusion fait preuve restent à améliorer, surtout dans le cours de FLE, du fait qu'un nombre considérable de

conflits entre les élèves trouvent leur origine dans la difficulté à comprendre, à communiquer et à interagir avec autrui en acceptant la diversité de ses manifestations culturelles.

Caractérisation de la population

La population de cette étude était composée de 27 élèves appartenant au cours CM1 dans la salle 401, puis, dans la salle 501 dans la deuxième étape du projet. Les résultats de l'enquête (*cf. annexe 2*) nous ont permis de corroborer que 52% de la population correspondait au sexe féminin tandis que 48% restait au masculin et que l'âge des élèves oscillait entre 8 ans et 11 ans. En plus, la provenance de la plupart des élèves était Bogotá (généralement des quartiers où une grande partie de la population y habite dans des conditions de vulnérabilité), alors que d'autres élèves (moins de 10%) provenaient du Venezuela, donc, ils étaient des migrants. Par rapport à la composition des familles, nous avons trouvé que 64% des élèves possédait une *famille nucléaire* tandis que 32% possédait une *famille monoparentale-étendue* (dont le père est toujours absent).

En ce qui concerne le niveau langagier en FLE de la population, nous avons constaté, à partir de nos observations et d'une intervention en classe (*cf. annexe 3*), que la motivation des élèves vers l'apprentissage du FLE était grande, même s'ils n'avaient qu'une heure hebdomadaire de cours. Néanmoins, quelques élèves semblaient avoir des contraintes notamment sur le plan de la communication en langue étrangère (*désormais. L.E*). En effet, même si la plupart des apprenants était en mesure de comprendre la L.E. et même d'y répondre d'une façon simple, ils avaient beaucoup de difficultés à se débrouiller dans une situation communicative vu que la progression des contenus dans le cours habituel accordait un rôle prépondérant à la mémorisation du lexique sans un contexte de référence ni une situation communicative. Il en allait de même pour les interactions où nous avons trouvé qu'une place mineure était attribuée aux interactions entre les élèves eux-mêmes et que, lors des interactions sporadiques, les élèves recouraient à des situations

de violence ou d'utilisation d'un vocabulaire raciste et xénophobe pour interagir avec autrui, ce qui entraînait des ratés dans la communication difficiles à surmonter.

Description de la problématique

Les données présentées jusqu'ici nous ont amené à affirmer qu'il y avait une problématique au sein des relations interpersonnelles chez les élèves du cours CM1 salle 401 lors des échanges communicatifs en FLE. Comme en témoignent tant les enquêtes que les carnets de terrain (*cf. annexe 1*), même si les élèves s'intéressaient aux ambiances favorisant la diversité culturelle, on a trouvé quelques difficultés par rapport à l'acceptation, la tolérance et le respect vers la diversité des manifestations de la personnalité et de la pensée d'autrui, ce qui était plus évident lors des échanges de communication « ratés » des élèves. Cette situation a représenté un problème car, quoique la plupart des élèves n'eût pas de problèmes à interagir avec les autres ou à s'intégrer aux groupes, la manière dont ils le faisaient, c'est-à-dire, la qualité des interactions, était conflictuelle. Dans les classes, par exemple, beaucoup d'élèves jouaient violemment, se battaient, se moquaient des autres, voire harcelaient leurs camarades. En gros, les échanges montraient des problèmes sur le plan du respect, de la convivialité et de l'écoute d'autrui.

À la problématique mentionnée auparavant s'est ajoutée celle de la perception du problème lui-même : les élèves semblaient être peu conscients du fait que la façon dont ils interagissaient avec leurs camarades était problématique et, pourtant, ils exprimaient leur malaise par rapport aux comportements conflictuels des autres élèves. La problématique était également répandue dans toute l'école et les professeurs en avaient conscience, mais jusqu'à ce moment aucune mesure effective n'avait été menée à bien afin de surmonter les difficultés entraînées par elle. Par conséquent, la problématique s'est avérée d'autant plus importante qu'elle avait un impact, d'un côté, sur la manière de concevoir « l'Autre » lors des échanges communicatifs en FLE et, de

l'autre, à long terme, sur les processus d'apprentissage des élèves, les rendant moins significatifs, et empêchant les apprenants de suivre une formation intégrale et de qualité.

Outre les éléments déjà mentionnés, cette situation a représenté une problématique dans la mesure où elle conduisait à d'autres problèmes plus tangibles tels que : des comportements ou des attitudes conduisant à l'indiscipline, le manque de respect pour autrui, de mauvaises relations avec l'enseignant, ainsi que des représentations pauvres du culturel. En effet, des situations de harcèlement et de violence étaient communes dans les classes, ce qui créait une ambiance hostile aussi bien aux apprentissages qu'aux interactions saines. La violence était, néanmoins, « puérile » parce qu'elle procédait des jeux apparemment innocents, mais qui montraient, en réalité, des problèmes sociaux dans les interactions, ainsi que des cadres de référence culturels liés aux relations avec l'Autre et instaurés dans l'esprit des apprenants.

Nos analyses initiales nous ont permis de trouver quelques causes liées à la problématique. D'un côté, nous avons trouvé le manque d'une sensibilisation adéquate à la place qu'occupe l'Autre dans les échanges communicatifs car, dans les classes, les activités proposées ne favorisaient que le travail individuel. En outre, l'absence de stratégies d'enseignement favorisant l'interaction créative et active avec autrui a semblé avoir une grande influence, spécialement parce qu'il s'agissait d'activités peu stimulantes, à tendance mécanique, favorisant l'acquisition d'un rôle passif chez les élèves et presque toujours dépourvues d'un travail coopératif bien guidé. Aussi avons-nous trouvé que ce manque d'une sensibilisation à l'altérité était étroitement lié à la légitimation des actes violents de la part des élèves puisqu'ils concevaient ces actions comme des jeux banals. D'autre part, l'accès trop limité à de différents référents interculturels favorisant le développement intellectuel et culturel semblait être à la base d'un développement peu riche des différentes représentations de l'altérité et du culturel aboutissant à une conscience pauvrement

fondée sur le respect pour la diversité culturelle et individuelle. D'où notre nécessité de faire appel aussi à une sensibilisation à la dimension interculturelle dans l'apprentissage du FLE.

C'est qu'une communication effective, saine, fondée sur une sensibilisation tant à la place qu'occupe l'Autre dans la communication qu'à la culture d'autrui, devrait être à la base de toutes les relations interpersonnelles chez les élèves. C'est précisément la situation à laquelle cette étude s'est attaquée. Pour ce faire, nous croyons, comme le fait Van Dijk (1991, 1994 et 2005), qu'il faut renoncer aux préjugés portés de prime abord sur l'Autre, puis ancrés et mis en évidence à travers le langage et l'action. Il faut aussi renoncer à la légitimation de la violence et à cette voracité consistant à vouloir coloniser l'esprit d'autrui par le biais de l'action et de la parole. Le but est, donc, que les élèves puissent interagir de manière que l'autre soit respecté et accepté, que de l'importance à son rôle de communicateur et d'acteur social lui soit accordée et, enfin, que la diversité culturelle et individuelle devienne un pilier dans la construction de l'individu.

Justification

La langue, outil de communication, lien entre l'individu et la culture, est indubitablement à la base des interactions humaines. Or, communiquer implique toujours une interaction et interagir avec quelqu'un implique toujours concevoir cet « Autre » qui participe à la communication. Mais dans un contexte si changeant que l'actuel, si subordonné aux idéologies de la domination et de la haine, ces interactions ne sont pas toujours les meilleures. Ce qui relève du langage et de l'action, ce sont des dynamiques de pouvoir qui, malheureusement dans la plupart des cas, deviennent des dynamiques d'imposition. Voir l'Autre comme il est vu de nos jours, c'est-à-dire, avec les yeux d'un marché qui déshumanise et dévore, c'est le réduire à une situation d'objet, c'est le rendre chose pour mieux le coloniser, pour mieux imposer son propre langage et sa propre action. D'où la nécessité de mener un type de recherche comme celle que ce projet-ci propose, afin que l'Autre

soit conçu comme un acteur communicatif et social, méritant sa dignité et sa propre authenticité dans un contexte qui semble le dégrader de plus en plus.

Alors, il est important, dans les cours de langue, de commencer à sensibiliser les élèves aux différentes manifestations de l'altérité et du culturel afin de promouvoir l'acceptation de l'Autre comme un être qui mérite du respect, de la solidarité, de l'attention et d'une voix pour exprimer ses idées lors des interactions. C'est précisément sur ce domaine que cette étude a cherché à avoir un impact sinon définitif, du moins permettant d'orienter en gros cet aspect nécessaire tant à l'enseignement-apprentissage du FLE qu'aux relations sociales en général. C'est en améliorant la qualité des relations interpersonnelles lors des échanges communicatifs que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère commence à avoir du sens. Seulement en assurant ce minimum vis-à-vis de l'Autre peut-on espérer avoir des échanges communicatifs plus effectifs, plus riches et plus dynamiques, ce qui à long terme pourrait bénéficier non seulement à la manière dont les élèves interagissent à l'école, mais aussi à la façon dont ils le font en société.

De ce fait, le domaine de la didactique des langues, notamment celui de l'enseignement-apprentissage du FLE, pourrait bénéficier des connaissances sur la place qu'occupent tant l'altérité que l'interculturel dans les échanges communicatifs afin d'améliorer, au fur et à mesure, les pratiques enseignantes et de faire de la langue un instrument d'inclusion et de coopération, moyen conduisant à l'appréciation de la diversité. Ce sont précisément les connaissances que cette recherche a visé à construire et qu'elle a à offrir au domaine de la didactique des langues. Bien que de telles tentatives aient déjà été mises en œuvre dans le monde de l'enseignement de langues, il est encore indispensable que de nouvelles connaissances sur ce sujet d'intérêt continuent à surgir, surtout, dans un monde qui semble devenir de plus en plus le porte-parole du despotisme individuel. Car sensibiliser à la place qu'occupe l'Autre, par exemple, l'immigrant et son identité, ainsi qu'aux traits culturels que celui-ci porte, pourrait être la source d'expériences plus

significatives et transcendantales en classe de FLE, d'autant plus que notre pays vit aujourd'hui une période d'après-guerre et qu'il expérimente le contact d'une immigration toujours plus proche, ce qui exige la formation d'individus capables d'accepter et d'embrasser « l'inconnu ».

Question de recherche

Une fois élucidés tous les éléments de la problématique centrale de ce projet, il est possible de formuler la suivante question de recherche, ainsi que quelques objectifs :

Comment améliorer, dans le cadre de l'altérité et du développement initial de la compétence communicative-interculturelle, la qualité des relations interpersonnelles des élèves du cours CM1 salle 401 lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE ?

Objectif général

Améliorer la qualité des relations interpersonnelles des élèves du cours CM1 salle 401 lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE, tout en adoptant une perspective fondée sur l'altérité et le développement initial de la compétence communicative-interculturelle.

Objectifs spécifiques

- Créer une proposition d'intervention permettant d'améliorer la qualité des relations interpersonnelles des élèves du cours lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE à partir d'une sensibilisation aux éléments communicatifs, interculturels et d'altérité.
- Observer l'impact de la proposition d'intervention lors de sa mise en place, ainsi que l'évolution de la problématique centrale, à travers l'observation participante et d'autres instruments de collecte des données quantitatives et qualitatives.
- Analyser l'impact de la proposition à travers une méthode itérative et contrastive d'analyse des données qualitatives et quantitatives fondée sur la triangulation des sources, la triangulation temporelle, l'analyse délibérative et l'analyse à partir de catégories émergentes.

CADRE THÉORIQUE

Antécédents de recherche (état de l'art)

Après avoir précisé le problème de l'étude, une révision documentaire visant à explorer et délimiter l'état de l'art de la question s'est avérée essentiel. Ce processus a pris en considération une quantité considérable de recherches au niveau local, national et international, portant sur la problématique de la sensibilisation à l'altérité et à l'interculturel comme moyen d'amélioration des relations interpersonnelles lors des échanges communicatifs en classe de FLE. Faute d'espace, les résultats de cette révision, présentés ensuite sous forme de synthèse, n'exposent que trois recherches, à savoir : « *Comment promouvoir la tolérance et l'acceptation d'autrui à travers une approche multiculturelle d'enseignement de la langue française ?* » menée par Edwin Peña de l'Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en 2010 ; « *No es el juego por el juego: propuesta didáctica para el desarrollo de la alteridad y la interacción oral en las clases de FLE a través del juego.* » réalisée par Sanyi Rojas, Julieth Sánchez et Alejandra Rodríguez de la Pontificia Universidad Javeriana en 2013 ; « *Compétence d'altérité et communication en langue étrangère avec des locuteurs natifs.* » menée en 2016 par Aurora Băgig de L'UMF en Roumanie.

Tout d'abord, quant à l'approche méthodologique de ces recherches, il faut dire que toutes les trois se fondent sur l'approche qualitative, du fait qu'elles ont cherché à interpréter un phénomène de la réalité. Cette approche, étant la même que nous avons utilisée, a été un élément très important à prendre en considération au moment de mener le tri. Il en est de même pour la méthodologie employée dans les recherches consultées, notamment dans les recherches 1 et 2 où la recherche action-participative a été le noyau, ainsi que dans la recherche 3 où la chercheuse a favorisé une méthodologie longitudinale qui est aussi intéressante pour ce projet-ci. Côté objets d'étude des recherches, il faut dire que ceux-ci ont été pris en considération car tous les trois se

centrent sur le développement de la dimension culturelle, que ce soit d'après une approche interculturelle et de l'altérité comme dans la recherche 3 ou qu'il s'agisse d'une approche multiculturelle comme dans la recherche 1.

En effet, dans la recherche 1, menée au Liceo Femenino Mercedes Nariño dans les cours de la quatrième et de la cinquième année (école primaire), le chercheur a trouvé, après quelques observations, que le problème central au sein de ces groupes d'élèves était l'intolérance dû aux carences d'un domaine culturel adéquat, objectif et multidimensionnel, ainsi qu'à la méconnaissance des liens existant entre la maîtrise d'une langue étrangère et la composante culturelle qui l'encadre. Afin de surmonter cette situation initiale, le chercheur a proposé une intervention fondée sur une approche multiculturelle favorisant l'accès à des référents culturels plus riches, tout en promouvant la reconnaissance et l'acceptation d'autrui. Les résultats ont montré que l'utilisation d'une telle approche promeut la tolérance et l'acceptation d'autrui, mais qu'il est important également d'y intégrer en classe de FLE des stratégies didactiques telles que les chansons, la vidéo et d'autres activités artistiques permettant de développer le multiculturel.

En revanche, dans le cas de la recherche 2, menée avec un groupe d'étudiants adultes du FLE au niveau A1, le problème détecté a été l'utilisation d'un manuel ne favorisant le développement ni de l'altérité ni de l'interaction à l'oral. Donc, les chercheuses y ont proposé une adaptation pédagogique de cinq jeux d'origine francophone qui promeuvent l'altérité et consolident l'interaction orale des apprenants. La mise en œuvre de cette adaptation a eu un impact positif sur les étudiants, leur permettant de reconnaître leur « *alter ego* » francophone et de consolider la communication avec leurs pairs et l'enseignant. En plus, les jeux sont devenus des outils d'évaluation des processus d'apprentissage. Il est évident, donc, que l'objet d'intérêt de cette recherche est lié, en quelque sorte, à l'objet de cette étude au moins en ce qui concerne l'encouragement de l'interaction à l'oral dans le cadre de l'altérité.

Finalement, la recherche 3 est plus intéressée à montrer comment l'expérience en tandem linguistique et en immersion conduit au développement des compétences interculturelle et d'altérité. Pour ce faire, la recherche a pris une population composée de dix-sept binômes franco-roumains aux niveaux A2-B2, ayant travaillé ensemble pendant trois semestres à l'UMF. L'intervention a consisté à l'utilisation d'un dispositif pédagogique focalisé sur des échanges menés autour de la thématique « l'homme face à la mort ». Le processus du développement de la compétence d'altérité s'est fait en trois temps : découverte de l'autre, confrontation à soi-même et construction du sens commun. Les résultats ont montré qu'à la fin de l'expérience, les apprenants ont modifié leur capacité d'ouverture à l'autre, mettant en relief l'écoute, l'intérêt, la tolérance et l'empathie, si bien que cette démarche nous a semblé très intéressante à mettre en œuvre dans notre proposition d'intervention, tout en l'adaptant au contexte et à la population de ce projet.

Ainsi voit-on que tous ces antécédents se sont avérés très importants pour le développement de cette étude parce qu'ils ont à offrir soit des directrices théoriques sur les notions d'altérité et des échanges oraux (antécédents 1 et 2), soit des démarches méthodologiques qui sont à l'essor et qui pourraient être transposées (en le modifiant sur la marche) à notre contexte (antécédent 3). Or, même si ces antécédents décortiqués auparavant constituent une partie fondamentale du cadre théorique de ce projet, d'autres bases se sont avérées indispensables pour mieux comprendre le phénomène. Donc, nous présentons ensuite les bases théoriques qui sont au cœur de cette recherche et qui nous ont permis, éventuellement, de baliser l'analyse des données.

Bases théoriques de cette recherche

De la langue comme outil de communication à la compétence communicative-interculturelle

Depuis la fin des années 60, la conception un peu étroite de la langue comme simple structure, voire comme système normatif, a commencé à bousculer. Les spécialistes des Sciences

du langage et même ceux s'occupant de leur enseignement se sont rendu compte de ce que la fonction principale du langage ne consistait pas seulement à décrire le monde, mais aussi à agir sur quelqu'un d'autre et à faire agir, c'est-à-dire, à faire appel à des énoncés pour accomplir des actes dans une situation de communication. Ces prémisses ont conduit à reconnaître que le seul plan linguistique ne suffisait pas pour communiquer effectivement et qu'il fallait, alors, se pencher sur d'autres composantes permettant de mieux comprendre ce phénomène complexe qu'est la communication. Comme Bachman (1981) l'a dit : « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. » (p. 53). De ce fait, les nouvelles perspectives parues à cette époque-là, puis mieux développées tout au long des années 70, se sont efforcées à concevoir et à conceptualiser la langue comme un outil servant, avant tout, à communiquer.

Non que la communication, comme concept, ait été tout-à-fait inconnue des didacticiens, ou des enseignants ou encore moins des linguistes, c'est tout simplement que les mouvements épistémologiques des années 60 et 70 ont entraîné une nouvelle définition de ses composantes.

Désormais, la communication était connue plutôt comme :

Un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages. (Moirand, 1982, pp. 9-10).

D'après cette perspective, alors, la communication est conçue comme échange, c'est-à-dire, comme interaction où, par le biais des signes, interviennent de différents individus dans une situation établie et toujours actualisée, alors que l'apprentissage de la langue vise à développer cette compétence à communiquer dans les paramètres qu'impose une situation communicative authentique. Moirand (1982), en fait, affirme que : « enseigner à communiquer en langue étrangère amène à s'interroger sur la nature des échanges verbaux dans la classe de langue. » (p.

37) et que « il s'agit toujours de donner des consignes, corriger, évaluer, faire parler. » (Ibid.)

C'est que, comme l'indique Mayor (2013), l'interaction orale est un acte de communication qui implique l'écoute, la compréhension, la production et, surtout, la coopération des interlocuteurs engagés dans une situation communicative, entendue celle-ci comme « l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujet ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication. » (F, François cité par Moirand, 1982, p. 11).

De ce fait, l'échange oral, comme manifestation de cette activité d'interaction, permet aux participants de « construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (CECR, 2001, p. 60), ce qui nous amène à concevoir l'échange comme l'espace où la compétence communicative des sujets est mobilisée, tout en suivant des schémas d'interaction en fonction de la situation communicative (ibid.), en but d'accomplir des intentions qui ne sont pas seulement de nature linguistique, mais surtout de nature pragmatique, d'autant plus que « la langue n'est pas conçue comme un véhicule neutre et transparent s'effaçant devant les informations à transmettre. » (Mondada, 1995, p. 57), mais qu'elle est un outil qui acquiert son sens lors des « énonciations en contexte (...), telles qu'elles sont mutuellement négociées, interprétées et co-construites par les interlocuteurs. » (Ibid.). Tout cela implique de concevoir l'efficacité d'un échange en fonction d'autres éléments impliqués dans la communication et de penser la communication au-delà de la simple maîtrise linguistique.

Donc, étant donné que la seule compétence linguistique ne saurait rendre compte de la complexité de la communication en situation réelle, il s'avère nécessaire de parler d'une compétence de communication qui « relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socio-culturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu. » (Moirand, p. 15) ; compétence qui implique non seulement le développement de la compétence linguistique, mais aussi d'une compétence « psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la

capacité de les utiliser). » (Ibid.). Cette compétence de communication cherche à impliquer toutes les composantes de la communication qui sont en jeu lors d'une situation communicative et dont l'analyse/évaluation se fait évident lors de l'actualisation ou, en d'autres termes, lors de la *performance* individuelle, si bien qu'enseigner à communiquer « amènera donc à s'interroger sur ces stratégies ainsi que sur le rôle des différentes composantes de la compétence de communication dans la production et interprétation des énoncés. » (Moirand, 20).

Et pourtant, le seul modèle de compétence communicative semblerait insuffisant si on ne tenait pas compte du fait que la langue est un outil « intimement lié au développement des représentations culturelles. » (Lussier, 2006, p. 5) et qu'une compétence communicative « implique donc une compétence culturelle » (Assunção, 2007, p. 168). C'est que les relations entre sujets lors de l'actualisation de la communication mettent en relief un jeu de découverte d'identités culturelles qui sont interprétées au moment de l'interaction et qui permettent aux individus de saisir les particularités des locuteurs avec lesquels ils interagissent. Il est évident, donc, que « les échanges sont également ponctués d'allusions culturelles, de connotations qui, sous forme d'expressions ou de jeux de mots, véhiculent un contenu [culturel] implicite. » (Windmüller, 2011, p. 21) et que, par conséquent, la culture acquiert une nature pragmatique en ce qu'elle est transformée par les individus qui la portent, l'interprètent et l'actualisent en contact avec autrui lors de la communication (Abdallah-Preteuille, 2001).

Or, les implications d'une conception cherchant à analyser la communication et la culture d'après leur nature interactionnelle dans l'apprentissage d'une L.E. n'en sont pas moins vastes. D'un côté, le fait de mettre l'interaction au centre des intérêts de la classe permet d'accorder plus d'importance aux relations interpersonnelles, aux différentes interactions ayant lieu dans la salle de classe et, enfin, à la qualité de ces relations selon les principes d'une communication coopérative, notamment parce que « la classe de langue est un lieu où se jouent des rapports

sociaux (rapports de savoir, de pouvoir) comme dans d'autres situations de communication. » (Bérard, 1992, p. 49). De l'autre côté, ce processus permet d'attribuer une place prépondérante à l'apprenant comme sujet autonome et actif qui participe à la communication et qui se doit de communiquer effectivement dans des situations authentiques afin de surmonter des malentendus.

C'est à partir de ces constats que les spécialistes de l'enseignement des langues-cultures ont commencé à parler de la compétence communicative-interculturelle (CCI), entendue celle-ci comme une mise en relation entre une dimension communicative avec ses composantes particulières et une dimension interculturelle possédant, elle-aussi, ses propres caractéristiques partant du modèle de compétence interculturelle. Cette relation met en évidence le fait que « langue et culture trouvent leur aboutissement dans la communication. » (Senos, 2014, p. 145), si bien que la CCI peut être définie comme la mobilisation de « la compétence interculturelle dans des situations où l'on utilise une langue qui n'est pas sa langue maternelle. » (Sercu, 2004, p. 73. *Notre traduction*), ce qui exige que l'utilisateur mobilise des savoirs et savoir-faire variés.

Ainsi donc, dès lors, trop nombreux ont été les modèles cherchant à définir les différentes composantes de la compétence communicative : Canale et Swain (1980), Canale (1983), Moirand (1986), Bachman (1990 et 1996) et le CECR (2001), et de la compétence interculturelle : Chen et Starosta (1996), Byram (1997 et 2002) et Sercu (2002 et 2004) ; pourtant, pour le cadre de ce projet, nous adoptons le modèle de CCI établi par Byram (1997), puis reproduit et élargi par Sercu (2002 et 2004) tel que l'illustre la figure 1 ci-dessous.

Ce modèle s'avère très important pour cette recherche car il présente une vision plus complète de ce que nous entendons par CCI, puisque nous pouvons y repérer une relation *d'interdépendance entre deux dimensions* (communicative et interculturelle) et leurs différentes composantes mises en évidence lors de l'actualisation de cette compétence dans des situations de

communication spécifiques liées aux locations d'apprentissage. Donc, nous présentons ensuite, d'une manière plus détaillée, ces différentes dimensions et composantes.

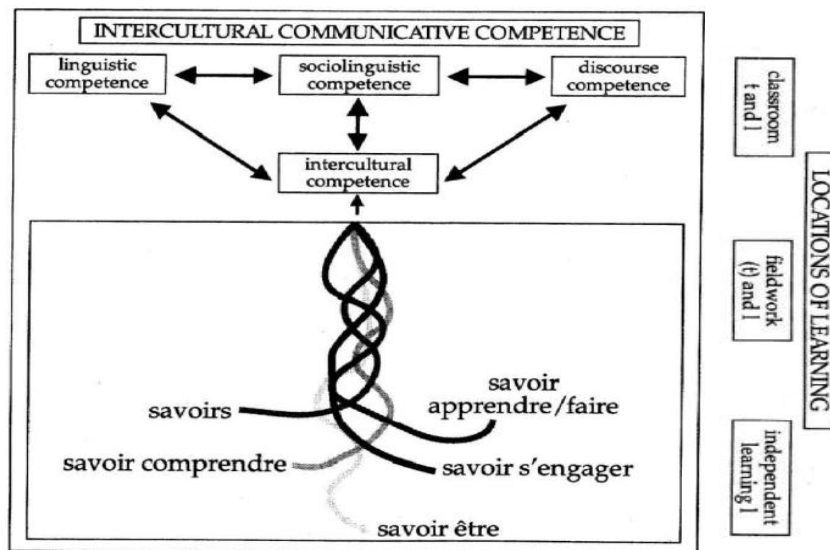


Figure 1 : les dimensions de la CCI (Byram, 1997, reproduit par Sercu, 2002, p.64)

La dimension communicative de la CCI

Le modèle ci-dessus ne présentant pas de précisions très détaillées sur les composantes de la dimension communicative de la CCI, il s'est avéré indispensable d'avoir recours à d'autres spécialistes. Or, la perspective de communication retenue par cette étude exige une analyse de la communication comme phénomène relevant de l'interaction entre sujets. C'est pour cela que les trois composantes de la dimension communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) ont été définies à partir de l'intégration des modèles communicatifs proposés par le CECR (2001) et Lyle Bachman (1990 et 1996). Ces modèles, quoique différents dans quelques aspects, convergent dans les points cruciaux du modèle de la CCI. La figure 2 ci-dessous présente une synthèse de ces trois composantes selon l'intégration que nous avons faite.

Il est à remarquer que ces composantes relèvent, d'une part, des savoirs, soit, des connaissances dites déclaratives sur la langue étrangère et, de l'autre, d'un savoir-faire, c'est-à-dire, des habiletés à se servir de ces connaissances lors de l'actualisation. Cela exige, donc, outre

une connaissance linguistique, une connaissance et des habiletés sur la manière dont la langue est utilisée « pour parvenir à des buts communicatifs spécifiques » (Bachman, 1990a, p. 107). C'est que, lors de l'actualisation de cette dimension, les usagers déploient une série de stratégies d'interaction leur permettant de se servir de leurs connaissances pour agir dans des contextes complexes, pour sortir des impasses ou de possibles ratés de la communication et, enfin, pour négocier les sens présents dans l'interaction. Car, à en croire Bachman (1996), l'utilisation communicative de la langue entraîne « la négociation dynamique et interactive des sens visés entre deux ou plus d'individus dans une situation particulière » (p, 61-62), si bien que la langue est utilisée pour « exprimer, interpréter et négocier les sens visés [afin de] créer du discours. » (Ibid.). Il est évident, donc, que l'utilisation communicative de la langue implique une interaction des différentes composantes en dépit du fait qu'elles semblent écartées dans la figure ci-dessous.

	COMPOSANTES	DÉFINITION	SOUS-COMPOSANTES	Actualisation de la dimension communicative	Stratégies individuelles de communication
Dimension communicative	Linguistique	Il s'agit des connaissances et du savoir-faire liés au contrôle de la structure formelle de la langue afin de produire et de comprendre des phrases et des énoncés grammaticalement acceptables. Il s'agit ici de ce que Bachman définit sous le nom de <i>compétence grammaticale</i> .	Lexicale		
			Grammaticale		
			Sémantique		
			Phonologique		
	Pragmatique	Les connaissances et le savoir-faire par rapport aux énoncés et leur contexte d'émission, soit, leur structuration discursive et leur utilisation pour la réalisation de fonctions communicatives selon des schémas interactionnels. Il s'agit de ce que Bachman définit sous les noms de <i>compétence textuel</i> et <i>compétence illocutoire</i> .	Orthographique		
			Discursive		
			Fonctionnelle		
	Sociolinguistique	Les connaissances et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, soit, le contrôle des conventions régissant l'utilisation de la langue selon des contextes sociaux spécifiques.	Schématique		
			Politesse		
			Différences dialectales et de registre		
			Marqueurs de relations sociales		

Figure 2 : composantes dimension communicative (CECR, 2001 et Bachman, 1990 et 1996)

En plus, il faut remarquer que le modèle ci-dessus contemple, à l'instar de celui de Bachman et Palmer (1996), d'autres éléments liés aux compétences générales des individus, à savoir : la connaissance thématique/du monde, le schéma affectif (*affective schemata*) et la compétence

stratégique, dont la composante de planification s'avère s'essentielle. Ces éléments ont une influence sur la performance en L.E. car ils contribuent à l'accomplissement des buts communicatifs visés dans les tâches et les situations qui en sortent. Donc, une connaissance appropriée des cadres de référence d'un échange, ainsi qu'un schéma affectif témoignant de la motivation vers les thèmes et les tâches, seraient à la base de meilleures performances en L.E. car ils viendraient renforcer la compétence communicative des sujets.

Finalement, tous ces éléments seraient mis en évidence lors de la mobilisation d'une compétence stratégique face aux tâches communicatives. En effet, comme l'affirme Bachman (1996), face à des situations communicatives en L.E., les apprenants sont censés avoir recours à des stratégies leur permettant 1) de décider ce qu'ils feront (*goal setting*), 2) d'évaluer ce dont ils auront besoin et ce qu'ils ont fait (*assessment*), 3) de se servir des éléments évalués pour créer des plans permettant d'accomplir les buts communicatifs (*planification*) ; des plans qui seraient actualisés lors de l'interaction, laquelle « présuppose la négociation de sens à communiquer (...) l'anticipation de la réponse du locuteur et les possibles malentendus, l'éclaircissement des intentions propres et de celles d'autrui » (Kramsch, 1989, cité par Bachman, 1990b, p. 83). Cette négociation de sens est d'autant plus nécessaire qu'elle pourrait contribuer à dépasser les malentendus lors des situations communicatives interculturelles, ce dont nous parlerons ensuite.

La dimension interculturelle de la CCI

La dimension interculturelle de la CCI rend compte non seulement des traits culturels présents dans toute communication entre sujets possédant des cadres socioculturels divers, mais avant tout d'une mise en relation de ces traits et de la diversité dont l'Autre fait preuve. En fait, la perspective interculturelle part du constat que « nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. » (Abdallah, 2011, p. 92) et que la culture est un espace relationnel qui s'actualise à partir des regards et des interprétations que les sujets y portent

lors de la communication. Par conséquent, l'interculturel doit être conçu comme une rencontre avec des sujets et des cultures complexes à *découvrir* et non pas comme un ensemble des données ou des savoirs dépourvus de toute contextualisation, d'autant plus que la « culture relève de l'action, des échanges, de la communication et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités » (INRP, 2007, p. 8), ce qui implique la mobilisation d'un éventail de savoirs interdépendants qui prennent leurs sens dans la communication, tel que l'illustre la modèle de la CCI (*cf. figure 1*).

Ainsi, étant donné que « toute culture est dynamique, complexe, contradictoire et ambiguë... » (Pretceille, 2008, p. 55) et que « personne ne peut se définir comme le représentant légitime de la totalité de la culture. » (Ibid.), la formation culturelle des apprenants doit surmonter la seule acquisition des données culturelles et viser une dimension interculturelle à gros titre à travers laquelle « on vise à faire des apprenants des locuteurs ou de médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples. » (Byram, 2002, p. 9-10), ce qui implique d'intégrer au savoir culturel d'autres composantes essentielles permettant aux apprenants « d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité. » (Ibid.). La figure 3 ci-dessous présente ces composantes appartenant à la dimension interculturelle de la CCI selon les postulats de Byram (2002) et de Sercu (2004), tout en sachant que, malgré l'apparence de la figure, ces composantes ne sont pas isolées, mais qu'elles sont intégrées aux différents éléments de la dimension communicative.

On constate que la dimension interculturelle visée dans la figure 3 cherche à dépasser une vision de la culture entendue comme système homogène et invariable de règles définies *a priori*, soi-disant préétablir les identités des sujets, à une conception plus complexe où la seule nature ethno-ontologique ne suffit pas car la culture y est conçue, avant tout, comme un lieu de mise en scène qui témoigne des rapports intersubjectifs inscrits dans un espace et une temporalité donnés (INRP, 2007). Ces rapports présupposent le dialogue, la réciprocité et l'interdépendance de la

culture et de ses conditions de production et d'émergence (ibid.). Comme l'indique Abdallah-Preteille (2011), « la culture est utilisée pour signifier quelque chose, pour dire et pour agir » (p. 97) car elle est marquée par un contexte lui permettant d'assurer une *fonction pragmatique*.

	DIMENSIONS	COMPOSANTES (DÉFINITIONS)	
Dimension interculturelle	Connaissances	<i>Savoir</i> : il s'agit de la connaissance du fonctionnement d'autres groupes sociaux et identités. Sercu (2004) y inclut aussi la connaissance de l'interaction au sein des sociétés, ainsi que la connaissance de soi et des autres.	Actualisation de la dimension interculturelle
	Attitudes/points de vue	<i>Savoir-être</i> : il fait allusion à la curiosité et l'ouverture vers la diversité culturelle. Il s'agit pour l'élève de décentrer ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, de savoir et d'accepter que ce ne sont pas les seuls possibles et valables. Sercu (2004) y inclut également la disposition positive à apprendre.	
	Capacités	<i>Savoir-comprendre</i> : c'est l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement socioculturel lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture.	
		<i>Savoir apprendre/faire</i> : il s'agit de la capacité à trouver de nouveaux éléments du savoir, à les intégrer aux acquis et à pouvoir s'en servir lors des interactions en temps réel. Sercu (2004) y inclut les stratégies métacognitives et les habiletés à interagir.	
Valeurs et comportements	<i>Savoir-s'engager</i> : c'est prendre conscience de ses propres valeurs et de l'influence de celles-ci sur sa vision des valeurs des autres. Sercu (2004) ajoute qu'il s'agit du sens critique par rapport à soi-même et sa propre culture.		

Figure 3 : composantes dimension interculturelle (Byram, 2002 et Sercu, 2004).

De ce fait, nous nous approchons d'une *culture pragmatique* liée « aux usages de la culture au quotidien dans la communication, dans les relations, c'est-à-dire dans les différentes occasions de rencontres d'autrui » (Abdallah, 2011, p. 96) ; une culture qui n'est plus une unité fixe, voire un *corpus à enseigner*, mais plutôt « un lieu de mise en scène de soi et des autres. » (Preteille, 2008, p.53) qui repose « sur une dynamique interactionnelle, un processus de construction permanent » (INRP, 2007, p. 8). Cette conception renvoie, d'une part, à une culture en acte, une culture qui doit être comprise dans ses contextes d'énonciation et de production ; de l'autre, à une culture aboutissant à la reconnaissance d'un sujet « représenté par et dans la culture » (ibid.), mais dont l'universalité et la singularité servent à le libérer de toute définition à priori de sa personnalité, même sous prétexte d'une appartenance culturelle, puisque « toute perception de l'Autre à partir de définitions à priori ne peut être que partielle, voire partielle » (Preteille, 1997, p. 126).

Ce sont précisément ces derniers constats qui nous amènent à présenter un troisième axe dont l'intégration au modèle de la CCI nous semble vitale. Il s'agit de la dimension d'altérité.

La dimension d'altérité : vers une approche anthropologique de la CCI

Si nous concevons que l'un des objectifs de la CCI est de permettre « un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes (...) dans le respect de la personnalité individuelle de chacun. » (Byram, 2002, p. 10), il nous semblera, donc, évident que le modèle de la CCI présenté auparavant peut être enrichi d'une vision mettant les relations entre les individus comme sujets d'altérité au centre des intérêts. C'est que le fait de communiquer implique toujours de participer à une interaction avec autrui ; il implique également d'en prendre conscience, de reconnaître l'Autre comme sujet qui, à son tour, participe à une situation communicative et dont l'identité reste à découvrir. En fait, comme l'affirme Assunção (2007), « un travail inter-cultures se fonde (...) sur le non-dit et sur la reconnaissance de l'autre et de soi-même. » (p, 178), d'autant plus que le préfixe « inter » sous-entend une « mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus » (Abdallah, 2011, p. 99), ce qui relève de l'expérience de l'altérité ou de ce que nous nommons *une approche anthropologique* de la CCI.

En effet, dans une approche anthropologique fondée sur l'altérité, « l'Autre est au cœur de la communication » (Pretceille, 2008, p. 52) et les relations avec autrui s'établissent sous le principe selon lequel l'identité d'autrui n'est ni statique ni un produit passif de sa culture, mais qu'elle est hétérogène, instable, plurielle et productrice de culture, du fait que l'individu « participe à son développement [de la culture], à sa production d'autant qu'il n'est plus au cœur d'une seule identité mais de plusieurs. » (Ibid.). Dans ce sens, Byram (2002) affirme que « lorsque des personnes se parlent, leurs identités sociales respectives font inévitablement partie intégrante du rapport social qui a lieu » (p, 9) et que « les identités et valeurs sociales de chacun se développent constamment ; chaque individu acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long

de sa vie, au fur et à mesure qu'il adhère à de nouveaux groupes sociaux » (p, 12), ce qui conduit à faire face à un phénomène de personnalisation de la culture ou *zapping culturel* qui permet de dépasser ce qu'Abdallah (2011) appelle l'imaginaire de l'identité comme racine-unique.

C'est que toute tentative de définition de l'identité d'autrui, voire des cultures, partant des concepts *à priori* et visant à classer les individus dans un groupe ou dans une seule culture soi-disant les contenir, devient fautive de nos jours car les « caractéristiques groupales ne sont plus systématiquement partagées par les membres d'un groupe. » (Pretceille, 2008, p. 53). En outre, l'identité d'un sujet ne saurait être une entité unique, invariable et homogène, sous peine de devenir « une prison identitaire qui, justement, interdit la perception d'autrui dans sa complète diversité et étrangeté. » (Pretceille, 1997, p.125). C'est cette prise de conscience qui permet aux interlocuteurs d'interagir sous les principes d'une éthique de l'altérité dans laquelle la responsabilité envers autrui est au cœur. Cette éthique ne cherche pas à s'imposer, non plus à maîtriser l'Autre, mais plutôt à tisser une dialectique du sens partagé favorisant l'appropriation du divers, de l'étrangeté, du multiple, enfin, du pluriel. Ainsi, interagir *avec l'Autre* n'est pas tenter de le coloniser, mais plutôt de le comprendre dans toute sa complexité, « de saisir son humanité. » (INRP, 2007, p. 11) et de reconnaître en autrui, à partir de sa rencontre, « un sujet à la fois singulier et universel. » (Ibid.), d'où que « apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui renvoient à l'expérience de l'altérité et non à l'apprentissage de cultures » (Abdallah, 2011, p. 91).

Par conséquent, le développement de la CCI sous une approche anthropologique va au-delà de l'apprentissage des cultures et se place au milieu de la *singularité* et de l'*universalité* des individus qui, en interagissant avec leurs semblables, produisent de la culture. Car, même si la singularité des individus donne l'impression que « les références communes sont en fait de moins en moins communes » (Pretceille, 1997, p. 123) ; cette approche ne s'inscrit ni au différentialisme exacerbé des singularités, ni à une sorte d'universalité totale cherchant à effacer

les spécificités des individus car, à en croire Pretceille (1997), « c'est parce que l'Autre participe, à sa manière, au principe d'universalité que je peux communiquer avec lui. En revanche, une accentuation de sa différence peut conduire à l'impossibilité de communiquer. » (p. 124). Il est évident que « c'est la relation à l'Autre qui prime puisqu'elle donne du sens à chacun » (INRP, 2007, p. 9), un sens qui s'actualise et se négocie dans l'expérience d'interaction avec l'Autre.

De ce fait, même si la *reconnaissance de l'Autre* peut être conçue comme un mouvement de tension ; elle participe aussi (et avant tout) à un mouvement de réciprocité. Voir l'Autre c'est apprendre à se décentrer par rapport à soi-même, à reconnaître les perceptions qu'on a d'autrui pour en dégager les stéréotypes et les préjugés portés de prime abord : « il ne peut y avoir de rencontre de l'Autre, de communication avec l'Autre que si celui-ci est d'abord reconnu comme un sujet, un autre JE, et non pas seulement un objet ou un objectif. » (Pretceille, 1997, p.125).

Rien de plus significatif pour un individu que de pouvoir reconnaître l'Autre et, à son tour, grâce à un mouvement de réciprocité, être capable de se *reconnaître soi-même*, de remettre en question sa propre identité multiple. Comme l'illustre Pretceille (1997) :

La reconnaissance d'autrui passe par la reconnaissance de soi et réciproquement. Les individus et les groupes n'existent que par la réciprocité des regards (...). La découverte d'autrui ne doit pas masquer le travail sur la recherche et la maîtrise de sa propre identité. (p. 127).

C'est que la reconnaissance d'autrui et de soi-même implique directement la construction du sens commun partagé, à la fois collectif et subjectif. En plus, c'est ce sens, produit par l'intervention de l'Autre et de la volonté de soi-même, qui participe au renouvellement constant de l'identité tant individuelle que collective, si bien qu'il semble pertinent d'ajouter ces trois composantes à l'analyse des relations et des interactions déclenchées par le développement de la CCI afin d'avoir un panorama plus complet de ce qui implique interagir avec autrui dans le cadre d'une communication interculturelle.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Type de recherche

Ce projet s'est attaché aux principes méthodologiques de la recherche-action (*désormais, R.A.*). En effet, cette méthode a semblé la plus convenable pour résoudre la problématique centrale du projet car, à en croire Latorre (2003), la R.A. cherche à comprendre et à changer la réalité des individus à travers l'action, celle-ci conçue en tant qu'instrument de transformation et d'amélioration des problématiques ressenties au sein d'un groupe d'individus quelconque (UIL, 2015 ; Roy et Prévost, 2013). En fait, tout en suivant les paramètres de l'approche qualitative qui « [considérant] la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en termes d'action-signification des acteurs » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006), la R.A. vise à transformer la réalité à travers une action soutenue tant par la théorie que par la connaissance empirique.

Ce processus a impliqué de suivre une démarche itérative dont la nature *cyclique* nous a permis de revenir, dans la mesure du possible, sur les différentes étapes de la recherche en but de s'adapter aux transformations ayant lieu dans la réalité où nous avons fait l'intervention. Par conséquent, les étapes contemplées pour cette recherche ont été : 1) *la planification* dans laquelle nous avons tâché d'identifier une problématique et d'en faire sortir une hypothèse d'action. 2) *l'action* où nous avons procédé à la mise en place de l'hypothèse. 3) *l'observation* qui a été transversale et qui a impliqué l'utilisation d'instruments de récolte des données permettant d'évaluer l'action. 4) *la réflexion*, elle-aussi transversale, dans laquelle les données ont été analysées en suivant différentes méthodes (Latorre, 2003 ; Pourtois, 2013).

Unité et catégories d'analyse

L'unité d'analyse de cette recherche, soit son objet d'étude, a été introduite auparavant sous le terme de *qualité des relations interpersonnelles lors des échanges à l'oral en FLE*. Cet objet

ne peut être compris qu'en tenant compte de deux dimensions présentes lors d'un échange à l'oral, à savoir : la dimension communicative et la dimension intra/interpersonnelle où les valeurs de référence interculturelles et d'altérité sont mobilisées en but d'un échange de qualité. Alors, nous avons été conviés à croire que plus ces dimensions étaient mobilisées lors de l'échange, plus haut serait le degré de qualité des interactions et des relations interpersonnelles, puisque l'échange se déroulerait dans un cadre effectif du point de vue de la dimension communicative (les participants rendraient compte d'une compétence à communiquer langagièrement leur permettant de participer à l'échange) et des dimensions interculturelle et d'altérité (les participants témoigneraient d'une série de *valeurs* leur permettant d'agir avec autrui).

Comme cette recherche visait à analyser l'évolution de son objet d'étude à partir de la proposition d'intervention planifiée, l'évolution de la qualité des relations interpersonnelles lors des échanges communicatifs a été mesurée à partir de quelques catégories d'analyse préalables appartenant à la CCI. D'une part, nous avons analysé la dimension communicative des échanges à partir des composantes du modèle présenté dans la figure 2 (*cf. cadre théorique*) en intégrant les postulats de Bachman (1990 et 1996) et des spécialistes du CECR (2001) ; de l'autre, nous nous sommes servis des composantes du modèle de la compétence interculturelle proposé par Byram (1997 et 2002), puis élargi par Sercu (2002 et 2004), pour analyser la dimension interculturelle des échanges, tout en y intégrant les trois composantes transversales de la dimension d'altérité telles que définies par Abdallah-Preteille (1997 et 2008).

Nous elucidons ci-dessous, sous forme de rubrique, les catégories que les participants devaient mobiliser lors des échanges et qui nous ont permis, au surplus, d'analyser l'objet d'étude. Il faut dire que chaque échange a valorisé quelques catégories sur d'autres, si bien que, dans quelques cas, les échanges n'ont pas pris en considération quelques sous-catégories car il ne correspondait pas à sa nature de les véhiculer.

RUBRIQUE D'ANALYSE		1. Unité d'analyse : qualité des relations interpersonnelles lors des échanges à l'oral en FLE. Analyse quantitative/qualitative des performances en fonction des catégories préétablies.				
Catégorie	Sous-catégories	Aspects à analyser	Critère ponctuel	Présence/ oui	Absence/ non	Des commentaires
Dimension communicative Perspective d'analyse : les aspects liés à langue des performances (des échanges à l'oral).	Composante linguistique	L'apprenant connaît la/les thématique(s) de l'échange et il est capable de s'en servir pour y participer sans déclencher des ratés.	L'apprenant utilise du vocabulaire concernant la thématique de l'échange.			
			L'apprenant participe à l'échange : il donne son avis, pose ou répond aux questions posées par rapport à la thématique.			
	Composante pragmatique	L'apprenant utilise la langue pour communiquer avec les autres participants.	L'apprenant se sert des actes de parole appris pour participer à l'échange.			
	Composante linguistique	Lors de l'échange, il y a une adéquation des éléments linguistiques à la situation communicative.	Les éléments linguistiques (structures, vocabulaire, aspects phonétiques) choisis permettent d'exprimer les actes de parole visés.			
	Composante sociolinguistique	L'apprenant comprend les aspects socioculturels sous-jacents à l'échange.	L'apprenant suit les normes d'interaction selon la nature de l'échange (échange familial, commercial, formel ou informel).			
	Composante pragmatique	L'apprenant utilise des énoncés qui ont une cohérence discursive.	Les énoncés sont enchaînés et ils produisent une unité de sens.			
Dimension interculturelle et principes d'altérité Perspective d'analyse : les principes d'altérité et d'interculturalité présents dans les performances (les échanges à l'oral).	Savoir-être	Les participants contribuent à ce que l'échange ait lieu dans une ambiance de respect, favorable à l'interaction.	L'apprenant écoute les autres et respecte les tours de parole.			
	Reconnaissance de l'Autre	Les participants sont respectueux dans leurs commentaires ou leurs descriptions des personnes évoquées.	L'apprenant évite les remarques discriminatoires.			
			Recours au langage grossier/méprisant ou à des situations de violence.			
	Savoir-être Sens commun Savoir-faire Savoir Savoir-comprendre	Les participants sont capables d'évoquer d'autres points de vue pour surmonter les stéréotypes.	L'apprenant revient aux savoirs culturels et d'altérité acquis/développés auparavant pour exprimer sa pensée.			
	Reconnaissance de soi-même Savoir s'engager	Les participants remettent en question des aspects d'eux-mêmes.	Lorsque l'apprenant recourt à la violence ou à la discrimination, celui-ci est capable d'y réfléchir, d'admettre son erreur et de s'excuser.			
	Savoir-être	Les participants témoignent d'un esprit de curiosité vers l'Autre.	L'apprenant pose des questions pour avoir des renseignements sur l'Autre ou sa culture.			

Récolte des données : instruments et processus

La récolte des données de cette recherche, menée lors des étapes d'action et d'observation, a bien évidemment pris en considération l'unité d'analyse du projet. Afin de contrôler les biais éventuels et d'éviter les dangers de validité et de fiabilité des données (Berger, Crescentini et al., 2010), la récolte des données a envisagé l'utilisation de deux types de triangulation : d'un côté, la *triangulation des sources d'information* et, de l'autre, la *triangulation dite « temporelle »* consistant à récolter des données sur un même phénomène à de différentes étapes de la démarche de recherche afin d'analyser de *manière contrastive l'évolution* de ce phénomène (ibid.). Dans le cas de la triangulation des sources d'information comme technique de récolte des données quantitatives et qualitatives, nous avons été de l'avis de Berger, Crescentini et al. (2010) à croire que « l'utilisation d'instruments différents pour récolter des informations sur un même phénomène permet d'en avoir une connaissance plus complète et différenciée. » (p, 2). Par conséquent, un éventail varié d'instruments a été employé afin d'assurer une triangulation de sources rigoureuse que nous présenterons tout de suite :

Rubrique d'analyse des performances : la rubrique ci-dessus s'est avéré un instrument très important au moment de récolter des données quantitatives et qualitatives sur les performances individuelles des apprenants lors d'un échange communicatif spécifique. Elle nous a permis le contrôle des performances lors des échanges, permettant de savoir, selon la nature de l'interaction, si les catégories visées ont été mobilisées ou non par les participants (analyse quantitative en fonction de la présence/absence des catégories) et dans quelle mesure elles ont été accomplies (analyse qualitative à travers la description de la performance individuelle) en vue de dégager des acquis et des manques plus spécifiques. Donc, cette grille a permis de mener des évaluations sous forme de contrôle sommatif et ponctuel (CECR, 2001). Cet instrument a été complété à l'aide de *l'enregistrement des performances* analysées et commentées *a posteriori*.

Notes de terrain et profils de la situation : les notes de terrain, prises à la fin de chaque séance, puis synthétisées à la fin de chaque fiche pédagogique, nous ont permis de décrire d'une manière détaillée ce qui s'est passé en classe lors de la réalisation de quelques tâches/activités communicatives, compte tenu des réactions des apprenants vers la proposition, ainsi que des réussites et des échecs de celle-ci. Ces notes, ainsi que les résultats quantitatifs et qualitatifs de la rubrique d'analyse des performances, ont fourni les bases pour l'élaboration d'un *profil de la situation* à la fin de chaque étape de l'unité didactique proposée. Ces profils ont consisté à des descriptions synthétiques, détaillées et le plus objectives que possible, rendant compte aussi bien de l'état (à un moment donné) que de l'évolution de l'objet de recherche (Latorre, 2003). Il est évident, donc, que ces deux instruments relèvent de l'observation participante qui a été la technique de collecte des données la plus importante dans cette recherche.

Artefacts : cet instrument s'est avéré indispensable lors de la deuxième et troisième partie de l'unité didactique. Les artefacts (*cf. annexe 4*), ou résultats d'une action en classe, ont consisté à de petites activités menées à l'aide des fiches de l'apprenant à travers lesquelles nous avons visé à explorer les représentations initiales des apprenants par rapport à différents phénomènes socio-culturels ayant trait avec la thématique de l'unité, c'est-à-dire, l'immigration, ainsi qu'avec les valeurs interculturelles et d'altérité. Les artefacts posaient généralement une situation simulée à laquelle les apprenants devaient réagir (*cf. annexe 5 : artefact de simulation*), ou bien, une question de départ (par exemple, « *qu'est-ce que c'est un migrant pour toi ?* ») que les apprenants devaient répondre dans tous les cas *avant l'exposition* au référent culturel visé, sauf dans le cas de l'artefact de simulation. Toutes les réponses ont été classées (le cas échéant, c'est-à-dire, lorsqu'il s'agissait d'un artefact à réponses fermées) et interprétées à partir des catégories théoriques établies pour les dimensions interculturelle et d'altérité, ainsi que de catégories émergentes.

Finalement, quant à la triangulation temporelle, les moments envisagés pour la collecte des données ont pris en considération les trois étapes de l'unité didactique proposée (cf. Proposition) où de différents instruments ont été utilisés afin d'assurer la triangulation de sources dans toutes les étapes de collecte. Le schéma ci-dessous (cf. figure 4) illustre ce processus :

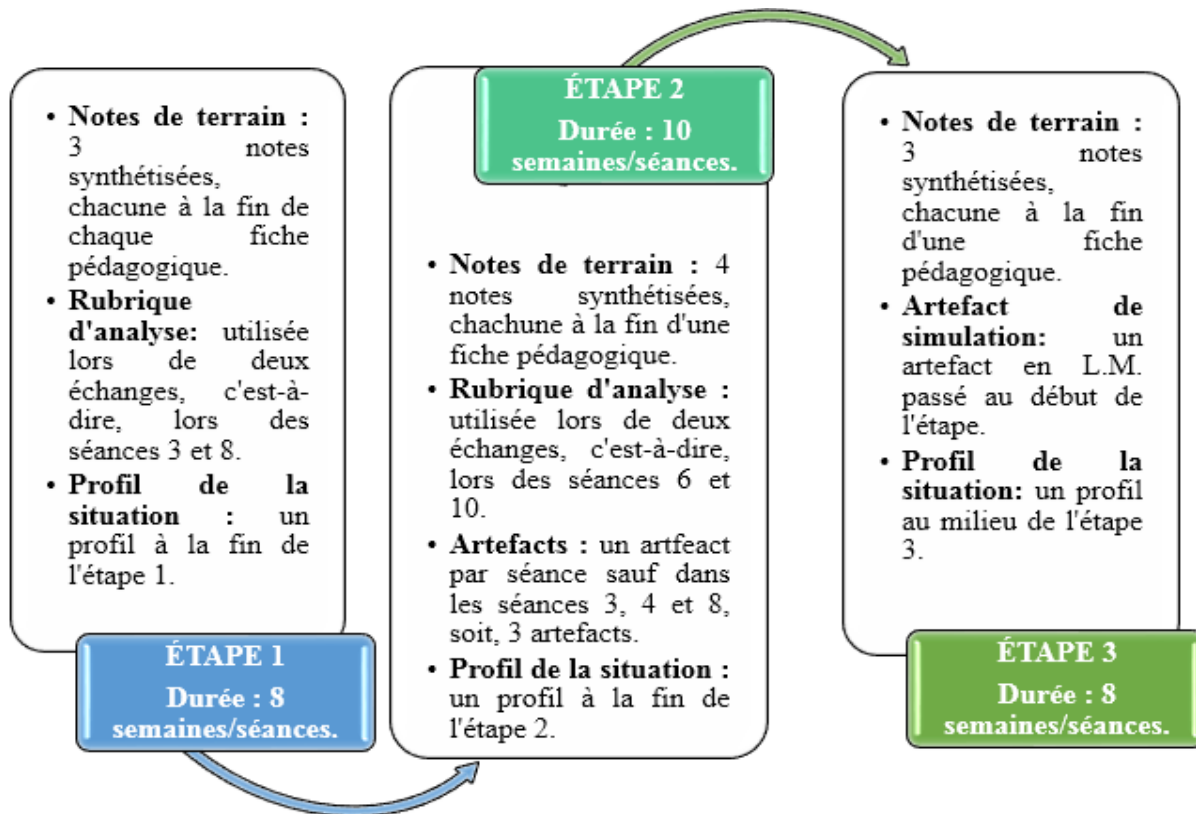


Figure 4 : le processus de collecte des données (triangulation temporelle).

Considérations d'ordre éthique

Les données de cette recherche n'ont été utilisées qu'avec des buts scientifiques et académiques et elles ont été gardées de manière confidentielle tout au long de l'étude. Comme les participants à cette recherche étaient mineurs, leurs tuteurs leur ont permis d'y participer et nous ont donné la permission de nous servir des informations collectées une fois que les objectifs du projet leur ont été expliqués et qu'ils ont lu et signé une autorisation officielle.

PROPOSITION D'INTERVENTION

Description et étapes de la proposition

La proposition mise en œuvre dans ce projet s'est définie comme une démarche composée de l'unité didactique « *Moi face à l'immigration* » (cf. annexe 6), laquelle s'est développée au cours de 26 séances de 80 minutes hebdomadaires à peu près et dont la progression s'est fondée sur des répartitions pédagogiques, ce qui a impliqué de « proposer aux apprenants, sur le même type de documents, des tâches de plus en plus complexes, impliquant des activités de plus en plus diversifiées. » (Moirand, 1982, p. 55). Pour ce faire, cette démarche s'est composée de trois étapes, dont chacune possédait une durée de huit ou dix séances, dans lesquelles nous avons présenté des situations de communication variées ancrées à des référents thématiques centrés sur des aspects et des valeurs interculturels liés à l'immigration et à l'immigré, ainsi que sur les trois composantes d'altérité, tout en suivant quatre types d'objectifs définis par la figure ci-dessous :

Objectifs communicatifs ou pragmatiques	Définis en fonction d'un, deux, voire trois macro-actes de parole en situation de communication qui, à leur tour, ont été décortiqués dans chaque fiche pédagogique en des micros-actes par le biais des sous-objectifs communicatifs. La relation entre macro-actes a été établie sous forme de spirale, ce qui a permis de revenir aux actes qu'on croyait déjà acquis en même temps qu'on en a introduisait d'autres.
Objectifs linguistiques	Définis en fonction des éléments lexicaux, grammaticaux et phonétiques, nécessaires à l'accomplissement des actes de parole macro et micro.
Objectifs interculturels	Définis à partir des composantes de la dimension interculturelle, ils ont permis de rendre compte de la préparation à l'interculturel chez les élèves, c'est-à-dire, des relations entre les cultures propres et les cultures de l'Autre, ainsi que de la mise en perspective de sa propre culture et de la relativisation de son point de vue.
Objectifs d'altérité	Relevant des composantes de l'altérité et plus précisément des relations établies sous les paramètres et les valeurs de l'altérité, ces objectifs se sont accordés, au niveau de sous-objectifs, à la composante d'altérité privilégiée au sein d'une étape spécifique.

Figure 5 : les types d'objectifs présents dans l'unité didactique.

Par conséquent, chaque étape a commencé par la présentation d'une situation générale de communication à l'aide d'un document authentique ou réaliste (Bérard, 1992) en rapport avec le référent thématique de l'étape, présentation qui déclenchait la réalisation de quelques activités ou

tâches communicatives permettant d'accomplir des objectifs communicatifs, interculturels et d'altérité visés moyennant le décryptage de la situation communicative présentée ou déclenchée par le document. Tout cela a impliqué, en premier lieu, de passer d'un décryptage guidé par l'enseignant à la prise d'initiative des apprenants lors de la réalisation des tâches à travers lesquelles ils ont été conviés à formuler, confirmer et/ou infirmer leurs hypothèses quant au décortilage de la situation communicative visée. En second lieu, cette démarche a impliqué de passer des échanges communicatifs guidés par l'enseignant comportant une modalité individuelle (un seul apprenant-enseignant) ou par couples (deux apprenants-enseignant) à des échanges demi-guidés par de petits groupes interagissant entre eux-mêmes avec l'intervention restreinte de l'enseignant. En troisième lieu, cette procédure nous a amené à différencier les étapes ; chacune se caractérisant par le fait de privilégier l'une des composantes d'altérité, ainsi qu'une modalité de travail en classe spécifique (travail individuel pour passer progressivement au travail en binômes et en petits groupes) et un type d'échange particulier (partant des échanges guidés pour passer à des échanges demi-guidés), ce qui a contribué au développement tantôt linéaire tantôt itératif de toute l'unité didactique.

Ensuite, nous décrivons de manière détaillée chacune des étapes de l'unité didactique :

Étape 1 « *D'où viennent les migrants ?* » : cette étape a rapproché les apprenants des référents culturels d'un groupe d'élèves issus de l'immigration d'une classe en France à partir de quelques documents authentiques provenant du webdocumentaire « Photo de classe », chapitre 2 : « *D'où je viens ?* » dans lesquels ces apprenants immigrés ont présenté quelques aspects de leurs cultures d'origine. De cette manière, le dialogue interculturel avec ces apprenants issus de l'immigration et les apprenants du CM1 salle 401 a été intégré en classe par le biais des documents authentiques choisis, ainsi qu'à travers le référent thématique de la situation de communication : « *d'où*

viennent les migrants ? », qui a établi un point de départ pour la découverte et la reconnaissance de l'Autre (composante d'altérité).

En effet, tout en suivant la démarche proposée par Băgig (2016), la première étape de cette unité s'est centrée sur la découverte de la culture de l'Autre à partir de tâches individuelles et, progressivement, par binômes, dans lesquelles les apprenants ont été conviés, initialement, à choisir leur pays d'origine (dans le cas des élèves immigrés du cours) ou leur pays préféré parmi la liste des pays d'origine des élèves issus de l'immigration de la classe en France. De ce fait, une fois choisi le pays, les apprenants se sont rapprochés des expériences des élèves étrangers qui ont partagé les aspects culturels de leurs pays d'origine à travers la présentation des drapeaux de ces pays (où il était question la signification des couleurs et des symboles de ces drapeaux) et même à partir de la présentation de leurs données personnelles (nom, âge, nationalité) en but de remplir un passeport élaboré par les apprenants.

Par conséquent, parmi les tâches menées par les élèves au cours de cette étape, on trouve : l'élaboration du drapeau de leur pays d'origine/pays préféré et la recherche de la signification de ses symboles, la création d'un passeport permettant aux apprenants de collecter les informations personnelles de leurs camarades au cours d'une activité de simulation nommée « *le tour au monde en 120 minutes* », la recherche documentaire des traditions culturelles des pays choisis et l'élaboration d'une affiche présentant les résultats de cette recherche et, enfin, la réalisation de quelques fiches de l'apprenant et de quelques activités de compréhension orale à partir des documents authentiques introduits dans les classes.

Toutes ces tâches ont conduit à des échanges à l'oral guidés ou contrôlés, individuels (un apprenant-enseignant) et par binômes (apprenant-apprenant) parmi les élèves du cours. Dans le premier échange individuel, par exemple, les apprenants étaient censés répondre à quelques questions portant sur la signification des couleurs et des symboles du drapeau de leur pays

d'origine/pays préféré. Dans le deuxième échange, cette fois-ci par binômes, un élève était censé poser quelques questions à un camarade sur les informations culturelles du pays d'origine/pays préféré que celui-ci avait présentées sous forme d'affiche. Cette procédure, qui de prime abord pourrait sembler contraire à la notion de culture pragmatique prônée par ce projet (*cf. cadre théorique*), s'avère, en réalité, conciliatrice des postures ontologique et instrumentale de la culture (Abdallah, 2011) car celle-ci a été introduite non pas comme un ensemble des données abstraites à repérer par les élèves, mais plutôt comme culture mobilisée par les apprenants, comme faisant partie *d'un morceau* de leur identité, dans le cadre de situations communicatives spécifiques. Ainsi, en tant qu'étape de pré-sensibilisation, cette étape a servi comme point de départ pour la découverte de l'Autre à travers la mise en perspective des cultures et des identités (définies initialement dans le cadre d'appartenance institutionnelle : le pays d'origine) des enfants, ce qui leur a permis d'avoir un contact initial avec les cultures d'un groupe d'élèves issus de l'immigration d'une classe en France et de celles des camarades (migrants ou non) du cours.

Étape 2 « Une Séance, une question » : lors de cette étape, les élèves ont fait face à une sensibilisation plus explicite à quelques référents portant sur l'immigration, notamment, les stéréotypes sur le sujet migrant, ainsi que sur quelques valeurs liées à la dimension interculturelle, à savoir : la coopération, la fraternité et la non-discrimination. Il s'est agi également d'une phase d'(auto)réflexion, du fait non seulement que les thématiques ont été discutées d'une manière ouverte, mais aussi parce que les représentations initiales des apprenants par rapport aux phénomènes ont été explorées à l'aide de quelques artefacts, puis confrontées aux idées présentées par les documents introduits en classe, spécialement, les vidéos appartenant à la série « *un jour : une question* » et quelques histoires à lire adaptées du livret « *Stop aux idées reçues sur les enfants et les personnes migrantes* » (Solidarité Laïque, 2017) présentant les

témoins de quelques immigrés. Ces éléments ont permis aux apprenants de participer à la création d'une campagne publicitaire contre la discrimination vers les migrants à l'école.

Ces référents thématiques ont permis d'aborder la reconnaissance de l'Autre comme sujet à partir de la *reconnaissance de soi* (Băgig, 2016) lors des séances caractérisées par une question précise (« c'est quoi un migrant ? », « c'est quoi la discrimination ? ») permettant aux apprenants de mobiliser leurs connaissances préalables à partir *d'activités individuelles* de prise de conscience déclenchées par des remue-méninges et, puis, de les comparer aux idées véhiculées par d'autres camarades, par l'enseignant et surtout par le document authentique grâce à quelques tâches de compréhension orale/écrite ou de production orale impliquant le travail coopératif par binômes ou par petits groupes. Parmi les tâches menées par les apprenants au cours de cette étape, on trouve : les activités de prise de conscience consistant à réagir à une situation simulée ou à répondre à la question de la séance, l'organisation des informations présentées dans un document authentique portant sur le sujet migrant (exercice de compréhension orale), l'organisation de différentes parties d'une histoire rendant compte des stéréotypes sur les immigrés (exercice de compréhension écrite) et la création d'une nouvelle histoire à partir de quelques personnages et de quelques situations présentant des idées reçues sur les migrants, la préparation d'une campagne publicitaire sous forme de vidéo, y compris la préparation des affiches et des interventions individuelles et par groupes.

Ces tâches ont amené à des échanges à l'oral guidés et demi-guidés par binômes : deux élèves partageant leur définitions de *discrimination* ; et de petits groupes : quatre personnes dans un groupe interagissant afin de donner quelques astuces aux camarades portant sur les manières d'arrêter la discrimination. Tout cela a permis aux apprenants de pouvoir (auto)réfléchir sur la composante interculturelle et sur les sujets y impliqués en mobilisant leurs représentations initiales ou paradigmes par rapport aux phénomènes visés, tel que suggéré par Lázár, Lussier et

al. (2007), tout en faisant preuve d'une relativisation de leur point de vue leur permettant de confronter leurs idées aux idées des autres sujets impliqués dans la communication (enseignant, autres camarades, document authentique) en but de faire évoluer ces représentations initiales et de reconnaître l'Autre comme sujet d'après la reconnaissance de soi-même.

Étape 3 « Le « je » migrant : une identité au-delà des frontières du pays » : cette dernière étape du projet s'est centrée sur une sensibilisation approfondie à propos de la question de l'identité(s) des sujets migrants comme une entité complexe allant au-delà de la limitation géographique et poussant vers d'autres endroits comme les liens familiaux et les liens construits hors de la famille, des éléments essentiels à la construction de la personnalité non seulement des migrants, mais aussi des apprenants non-migrants du cours. Lors de cette étape, nous avons donc encouragé des valeurs interculturelles comme le travail coopératif en but de favoriser la construction de sens commun et le vivre-ensemble entre les enfants migrants et les enfants non-migrants du cours lors de la réalisation de quelques tâches communicatives exigeant l'interaction.

Comme il s'est agi également d'une phase de réflexion, les apprenants ont dû réfléchir sur des problématiques telles que : l'importance de la famille pour les enfants migrants, les différentes compositions des familles en fonction de la culture et, enfin, les formes d'aider les migrants installés en Colombie. Pour ce faire, nous avons utilisé quelques documents authentiques, surtout ceux appartenant au webdocumentaire « Photo de Classe », dans lesquels les élèves migrants d'une classe en France ont parlé de leurs conditions et de l'origine de leurs familles. En plus, les élèves ont mené à bien quelques tâches pour rendre compte de leur propre identité et de leurs propres origines, à savoir : l'organisation en groupes d'un jeu de bingo sur la famille, la création d'arbres généalogiques, l'interaction avec le webdocumentaire afin de remplir les fiches d'identité de la famille des enfants migrants, la création de son propre photo-album de

la famille, la préparation d'une chanson sur le vivre-ensemble et, finalement, la création d'une fresque murale collective portant sur des actions pour aider les migrants en Colombie.

En plus, lors de cette étape, les apprenants ont répondu à un artefact de simulation (*cf. annexe 5*) en langue maternelle proposant une situation de confrontation afin de connaître les manières dont les enfants réagiraient (toujours hypothétiquement) face à une situation problématique impliquant un sujet migrant. Faute de temps, ces tâches ont amené seulement à l'analyse d'un échange demi-guidé en binômes à travers lequel les apprenants ont présenté leurs photo-albums et ont demandé des renseignements sur les familles de leurs camarades. Ainsi, cette étape a servi à renforcer les interactions entre les apprenants migrants et non-migrants à partir de la construction de sens lors des tâches communicatives impliquant le travail coopératif.

Les tâches communicatives et les stratégies d'enseignement de l'unité

Les tâches et les activités mentionnées auparavant se sont caractérisées par leur demi-authenticité, la variation de leur complexité et diversification et, enfin, par le degré d'implication des élèves (guidées, à demi-guidées et autonomes). Elles ont relevé de la typologie de tâches communicatives-interculturelles établie par Sercu (2004) qui distingue des tâches cognitives, cognitives-attitudinales, d'exploration, de production et de simulation ; les quatre premières étant fondamentales pour ce projet. En plus, nous nous sommes servis d'autres types d'activités tels que : activités d'appropriation, de prise de conscience, de créativité et d'évaluation (Moirand, 1982 ; Bérard, 1991). Pour mener à bien ces tâches et ces activités, nous nous sommes servis des stratégies d'enseignement variées telles que : le travail en groupe (travail coopératif), les techniques de créativité (les remue-méninges, travaux manuels, etc.), les stratégies actives se centrant sur une réalisation concrète et, enfin, le travail individuel autogéré à partir de consignes.

Nous avons accordé plus d'importance au travail coopératif qui a été introduit et développé dans les classes de manière progressive partant du travail individuel géré et autogéré, passant par

le travail par binômes pour aboutir au travail par de petits et grands groupes. Cela parce que les apprenants n'étaient pas habitués à travailler coopérativement et, donc, à interagir entre eux afin de résoudre un problème posé et parce que, à en croire Moirand (1982), « quand on introduit en effet dans un cours de la langue le travail en groupes, on s'aperçoit que les apprenants impliqués dans une tâche commune font appel pour la mener à bien à des stratégies particulières » (p. 40), des stratégies comme la formulation, confirmation et/ou infirmation collective des hypothèses par rapport au fonctionnement de la langue et la communication.

L'évaluation des savoirs

Nous avons distingué l'évaluation sommative et ponctuelle, le contrôle de connaissances et l'évaluation de la capacité ou de la performance (CECR, 2001 ; Bourguignon, 2001 et 2008 ; Lenz, 2010) lors des échanges communicatifs au milieu ou à la fin d'une étape et l'évaluation formative et continue (CECR, 2001) tout au long du processus d'enseignement-apprentissage car toute tâche et toute sorte de performance a fourni des opportunités pour évaluer les capacités communicatives-interculturelles des apprenants. Lors des échanges à l'oral, il a fallu garantir des possibilités de comparaison des performances des élèves en tenant compte d'autres moments du parcours d'apprentissage et des critères établis dans la rubrique d'analyse.

Justification et objectifs pédagogiques de la proposition.

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette proposition a été constituée d'une démarche didactique bâtie autour du sujet de l'immigration et de l'immigré comme individu interculturel et d'altérité. Or, le choix d'une telle thématique correspond au besoin de développer chez les élèves un esprit critique et d'ouverture vers un phénomène social d'actualité dans le monde, dans notre pays et, surtout, dans leur contexte immédiat, leur école étant un endroit où plusieurs apprenants immigrés sont admis actuellement sans une véritable sensibilisation explicite, de la part de l'institution éducative, visant l'intégration de ces populations si diverses. C'est précisément cette

rencontre avec des situations de communication impliquant des sujets dont les cultures peuvent sembler de prime abord étranges pour l'interlocuteur qui exige une sensibilisation, dans le cadre des valeurs interculturelles et d'altérité, à la culture et à l'individualité de l'Autre. Tout cela en but de promouvoir des échanges communicatifs permettant aux apprenants de surmonter les malentendus éventuels propres à une situation de communication interculturelle et d'apprécier plus la diversité dans les manifestations culturelles des individus provenant d'autres cadres culturels, notamment des individus comme les immigrés avec lesquels les apprenants sont conviés à interagir de plus en plus.

En fait, les échanges communicatifs entre des immigrés installés dans un pays étranger et les personnes issues de ce pays constituent des opportunités d'interaction interculturelle, du fait que tout un ensemble de représentations culturelles divergentes y est mobilisé, ce qui exige que les interlocuteurs construisent de nouveaux cadres de représentation ou paradigmes, voire qu'ils contribuent à la construction d'un sens commun (Băgig, 2016) permettant de surmonter les paradigmes initiales souvent nourris par des stéréotypes culturels ancrés dans les sociétés à partir de quelques imaginaires collectifs répandus à travers les médias et d'autres institutions, dont l'école. Comme le constate Van Dijk (1991) : « les valeurs culturelles et la personnalité attribués aux groupes ethniques et à leurs membres jouent un rôle important dans l'organisation des croyances racistes dans la mémoire » (p. 52), par conséquent, une éducation visant la valorisation positive de la diversité au lieu de la simple mise en évidence du différentialisme est essentielle et constitue la base de cette proposition.

En effet, sensibiliser à la diversité et non pas à la différence implique l'encouragement d'une pensée d'inclusion au-dessus d'une pensée d'exclusion partant d'une volonté de marquage (Abdallah, 2011), soit, d'identification de l'Autre (notamment des groupes minoritaires) comme sujet différent, déviant et, donc, menaçant (Van Dijk, 1991 et 2005). Le migrant, n'échappant pas

à cette réalité, devient très souvent l'objet de ces représentations maladroites qui, à long terme, empêchent l'interaction dialectique entre les sujets et deviennent, de ce fait, une barrière au dialogue entre les cultures, au vivre-ensemble et, enfin, à la construction du sens commun à partir de la diversité culturelle et individuelle des sujets. L'intention de cette unité a été, donc, en suivant les mots de Lussier (2006), « d'accéder à une meilleure connaissance de soi, de sa culture et de sa propre identité pour passer à une appropriation critique des autres cultures » (p. 8) et des autres individus. C'est en raison de cela que nous croyons qu'une sensibilisation à ces phénomènes s'avère indispensable surtout dès un jeune âge où les enfants commencent à construire leurs paradigmes par rapport à eux-mêmes et leur(s) culture(s), ainsi que par rapport à l'Autre et sa/ses culture(s), d'où l'importance de l'unité que nous avons mise en œuvre.

Pour ce faire, nous avons établi les suivants objectifs pédagogiques, soit, ce que nous cherchions à accomplir avec notre proposition :

- Sensibiliser les élèves à la place qu'occupe l'Autre dans les échanges communicatifs, notamment à la place de l'immigré.
- Faire évoluer les représentations qu'ont les élèves par rapport à la communication, l'immigration, la diversité culturelle et d'autres valeurs liées à l'interculturel et à l'altérité.
- Fournir aux élèves un environnement où de différents référents culturels permettent une sensibilisation à la dimension interculturelle.
- Développer des stratégies d'enseignement qui favorisent l'interaction créative et active avec l'Autre en s'appuyant sur les activités stimulantes et le travail coopératif.
- Se servir de la langue comme moyen de communication, inclusion et sensibilisation à l'altérité et à l'interculturel afin de surmonter la banalisation de la violence.

ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS

Analyse des données

L'analyse des données a été menée à bien pendant les phases d'observation et de réflexion du projet. La méthode choisie pour effectuer l'analyse a consisté à ce que Huberman et Miles (1991 et 1994) ont appelé *la méthode itérative* d'analyse des données qualitatives selon laquelle l'analyse est « un processus progressif qui intervient tôt durant la phase même de cueillette des données et il y a forcément un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse » (cité par Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 112). Nous avons suivi une telle méthode car les données ont été analysées maintes fois au fur et à mesure de l'intervention, en fonction de nouvelles données récoltées, et que, à en croire Mukamurera et al. (2006), la méthode itérative a montré des apports significatifs « tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites. » (p, 112). Ainsi, cette méthode nous a permis de revenir maintes fois sur les données récoltées et de construire et reconstruire les analyses qui étaient faites selon les évolutions du phénomène.

Lorsque les données étaient récoltées, elles étaient l'objet d'une systématisation, d'une organisation et d'une analyse, au cours de deux grands moments, suivant la technique de codage quasi-artisanale qui consiste à « traiter, à transformer par découpage et étiquetage (au moyen de codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens. » (Mukamurera et al., 121), ce qui renvoie au « surlignage en couleur, en écriture de codes et remarques en marges, en numérotation de paragraphes (...) au moyen d'un ordinateur (...) qui permet, par la fonction de tri, de classer et de regrouper les données plus facilement » (ibid.). L'utilisation de cette technique a été guidée par une logique d'analyse *délibérative* selon laquelle on utilise le cadre théorique pour orienter le processus d'analyse, d'autant plus que « ce cadre indique les modèles ou concepts ou caractéristiques à travers lesquels l'interprétation se produit. » (Ibid. p.14).

De l'autre côté, étant donné que le cadre théorique initial guidant l'analyse peut « être enrichi d'autres éléments qui émergent des données » (Mukamurera et al. p, 14), nous avons également mené une analyse suivant une logique *inductive* par catégories émergentes dont la force « réside dans l'organisation, l'interprétation et la création de sens. » (Ibid.) à partir d'un corpus de données pour lequel aucune catégorie n'avait été établie au préalable. De ce fait, quelques catégories (*cf. figure 6*) ont émergé au moment de l'analyse, ce qui a enrichi le processus d'interprétation du phénomène.

Toute cette procédure a constitué la première phase d'analyse où nous avons analysé de manière isolée les données récoltées par le biais de chaque instrument en suivant les logiques inductive et déductive selon le cas. Une deuxième phase d'analyse a été menée au début de la troisième phase du projet. Ici, nous avons mené une analyse contrastive des données par le biais de la triangulation des sources et de la triangulation temporelle (Berger, Crescentini et al. 2010) tout en suivant la même logique inductive et déductive. En fait, comme l'indiquent Miles et Huberman (2003), la triangulation contribue à « confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas. » (p, 480). Par conséquent, l'analyse à partir de la triangulation des sources a été employée car notre intention était de mesurer les différentes catégories établies à la lumière des données apportées par chaque instrument, ce qui nous a permis « d'exploiter au maximum le potentiel des instruments de récolte et de profiter de leur complémentarité (...) [pour] renforcer la validité des analyses. » (Berger, Crescentini et al. 2010, p, 4).

L'analyse par triangulation temporelle, pour sa part, nous a permis de rendre compte de l'évolution de l'objet d'étude, soit à un moment particulier (analyse synchronique), soit au cours des étapes du projet (analyse diachronique) car dans ce type de triangulation « les dernières données sont utilisées pour corroborer des résultats émergés plus tôt dans le temps » (ibid.), ce

qui renvoie à la méthode itérative. Ainsi, la triangulation comme méthode aussi bien de collecte que d'analyse des données s'est avérée essentielle pour ce projet.

Catégories émergentes

L'objectif central de ce projet visait l'amélioration des relations interpersonnelles d'un groupe d'élèves lors des échanges communicatifs à l'oral en FLE en suivant un cadre théorique prédéfini ; toutefois, nous avons trouvé pendant notre intervention et aux moments de l'analyse des données que d'autres éléments peu contemplés auparavant ont contribué soit à déclencher les interactions chez les élèves, soit à améliorer la qualité de ces interactions, ergo, des relations interpersonnelles. De ce fait, à partir de l'analyse inductive par catégories émergentes, nous avons trouvé les catégories illustrées dans la *figure 6*.

D'abord, la première catégorie fait allusion au niveau d'autonomie communicative en FLE des apprenants, ce qui implique d'analyser le degré d'influence de la langue maternelle (L.M.) sur la L.E. et les prises des risques pour se servir de la L.E. afin d'interagir effectivement avec les autres camarades du cours. Cette catégorie serait, donc, liée à la dimension communicative de la C.C.I. et témoignerait d'une volonté à se servir de la L.E. pour dépasser les ratés dans les relations interpersonnelles. La deuxième catégorie évoque la manière dont le travail coopératif a montré avoir une influence sur le développement des interactions/relations interpersonnelles de qualité, du fait qu'il déclenche la négociation et le dépassement des malentendus chez les élèves.

Enfin, la dernière catégorie fait allusion à un phénomène ayant trait à l'auto-perception négative des enfants migrants du cours sur leur identité migrante, ce qui a renvoyé à l'analyse des stéréotypes portés sur les identités des autres et de soi-même sous l'optique de l'adaptation, la construction et reconstruction de l'identité, soit, de ce que Matthey et al. (CFM, 2009) ont appelé *la recomposition identitaire des migrants*. Cette catégorie est, par conséquent, étroitement liée à la reconnaissance de soi, au savoir-être et à une forme particulière de savoir-s'engager où

l'individu, au lieu de survaloriser sa culture et son identité, y porte un regard négatif, ce qui ne lui permet pas non plus de décentrer sa pensée vers soi et vers les autres.

CATÉGORIE	ÉLÉMENTS D'ANALYSE
1. Autonomie communicative et rôle de l'interlangue.	<ul style="list-style-type: none"> - Prise des risques communicatifs en L.E. - Niveau d'interlangue et influence sur la L.E. - Formulation d'hypothèses sur la L.E.
2. Travail coopératif : déclencheur des interactions de qualité.	<ul style="list-style-type: none"> - Perception des tâches, attribution des rôles et autonomie afin de résoudre des problèmes (construction de sens communs).
3. Auto-image des enfants migrants ou recomposition identitaire (CFM, 2009).	<ul style="list-style-type: none"> - Perception de son identité migrante et de l'identité migrante des autres.

Figure 6 : catégories émergentes influant sur la qualité des relations interpersonnelles

Présentation des résultats

Nous présentons ensuite les résultats obtenus lors de l'intervention menée au sein du cours CM1 dans la salle 401 concernant la qualité des relations interpersonnelles lors des échanges communicatifs à l'oral à partir du développement initial de la C.C.I dans le cadre de l'altérité. Il faut dire que nous présenterons seulement l'analyse des données récoltées tout au long de la première, deuxième et la moitié de la troisième étape du projet et que nous avons tenu compte seulement des résultats obtenus lors de trois échanges ayant lieu au cours des étapes 1 et 2, cela dû au fait qu'ils ont présenté les échantillons les plus significatifs pour l'analyse synchronique.

Qualité des interactions/relations interpersonnelles (dimension communicative) : cette catégorie permet de rendre compte de la mobilisation des savoirs et savoir-faire dans chaque composante de la dimension communicative en but de communiquer et d'interagir effectivement dans des situations communicatives données. En premier lieu, nous présenterons les résultats généraux obtenus dans cette dimension au cours des trois échanges (*cf. annexe 7 pour une description détaillée des échanges*). En second lieu, nous présenterons les résultats concernant les composantes de la dimension communicative compte tenu aussi des catégories émergentes 1 et 2.

Mobilisation des composantes de la dimension communicative lors des échanges visés

L'investissement des apprenants lors de l'échange communicatif 1 a montré quelques contraintes par rapport à la compréhension en L.E., ainsi que quelques difficultés à revenir sur les acquis linguistiques et communicatifs chez une partie de la population. En fait seulement 54% des élèves a été en mesure de revenir sur les actes de parole et sur les aspects linguistiques leur permettant d'exprimer ces actes (les présentatifs, les adjectifs et le verbe être afin d'accomplir les actes « présenter et décrire quelque chose »). Les autres éléments pris en considération, exigeant l'intervention des aspects référentiels et d'exactitude linguistique par rapport à la situation de communication, ont obtenu des résultats plus hauts ayant trait à la simplicité de l'échange communicatif limitant les apprenants à répondre à des questions plus ou moins spontanées.

Dans l'échange 2, nous avons constaté que les contraintes par rapport à la mobilisation des composantes linguistique (1.1 et 1.3) et pragmatique continuaient à émerger, mais que la participation à l'échange a été plus active (critère 1.2) dû à la manière dont l'échange s'est déroulé (par binômes). Les résultats dans toutes les composantes (sauf le critère 1.1) ont été légèrement supérieurs dans cet échange, bien que les problèmes de compréhension de la L.E. continuaient. Il en va de même pour les contraintes à revenir sur les éléments communicatifs et linguistiques étudiés auparavant, à savoir : les formules « est-ce que », « quel(s)/quelle(s) est/sont », « comment » pour accomplir l'acte « demander des renseignements » et l'utilisation des verbes être et avoir pour accomplir l'acte « donner des renseignements ».

Dans l'échange 3, même si les problèmes à revenir sur le critère linguistique permettant d'accomplir les actes de parole visés (l'utilisation de l'infinitif pour donner des astuces, dans ce cas) continuent à exister au sein d'une partie de la population, les résultats dans les autres catégories ont présenté des évolutions beaucoup plus significatives par rapport aux autres échanges, cela dû non seulement à une meilleure préparation de cet échange, mais aussi, en

raison de l'influence du travail coopératif sur l'encouragement des interactions en L.E. Les résultats dans la composante sociolinguistique nous ont également permis d'en conclure que les apprenants reconnaissaient et se servaient déjà des marqueurs de relations sociales.

Résultats des sous-composantes de la dimension communicative :

Composante linguistique (C.L.): avec cette sous-catégorie nous cherchions à analyser l'influence des aspects formels du code linguistique sur la qualité des interactions communicatives et, par conséquent, des relations interpersonnelles des apprenants. Étant donné que la composante linguistique s'occupe de la manière dont l'utilisateur contrôle « la structure formelle de la langue pour produire ou comprendre des énoncés ou phrases grammaticalement acceptés » (Bachman, 1996, p. 67, *notre traduction*), nous avons pris comme base l'affirmation que, pour assurer la qualité des interactions communicatives, un certain degré de compétence dans la composante linguistique est indispensable, ne fût-ce que pour assurer un niveau basique d'intercompréhension entre les locuteurs moyennant la L.E.

De ce fait, à l'aide de la rubrique d'analyse des performances, nous avons trouvé quelques phénomènes d'intérêt. D'un côté, nous avons constaté que les éléments linguistiques acquis étaient normalement mobilisés par les apprenants lors des échanges, et cela beaucoup plus que les autres catégories de la rubrique d'analyse. En fait, nous avons observé que l'une des raisons expliquant le succès des apprenants pouvant mobiliser ces éléments linguistiques lors des échanges en était l'investissement dans les tâches communicatives permettant de préparer les échanges. Comme le constatent tant les performances des apprenants que les notations dans la rubrique des performances, les apprenants ayant participé plus activement et consciemment au cours des tâches préalables tendaient à avoir plus de succès dans leurs échanges (du moins dans la composante linguistique) que ceux ayant une préparation insuffisante ou tout à fait inexistante. Voici quelques extraits d'une performance et de ses notations rendant compte de ce phénomène :

EXTRAIT	NOTATION
A1 : Quel est le nom de ton [país] ? A2 : Paris [en espagnol]. A1 : Quelles est [sic] les traditions ? A2 : Tocar tambor y guitarra. E-A2 : Donc, jouer la guitare. A2 : la guitare et tambor. A1 : Quelle est la musique ? A2 : La musique, pues, es... mmm... suave. A1 : Quelle est la gastronomie ? A2 : le limon con manzana. E-A2 : Pomme : manzana c'est pomme. (Echange 2, 17-octobre-2018.)	A1 : L'apprenant peut poser les questions et comprendre ce qu'elles signifient. Même s'il y a des fautes de prononciation, celles-ci n'empêchent pas de comprendre le sens des énoncés. La préparation de la tâche a été plutôt bonne. (Rubrique d'analyse, p. 10, lignes 1-2.) A2 : L'apprenant n'a pas recours aux éléments linguistiques/communicatifs abordés au cours des séances précédentes : elle répond toujours en utilisant sa langue maternelle et ne fait pas d'efforts pour utiliser le français, <i>cela dû à la réalisation inadéquate de la tâche préparatoire de l'échange</i> . (Rubrique, p. 10, lignes 8-11).

Par conséquent, les apprenants ayant préparé l'échange ont eu plus de succès à revenir sur les acquis linguistiques et, donc, à atteindre les objectifs linguistiques visés dans l'interaction. C'est que les tâches fournissaient des opportunités pour mobiliser et acquérir les éléments linguistiques en L.E. nécessaires pour participer dans l'échange. En effet, la réalisation des tâches préalables témoigne de ce que Bachman (1996) a nommé *planification*, élément essentiel dans le succès communicatif des apprenants d'une L.E., car il « implique de décider comment utiliser la connaissance langagière, la connaissance référentielle et le schéma affectif afin de compléter la tâche avec succès » (p. 73), ce qui conduit à de meilleurs résultats lors des performances en L.E.

Mais ces contraintes par rapport à l'utilisation des éléments linguistiques ne s'attachaient seulement pas au rôle de la tâche. En effet, les interactions offrent des opportunités pour que la compétence communicative s'actualise en fonction de la production et de la compréhension aussi bien des énoncés que des intentions communicatives (CECR, 2001), ce qui relève, en outre, d'une compétence à formuler des hypothèses par rapport à la signification de la langue employée. En conséquence, nous avons constaté tout au long de notre intervention, que le niveau de formulation d'hypothèses a évolué au fur et à mesure grâce à l'exposition à la langue authentique et aux opportunités de pratiquer la langue en interaction. Les notes de terrain à partir de la septième séance, étape 1, (*cf. annexe 8*) commencent à rendre compte de ce phénomène :

Quelques apprenants commencent à faire des hypothèses très solides et complexes quant à la signification des énoncés à l'écrit et à l'oral (...) ils ont dû formuler leurs propres hypothèses (...), vu qu'il n'y pas eu d'explications grammaticales explicites. (Note 4, Étape 2, 24-10-18, lignes 45-49).

De ce fait, et étant donné que l'un des éléments clés de la composante linguistique consiste à « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formés selon ces principes et non de les mémoriser » (CECR, 2001, P. 86), la formulation d'hypothèses à propos de la signification des énoncés et de son fonctionnement est un élément d'une grande importance, d'autant plus qu'il permettrait de passer d'un stade de répétition des modèles fournis à une étape de compréhension du fonctionnement de la langue, ce qui pourrait jouer un rôle dans la confiance à se servir de la L.E. et, donc, sur l'autonomie communicative, améliorant, de ce fait, la qualité des interactions avec les autres usagers de la langue étrangère.

De l'autre côté, nous avons observé que lorsque les éléments linguistiques n'étaient pas mobilisés, les ratés de la communication entre les interlocuteurs étaient plus évidents, ce qui conduisait à des interactions d'une basse qualité. En fait, l'impossibilité de quelques apprenants à revenir sur les acquis linguistiques au moment des échanges conduisait à des problèmes communicatifs comme la perte d'attention, l'impatience des autres interlocuteurs et même à des problèmes psychologiques tels que la peur, la timidité et la frustration vers l'utilisation de la L.E. Comme l'illustrent les analyses des premières séances consignées dans le profil 1 :

(...) la peur à utiliser la langue par soi-même, ainsi que la basse compréhension de la langue authentique ont été des éléments très présents lors des premières séances d'intervention. L'une des raisons principales (...) en était (...) la timidité des apprenants au moment de se servir de la langue de manière autonome. (Profil de la situation 1, p.p. 1-2, *annexe 9*).

Ces situations ont été généralement difficiles à gérer, spécialement car les apprenants pouvant mobiliser les éléments linguistiques se montraient réticents à établir des échanges avec les apprenants ayant une maîtrise moins haute, ce qui contribuait à créer une ambiance hostile et une

perte de confiance se manifestant dans une trop basse prise de risques à utiliser la L.E. Un extrait d'une performance lors de l'échange 2 rend compte de ce phénomène :

EXTRAIT	NOTATION
<p>A1 : Quel est le nom de ton pays [prononcé comme /pa'i/]? A2 : Le [sic] Colombie. A1 : Quelles sont les <u>traditions</u> [prononcé /tions/]? A2 : Halloween. A1 : Qu'est-ce [sic] la musique ? A2 : Electrónica. A1 : Qu'est-ce [sic] la gastronomie ? A2 : Ropa (?) E-A2 : La gastronomie. A2 : ah, naranja (!). (Échange 2, 17-octobre-2018.)</p>	<p>A2 : L'apprenant a des problèmes à comprendre les questions qu'on lui pose. Il a aussi des contraintes à revenir sur les acquis linguistiques/communicatifs précédents. Il répond toujours en utilisant sa langue maternelle car il n'a pas mené à bien de manière adéquate la tâche préparatoire. (Rubrique d'analyse, p. 10, lignes 21-23.)</p>

Il est évident, donc, que *l'autonomie communicative* de quelques apprenants était limitée à cause des lacunes linguistiques produites, dans quelque mesure, non seulement par une préparation inadéquate des tâches préalables, mais aussi par d'autres facteurs comme la peur à prendre des risques à utiliser la L.E. pour communiquer. Et pourtant, au fur et à mesure de notre intervention, nous avons constaté que la prise des risques peut être encouragée par le biais de petits jeux d'interaction à travers lesquels les apprenants faisaient appel à la coopération communicative pour surmonter et faire surmonter les peurs et les lacunes des autres.

C'est que le jeu offre une ambiance protégée et décontractée pour pratiquer d'une façon plus spontanée la L.E. en promouvant la prise des risques et la coopération lorsqu'il y est question d'un niveau d'interlangue partagé par les apprenants. En effet, l'instabilité de l'interlangue, se manifestant « dans une série de traits spécifiques tel sa proportion élevée d'erreurs et de phénomènes de perturbation. » (Mayor, 2013, p. 8), devient un élément d'intercompréhension qui met les élèves dans une condition d'égalité face à la communication, ce qui amène, chez quelques apprenants, à assumer un esprit de coopération communicative. Ainsi, les aspects linguistiques présents dans les échanges ci-dessus relèvent d'un certain niveau d'interlangue nourri par les

hypothèses et partagé par les apprenants conduisant, dans quelques cas, non pas à des malentendus, mais à l'intercompréhension.

Finalement, il est à remarquer que la présence de ce phénomène de coopération a semblé avoir un impact sur l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles car, à en croire Mayor (2013), « pratiquer l'interaction en classe, donc, dans un endroit protégé et avec des interlocuteurs coopératifs, permet également aux élèves de surpasser leur timidité dans la pratique de la langue-cible » (p. 27). Étant donné que cette situation de coopération est advenue à maintes reprises au cours de l'intervention et avec des résultats toujours positifs, comme le constatent les notes de terrain 5 et 7 appartenant à l'étape 2, séance 12, et à l'étape 3 séance 20, respectivement (*cf. annexe 10*), nous sommes conviés à croire qu'elle témoigne d'un renforcement des liens interpersonnels chez les apprenants moyennant la L.E.

Composante pragmatique : cette sous-catégorie visait à analyser le rôle des sous-composantes discursive, fonctionnelle et de conception schématique sur la qualité des relations des apprenants. Par conséquent, nous partons du postulat qu'une communication effective tient compte du degré d'efficacité des usagers à participer aux échanges tout en reconnaissant et en respectant quelques règles implicites et explicites d'interaction, ce qui exige une compétence de conception schématique et de contrôle de l'interaction (Chen et Starosta, 1996) afin d'accomplir quelques intentions communicatives subordonnées, en même temps, à une compétence fonctionnelle. C'est précisément sur ces domaines, à en croire la rubrique d'analyse des performances et les notes de terrain, que nous avons constaté une plus grande quantité de contraintes chez les élèves leur empêchant d'entretenir des relations interpersonnelles d'une meilleure qualité.

Pour commencer, par rapport à la sous-composante discursive, il nous faut dire que nous n'avons pas observé une évolution significative dans les échanges en termes du niveau de

complexité des énoncés, donc, le critère pragmatique 2 de la rubrique n'a jamais été employé. Les échanges sont restés dans un niveau de complexité discursive simple n'ayant trait qu'aux phrases brèves sans pour autant manquer de cohérence par rapport aux référents des situations communicatives proposées. La note de terrain 3, classe 8, en rend compte :

Quelques élèves (encore très peu) commencent à utiliser de manière autonome **des actes basiques**, des mots et des expressions qu'ils maîtrisent déjà ou qu'ils imitent exprès de l'enseignant pour **exprimer des énoncés simples**. (Lignes 70-71).

Or, ces résultats ne contredisent pas les postulats des spécialistes du CECR (2001) qui pensent que « dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est probable que l'apprenant commencera par de brefs énoncés d'une phrase seulement. » (p. 96), ce qui s'accorde tant à l'âge des élèves qu'à leur niveau général de compétence en L.E. En plus, le fait que la communication reste dans un niveau de complexité bas n'implique pas une absence de composantes discursives car selon nos analyses, les capacités des apprenants à gérer et à structurer les discours y sont évidentes, du moins en termes d'organisation thématique, de cohérence et de principes coopératifs.

En deuxième lieu, en ce qui concerne la sous-composante fonctionnelle, nous avons observé que, dans quelques cas, une réussite dans la composante linguistique n'entraînait nécessairement pas une réussite dans la dimension pragmatique. Certes, un grand pourcentage d'apprenants était un mesure de mobiliser quelques éléments linguistiques lors des échanges; néanmoins, une plus basse quantité d'élèves était en mesure de se servir de ces éléments linguistiques pour accomplir leurs intentions communicatives moyennant la mobilisation des actes de parole. C'est qu'une compétence fonctionnelle exige la mobilisation de macro et micro-fonctions (CECR, 2001, p. 98), ainsi que la « capacité à utiliser les schémas (...) qui sous-tendent la communication, tels que le modèles d'échanges verbaux. » (Ibid.). Or, une compétence insuffisante dans ces aspects contribue à des échecs communicatifs en dépit des réussites linguistiques. Ces affirmations sont corroborées par les résultats significativement moins hauts dans le critère linguistique 2 et le

critère pragmatique 1 (61% en moyenne), ceux-ci étant étroitement liés à l'aspect fonctionnel, comme le témoigne le suivant extrait de l'échange 3 :

EXTRAIT	NOTATION
E: Comment arrêter la discrimination ? A1 : Ne pas mal... mmm... jouer [sic : juger] ... [hésitations] les camarades [prononciation difficile à suivre] A2-E : mmm... Éviter les disputes (!). (Échange 3, 27-mars-2019.)	A1 : L'apprenant est capable d'accomplir difficilement son rôle dans l'échange, soit, elle peut donner un conseil pour arrêter la discrimination, mais l'énoncé reste confus et requiert de l'intervention du locuteur pour bien saisir le sens. (Rubrique d'analyse, p. 15, lignes 76-78.)

Là, l'échec de l'intention communicative de l'A1 n'est pas lié à l'incapacité à mobiliser des éléments linguistiques ayant trait à la situation communicative visée, mais à la difficulté de l'apprenant à accomplir une intention communicative visant la réponse de son interlocuteur et, de ce fait, le cours naturel de l'échange. Ainsi, étant donné que « les participants sont engagés dans une interaction dans laquelle chaque initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but. » (CECR, 2001, p. 98), il est évident que la qualité d'une interaction est subordonnée au niveau de compétence des sujets par rapport au fonctionnement des schémas interactifs permettant d'entretenir de meilleures relations interpersonnelles avec l'interlocuteur, du moins sur le plan de l'interaction. Donc, même si la préparation des tâches préalables s'avère, aussi dans ce cas, un facteur clé pour expliquer l'échec ou la réussite des apprenants, il n'en est pas moins question des éléments liés à la conception schématique de l'interaction; l'un de ces éléments étant le respect aux tours de parole et la prise en compte de la parole de l'Autre.

En effet, comme l'indique Mayor (2013), au moment d'une interaction « nous prenons la parole et nous la donnons, mais nous endossons également le rôle de coopérateur afin de mieux mener l'interaction » (p. 6), ce qui demande d'avoir recours à ce que Chen et al. (1996) appellent la compétence interactionnelle correspondant à « l'habileté à parler à tour de rôle dans une conversation et à commencer et finir une conversation de manière appropriée » (p. 368). Or, si nous prenons compte de la mobilisation de cette compétence comme condition *sine qua none*

dans les interactions et les relations interpersonnelles de qualité, nous pouvons dire que c'est sur ce point que les élèves du cours ont trouvé la plupart de contraintes leur empêchant d'entretenir des relations de qualité. Comme le constatent maintes fois les notes de terrain :

Assurer de petites interactions entre les élèves du cours en français reste un défi difficile à surmonter, dû au fait **qu'ils n'écoutent pas leurs camarades ou qu'ils ne font pas attention aux interventions des autres**. Les interactions autonomes sont inexistantes. (Note 2, étape 1, 12-09-18, lignes 48-49).

On peut y voir, donc, qu'un niveau bas de compétence interactionnelle, manifesté par un manque d'appréciation vis-à-vis les interventions des autres camarades et le respect aux tours de parole, joue un rôle important sur la consolidation des relations interpersonnelles plus effectives fondées sur le respect et la négociation des sens. En fait, selon Mondada (1995), « les règles régissant l'organisation des tours de parole (...) renvoient à un savoir tacite que l'élève est supposé acquérir dans la pratique de l'interaction en classe » (p. 65), ce qui nous amène à croire que l'encouragement des échanges peut aider à développer « une compétence spécifique de l'élève, sachant distinguer entre différents modes d'intervention. » (Ibid.), soit, une compétence à comprendre et à se servir des schémas interactionnels (CECR, 2001).

Les résultats des échanges visés (*cf. annexe 7*) rendraient compte, donc, de ce postulat. Là, nous avons observé une évolution par rapport au pourcentage d'apparition des comportements positifs appartenant à la compétence interactionnelle (respect aux tours de parole et attention aux interventions d'autrui) en dépit des comportements moins positifs observés au cours de séances. De ce fait, en suivant les postures de Mondada (1995), nous croyons que la pratique des échanges est indispensable pour développer une compétence interactionnelle, mais que d'autres stratégies, impliquant l'interaction et permettant avant tout de sensibiliser les élèves d'une façon plus explicite aux aspects comme les rôles dans des échanges ou les stratégies d'intervention et d'appréciation des interventions des autres, doivent aller de pair.

Dans le cas de ce projet, nous avons trouvé que la mise en œuvre de tâches impliquant *le travail coopératif* a eu une incidence sur le développement de la compétence interactionnelle et, par conséquent, des relations interpersonnelles, bien qu'il s'agisse ici d'un processus progressif dont les résultats ne sont pas toujours évidents, notamment dans les interactions spontanées en classe où les ratés ont continué à apparaître même au cours des phases finales. Quand même, toutes les notes de terrain prises durant la réalisation de tâches montrent les effets positifs du travail coopératif sur la prise en compte tant des tours de parole que des interventions d'autrui :

Les enfants, organisés en groupes de 4 personnes et ayant un rôle spécifique à jouer au cours de la tâche [jeu de bingo], ont participé activement en se servant de la L.E. et même en surmontant les malentendus propres du travail en équipe. Cela leur a permis d'organiser leurs interventions avec leurs camarades, alors que l'intervention de l'enseignant était trop basse. (Note 7, étape 3, 01-5-2019, lignes 1-3).

C'est que l'attribution des rôles caractérisant le travail coopératif témoigne de ce que Mondada (1995) appelle *stratégies de pré-allocation*, essentielles pour le développement initial de la prise de conscience de tours de parole et de stratégies d'intervention chez les apprenants, du fait qu'elles programment les interventions en permettant de « contrôler le déroulement de la leçon et l'organisation de la participation des élèves » (p, 65) en but qu'ils puissent parvenir, au fur et à mesure, à des stratégies dites *d'allocation* se fondant sur la négociation de chaque tour (ibid.) lors d'activités d'interaction. Tout cela nous amène à conclure que les tâches communicatives et les échanges individuels ont un impact moins significatif que les tâches et les échanges impliquant un travail coopératif où les apprenants sont censés interagir afin de résoudre les problèmes posés.

Composante sociolinguistique : l'intention de cette sous-catégorie était d'analyser la présence et l'influence des éléments appartenant à la composante sociolinguistique sur les interactions, ainsi que sur la qualité des relations interpersonnelles entretenues par les élèves. Or, nous avons constaté que le degré d'incidence de quelques éléments de cette composante, comme la conscience par rapport aux différences de registre ou la sensibilisation aux variations dialectales,

sur la qualité des relations interpersonnelles n'a pas été significatif. Cela à cause du fait que les apprenants ne reconnaissent pas encore les différents registres de la langue, ceux-ci employant un registre relativement neutre lors de leurs échanges, et que leurs jugements par rapport aux différences dialectales ne trouvent pas leur origine dans une étroitesse d'esprit, mais dans une méconnaissance de cette diversité, d'une part, et dans les contraintes à comprendre les échantillons de langue présents dans les documents authentiques, de l'autre. Ces résultats ne s'éloignent pas des postulats des spécialistes du CECR (2001) pour qui : « dans les premières phases de l'apprentissage, un registre neutre est approprié (...). La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception. » (p, 94), ce qui nous permet d'expliquer que l'âge des apprenants, ainsi que le niveau de complexité des énoncés, n'ont pas permis d'inclure une gamme variée de registres.

Ces éléments, étant à la base de maints malentendus interculturels lorsqu'ils ne sont pas mobilisés correctement, n'ont pourtant pas eu une relevance trop grande dans le cadre de ce projet car, même si les apprenants ont encore un niveau initial de conscience par rapport à la connaissance socioculturelle concernant la structuration des groupes sociaux et les relations de pouvoir y établies et que leurs relations interpersonnelles s'insèrent principalement dans des dynamiques communautaires (enfants migrants et non-migrants), celles-ci s'encadrent aussi dans des référents socioéconomiques, générationnels et contextuels où les différences ne sont pas trop marquées. En outre, les différences concernant l'utilisation sociale de la langue entre les enfants migrants et les enfants non-migrants ne présentent pas de digressions culturelles trop marquées, ce qui a contribué à réduire les malentendus à propos de l'usage social de la langue.

L'aspect où la composante socioculturelle s'est avérée plus significative correspond aux relations de pouvoir entretenues par les élèves à partir de hiérarchies implicites qui ont une relation, à en croire le CECR (2001), avec les règles de politesse, celles-ci fournissant « une des

raisons les plus importantes pour s'éloigner du principe de coopération. » (p, 93). En effet, l'imposition explicite et maladroite du pouvoir lors de la communication chez quelques élèves, produite par la violation intentionnelle ou non des principes régissant les normes de politesse, a constitué un élément de conflit qui a évolué de façon positive grâce à l'intervention du travail coopératif comportant des stratégies de pré-allocation dans l'attribution des rôles spécifiques :

Le travail en groupe a eu du succès, du fait que (...) presque tous les participants ont participé dans la même mesure. **Il y a eu, pourtant, quelques malentendus à l'intérieur de quelques groupes**, lesquels n'ont cependant pas conduit à des situations violentes ou à des agressions verbales, du fait que les apprenants ont su y donner réponse. (Note 4, étape 2, 24-10-2018, lignes 34-38).

Certainement, une amélioration de l'aspect touchant les relations de pouvoir peut avoir des effets positifs sur la qualité des relations interpersonnelles comme le témoignent, ici à nouveau, les résultats obtenus lors des tâches impliquant le travail coopératif où les contraintes liées à l'imposition sont médiatisées par l'attribution des rôles ; cependant, on ne saurait réduire la composante sociolinguistique à la seule maîtrise des aspects liés à la politesse, si bien qu'un développement des autres éléments moins développés dans ce projet s'avère désirable. Il en va de même pour quelques aspects liés à ce que les spécialistes du CECR (2001) appellent *politesse par défaut*, plus spécifiquement, le fait de pouvoir « exprimer un regret, s'excuser pour un comportement de pouvoir. » (p, 94) où nous n'avons pas trouvé des évolutions significatives. Ce dernier élément entraîne des savoirs appartenant à la dimension interculturelle et d'altérité portant sur la reconnaissance de soi-même, dont les résultats seront décortiqués ensuite.

Qualité des relations interpersonnelles (dimension interculturelle et d'altérité) : cette catégorie vise l'analyse de l'efficacité des interactions en fonction des relations entretenues avec autrui à partir de la mobilisation de la dimension interculturelle lors des échanges et des tâches communicatives impliquant un contact avec les référents socioculturels visant l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles. En premier lieu, nous présenterons les résultats

généraux obtenus dans cette dimension au cours des trois échanges analysés (*cf. annexe 7*). Dans un deuxième moment, nous présenterons les résultats concernant chaque composante de la dimension interculturelle en tenant compte des catégories émergentes 2 et 3.

Mobilisation des composantes de la dimension interculturelle lors des échanges visés

Les résultats de l'échange 1 montrent que la plupart des apprenants a eu des contraintes par rapport au savoir-être, spécialement, en ce qui concerne le respect vers la parole de l'Autre et les tours de parole ; aspect que nous avons déjà analysé. La présence de remarques discriminatoires ou méprisantes (critère 2.1) a été nulle et le recours à des situations de violence (critère 2.2.) s'est présenté seulement chez une partie non considérable de la population (15%). Pourtant, aucun des élèves ayant recours à la violence n'a témoigné d'une mobilisation du savoir-s'engager (critère 4) leur permettant de réfléchir sur les ratés comportementaux et de s'excuser.

En ce qui concerne l'échange 2, nous avons constaté une évolution significative dans le critère 1, alors que le critère 2.1 s'est montré stable et le critère 2.2 a présenté une réduction dans les cas de recours à la violence (7.1%). Le critère 4 n'a montré aucune évolution, les apprenants semblant avoir des ratés par rapport à la flexibilité comportementale (Chen et Starosta, 1996) et à la mobilisation du savoir-s'engager. Le critère 3 a obtenu des résultats montrant qu'au moins 57% de la population a eu des problèmes à mobiliser les savoirs culturels (savoir) dans l'échange (savoir-faire) afin d'établir des similitudes entre les cultures véhiculées (savoir-comprendre) et participer à la construction du sens commun en surmontant les stéréotypes.

Finalement, les résultats de l'échange 3 montrent une évolution positive dans le critère 2.2, du fait qu'il n'y a eu aucune situation de violence, et le critère 3 où une plus grande quantité d'élèves a été en mesure de mobiliser des savoirs préalables en but d'accomplir des objectifs liés au savoir-comprendre et à la reconnaissance de l'Autre. D'autre part, le critère 2.1 a préservé son stabilité, ce qui montre une évolution positive par rapport aux comportements vis-à-vis les autres,

alors que le critère 1 a subi une diminution peu significative, puisque cet échange s'est déroulé en groupes, ce qui a augmenté le degré de complexité de l'échange et les possibilités d'avoir plus de contraintes dans le domaine concernant le respect aux tours de parole et l'écoute de l'Autre.

Résultats des sous-composantes de la dimension communicative :

Savoir : avec cette sous-catégorie nous cherchions à analyser l'état initial des notions des apprenants par rapport à quelques phénomènes socioculturels liés au sujet migrant, l'évolution de ces connaissances et la mobilisation des savoirs socioculturels lors des échanges. Or, nous précisons que le *savoir* analysé ici comporte ce que les spécialistes du CECR (2001) classent parmi les savoirs socioculturels liés à la connaissance des relations interpersonnelles, notamment, les relations entre races et communautés (p, 83). Par conséquent, nous croyons, comme Byram (2002), que la connaissance dite interculturelle fait allusion à la « connaissance de la vision que les autres ont probablement de vous, et une certaine connaissance des autres. » (Ibid.).

Pour commencer, par rapport à l'exploration des représentations préalables, les résultats de l'artefact 1 (cf. annexe 4), visant la définition du terme migrant, montrent, par exemple, qu'au moins 22% de la population ne connaissait pas le terme, alors que 17% était d'accord avec une image négative des migrants. Parmi ce pourcentage présentant une image négative, nous avons trouvé qu'au moins 50% des réponses possédait des éléments subjectifs, notamment des jugements personnels négatifs tels que : « tous les migrants volent et se battent », « les migrants sont des terroristes et des voleurs », « je crois que les migrants sont des personnes illégales. » (*Les originaux en espagnol*). De l'autre côté, nous avons trouvé qu'au moins 62% des réponses présentait une définition positive ou neutre des migrants et qu'au moins 27.7% de ces réponses proposait des définitions complexes tenant compte des facteurs illustrés ci-dessous :

Facteurs	Définitions (les originaux en espagnol)
Économie	« une personne qui doit abandonner son pays à cause des contraintes économiques étant obligée, donc, de commencer une nouvelle vie dans un autre pays »

Les migrants vénézuéliens en Colombie	« une personne qui quitte son pays pour connaître un autre pays : par exemple, le Venezuela et la Colombie, les vénézuéliens viennent en Colombie »
La recherche d'une meilleure vie	« une personne qui quitte son pays pour aller dans un autre afin d'améliorer sa vie »
Le travail	« une personne qui doit quitter son pays à cause d'une situation catastrophique ou dangereuse, car ils cherchent du travail et veulent visiter leurs familles »

Étant donné que ces représentations « se construisent au fil des années et peuvent être influencées par des individus, des événements et des institutions. » (Lussier, 2006, p. 4), nous y avons repéré une évolution au cours de séances, surtout au moment des discussions, des remue-ménages et du travail sur les contenus socioculturels des documents authentiques où nous avons constaté que les représentations des apprenants étaient de plus en plus complexes, du fait qu'elles rendaient compte de relations établies avec les informations apportées par les documents authentiques, ce qui a contribué, dans quelques cas, à élargir les représentations initiales par rapport au sujet migrant et l'immigration, et, surtout, à dépasser les représentations négatives de quelques enfants. Comme l'illustre une note de terrain prise à la fin de l'étape 2 :

Les apprenants commencent à lier les contenus culturels proposés à ce qu'ils ont vécu en proposant des exemples pertinents et de définitions davantage complexes et correctes. (Note 5, étape 2, 07-11-2018, lignes 35-37).

Les résultats de l'artefact de simulation (*cf. annexe 5*), mené au cours de la dernière étape du projet, témoignent aussi d'une évolution dans le champ des savoirs. En fait, les représentations négatives des apprenants par rapport au sujet migrant y ont été absentes ; les apprenants présentant, au contraire, des images favorables et plus décentrées des migrants.

Ainsi, côté mobilisation, nous avons trouvé que la composante de planification et l'adoption d'un schéma affectif positif vers les tâches communicatives cherchant à préparer les échanges jouent un rôle essentiel dans la mobilisation des savoirs socioculturels lors des interactions tel qu'ils l'ont joué au moment de repérer les éléments linguistiques. En fait, plus il y a eu une réaction positive aux contenus socioculturels abordés à partir des documents authentiques, plus il

Il y a eu un investissement profond de l'apprenant dans les tâches communicatives impliquant, au surplus, des référents socioculturels conflictuels, plus il y a eu une mobilisation de ces connaissances lors des interactions, ce qui a permis aux élèves d'y participer en possédant une connaissance thématique facilitant le déroulement de l'échange. Ces éléments permettent d'expliquer l'évolution positive dans le critère 3 lors des échanges analysés (cf. annexe 7).

Savoir-être – Reconnaissance de l'Autre : le savoir-être en relation avec la reconnaissance de l'Autre fait allusion aux éléments affectifs (d'intérêt et de motivation), comportementaux, liés à la personnalité, aux croyances et aux représentations de l'Autre dont les apprenants font preuve lors de leurs interactions orales avec autrui. De ce fait, une bonne maîtrise du savoir-être se caractérise par le fait que l'individu rend compte d'une personnalité fondée sur la curiosité, l'empathie, l'ouverture et le respect vers les différences des autres, ainsi que sur la capacité à relativiser ses propres valeurs, comportements et croyances en le considérant d'un point de vue externe (Sercu, 2004 ; Chen et Starosta, 1996 ; Byram, 1997 et 2002).

D'abord, par rapport aux facteurs affectifs et de la personnalité liés à l'intérêt aussi bien vers les contenus culturels présentés que vers la découverte de l'Autre en interaction, nous avons trouvé qu'ils sont très présents chez les apprenants, normalement de manière positive. En effet, au cours de séances, nous avons constaté qu'une grande partie d'élèves s'est intéressée aux contenus culturels présentés à l'aide des documents authentiques, ce qui a déclenché tant la mobilisation des savoirs que la formation d'un esprit d'ouverture aux phénomènes socioculturels, ainsi qu'à la diversité culturelle dont les sujets migrants faisaient preuve lors de leurs interventions. Voici la réaction vers une vidéo portant sur l'immigration :

La thématique de la vidéo a intéressé les apprenants (...) une partie considérable d'apprenants a demandé [aux autres] de faire silence afin de pouvoir se concentrer sur les informations culturelles de la vidéo. (Note 4, étape 2, lignes 25-28).

Cet esprit d'ouverture et de curiosité vers la diversité culturelle et vers la situation des migrants s'est manifesté aussi dans les réponses des apprenants à l'artefact de simulation. D'une part, devant la possibilité d'une rencontre avec l'enfant migrante du texte, les apprenants ont montré un esprit d'ouverture et de curiosité, surtout en raison de sa condition migrante et indigène. À la question « comment aurais-tu agi si Suyai était arrivée dans ta classe ? », les réponses des apprenants montrent ces valeurs : « A4 : bien, parce que nous pouvons connaître quelqu'un d'un autre pays, d'autant plus si elle est d'un groupe indigène. », (*L'original en espagnol*). Les réponses à l'artefact montrent aussi que l'esprit d'ouverture est lié à l'acceptation d'autrui car il la facilite : « A10 : on devrait s'intéresser et apprendre de sa culture [celle de Suyai]. Sa manière de vivre se fait intéressante ». Alors, l'apparition de cet esprit d'ouverture chez une grande partie de la population s'avère un résultat positif pour l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles des apprenants migrants et non-migrants car, à en croire Chen et Starosta (1996), « l'esprit d'ouverture comprend une volonté à reconnaître, à apprécier et à accepter de différents points de vue et idées lors d'une interaction interculturelle. » (p, 363).

En ce qui concerne le facteur comportemental, nous avons déjà mentionné que les contraintes liées à la compétence interactionnelle empêchent l'amélioration de la qualité des relations interpersonnelles en ce que les apprenants ont encore des problèmes à écouter la parole de l'Autre et à respecter les tours de parole lors des interactions. Pourtant, l'évolution positive en ce qui concerne le recours à la violence et aux remarques discriminatoires lors des échanges a été évidente, ce qui rend compte d'une flexibilité comportementale chez les élèves leur permettant de « choisir des comportements appropriés dans de différents contextes et situations » (Chen et Starosta, 1996). L'une des raisons de cette évolution a été l'influence du travail coopératif lors de la réalisation de tâches communicatives ayant par noyau des problématiques interculturelles :

Le travail coopératif par binômes mené de manière *contrôlée et organisé* par l'enseignant semble avoir eu des résultats favorables chez une grande partie des apprenants qui, aidant et recevant l'aide des autres, ont été en mesure de réaliser une très bonne tâche préparatoire dans le temps accordé et, par conséquent, ont pu participer à l'échange d'une manière plus ou moins effective. (Note 3, 17-10-18).

Finalement, par rapport aux facteurs liés aux croyances et aux représentations de l'Autre, nous avons constaté que les représentations initiales sur les migrants ont un impact sur l'aspect d'ouverture vers l'Autre, si bien que les représentations positives « s'expriment par des comportements et de pratiques d'ouverture à l'autre. » (Lussier, 2006, p. 4), alors que les représentations négatives « s'extériorisent à travers des comportements de rejet et de refus de l'autre. » (Ibid.). En fait, les apprenants ayant des représentations négatives des migrants avaient du mal à pouvoir décentrer leur pensée et avaient tendance à juger les migrants d'après quelques stéréotypes qui affectaient négativement la manière dont ils interagissaient avec les autres.

Ainsi, les résultats de l'artefact 2 (*cf. annexe 4*), visant l'identification des stéréotypes portés sur les migrants, corroborent que les stéréotypes les plus répandus chez les élèves (1, 4 et 5) semblent être ancrés à un discours médiatisé, voire à ce qu'ils ont pu entendre ailleurs, et que, par conséquent, ces préjugés possèdent « un fondement plus émotionnel que rationnel. » (Byram, 2002, p.30). C'est que, comme l'indique Van Dijk (1991), « la formation de préjugés peut se fonder sur la construction médiatisée des journalistes, des politiciens, des autorités... » (p, 67), si bien que « les conversations de tous les jours qui ont « l'Autre » pour sujet ont tendance à se limiter à un nombre restreint d'éléments stéréotypés » (Van Dijk, 2005, p. 49), des stéréotypes qui mettent en relief des valeurs qui, s'ancrant dans l'esprit des sujets, peuvent conduire à la légitimation du racisme et d'autres attitudes peu favorables à l'interaction interculturelle.

Or, si nous nous attachons aux idées de Van Dijk (2005) selon lesquelles ces paradigmes « sont acquis, (trans)formés et mis en pratique dans l'interaction sociale » (p, 52), alors, nous pouvons affirmer que l'exposition aux référents socioculturels variés tout au long de séances,

ainsi que la remise en question des stéréotypes lors des tâches en classe, pourrait être à l'origine de l'évolution positive sur le plan de la décentration dans les représentations de l'Autre tel que nous l'avons constaté dans les classes et dans les résultats de l'artefact de simulation. Là, nous avons trouvé qu'à la question « que dirais-tu aux personnes qui harcelaient l'enfant migrante ? », quelques apprenants ont montré une relativisation des croyances comme condition pour accepter les différences des migrants et des personnes ayant des traits culturels différents aux leurs :

« A14 : qu'ils doivent la respecter et la façon dont elle s'habille et son apparence sont normales parce qu'elle vient de différentes cultures. ». Ces résultats nous amènent à croire qu'une évolution positive du savoir-être se reflète dans une appréciation plus ample de l'Autre.

Savoir-faire – Construction de sens : avec cette sous-catégorie, nous avons cherché à analyser la mobilisation des savoirs et des éléments appartenant au savoir-être lors d'une situation interculturelle hypothétique (artefact de simulation) et des échanges en temps réel compte tenu du fait que le savoir-faire est lié aux capacités « de découverte et d'interaction. » (Byram, 2002, p. 14). Nous avons ajouté à ce savoir, la notion d'altérité liée à la construction de sens car, à en croire Mondada (1995), c'est dans l'interaction où le sens se négocie en but d'une construction commune à partir de la mise en commun de différences et de similitudes.

Par conséquent, comme le constatent les résultats des échanges, le critère lié au savoir-faire a subi une évolution constante sans pour autant être si significative, du fait qu'une partie des apprenants avaient des problèmes à recourir aux connaissances culturelles préalables afin d'entretenir des interactions plus profondes mettant en lumière l'intercompréhension de référents culturels variés. Or, quoique l'évolution de cet aspect n'ait pas été si désirable, il est à remarquer que la démarche choisie a permis, en fait, de rendre compte de quelques manifestations du savoir-faire lors des situations exigeant aux apprenants de résoudre des problèmes liés à la dimension

interculturelle. Ainsi, les réponses de l'artefact de simulation mettent en évidence une mobilisation tant des connaissances acquises tout au long de séances que des aptitudes liées au savoir-être. Par exemple, les apprenants ont eu recours à quelques discussions, réflexions et contenus abordés en classe de FLE, notamment la discrimination (*artefact 3*), l'immigration et l'acceptation d'autrui, pour réagir au contenu de l'artefact : « A13 : ce n'est pas mal de venir d'un autre lieu. », « A15 : je crois qu'il y a là une attitude un peu discriminatoire parce qu'on rejette une personne qui vient d'un autre pays et parle « bizarre ». », « A18 : on n'aimerait pas être discriminé à cause de la façon dont on s'habille, de sa personnalité ou de la région d'où l'on vient. ». Là, il faut remarquer que les apprenants ne savaient pas que l'artefact appartenait au cours de FLE, si bien que leur recours à ces référents pour résoudre la problématique témoigne d'une « capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances (...) et à manier [des] points de vue et [des] aptitudes sous la contrainte de la communication. » (Byram, 2002, p. 14).

Il en va de même pour la mobilisation des aptitudes liées au savoir-être lors de la situation visée car les apprenants ont eu recours à des stratégies comme le dialogue et l'inclusion pour résoudre des problématiques liées à une rencontre interculturelle : « A1 : je parlerais avec elle [Suyai] afin qu'elle ne permette pas qu'on se moque d'elle. », « A13 : comme elle [Suyai] ne parle pas très bien l'espagnol, je ferais qu'elle apprenne la langue. ». Ces attitudes mettent en lumière la présence d'une pensée plus au moins critique, ainsi que le dépassement des stéréotypes au moment de résoudre les contraintes liées à l'interculturel. Ainsi, dans ces réponses, il n'y a aucun jugement de valeur vers les caractéristiques culturelles de l'enfant migrant du texte ; les apprenants, au contraire, montrant que ces types de jugements sont négatifs : « A5 : je pense que c'est injuste qu'on se moquait d'elle. Peu importe d'où l'on vient ou comment on s'habille, ce qui intéresse ce que l'on soit une bonne personne », et même reconnaissant et critiquant les situations où ces stéréotypes sont véhiculés (par exemple, l'A15). Nous pouvons, donc, en déduire que le

fait d'introduire ce type de tâches présentant des situations interculturelles conflictuelles peut contribuer à améliorer la performance des apprenants sur le plan du savoir-faire.

Savoir-comprendre – Construction de sens : l'intention de cette sous-catégorie était d'analyser les capacités d'interprétation et de mise en relation des contenus socioculturels des apprenants et l'influence d'un tel processus sur la construction de cadres de référence partagés lors des interactions, tout en partant de la prémisse que les capacités à interpréter et à mettre en relation des événements socioculturels favorisent le dialogue entre les sujets. En conséquence, les résultats présentés ici viennent compléter ceux élucidés dans la sous-catégorie antérieure.

D'abord, par rapport aux capacités à l'interprétation et la mise en relation des phénomènes socioculturels, nous avons trouvé que plus il y a un intérêt vers les contenus, plus ces contenus sont approchés du contexte des apprenants et, enfin, plus ils suscitent le débat à partir de la reconnaissance de similitudes, plus les apprenants seront censés les interpréter avec profondeur et les mettre en relation avec leur contexte immédiat, tout en les interprétant selon leurs expériences vécues. Comme le constate cette note de terrain prise après le visionnage d'une vidéo :

Les contenus des documents ont été intéressants pour les apprenants, du fait qu'ils ont établi des comparaisons culturelles entre leur pays d'origine et la région française présentée et ils ont même voulu porter un jugement sur ces nouvelles informations culturelles présentées. (Note 3, étape 1, 17-10-18, lignes 33-35).

De ce fait, ces résultats corroborent ce que Sercu (2002) affirme à propos des contenus culturels introduits en classe, lesquels « devraient avoir le potentiel d'augmenter la conscience des apprenants par rapport aux possibles différences culturelles et malentendus » (pp. 67-68), ainsi que « inciter une réflexion sur sa propre culture et ce qu'on considère comme normal d'après son propre point de vue culturel. » (Ibid.). En plus, il est à remarquer que l'évolution positive du savoir-comprendre a amené, chez quelques apprenants, à une acquisition plus significative des savoirs socioculturels, ce qui a facilité leur mobilisation lors des échanges.

En ce qui concerne le savoir-comprendre, la construction de sens et l'amélioration des relations interpersonnelles, il est question, encore, du travail coopératif pour expliquer la corrélation de ces variables. Effectivement, nous avons constaté que le travail coopératif offrait des moments où chaque apprenant pouvait exposer son point de vue et ses interprétations des référents socioculturels étudiés, ce qui permettait à chacun de participer, à partir de leurs points de vue, tout en prenant en considération les interprétations des autres. La tâche consistant à participer à une campagne publicitaire rend compte de ce phénomène. Là, tous les apprenants ont partagé leurs interprétations par rapport à la discrimination vers les migrants et, à la fin, ils ont créé une production témoignant de ce processus de négociation. Voici la note prise à ce moment :

L'engagement des groupes a été bon, bien qu'il y ait encore des contraintes avec quelques élèves ne voulant pas s'engager à aider leurs camarades. Cinq groupes ont participé véritablement en équipe en pensant aux énoncés, en présentant leurs points de vue par rapport au phénomène socioculturel et en cherchant à accomplir les différents objectifs de la tâche visée. (Note 6, étape 2, 24-04-19, lignes 12-14).

De ce fait, les enfants ayant réussi ont témoigné des capacités à accepter les points de vue des autres en même temps qu'ils valorisaient les leurs afin de pouvoir participer effectivement à la création de l'affiche pour la campagne publicitaire. En outre, ces groupes s'engageant plus ont eu de meilleures performances lors de l'échange que ceux présentant plus de contraintes à s'intégrer. Tout cela relève, en quelque sorte, d'une mobilisation du savoir-comprendre à travers lequel l'apprenant « se doit d'établir des relations interpersonnelles en comprenant l'Autre à travers l'échange effectif des comportements verbaux et non-verbaux. » (Chen et Starosta, 1996, p. 361).

Savoir-s'engager – Reconnaissance de soi-même : la relation savoir-s'engager et reconnaissance de soi-même nous a permis d'analyser les évolutions des apprenants par rapport à l'autoréflexion de comportements, attitudes et croyances propres, ainsi que l'auto-image (ou *self-concept* selon Chen et Starosta, 1996) qu'ils ont construite et qui a une influence sur la manière dont ils conçoivent les autres et participent dans les interactions avec autrui.

Or, les résultats des échanges montrent des contraintes chez tous les élèves à revenir sur leurs propres comportements et y réfléchir lorsqu'ils ont recours à la violence ou à des actions discriminatoires (critère 4). Ces contraintes ont rendu plus difficile d'avoir des interactions de qualité car elles produisaient normalement des blocages interactifs ne permettant pas le déroulement naturel de l'échange et créant des fractures au sein des relations des élèves. C'est que « la connaissance et la reconnaissance des normes réglant les comportements et les conduites au sein des échanges permettent d'éviter certains blocages interactifs. » (Windmüller, p.22) et que cette reconnaissance, à son tour, implique un sens critique vers soi-même et ses actions face à l'Autre afin d'entamer des relations fondées sur le respect, puisque « la compréhension d'autrui exige un travail sur soi. » (Abdallah, 2011, p. 100).

Sans doute, ces résultats s'expliquent en fonction de l'âge des enfants où le sens critique par rapport à soi-même à partir de la réflexion sur sa propre identité et ses propres actions est encore dans un stade trop initial. Et pourtant, au cours de notre intervention, nous avons observé un phénomène de *recomposition identitaire des enfants migrants* se manifestant dans une perception négative de l'identité migrante, en particulier, et du phénomène de l'immigration, en général. Cette définition faite par un enfant migrant dans l'artefact 1 illustre la situation : « A1 : je crois que les migrants sont des personnes illégales. Je ne leur permettrais pas d'entrer dans mon pays. ». Ces réactions nous ont semblé intéressantes car elles mettent en lumière un processus parmi lequel l'identité transitoire du sujet migrant, ainsi que les perceptions que celui en possède, subit une recomposition fluctuant entre l'appartenance à son groupe d'origine et les discours qu'il trouve dans le pays d'accueil par rapport à la condition des migrants.

Comme l'indique le CFM (2009), l'identité migrante « est le résultat toujours instable d'une mise en rapport » (p, 6), soit, le produit d'une relation avec autrui dans un contexte spécifique, si bien qu'elle n'est pas forcément dépendante d'un espace géographique homogène, mais qu'elle

est syncrétique se construisant à partir des perceptions que les autres personnes habitant dans le pays d'accueil se font des migrants, ce qui permet d'expliquer que « dans le cadre de la définition identitaire qui leur est reconnue, nombre d'immigrés tentent de trouver un sentiment d'appartenance. » (CFM, 2009, p. 4). Il est évident, donc, que les représentations que les autres construisent sur le migrant, véhiculées par le discours et l'action, ont une influence sur l'auto-image de quelques migrants qui, cherchant l'inclusion dans le pays d'accueil, parviennent à une image négative de leur condition, la cachant avec honte du monde. C'est que « les préjugés socialement partagés sont produits et reproduits de façon collective et collaborative par les membres de groupes sociaux » (Van Dijk, 2005, p. 43), d'où relèvent des dynamiques de pouvoir entre les groupes dominants et les groupes minoritaires ; les membres de ceux-ci étant poussés implicitement aux discours dominants afin de se sentir inclus dans leur nouveau monde.

Or, nous ne saurions définir le phénomène observé sous l'optique d'une attitude raciste ou xénophobe, d'autant moins que, à en croire Van Dijk (2005), « le discours raciste se caractérise par une stratégie générale de représentation de soi positive, et d'une représentation négative de l'Autre » (pp, 48-49), alors que ce que l'on voit dans le cas de ces enfants migrants c'est une valorisation négative de son identité migrante afin de, croyons-nous, mieux s'adapter à un contexte d'hostilité vers la condition du migrant et de trouver ce sentiment d'appartenance dans le nouveau groupe. Quelles que soient les causes de ce phénomène, il est évident qu'une valorisation négative de soi-même pose des contraintes au moment de s'approcher de l'Autre et d'entretenir des relations interpersonnelles plus solides, surtout, car « ce n'est que par le passage d'un retour sur soi que l'apprenant sera plus disposé à accepter l'Autre dans ses différences » (Windmüller, p. 21), ce qui peut éviter que les apprenants appartenant à des minorités voient dans l'Autre une entité dominatrice qu'il faut imiter afin de ne pas être exclu.

CONCLUSIONS ET LIMITATIONS DE L'ÉTUDE

Une fois décortiqués les résultats de cette étude, nous nous attaquons à présenter quelques conclusions par rapport aux objectifs visés dans ce projet. D'abord, en ce qui concerne l'objectif central de cette recherche, les résultats ont montré que le développement de la CCI peut avoir une influence sur l'amélioration de la qualité des interactions et des relations interpersonnelles des apprenants pourvu qu'elle soit ancrée transversalement à la dimension d'altérité et que toutes les composantes de cette compétence soient abordées de manière interdépendante. Pourtant, nous avons constaté que toutes les composantes de la CCI n'ont pas la même influence sur le phénomène, si bien que nous pouvons affirmer que notre objectif a été atteint à des mesures différentes en fonction des dimensions appartenant à la CCI.

De ce fait, quant à la dimension communicative, les résultats nous ont permis de confirmer qu'un travail fondé sur des échanges menés par des binômes ou de petits groupes d'apprenants a des incidences positives sur l'amélioration des relations à condition que ceux-ci se fondent sur une préparation par le biais de tâches communicatives en équipe impliquant l'interaction et cherchant à résoudre des problématiques communicative-interculturelles en suivant les principes du travail coopératif, du fait que la répartition des rôles a une influence sur l'amélioration de quelques éléments de la composante pragmatique. En plus, les résultats dans cette dernière composante montrent qu'un investissement dans des énoncés plus complexes s'avère essentiel, car la mobilisation de ce type d'énoncés peut amener à des interactions plus profondes qui, à leur tour, conduiraient à des relations interpersonnelles plus significatives.

Côté linguistique, nous croyons qu'une maîtrise de cette composante contribue de manière significative à la mise en œuvre d'interactions communicatives d'une meilleure qualité, du fait qu'elle assure l'intercompréhension des interlocuteurs à travers la L.E. et qu'elle a un impact sur

les aspects psychologiques (confiance, prises de risques, volonté de coopération) impliqués dans tout échange. Cependant, nous avons vu que la non-maîtrise des composantes linguistiques peut amener aussi à des phénomènes de coopération communicative moyennant un niveau d'interlangue, ce qui pourrait renforcer, à en croire Mayor (2013), les relations interpersonnelles des apprenants et contribuer à surmonter les contraintes psychologiques. Par conséquent, nous croyons qu'un travail fondé sur la découverte des règles régissant le fonctionnement de la L.E. et valorisant le rôle de l'interlangue s'avère essentiel dans l'apprentissage du FLE.

Quant à la dimension interculturelle et d'altérité, nous avons constaté que le facteur lié au comportement joue un rôle vital dans l'amélioration des relations interpersonnelles et qu'il peut être déclenché de manière positive à partir du *travail coopératif* entre les apprenants migrants et non-migrants. C'est que, comme nous l'avons déjà dit, le travail coopératif met en scène des stratégies de coopération et de conciliation fondées sur la négociation et le dialogue permettant de surmonter les malentendus qui peuvent advenir dans le contact avec autrui.

Finalement, les résultats de cette expérience nous ont permis de conclure qu'une intervention cherchant à enrichir et à complexifier les référents à propos du sujet migrant et du phénomène de l'immigration est fondamentale afin de faire évoluer les représentations des enfants. En fait, nous avons trouvé que les relations de qualité peuvent être assurées grâce à la connaissance que les usagers possèdent par rapport aux traits culturels véhiculés par leurs interlocuteurs et actualisés lors de l'échange interculturel. Donc, nous croyons qu'une exposition à des référents culturels variés, ainsi qu'une réaction positive à ces contenus, est à la base d'une évolution des savoirs socioculturels, ce qui nous amène à croire qu'une éducation interculturelle est indispensable car elle « permet de se décentrer pour éviter les préjugés inhérents à la différence culturelle. » (INRP, 2007, p. 12) et de parvenir à une reconnaissance de l'Autre plus profonde et plus dialectique.

Limitations et recommandations

Limitations liées à la mise en œuvre de la proposition :

En ce qui concerne la mise en œuvre de la proposition, il faut dire que, même si nous avons essayé d'y intégrer toutes les composantes de la CCI, le manque de temps, le niveau langagier de la population, ainsi que son âge, ne nous ont pas permis d'approfondir dans le même degré sur la composante sociolinguistique et sur l'aspect discursif lié à la production d'énoncés complexes. Comme l'absence d'une évolution significative sur ce dernier aspect a eu un impact sur les contraintes d'interaction et de relations chez les élèves, nous croyons qu'une future intervention devrait faire plus d'attention à augmenter le degré de complexité du domaine discursif.

Limitations méthodologiques :

Tout en comprenant que les résultats de cette étude sont étroitement liés à une population spécifique, ceux désirant suivre une démarche similaire à la nôtre devraient considérer que le temps dédié au développement des objectifs interculturels et communicatifs doit être ample car les évolutions y sont progressives et non pas toujours évidentes. En plus, nous conseillons d'avoir recours à des instruments visant l'auto-évaluation du savoir-être et du savoir-s'engager afin de les contraster avec les observations externes, ce qui n'a pas été le cas de ce projet.

Une recommandation finale :

Vu que notre projet s'est centré sur les interactions et les relations des enfants migrants et non-migrants, nous conseillons que d'autres recherches sur l'auto-perception de l'identité des enfants migrants dans le contexte de leur pays d'accueil soient menées afin d'approfondir sur les résultats de cette étude. Pour l'instant, nous insistons sur une préparation permettant aux apprenants de « repenser leurs comportements, leurs attitudes et leur interaction sociale » (Lussier, 2006, p.p. 2-3) afin qu'ils puissent développer « une meilleure conscientisation de leur propre culture et de celle des autres cultures, basée sur le respect mutuel. » (Ibid.).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), pp. 123–132.
- Abdallah-Preteceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Dans : *2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues et les cultures*. Congrès international, Université Aristote de Thessalonique (Grèce), 12-14 Décembre. Repéré à : <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>
- Abdallah-Preteceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARVM ARENA*, vol. 2, pp. 91-101.
- Assunção, L. (2007). La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), pp. 165-181.
- Bachman C., Lindenfield J. y Simonin J. (1981). Langage et communications sociales. CREDIF, Hatier.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York, États-Unis: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990a). Habilidad lingüística comunicativa. Dans: Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Madrid : Edelsa.
- Bachman, L. et Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. New York, États-Unis: Oxford University Press.
- Băgig, A. (2016). Compétence d'altérité et communication en langue étrangère avec des locuteurs natifs. *Applied Medical Informatics*, 38(1), pp. 52-67.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris, France : CLE International.
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., et Mainardi, G. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation, exemples de recherches dans l'école obligatoire. Dans : *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Conférence réalisée à l'Université de Genève, septembre 2010.
- Bourguignon, C., (2001). L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet. Dans : *Actes de la journée d'étude sur l'évaluation*. Conférence réalisée dans le cadre de la XXXIV^{ème} journée d'étude sur l'évaluation, décembre 2001. Mis en ligne le 22 septembre 2010. Doi : 10.4000/asp.1730.

- Bourguignon, C., (2008). Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence : défi et enjeu pour l'enseignement/apprentissage des langues. Récupéré de :http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_conn_eval_competence_2008.pdf
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- CFM (Commission fédérale pour les questions de migration) sous la direction de Matthey, L., et Steiner, B. (2009). *Nous, moi – les autres : les associations de migrants et la formation de l'identité : une approche internaliste*. Quellenweg, Suisse : OFCL.
- Chen, G., et Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence : A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), pp. 353-383.
- Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques (ED). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Les Éditions Didier.
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Huberman, M.A., & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K Denzin & Y.S Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). London/New Delhi: SAGE Publications.
- IED La Canderlaria. (2017). *Manual de convivencia*. Bogotá D.C., Colombie.
- INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) sous la direction de Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Lyon, France : Service de veille scientifique et technologique.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelone, Espagne : Editorial Graó.
- Lázár, I., Lussier, D., Huber-Kriegler, M., Matei, G., et Peck, C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence : a guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Lenz, P., et Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe. Récupéré de : <https://www.researchgate.net/publication/303667658> *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation Etude Satellite N 2 du Guide po*

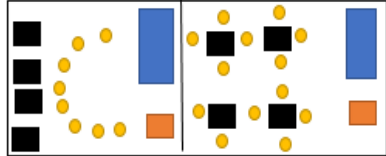
[ur le developpement et la mise en oeuvre de curricula pour une education plurilingue et](#)

- Lussier, D. (2006). Intégrer le développement d'une « compétence interculturelle » en éducation : un enjeu majeur de la mondialisation. Acte de colloque. http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/afi/doc_pdf/colloc_2006/III-9_Denise_LUSSIÉ.pdf
- Mayor, S. (2013). *L'utilisation des stratégies de communication lors d'interactions orales en langue étrangère (A1+)*, (mémoire de Master). HEP VAUD, Lausanne, Suisse.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, France : Hachette.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 22, pp. 55-89.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives* 26(1), pp. 110-138.
- Peña, E. (2010). *Comment promouvoir la Tolérance et l'Acceptation d'Autrui à travers une Approche Multiculturelle d'Enseignement de la Langue Française ?* (Mémoire de licence). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombie.
- Pourtois, J., Desmet, H., et Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives*, 15, pp. 25-35.
- Rojas, S., Sánchez, J., Rodríguez, A. (2013). *No es el juego por el juego: propuesta para el desarrollo de la alteridad y la interacción oral en las clases de FLE a través del juego* (mémoire de licence). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombie.
- Roy, M., et Prévost, P., (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implication de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches Qualitatives*, 32(2), pp. 129-151.
- Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá. (2011). *21 monografías de las localidades: localidad #17, La Candelaria. Repéré à :* <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%Elisis/DICE079-MonografiaLaCandelaria31122011.pdf>
- Senos, S. (2014). Le concept d'universel-singulier dans la pratique d'enseignement du français en contexte migratoire. *TF Refa*, 11, pp. 143-162.
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), pp. 61-73.

- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), pp. 73-89.
- Solidarité Laïque (org.). (2017). *Stop aux idées reçues sur les enfants et les personnes migrantes*. Repéré à : <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Livret%20Migrants%20A5.pdf>
- UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie) sous la direction d'Alidou, H., et Glanz, C. (2015). *Recherche-action : améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002339/233979f.pdf>
- Van Dijk, T. (1991). Discours de l'élite et racisme. *Cahiers de praxématique*, 17, pp. 49-71.
- Van Dijk, T. (1994). Discurso, poder y discriminación. *Cuadernos*, 2(2), pp. 23-31. Repéré à: <http://discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>
- Van Dijk, T. (2005). Le racisme dans le discours des élites. *Multitudes*, 23, pp. 41-52.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris, France : Éditions Belin.

ANNEXES

ANNEXE 1 : CARNET DE TERRAIN

OBSERVATION Description/narration	Analyse de l'information	Rôle de l'apprenant (attitudes, réactions, faiblesses)	Catégories	Des commentaires	Des questions
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA					
CARNET DE TERRAIN N° 9 Date : 10 avril 2018 / 6h 30 jusqu'à 7h45 // 7h 45 jusqu'à 8 h 30. Stagiaire : Diego Cárdenas Institution : I.E.D. La Candelaria Objectif de la séance : Les moyens de transport en français. Étudiants : 26 dont un (1) élève absent.					
					
<p>La classe commence à 6 h 45. La professeure demande la date du jour. Quelques élèves répondent en espagnol, mais la professeure ne prête pas attention à ces réponses. Alors, elle refait la question (et la manière de la poser). Elle demande à un élève « quel jour est aujourd'hui ? ». L'élève répond « mardi », après la prof demande à un autre élève « quel jour est aujourd'hui ? », « dix » - répond l'élève. Ensuite, la professeure demande : « on est dans quel mois de l'année ? ». Les élèves hésitent un peu ; à la fin ils répondent « avril », mais la prof a dû les aider.</p>	<p>L'idée de n'intégrer que le français dans la salle de classe est magnifique parce que, de cette manière, les élèves peuvent s'habituer à la langue et, au lieu de la voir comme quelque chose de bizarre, ils peuvent commencer à la voir comme un outil qui remplit beaucoup de fonctions réelles, y compris (et celle-ci surtout) celle de la communication.</p> <p>C'est très important, au moment de poser une question, de la poser toujours de différentes manières afin</p>	<p><i>La professeure parle tout le temps en français. La plupart des élèves comprennent ce qu'elle dit (par exemple, elle demande aux élèves de laisser le sac-à-dos contre le mur et ils le font sans sembler confondus), mais ils ont des problèmes à communiquer et même à se rappeler des mots qu'ils sont censés connaître. C'est que la prof parle doucement et se sert des gestes afin d'être comprise, pourtant, les exercices</i></p>	<p style="text-align: center;">Utilisation du français dans la classe.</p>	<p>Alors, il est important de continuer la dynamique déjà établie par la prof : ne parler qu'en français (et pour ce faire, se servir des gestes, de la diction, d'un débit approprié) et n'admettre que le français à la classe, même si les élèves savent « la bonne réponse » en espagnol. De ce fait, les élèves seront obligés d'utiliser la langue pour</p>	
<p>Après cette introduction, la professeure colle une grille interactive composée des catégories à remplir à côté, à savoir : « hier, aujourd'hui, demain, le mois, le temps, la saison, l'année ». Il y a des trucs comportant les réponses que les élèves peuvent mettre à côté de chaque catégorie. La prof demande à quelques élèves de passer au tableau remplir la grille. Elle pose les questions en français, puis les élèves passent mettre la réponse sur la grille. C'est la prof qui choisit l'élève à qui elle posera la question, puis l'élève se lève de sa chaise, prend le truc qui a la réponse et le colle à côté de la catégorie adéquate.</p> <p>Après avoir rempli la grille, la prof introduit la thématique du jours (qui est la suite d'un devoir qu'elle avait laissé la dernière classe). Elle demande aux élèves s'ils ont fait le devoir : quelques élèves expriment qu'ils ne l'ont pas fait. La prof n'y fait pas beaucoup d'attention, puis elle demande aux élèves quels moyens de transport ils connaissent. Les élèves comprennent ce que la prof dit en français, mais ils parlent en espagnol. Ils donnent beaucoup d'exemples que la prof traduit</p>	<p>d'assurer la compréhension et de mener les élèves à y répondre en français. La stratégie employée ici par la professeure semble très effective car, d'une part, elle promeut la participation contrôlée des élèves et, de l'autre, elle permet d'assurer la compréhension et de se centrer sur les réactions de chaque individu.</p>	<p>langagiers se centrent plus sur l'acquisition du vocabulaire que sur le développement de la compétence communicative (comme on verra tout au long de la séance). Ce qui est intéressant, c'est que la prof ne prête attention qu'aux réponses en français.</p> <p><i>Les élèves comprennent les instructions, mais il y en a au moins 2 dont la compréhension est très faible : leurs camarades les aident quand même à ce qu'ils puissent comprendre. La plupart des élèves semblent très intéressés à participer à l'activité proposée par l'enseignant. Donc, lorsqu'un élève ne répond pas à la question de la prof, les autres s'attaquent à y répondre eux-mêmes, mais la prof, même si elle prend en considération les apports des autres élèves, donne la priorité à l'élève</i></p>	<p style="text-align: center;">Stratégies d'enseignement</p> <p style="text-align: center;">Compréhension orale</p> <p style="text-align: center;">Participation</p>	<p>communiquer leurs idées.</p> <p><i>La variation des notions, des actes de parole et des formes linguistiques doit être le porte-parole dans la classe afin de mieux promouvoir tant la compréhension que l'utilisation de la langue comme outil de communication.</i></p>	

ANNEXE 2 : ENQUÊTE DE CARACTÉRISATION



ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN
I.E.D LA CANDELARIA
COURS 401
PROFESSEUR: Pedro Barreto



Nombre: _____ Edad: _____

Bonjour!

Estás a punto de ser parte de un proyecto especial en tu colegio, por lo que te pedimos responder las siguientes preguntas acerca de tu familia, tus gustos y tu colegio.

Lee atentamente las siguientes preguntas y respóndelas según las indicaciones



Sobre ti

1. ¿De qué ciudad/país provienes? _____

2. Marca con una X las actividades de la lista que te gustan más:

- | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Leer | <input type="checkbox"/> Ver videos en internet | <input type="checkbox"/> Usar redes sociales | <input type="checkbox"/> Hacer deportes |
| <input type="checkbox"/> Escribir | <input type="checkbox"/> Dibujar | <input type="checkbox"/> Cantar | <input type="checkbox"/> Otra. ¿Cuál? |
| <input type="checkbox"/> Bailar | <input type="checkbox"/> Ver películas | <input type="checkbox"/> Escuchar música | _____ |

3. ¿Cada cuanto realizas estas actividades? Marca con una X la casilla que corresponda

	Siempre	Habitualmente	A veces	Rara vez	Nunca
Leer					
Ver televisión					
Usar internet					
Jugar videojuegos					
Jugar en la calle con amigos					
Hacer tareas					
Chatear o usar una red social					

4. ¿Cuáles de estos sitios visitas más a menudo? Marca de 1 a 5 la frecuencia con la que los visitas

<input type="checkbox"/> Parques	<input type="checkbox"/> Bibliotecas	<input type="checkbox"/> Cine	<input type="checkbox"/> Museos	<input type="checkbox"/> Juegos de video	<input type="checkbox"/> Teatros

5. ¿Qué quieres ser cuando seas grande? _____

6. ¿Respetas las creencias, valores, costumbres de otros cuando éstas no son iguales a las tuyas?

Sí No ¿Por qué? _____

ANNEXE 3 : FICHE PÉDAGOGIQUE DE L'INTERVENTION

<p>Démarche pédagogique</p>	<p>SENSIBILISATION : l'enseignant colle au tableau une photo non découpée représentant le visage de <u>Dexian</u> (personnage du document authentique), puis il dit aux élèves que la personne du portrait sera une nouvelle camarade dans le cours, alors, il leur demande de deviner son nom et ses goûts. L'enseignant pose des questions sur les goûts pour guider les élèves et pour qu'ils puissent participer même s'ils ne connaissent pas le vocabulaire. Des questions telles que : « est-ce que vous croyez qu'il aime le football ? », « est-ce qu'il aime chanter ? » peuvent être suggérées à l'aide des gestes pour faciliter la compréhension. L'enseignant écrit les noms et les goûts que les élèves apportent et à la fin il dit le nom réel de la personne et dévoile qu'il aime le football.</p> <p>APPROCHE GLOBALE (mise en route du jeu « qui est-ce ? ») : avant de présenter le document authentique audio, l'enseignant propose un jeu permettant de consolider les éléments grammaticaux et du lexique présents dans le document. Le jeu s'appelle « qui est-ce ? ». L'enseignant montre à nouveau le portrait non découpé présenté à la phase de</p>
	<p>sensibilisation (iconographie du document authentique), puis il leur explique ce qui a été fait en leur montrant successivement chaque morceau de visage. Chaque partie du visage découpé doit être collé au tableau afin de reconstruire le portrait. Au moment de montrer chaque partie du visage, l'enseignant doit dire le nom (les cheveux, le front, les yeux, le nez, la bouche et le menton) et accompagner son action des gestes pour assurer la compréhension. Demander aux enfants de répéter les mots.</p> <p>Ensuite, l'enseignant montre six enveloppes (contenant les six parties du visage) et dit aux élèves ce qu'ils contiennent. L'enseignant leur dit qu'il appellera un élève pour qu'il/elle passe au tableau chercher une partie du visage pour la coller au tableau. L'enseignant demande à l'élève quelle partie il veut choisir, l'élève choisit verbalement (s'il ne le fait pas, l'enseignant doit lui dire de le faire). Renouveler la consigne et l'action avec les 5 autres parties du visage. Chaque fois qu'une partie est choisie, l'enseignant montre le nom du mot aux élèves et leur fait répéter les mots collectivement.</p> <p>Choisir 5 enfants. Expliquer que le prochain jeu consiste à faire le portrait de 5 nouveaux élèves imaginaires et à leur inventer un prénom. Chaque élève doit choisir les 6 parties du visage, créer le portrait et lui donner un nom. Une fois les élèves aient fait cela, ils s'assoient. L'enseignant fait observer les portraits : il dit que ce sont les 5 nouveaux élèves de la classe, puis il fait décrire les portraits par la classe à l'aide des affiches contenant les adjectifs. Pour ce faire, il pose des questions telles que : <i>comment sont les yeux ? Petits ? Grands ? Comment sont les cheveux ? Bouclés ? Raides ? Comment est la bouche ? Petite ? Grande ? comment il/elle s'appelle ?</i> Chaque fois qu'un élève répond, l'enseignant lui dit de passer au tableau coller l'adjectif correct à côté du portrait. L'idée c'est de compléter la description de tous les portraits.</p> <p>Ensuite, l'enseignant choisit un élève pour qu'il passe au tableau, puis il lui dit de choisir mentalement un portrait et de lui dire son choix à l'oreille. L'enseignant demande ensuite à l'apprenant de décrire le portrait choisi à ses camarades et il dit au groupe qu'ils doivent deviner de qui il s'agit. Répéter le jeu pour les 4 autres portraits.</p> <p>Remarque : à la fin de la séance, l'enseignant doit conserver les portraits tels que les élèves les ont créés. Pour ce faire, il doit coller les morceaux à une feuille et mettre le nom assigné par l'élève.</p>

APPROCHE DÉTAILLE (compréhension du document audio après avoir décortiqué l'aspect graphique) : l'enseignant divise la classe en 4 groupes et donne à chaque groupe une photocopie des autoportraits des 4 élèves français (un autoportrait par groupe). L'enseignant dit aux apprenants que ce sont des élèves français issus des parents immigrés, puis il demande aux élèves de chaque groupe de décrire les traits physiques des apprenants français. Pour ce faire, il pose des questions comme celles de la phase antérieure : *comment sont les yeux ? Petits ? Grands ? Comment sont les cheveux ? Bouclés ? Raides ? Comment est la bouche ? Petite ? Grande ? comment il/elle s'appelle ?*

Avant de l'écoute du document 1 (autoportrait de Devian), l'enseignant donne le contexte du document : il dit qui est l'enfant, ce qu'il va faire (présenter son autoportrait), où il habite (à Paris). L'enseignant pose des questions avant de chaque écoute pour que les élèves

puissent en tirer des hypothèses par rapport au contenu du document : *qui a le portrait de Devian ? Montrez-nous le portrait. Alors, qui d'entre vous aime le football ? Qui aime les sports ? X, est-ce que tu crois que Devian aime le football ? Est-ce que Cheryl aime les sports ?* L'enseignant fait écouter le premier document et dit aux élèves d'être attentifs pour compléter leurs descriptions précédentes. Une fois écouté, l'enseignant pose des questions pour assurer la prise en compte de la nouvelle information. Il répète l'enregistrement si nécessaire, puis il fait écouter les enregistrements des autres élèves français. L'enseignant pose des questions globales à la fin de chaque écoute, arrête le document pour poser d'autres questions plus spécifiques, demande aux élèves de se servir des fiches des adjectifs pour peaufiner leurs descriptions, etc.

PRATIQUE : l'enseignant demande aux élèves de coller les portraits des enfants français aux murs de la salle de classe. *Dans cette étape, il s'agit de pratiquer les acquis antérieurs dans un contexte plus proche des élèves du cours.* Donc, l'enseignant dit aux apprenants qu'ils travailleront de manière individuelle, mais qu'ils peuvent rester rangés dans les groupes créés auparavant (cela pour économiser du temps et pour faciliter les interactions, ne serait-ce qu'en langue maternelle). Alors, l'enseignant donne à chaque élève une feuille blanche qui contient le nom d'un autre élève du cours en bas. L'enseignant donne ensuite la consigne : « vous devez dessiner et colorier le portrait de la personne que vous trouvez dans votre feuille. Préparez-vous parce qu'à la fin vous aurez l'occasion de présenter votre portrait à vos camarades. ». Pendant que les élèves font le portrait, l'enseignant peut observer le progrès des élèves et donner des conseils. Lorsque tout le monde aura fini, l'enseignant choisit quelques élèves qui passeront au front en couples (selon les noms qui apparaissent dans les feuilles). Il demande aux élèves qui sont au front de présenter (dire le nom) la personne du portrait et de faire une description physique de celle-ci. L'enseignant peut encourager la prise de parole en posant des questions aux élèves les plus timides ou plus déconcentrés : *comment sont les yeux ? Quel est son nom ? De quelle couleur sont les yeux ? Comment sont les cheveux ? De quelles couleurs ?* L'apprenant peut se servir des fiches des adjectifs à condition qu'il prononce les mots et formule l'énoncé dans son intégralité.


ANNEXE 4 : ARTEFACTS

Artefact 1 : « C'est quoi un migrant pour toi ? ».

1 **Qu'est-ce que c'est un migrant pour toi ?**

Nom : _____

1. Regarde cette image et cette définition d'un migrant




Un migrant est une personne obligée de quitter son pays d'origine. Ils ne sont pas dangereux.

Est-ce que tu es d'accord avec cette définition ? Propose ta propre définition du « migrant » en l'écrivant et/ou en la dessinant sur l'autre côté de cette feuille.

2 **Qu'est-ce que c'est un migrant pour toi ?**

Nom : _____

1. Regarde cette image et cette définition d'un migrant.



Les migrants sont des terroristes et des voleurs. Ils sont dangereux.

Est-ce que tu es d'accord avec cette définition ? Propose ta propre définition du « migrant » en l'écrivant et/ou en la dessinant sur l'autre côté de cette feuille.


Un migrante es una persona que dejas su país y va a otro para una mejor vida.

Si un migrante es una persona que debe abandonar su país por cuestiones económicas y empezar una nueva vida en otro país.


1 NO estoy de acuerdo

2 ¿QUE ES UN MIGRANTE?
 PARA MI UN MIGRANTE ES UNA PERSONA
 QUE SE VA DE SU PAIS PARA CONOCER
 OTRO PAIS: POR EJEMPLO CON VENEZUELA
 VENEZUELA Y COLOMBIA LOS
 VENEZOLANOS VIENEN A COLOMBIA.

Un emigrante
 • es un hombre o mujer
 que deja su país, y es
 terrorista



Si estoy de acuerdo
 Un emigrante son personas terrorista
 y La prohe.






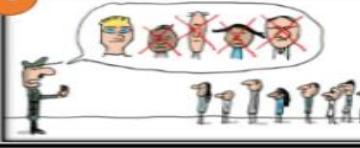


Artefact 2 : les stéréotypes par rapport aux migrants « quelques idées sur les migrants ».

Quelques idées sur les migrants

Nom : _____






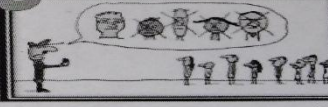
1. Regarde ces images. Coche (X) SEULEMENT sur les informations/idées que tu considères VRAIES.

		
<p>Les migrants volent nos emplois <input type="checkbox"/></p>	<p>Tous les migrants sont dangereux. <input type="checkbox"/></p>	<p>Les migrants détruisent nos valeurs traditionnelles. <input type="checkbox"/></p>
		
<p>Les migrants envahissent nos pays. <input type="checkbox"/></p>	<p>Les migrants sont peu instruits, peu éduqués. <input type="checkbox"/></p>	<p>Les migrants sont différents de nous, alors, ils ne peuvent pas vivre chez nous. <input type="checkbox"/></p>

Quelques idées sur les migrants

Nom : Thomas Felipe Muñoz Landaño

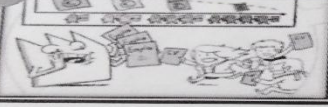





1. Regarde ces images. Coche (X) SEULEMENT sur les informations/idées que tu considères VRAIES.

		
Les migrants volent nos emplois <input checked="" type="checkbox"/>	Tous les migrants sont dangereux. <input type="checkbox"/>	Les migrants détruisent nos valeurs traditionnelles. <input type="checkbox"/>
		
Les migrants envahissent nos pays. <input checked="" type="checkbox"/>	Les migrants sont peu instruits, peu éduqués. <input type="checkbox"/>	Les migrants sont différents de nous, alors, ils ne peuvent pas vivre chez nous. <input type="checkbox"/>

Quelques idées sur les migrants

Nom : IAN Van Sebastiaan Totter Zate

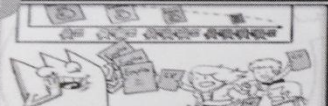




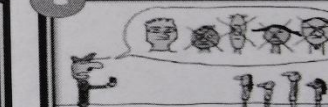
1. Regarde ces images. Coche (X) SEULEMENT sur les informations/idées que tu considères VRAIES.

		
Les migrants volent nos emplois <input checked="" type="checkbox"/>	Tous les migrants sont dangereux. <input type="checkbox"/>	Les migrants détruisent nos valeurs traditionnelles. <input type="checkbox"/>
		
Les migrants envahissent nos pays. <input checked="" type="checkbox"/>	Les migrants sont peu instruits, peu éduqués. <input type="checkbox"/>	Les migrants sont différents de nous, alors, ils ne peuvent pas vivre chez nous. <input type="checkbox"/>

Quelques idées sur les migrants

Nom : Amador Peala Juarez Guzman Hernandez B.

1. Regarde ces images. Coche (X) SEULEMENT sur les informations/idées que tu considères VRAIES.

		
Les migrants volent nos emplois <input checked="" type="checkbox"/>	Tous les migrants sont dangereux. <input checked="" type="checkbox"/>	Les migrants détruisent nos valeurs traditionnelles. <input checked="" type="checkbox"/>
		
Les migrants envahissent nos pays. <input checked="" type="checkbox"/>	Les migrants sont peu instruits, peu éduqués. <input checked="" type="checkbox"/>	Les migrants sont différents de nous, alors, ils ne peuvent pas vivre chez nous. <input checked="" type="checkbox"/>

Quelques idées sur les migrants

Nom : Miguel Angel Foutchou Moreno

1. Regarde ces images. Coche (X) SEULEMENT sur les informations/idées que tu considères VRAIES.

Les migrants volent nos emplois

Tous les migrants sont dangereux.

Les migrants détruisent nos valeurs traditionnelles.

Les migrants envahissent nos pays.

Les migrants sont peu instruits, peu éduqués.

Les migrants sont différents de nous, alors, ils ne peuvent pas vivre chez nous.

Artefact 3 : « Qu'est-ce que c'est la discrimination ? »

Qu'est-ce que c'est la discrimination ?

FICHE DE L'APPRENANT

Nom : Saray Alejandra Ronda F. Date : Mercredi 27 de fevrier

1. Lis les phrases et regarde les images suivantes. Pour toi, lesquelles de ces actions sont discriminatoires ? Lesquelles ne le sont pas ?

1. La discrimination c'est refuser une personne à cause de sa race.

2. La discrimination c'est ne pas accepter une personne à cause du quartier où elle habite.

3. La discrimination c'est traiter mal une personne à cause de sa religion.

4. La discrimination c'est nier l'égalité à une femme parce qu'elle est une femme.

5. La discrimination c'est mal juger d'une personne à cause de son pays d'origine.

6. La discrimination c'est faire sentir mal une personne à cause de son apparence physique.

VOICI LES DEUX COLONNES

ACTIONS DISCRIMINATOIRES	ACTIONS NON-DISCRIMINATOIRES
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Classe chaque action en écrivant LE NUMÉRO de l'image dans la colonne que tu considères la plus appropriée.

Qu'est-ce que c'est la discrimination ?

FICHE DE L'APPRENANT

Nom : SARA sofia narvaez Puitayo Date : _____

1. Lis les phrases et regarde les images suivantes. Pour toi, lesquelles de ces actions sont discriminatoires ? Lesquelles ne le sont pas ?

1. La discrimination c'est refuser une personne à cause de sa race.

2. La discrimination c'est ne pas accepter une personne à cause du quartier où elle habite.

3. La discrimination c'est traiter mal une personne à cause de sa religion.

4. La discrimination c'est nier l'égalité à une femme parce qu'elle est une femme.

5. La discrimination c'est mal juger d'une personne à cause de son pays d'origine.

6. La discrimination c'est faire sentir mal une personne à cause de son apparence physique.

VOICI LES DEUX COLONNES

ACTIONS DISCRIMINATOIRES	ACTIONS NON-DISCRIMINATOIRES
1	
2	
3	
4	
5	
6	





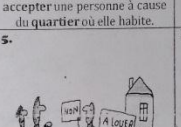
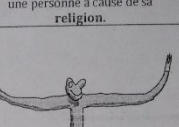
Classe chaque action en écrivant LE NUMÉRO de l'image dans la colonne que tu considères la plus appropriée.

Qu'est-ce que c'est la discrimination ?

FICHE DE L'APPRENANT

Nom: Daniel notre maître Date: Février 2019

1. Lis les phrases et regarde les images suivantes. Pour toi, lesquelles de ces actions sont discriminatoires ? Lesquelles ne le sont pas ?

1. 	2. 	3. 
La discrimination c'est refuser une personne à cause de sa race.	La discrimination c'est ne pas accepter une personne à cause du quartier où elle habite.	La discrimination c'est traiter mal une personne à cause de sa religion.
4. 	5. 	6. 
La discrimination c'est nier l'égalité à une femme parce qu'elle est une femme.	La discrimination c'est mal juger d'une personne à cause de son pays d'origine.	La discrimination c'est faire sentir mal une personne à cause de son apparence physique.

VOICI LES DEUX COLONNES

ACTIONS DISCRIMINATOIRES	ACTIONS NON-DISCRIMINATOIRES
1	
2	
3	
5	4
6	6

Classe chaque action en écrivant LE NUMÉRO de l'image dans la colonne que tu considères la plus appropriée.

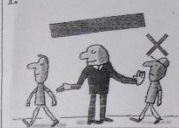



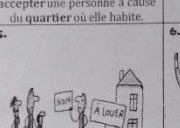
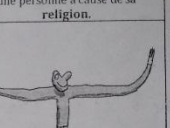


Qu'est-ce que c'est la discrimination ?

FICHE DE L'APPRENANT

Nom: Allan nicolas Date: M 27 2019

1. Lis les phrases et regarde les images suivantes. Pour toi, lesquelles de ces actions sont discriminatoires ? Lesquelles ne le sont pas ?

1. 	2. 	3. 
La discrimination c'est refuser une personne à cause de sa race.	La discrimination c'est ne pas accepter une personne à cause du quartier où elle habite.	La discrimination c'est traiter mal une personne à cause de sa religion.
4. 	5. 	6. 
La discrimination c'est nier l'égalité à une femme parce qu'elle est une femme.	La discrimination c'est mal juger d'une personne à cause de son pays d'origine.	La discrimination c'est faire sentir mal une personne à cause de son apparence physique.

VOICI LES DEUX COLONNES

ACTIONS DISCRIMINATOIRES	ACTIONS NON-DISCRIMINATOIRES
1	
2	
3	
5	4
	6

Classe chaque action en écrivant LE NUMÉRO de l'image dans la colonne que tu considères la plus appropriée.

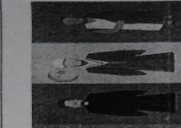
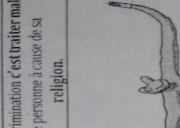
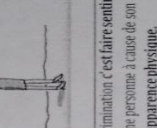
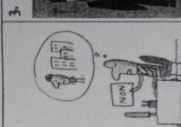
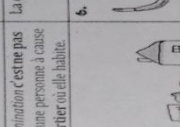
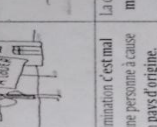


Qu'est-ce que c'est la discrimination ?

FICHE DE L'APPRENANT

Nom: Sanna Helva Date: 27/02/2019

1. Lis les phrases et regarde les images suivantes. Pour toi, lesquelles de ces actions sont discriminatoires ? Lesquelles ne le sont pas ?

1. 	2. 	3. 
La discrimination c'est refuser une personne à cause de sa race.	La discrimination c'est ne pas accepter une personne à cause du quartier où elle habite.	La discrimination c'est traiter mal une personne à cause de sa religion.
4. 	5. 	6. 
La discrimination c'est nier l'égalité à une femme parce qu'elle est une femme.	La discrimination c'est mal juger d'une personne à cause de son pays d'origine.	La discrimination c'est faire sentir mal une personne à cause de son apparence physique.

Classe chaque action en écrivant LE NUMÉRO de l'image dans la colonne que tu considères la plus appropriée.



VOICI LES DEUX COLONNES

ACTIONS DISCRIMINATOIRES	ACTIONS NON-DISCRIMINATOIRES
1	
2	
3	
4	
5	
6	

ANNEXE 5 : ARTEFACT DE SIMULATION

ACTIVIDAD EN CLASE

APELLIDOS: _____ NOMBRE(S): _____ FECHA: _____



Lee la siguiente historia y responde las preguntas según tu opinión

EL TESTIMONIO DE UNA JOVEN MIGRANTE INDÍGENA

"Mi nombre es Suyai, tengo 12 años y pertenezco a la etnia Kichwa en Ecuador. Hace un tiempo, tuve que abandonar mi país y mi comunidad por problemas de territorio: fuimos desplazados por unos hombres extraños que reclamaban nuestra tierra. Junto con mi madre viajamos a Colombia en buses, carros e incluso a pie hasta que llegamos a Bogotá. Allí nos recibieron unos conocidos que fueron desplazados antes que nosotros. Al principio, todo fue muy difícil: apenas sobrevivíamos con lo que mi mamá podía hacer vendiendo bordados y otras artesanías.

Después de un año, mi mamá pudo inscribirme en el colegio público. El primer día sentí muchos nervios: muchos de mis compañeros se rieron de mi nombre cuando me presenté, además, como no tenía el uniforme del colegio, muchos compañeros me criticaron y se burlaron de mi ropa.

El tiempo fue pasando y yo no entendía muy bien por qué la mayoría de los compañeros de mi curso (excepto Luisa y Martín, mis mejores amigos) no querían hacerse conmigo en los trabajos grupales o por qué se incomodaban cuando jugaban conmigo. Yo intentaba ser amigable, pero nada funcionaba. Durante los primeros meses, no quería ir al colegio: sentía que no era bienvenida, me sentía fuera de lugar, sabía que mis costumbres eran algo distintas a las de mis compañeros y que mi español les sonaba "raro" a muchos de ellos, por eso, muchas veces quise cambiarme de colegio. Han pasado seis meses desde mi primer día de clase y, aunque algunos compañeros de mi colegio aún me ven raro, he hecho muchos amigos en mi curso y hemos compartido muchas experiencias juntos."



PREGUNTAS

1. ¿Qué opinas de la actitud de los compañeros de clase de Luisa? Justifica tu respuesta.

Mala porque uno no se debe reír de las diferencias de las personas que no conocemos. Se debe aprender su cultura y ser muy simpáticos y agradables.

2. ¿Cómo hubieras actuado tú si Luisa hubiera llegado a tu curso? Justifica tu respuesta.

Sería muy simpática y estaría muy feliz por conocerla.

3. ¿Qué le dirías a los compañeros de Luisa que se burlaban de su forma de vestir y de sus costumbres? Justifica tu respuesta.

Que deberían interesarse y que aprenderían su cultura se hace muy interesante su forma de vivir y que no era la forma de burlarse de su ropa ni de como habla.

PREGUNTAS

1. ¿Qué opinas de la actitud de los compañeros de clase de Luisa? Justifica tu respuesta.

Me parece que tenían que ayudarla para que se acostumbrara a la ciudad y al colegio y ayudarla a tener amigos y que entendieran la economía y lo afectada que estaba la familia de Suyai.

2. ¿Cómo hubieras actuado tú si Suyai hubiera llegado a tu curso? Justifica tu respuesta.

Yo hubiera actuado amigable con Suyai y ayudarla a colocarse al día y aprender cosas de ella y ser una buena amiga y ayudarla a que los compañeros la miren como una niña normal.

3. ¿Qué le dirías a los compañeros de Suyai que se burlaban de su forma de vestir y de sus costumbres? Justifica tu respuesta.

Yo hubiera actuado enseguida decirle a la profesora para que hable con los que la trataron mal y les explique su situación.

PREGUNTAS

1. ¿Qué opinas de la actitud de los compañeros de clase de Luisa? Justifica tu respuesta.

yo pienso que esta mal por haberla recibido así los compañeros de Luisa la trataban mal la discriminaban por su apariencia del vez de recibirla bien como tenía que ser

2. ¿Cómo hubieras actuado tú si Luisa hubiera llegado a tu curso? Justifica tu respuesta.

si Luisa hubiera llegado a mi curso yo pues de pronto le hablaría o preguntaría que no de perder como sea

3. ¿Qué le dirías a los compañeros de Luisa que se burlaban de su forma de vestir y de sus costumbres? Justifica tu respuesta.

que no sean abusivos que a ellos no les gustaría que les hicieran discriminación por su forma de vestir de su forma de ser o de su región de la que vienen ustedes no discriminen a las personas sin razón serlas bien

PREGUNTAS

1. ¿Qué opinas de la actitud de los compañeros de clase de Luisa? Justifica tu respuesta.

Opino que esa manera de actitud es un poco discriminatoria porque rechazan a una persona que viene de otro país y es solo por eso

2. ¿Cómo hubieras actuado tú si Luisa hubiera llegado a tu curso? Justifica tu respuesta.

Estaría muy feliz de conocerla porque me va a enseñar a una persona de Ecuador

3. ¿Qué le dirías a los compañeros de Luisa que se burlaban de su forma de vestir y de sus costumbres? Justifica tu respuesta.

Les diría que todos los personas son como ellos que pierden que por haber muchos tipos ya quieren ser superiores a los demás

PREGUNTAS

1. ¿Qué opinas de la actitud de los compañeros de clase de Luisa? Justifica tu respuesta.

mal porque se le reían a la pobre niña indígena y ella estaba muy triste porque nadie la quería los compañeros de Luisa.

2. ¿Cómo hubieras actuado tú si Luisa hubiera llegado a tu curso? Justifica tu respuesta.

bien porque cuando yo estaba en cuarto y la primer amiga de valer que ella era nueva fu. yo y la recibí bien muy bien a la niña indígena.

3. ¿Qué le dirías a los compañeros de Luisa que se burlaban de su forma de vestir y de sus costumbres? Justifica tu respuesta.

que no lo hagan y la defiendan y abla con ella que no se debe burlar porque eso es burla con la hija y que no les abla esta que la necesitan.

ANNEXE 6 : SCHEMA DE L'UNITÉ : « Moi face à l'immigration »

DURÉE	RÉFÉRENT(S) OU AXE(S) THÉMATIQUE(S) PRINCIPALE(S) DES SITUATIONS COMMUNICATIVES	COMPOSANTE D'ALTÉRITÉ PRIVILÉGIÉE	MODALITÉ(S) DE TRAVAIL EN CLASSE PRIVILÉGIÉE(S)	TYPE(S) D'ÉCHANGE PRIVILÉGIÉ(S) ET MOMENTS DES ÉCHANGES
26 Semaines (43 heures réparties en 26 séances)				
ÉTAPE 1 : PRE- SENSIBILISATION (8 SÉANCES)	<p><i>D'où viennent les immigrés ? :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les nationalités de quelques immigrés d'une classe en France et mon pays d'origine. ✓ Les aspects culturels des pays d'origine de quelques immigrés et de mon pays d'origine (musique, nourriture, pratiques). 	Découverte/ Reconnaissance de l'Autre.	Travail notamment individuel et, progressivement, par binômes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Échange individuel guidé ou contrôlé, c'est-à-dire, un apprenant-enseignant lors de la séance numéro 3. ✓ Échange par binômes guidé ou contrôlé, c'est-à-dire, apprenant-apprenant lors de la séance numéro 8.
ÉTAPE 2 : SENSIBILISATION EXPLICITE ET (AUTO) RÉFLEXION (10 SÉANCES)	<p><i>Les stéréotypes sur les immigrés et les valeurs interculturelles (une séance, une question) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ C'est quoi un migrant ? (<i>Séance 1</i>). ✓ Quels sont les stéréotypes sur les immigrés ? (<i>Séances 2-3</i>). ✓ Quelles sont les situations où ces stéréotypes sont mis en évidence ? (<i>Séances 3-4</i>). ✓ C'est quoi la discrimination ? (<i>Séances 5-6</i>). ✓ Comment arrêter la discrimination ? (<i>Séances 7-8</i>). ✓ Séances de mise en pratique : messages pour éviter la discrimination [<i>campagne publicitaire</i>] : création d'une vidéo sur le phénomène de la discrimination pour en faire conscience à l'école. (<i>Séances 9-10</i>). 	<i>Reconnaissance de l'Autre à partir de l'autoréflexion, soit, à partir de la reconnaissance de soi.</i>	Travail aussi bien individuel que coopératif par binômes et/ou de petits groupes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Échange guidé ou contrôlé, semi-préparé et demi-spontané par des binômes, c'est-à-dire, apprenant-apprenant lors de la séance numéro 6. ✓ Échange demi-contrôlé, préparé au préalable, soit, moins spontané par de petits groupes, c'est-à-dire, un groupe de quatre personnes interagissant entre elles lors de la séance numéro 10.
ÉTAPE 3 : SENSIBILISATION APPROFONDIE ET RÉFLEXION (8 SÉANCES)	<p><i>Le « je » migrant : une identité au-delà des frontières du pays :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'importance des liens familiaux pour des enfants immigrés. Types de famille. L'importance de mes liens familiaux et la construction d'autres liens hors de ma famille afin de construire ma propre identité. ✓ Le vivre-ensemble : pourquoi travailler coopérativement avec mes camarades immigrés ? ✓ Mise en scène d'une chanson sur le vivre-ensemble lors d'un festival. 	Construction du sens commun.	Travail notamment coopératif groupal et par binômes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Échange demi-guidé par binômes, c'est-à-dire, apprenant-apprenant lors de la séance 3.

OBJECTIFS DE L'UNITÉ

À la fin de cette unité, je serai capable de :

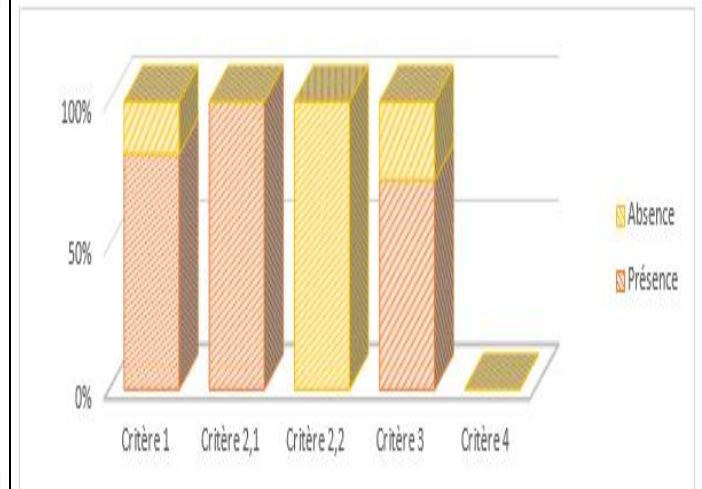
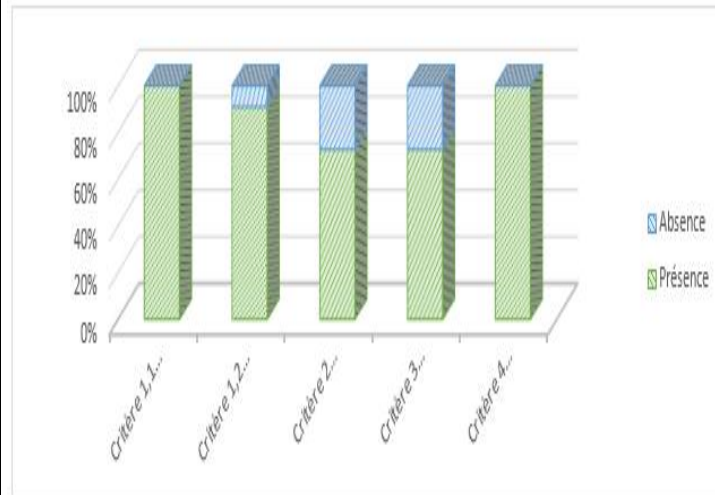
COMMUNICATIFS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Donner des renseignements personnels sur moi-même (nationalité, nom, âge) et sur les autres. ✓ Demander ses renseignements personnels (nationalité, nom, âge) à une autre personne. ✓ Présenter une personne (ex : un membre de sa famille), un objet (ex : le drapeau de son pays) et un aspect socio-culturel (ex : un stéréotype, des définitions personnelles sur des phénomènes socio-culturels...) à l'aide de descriptions basiques. ✓ Donner des conseils simples pour arrêter un phénomène socio-culturel (la discrimination) dans d'une campagne publicitaire.
LINGUISTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Me servir des verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif pour donner et/ou demander des renseignements personnels. ✓ Faire usage des présentatifs « c'est » / « ce sont » et des verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif pour présenter quelqu'un/quelque chose à mes camarades. ✓ Utiliser des formules/termes tels que « Est-ce que... », « comment » « quel(s)/quelle(s) » pour poser des questions à quelqu'un sur son information personnelle et sur d'autres aspects. ✓ Utiliser des adjectifs (couleurs, nationalités...) et du vocabulaire concernant les pays, les stéréotypes et la famille pour faire des descriptions. ✓ Utiliser les verbes à l'infinitif pour donner des astuces simples sur un phénomène socio-culturel.
INTERCULTURELS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier ce que c'est une situation d'immigration, ainsi que les stéréotypes portés à propos des immigrants. (<i>Savoir</i>). ✓ Comprendre les caractéristiques culturelles des pays d'origine d'un groupe d'élèves issus de l'immigration en les contrastant aux caractéristiques culturelles de mon pays d'origine/mon pays préféré. (<i>Savoir-comprendre</i>). ✓ M'intéresser à la situation d'immigration à laquelle quelques enfants et leurs familles doivent faire face de par le monde, ainsi qu'aux origines culturelles de ces personnes. (<i>Savoir-être</i>). ✓ Mettre en question mes idées sur l'immigration et les stéréotypes culturels, à travers l'autoréflexion, afin de mieux interagir avec des immigrants ou des personnes appartenant à une autre culture. (<i>Savoir-s'engager</i>). ✓ Faire évoluer mes conceptions par rapport aux stéréotypes culturels et à l'immigration et me servir de ces [nouveaux] acquis lors de interactions avec mes camarades [immigrés ou provenant d'autres régions du pays]. (<i>Savoir-faire</i>).
D'ALTÉRITÉ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Porter un regard d'empathie et de respect aussi bien sur les personnes immigrées dans d'autres pays que sur celles qui se sont installées dans mon pays et avec lesquelles je peux avoir la possibilité d'interagir au quotidien. ✓ Surmonter les stéréotypes culturels lorsque je rencontre autrui afin de mieux reconnaître la complexité de son identité sociale, culturelle et individuelle. ✓ Participer à des situations de communication simples en FLE avec des immigrés ou des personnes appartenant à d'autres cultures. ✓ Contribuer à créer une ambiance adéquate en respectant ce que mes camarades ont à dire et en évitant des actions violentes ou des remarques discriminatoires vers eux.

ANNEXE 7 : DESCRIPTION DES ÉCHANGES ANALYSÉS ET RÉSULTATS QUANTITATIFS

ÉCHANGE	DESCRIPTION	RÉSULTATS DIMENSION COMMUNICATIVE	RÉSULTATS DIMENSION INTERCULTURELLE																																	
1	<p>Présenter, de manière individuelle, contrôlée, demi-spontanée (donc, demi-préparée), le drapeau de son pays d'origine/son pays préféré en commentant la signification de ses couleurs et ses symboles.</p>	<table border="1"> <caption>Résultats Dimension Communicative - Échange 1</caption> <thead> <tr> <th>Critère</th> <th>Présence (%)</th> <th>Absence (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Critère 1,1 (Linguistique)</td> <td>80</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Critère 1,2 (Linguistique)</td> <td>90</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Critère 2 (Pragmatique)</td> <td>60</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Critère 3 (Linguistique)</td> <td>60</td> <td>40</td> </tr> </tbody> </table>	Critère	Présence (%)	Absence (%)	Critère 1,1 (Linguistique)	80	20	Critère 1,2 (Linguistique)	90	10	Critère 2 (Pragmatique)	60	40	Critère 3 (Linguistique)	60	40	<table border="1"> <caption>Résultats Dimension Interculturelle - Échange 1</caption> <thead> <tr> <th>Critère</th> <th>Présence (%)</th> <th>Absence (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Critère 1 (Savoir-être)</td> <td>40</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Critère 2,1 (Reconnaissance de l'Autre et savoir-être)</td> <td>100</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Critère 2,2 (Reconnaissance de l'Autre et savoir-être)</td> <td>10</td> <td>90</td> </tr> <tr> <td>Critère 4 (Reconnaissance de soi-même et savoir s'engager)</td> <td>0</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table>	Critère	Présence (%)	Absence (%)	Critère 1 (Savoir-être)	40	60	Critère 2,1 (Reconnaissance de l'Autre et savoir-être)	100	0	Critère 2,2 (Reconnaissance de l'Autre et savoir-être)	10	90	Critère 4 (Reconnaissance de soi-même et savoir s'engager)	0	100			
Critère	Présence (%)	Absence (%)																																		
Critère 1,1 (Linguistique)	80	20																																		
Critère 1,2 (Linguistique)	90	10																																		
Critère 2 (Pragmatique)	60	40																																		
Critère 3 (Linguistique)	60	40																																		
Critère	Présence (%)	Absence (%)																																		
Critère 1 (Savoir-être)	40	60																																		
Critère 2,1 (Reconnaissance de l'Autre et savoir-être)	100	0																																		
Critère 2,2 (Reconnaissance de l'Autre et savoir-être)	10	90																																		
Critère 4 (Reconnaissance de soi-même et savoir s'engager)	0	100																																		
2	<p>Poser/répondre à des questions portant sur des aspects culturels de son pays d'origine/son pays préféré selon ce que les apprenants entendaient par culture. Dans ce cas, l'échange (par binômes) possédait une nature peu spontanée, car il fut préparé au préalable, donc, il a été très contrôlé. Les composantes à analyser ont été les mêmes que ceux de l'échange 1.</p>	<table border="1"> <caption>Résultats Dimension Communicative - Échange 2</caption> <thead> <tr> <th>Critère</th> <th>Présence (%)</th> <th>Absence (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Critère 1,1 (Linguistique)</td> <td>80</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Critère 1,2 (Linguistique)</td> <td>100</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Critère 2 (Pragmatique)</td> <td>60</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Critère 3 (Linguistique)</td> <td>60</td> <td>40</td> </tr> </tbody> </table>	Critère	Présence (%)	Absence (%)	Critère 1,1 (Linguistique)	80	20	Critère 1,2 (Linguistique)	100	0	Critère 2 (Pragmatique)	60	40	Critère 3 (Linguistique)	60	40	<table border="1"> <caption>Résultats Dimension Interculturelle - Échange 2</caption> <thead> <tr> <th>Critère</th> <th>Présence (%)</th> <th>Absence (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Critère 1</td> <td>100</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Critère 2,1</td> <td>100</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Critère 2,2</td> <td>10</td> <td>90</td> </tr> <tr> <td>Critère 3</td> <td>40</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Critère 4</td> <td>0</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table>	Critère	Présence (%)	Absence (%)	Critère 1	100	0	Critère 2,1	100	0	Critère 2,2	10	90	Critère 3	40	60	Critère 4	0	100
Critère	Présence (%)	Absence (%)																																		
Critère 1,1 (Linguistique)	80	20																																		
Critère 1,2 (Linguistique)	100	0																																		
Critère 2 (Pragmatique)	60	40																																		
Critère 3 (Linguistique)	60	40																																		
Critère	Présence (%)	Absence (%)																																		
Critère 1	100	0																																		
Critère 2,1	100	0																																		
Critère 2,2	10	90																																		
Critère 3	40	60																																		
Critère 4	0	100																																		

3

Poser/répondre à des questions (en donnant des astuces) portant sur l'arrêt de la discrimination à l'école dans le cadre d'une campagne publicitaire. L'échange s'est déroulé en petits groupes de 3-4 élèves (une personne posant une question, les autres y répondant) et il s'est agi d'un échange peu contrôlé par l'enseignant, préparé au préalable, soit peu spontané.



ANNEXE 8 : NOTE DE TERRAIN

Réflexions (=ce que j'ai éprouvé, réussites/difficultés à partir de l'activité proposée ?)

1. Cette activité initiale a introduit la thématique culturelle de la séance et a contribué à établir le contexte de cette thématique à travers l'exploration des idées préalables des apprenants par rapport au sujet culturel. Cette étape a, au surplus, déclenché la communication, bien que cela ait été en langue maternelle dû au niveau basique des élèves. Or, même si les apprenants ont participé en L.M., les traductions fournies par l'enseignant au moment de faire la carte mentale ont servi à encourager l'intérêt des apprenants vers la langue maternelle, ne fût-ce que vers quelques mots/expressions isolées. Il aurait fallu insister beaucoup plus sur l'utilisation de la langue étrangère afin que la communication déclenchée eût été à l'aide de la L.E., du fait que les apprenants continuent à avoir des problèmes quant à la prise des risques à utiliser la L.E. ou à prendre l'initiative pour l'utiliser. Pourtant, cela aurait réduit considérablement la participation des apprenants (laquelle a été bonne) et, en plus, aurait empêché les apprenants de présenter/identifier leurs représentations initiales par rapport au phénomène.

2. L'indiscipline et le manque d'attention ont continué et se sont même répandus au cours de cette étape, si bien que nous avons dû intervenir à quelques reprises afin de contrôler la situation, ce qui a marché parfois. L'investissement individuel à la tâche a été bon, du fait qu'une grande partie d'élèves a participé et développé l'activité. Comme la fiche de l'apprenant présentait déjà des échantillons de la langue étrangère qui avait été abordés de manière implicite dans la phase précédente, les apprenants étaient censés de formuler leurs hypothèses quant à la signification de la phrase (définition du mot « migrant ») à laquelle ils devaient réagir. Nous pourrions dire qu'une grande partie d'eux ont réussi à détecter la signification par eux-mêmes grâce aux mots familiers et à l'image qui accompagnait la définition. Dans cette étape, les apprenants ont posé des questions à l'enseignant afin de confirmer leurs hypothèses. Lorsque les hypothèses des apprenants étaient incorrectes, nous avons essayé de les amener à la réponse correcte sans leur fournir avec la réponse. Quelques apprenants n'ont montré intérêt ni vers l'activité ni vers le fait de donner leur avis par rapport au phénomène. Un élève s'est senti mal à l'aise par rapport à la représentation négative du migrant et il n'a voulu réagir qu'à la fiche d'apprenant contenant une définition positive.

3. La réaction des apprenants vers le document authentique a été positive car, même s'il s'agissait d'un document authentique avec un registre de langue standard et une vitesse normale, les images et la narration de la vidéo, ainsi que sa durée, ont attiré l'attention des apprenants, lesquels ont compris une grande partie du contenu grâce aux activités menées. À en croire les résultats des activités de compréhension orale menées pendant et après le visionnage de la vidéo, nous croyons que l'utilisation d'un document authentique en classe n'empêche pas les apprenants de se rapprocher de la langue car, au contraire, ils se montrent plus motivés vers une langue authentique sur laquelle ils peuvent formuler des hypothèses.

4. La thématique de la vidéo a, elle-aussi, intéressé les apprenants, vu qu'ils ont beaucoup participé tout au long de cette étape en faisant allusion à des exemples de leur propre contexte/réalité et que, lorsque quelques camarades faisaient du bruit et ne leur permettaient pas d'écouter la vidéo, une partie considérable d'apprenants leur a demandé de faire silence afin de pouvoir se concentrer sur les informations culturelles de la vidéo, ce qui montre un intérêt vers les idées exprimées par la personne de la vidéo. Pourtant, nous aurions voulu que l'intérêt vers le document ait été plus haut chez quelques élèves qui continuaient à faire du bruit et à n'écouter ni à l'enseignant (lors de l'activité pendant le visionnage), ni à leurs camarades lorsque ceux-ci participaient, ni document authentique. Cela montre qu'il faut encore insister sur le respect vers la parole de l'autre et sur le développement d'un esprit d'ouverture chez quelques apprenants du cours.

ANNEXE 9 : PROFIL DE LA SITUATION 1

PROFIL DE LA SITUATION #1

Ce profil a été élaboré à la fin du référent #1 de l'unité didactique « *Moi face à l'immigration* » du projet « *À la recherche de l'Autre* ». Ce référent, dont la durée a été de 8 séances de deux heures hebdomadaires, fut consacré à la question « d'où viennent les immigrants ? » et cherchait à explorer et à confronter les différences culturelles des pays d'origine d'un groupe d'élèves issus de l'immigration d'une classe en France et celles des pays d'origine ou des pays préférés des élèves du cours 401 de l'école publique *La Candelaria* afin de sensibiliser les élèves, d'une manière implicite, à la notion de diversité culturelle. Le profil a été bâti à l'aide de notes de terrain prises à la fin de chaque fiche pédagogique, soit à la fin des séances 3, 6 et 8, ainsi qu'à l'aide des résultats obtenus par le biais d'une rubrique d'analyse des performances des élèves lors des échanges communicatifs individuelles et par binômes. Cette rubrique a servi à fournir des informations quantitatives et qualitatives à propos de la qualité des performances des élèves lors des échanges communicatifs en fonction des aspects de la compétence communicative et interculturelle/d'altérité dont les critères ponctuels ont été établis à la lumière des catégories théoriques existantes.

Par conséquent, le croisement des données obtenues à travers ces deux instruments à de différentes étapes du processus de collecte de données a conduit à l'élaboration du profil de la situation que nous présentons ensuite. Il faut mentionner que ce profil, issu d'une analyse croisée à l'aide d'une triangulation de sources et de méthodologies, ne vise qu'à décrire et à analyser la situation des élèves face à la première partie de l'unité compte tenu de la collecte de données menée à bien au cours de cette première étape.

ÉVOLUTION DES ASPECTS COMMUNICATIFS

1. Formulation des hypothèses langagières ; utilisation [indépendants] de la langue étrangère ; interaction en langue étrangère.

Au début de l'intervention, la formulation d'hypothèses par rapport au fonctionnement et signification des énoncés plus ou moins complexes était pratiquement absente chez une grande partie d'apprenants. En fait, *la peur à utiliser la langue par soi-même, ainsi que la basse compréhension de la langue authentique* ont été des éléments très présents lors des premières séances d'intervention (au moins jusqu'à la troisième séance). L'une des raisons principales, comme en témoignent les résultats de l'échange communicatif 1, en était le bas engagement de quelques apprenants vers les documents authentiques et les situations communicatives proposés, ainsi que (dans le cas où il y a eu un véritable engagement) la timidité des apprenants au moment de servir de la langue de manière autonome, *ces apprenants ne prenant pas de risques et n'utilisant la langue étrangère que si l'enseignant leur en demande*. Cela n'implique pas une absence totale d'hypothèses linguistiques et communicatives car, même au cours des premières activités, *une partie*

considérable d'apprenants a pu sortir des impasses langagières grâce à l'essai et l'erreur, notamment en ce qui concernait l'utilisation/compréhension d'un vocabulaire nouveau pour eux.

Au fur et à mesure des interventions (séances 4-6), les apprenants ont montré qu'ils étaient *capables de mener à bien des tâches langagières/communicatives basiques en ayant recours à des connaissances préalables* (ils ont été en mesure, par exemple, de remplir leurs données personnelles dans un passeport, ainsi que celles des élèves immigrants), mais *qu'ils avaient encore des difficultés à participer par initiative personnelle à des situations d'interaction en langue étrangère*. Nous avons également corroboré qu'*assurer de petites interactions entre les élèves du cours en français a été un défi difficile à surmonter*, dû au fait qu'ils *n'écoutaient pas* leurs camarades ou qu'ils ne faisaient pas attention aux interventions des autres. Aussi, *les interactions autonomes ont été inexistantes*.

2. Confrontation aux éléments linguistiques, communicatifs (pragmatiques) et socioculturels de la langue en situation de communication au cours [ou non] des échanges

L'échange communicatif initial proposé (présenter la signification des symboles de son pays préféré) possédant *une nature individuelle* (un apprenant face au groupe et à l'enseignant) *n'a pas eu un impact très haut chez une partie considérable d'apprenants* : quelques élèves n'ont pas voulu participer à l'échange ou n'ont pas réussi soit parce qu'ils croyaient qu'ils n'étaient pas suffisamment préparés pour y faire face, soit parce qu'ils n'étaient pas suffisamment motivés (l'échange communicatif ne leur ayant pas intéressé), soit parce qu'ils étaient si nerveux qu'ils ont bloqué. Or, étant donné qu'*un échange communicatif individuel, c'est-à-dire, où l'apprenant se trouve seul face à un groupe ou même où il est seul face à l'enseignant s'est avéré un peu traumatisant*, il a fallu faire un changement vers des échanges d'une autre nature. Tout cela nous amène à conclure, comme nous l'avons corroboré plus tard à l'aide de tâches communicatives et d'échanges en binômes ou en petits groupes, que les tâches communicatives, et surtout *les échanges individuels, ont un impact moins significatif que les tâches et les échanges communicatifs impliquant un travail coopératif* où les apprenants sont conviés de partager des expériences de communication communes et où ils sont censés interagir ensemble afin de résoudre les problèmes de communication posés. Cette situation joue aussi un rôle important sur le développement des éléments interculturels et d'altérité comme on le verra après.

3. Résultat des échanges communicatifs (analyse en fonction des catégories et sous-catégories communicatives)

L'*échange communicatif 1* avait pour objectif de présenter, de manière individuelle, contrôlée, semi-spontanée (donc, semi-préparée), le drapeau de son pays d'origine/son pays préféré en commentant la signification de ses couleurs et ses symboles. Ainsi, *les composantes communicatives* à évaluer lors de cet échange correspondaient à des aspects linguistiques et pragmatiques, les apprenants devant : 1) utiliser/mobiliser du vocabulaire approprié à la thématique de l'échange (exactitude et étendu du vocabulaire → lexique →

ANNEXE 10 : NOTES DE TERRAIN 5 ET 7

Au sujet des enfants (= joie, intérêt ou motivation, investissement observés)

1. L'investissement des apprenants continue à améliorer, beaucoup d'entre eux se sentant plus motivés à participer aux tâches proposées. Pourtant, il y a encore quelques problèmes à surmonter, notamment parce que quelques élèves ne s'engagent pas aux situations proposées et que les situations d'indiscipline continuent. En plus, le développement des activités par les apprenants est encore trop lent, voire trop tardif parce qu'il leur manque un peu de concentration sur les tâches et les explications de l'enseignant, si bien que les activités/tâches ne sont pas exécutées dans la durée établie au préalable. *Beaucoup de temps est gaspillé à gérer la discipline et l'attention de quelques apprenants du cours, à faire qu'ils écoutent et respectent la parole de leurs camarades et, enfin, à faire qu'ils se centrent sur la mise en œuvre des tâches, si bien que le ralentissement des processus d'enseignement/apprentissage est évident*, ce qui amène à avancer plus lentement que prévu.
2. *Les apprenants font de grandes hypothèses par rapport aux éléments linguistiques présentés dans les documents offerts au cours des tâches, notamment en ce qui concerne les artefacts proposés : ils vont même jusqu'à déduire des phrases complètes sans avoir recours à la traduction de l'enseignant.* Pendant la réalisation de l'artefact, nous avons pu témoigner que les apprenants ont répondu d'une manière sincère et non biaisée même si nous avons guidé la réalisation, ce qui a été assuré par les hypothèses émises par les apprenants eux-mêmes. *Pourtant, les apprenants commencent à lier les contenus culturels proposés à ce qu'ils ont vécu en proposant des exemples pertinents et de définitions davantage complexes et correctes : dans quelques cas, il y a même une problématisation des contenus et des critiques adressées aux situations causant de l'indignation chez les apprenants (surtout au moment de présenter des stéréotypes nocifs).*
3. Au moment de remue-ménages, nous avons pu témoigner *que les notions initiales par rapport à l'idée de « stéréotype » sont pratiquement absentes* (à la différence de la classe dernière où les élèves avaient plus d'idées par rapport au phénomène) chez la plupart des apprenants (sauf un élève qui avait une notion plus ou moins claire du phénomène), si bien *qu'il faudra contraster cette situation avec les résultats de l'artefact* afin d'en avoir des idées plus claires quant à la situation initiale du phénomène dans le groupe d'élèves.
4. *Les apprenants s'engagent plus lorsqu'ils travaillent en petit groupes ou en binômes (comme nous l'avons déjà constaté lors de séances précédentes) et surtout lorsqu'un jeu leur est proposé* car, même si les problèmes d'organisation/ordre du groupe ressortent lors des jeux (tous les apprenants voulant y participer), cette stratégie a montré avoir un effet positif sur les apprenants, notamment en ce qui concerne l'approchement de la thématique, la participation, la motivation et le fait d'émettre des hypothèses de plus en plus complexes par rapport au fonctionnement de la langue et à la signification de longues énoncés.
5. (L.47.) *Les apprenants continuent à utiliser la L.M., même s'ils commencent à faire des hypothèses intéressantes par rapport à signification des énoncés plus complexes pourvu que ceux-ci possèdent des éléments linguistiques quotidiens et familiers pour les apprenants.* L'utilisation des images permettant de faire des hypothèses sur la signification des énoncés s'avère comme une stratégie essentielle pour l'association entre la signification et les énoncés en langue étrangère. Tout cela mène aussi à la comparaison entre la L.M. et la L.E. d'où sortent de nouvelles hypothèses. (L. 51)
6. (L. 52) Il en va de même pour l'utilisation de la langue étrangère par initiative et la prise de risques quant à son utilisation car, *même si les apprenants commencent à faire des hypothèses de plus en plus complexes par rapport à la signification des énoncés complexes et même par rapport aux aspects culturels, les apprenants n'utilisent la langue étrangère (non plus pour parler de la culture) que lorsqu'on leur demande de le faire.* (L. 55).

Réflexions (=ce que j'ai éprouvé, réussites/difficultés à partir de l'activité proposée ?)

1 Les enfants, organisés en groupes de 4 personnes et ayant un rôle spécifique à jouer au cours de la tâche [jeu de bingo], ont participé activement en servant de la L.E. et même en surmontant les malentendus propres au travail en équipe. Cela leur a permis d'organiser leurs interventions avec leurs camarades, alors que l'intervention de l'enseignant était trop basse.

2. Le jeu a attiré l'attention des apprenants et a encouragé la prise des risques quant à l'utilisation de la L.E., du fait que les élèves se sont montrés motivés, quelques-uns ayant même recours à la coopération communicative pour aider les camarades qui avaient plus de problèmes à mobiliser les éléments linguistiques et communicatifs.

3. La prise des risques, donc, peut être plus encouragée par le biais de petits jeux d'interaction exigeant un niveau d'attention haute et adaptés au niveau des apprenants ; des jeux où les lacunes et ratés dans la communication ne sont pas châtiés, mais au contraire, génère des moments dans lesquels les apprenants font appel à la coopération pour surmonter/faire surmonter les peurs et les lacunes des camarades, tout cela afin de continuer l'échange de manière effective.

Au sujet des enfants (= joie, intérêt ou motivation, investissement observés)

1. L'investissement au cours de la réalisation du jeu visant à établir des interactions spontanées a été plutôt bon, même si quelques apprenants ont encore des contraintes à mobiliser les actes de parole acquis tout au long des dernières classes. La mobilisation des composantes linguistiques est bonne, mais dans quelques cas elle ne parvient pas à une véritable mobilisation communicative.

2. Les apprenants continuent à formuler des hypothèses correctes sur la signification des énoncés en langue authentique. Pourtant, la langue authentique ne génère pas beaucoup d'intérêt chez quelques élèves la jugeant incompréhensible en raison des différences dialectales présentes dans les échantillons de langue produites par les familles des élèves migrants. Le document authentique n'a donc pas attiré l'attention des apprenants, alors que la tâche communicative en binômes consistant à remplir les fiches d'identité des membres de la famille d'un groupe d'enfant issus de l'immigration a eu un impact plus significatif sur les apprenants et a contribué à une meilleure compréhension du document qui a été, de prime abord, rejeté par les apprenants.