

Ma culture et ta culture, développement des compétences de savoir-être chez des enfants

Yaritza Paola ESQUIVEL SOLÓRZANO  
Universidad de Antioquia

Directrice de Stage et Directrice de Projet de Recherche  
Luz Mery ORREGO

Directeur de Mémoire de Recherche  
Andrés RIASCOS

Medellín  
Juin 2018



### Résumé

L'importance de la conception du curriculum de l'Institution Éducative Alfonso Upegui Orózco et le contexte des étudiants concernant l'apprentissage du FLE et l'exposition à la culture francophone nous ont mené à réaliser ce projet de recherche-action auprès d'un groupe d'enfants de la quatrième année. Dans le but de développer des compétences de savoir-être, nous avons suivi une démarche interculturelle. Suite à l'analyse des informations recueillies à travers d'un journal de bord, deux questionnaires, des travaux écrits des étudiants et un entretien final, nous avons constaté que notre intervention a donné lieu à un surgissement d'un sentiment d'appartenance et à un processus de décentration chez des apprenants.

*Mots-clés* : démarche interculturelle, compétences de savoir-être, savoir-être interculturel, décentration

**Ma culture et ta culture, développement des compétences de savoir-être chez des  
enfants**

Ce travail est le rapport d'une recherche-action effectuée lors de notre stage entre juin 2017 et juin 2018 afin d'obtenir le diplôme de Licence en Langues Étrangères à l'Université d'Antioquia.

### **Remerciements**

**À ma famille qui a été mon inspiration.**

À tous les enseignants qui m'ont guidé pendant mes études, notamment à Cristina Cadavid, Fabio Villa et Jorge Hernández.

Au groupe de recherche GITT qui m'a permis d'ouvrir mon esprit à de nouvelles expériences, tout particulièrement aux enseignantes Adriana Diaz et Cecilia Plested.

À Juan Camilo Zapata qui m'a encouragé dès le début.

### **Avant-propos**

En tant qu'étudiants de dernière année de la Licence en enseignement des langues étrangères à l'Université d'Antioquia, nous sommes censés mener à bien un projet de recherche-action lors de notre année de stage dans une institution éducative. Après des observations faites pendant la première partie de notre stage auprès d'un groupe d'apprenants débutants de français langue étrangère, désormais FLE, nous avons identifié une situation problématique que nous avons tenté d'adresser à travers la mise en place d'activités d'intervention.

Dans ce rapport, nous décrirons tout d'abord le contexte dans lequel s'est déroulé notre projet, ainsi que la problématique trouvée. En deuxième lieu, nous aborderons les éléments théoriques qui supportent notre recherche ainsi que les objectifs fixés. Ensuite, nous formulerons les choix méthodologiques et les moyens d'intervention mis en place. Finalement, nous présenterons l'analyse et l'interprétation des résultats suivis de nos conclusions, suggestions et réflexions.

**Tableau de contenus**

Contexte.....	7
Problématique.....	9
Cadre théorique.....	10
L'approche interculturelle .....	11
Les compétences de savoir-être interculturel.....	12
La décentration.....	14
Question de recherche .....	15
Objectifs .....	15
Objectif général.....	15
Objectifs spécifiques .....	15
Plan d'actions et développement des actions .....	16
Récolte et analyse de données .....	18
Découvertes et interprétations .....	20
Le sentiment d'appartenance .....	21
La décentration.....	23
Conclusions .....	24
Réflexion .....	25
Références .....	27
Annexes .....	29

### Contexte

*L'Institution éducative Alfonso Upegui Orózco*, désormais UPO, est une institution à caractère public située dans le *Comuna 60*, plus spécifiquement, dans le quartier-hameau *Pajarito*. Au début, dans les années 1970 l'institution n'était qu'une école primaire. Néanmoins, à partir de 2005, le secteur a vécu un processus de transformation vers l'urbanité grâce à l'expansion de Medellin, ce qui a conduit l'institution à élargir ses horizons et à offrir le service éducatif depuis la maternelle jusqu'à la 11<sup>ème</sup> année. De fait, en 2011 l'institution a commencé à offrir le programme de média-technique avec emphase en techniques environnementales en alliance avec le SENA (PEI, pp. 7-9).

Concernant l'entourage de l'institution, les quartiers sont plutôt neufs même si la zone a été habitée pendant des années. En raison du déplacement intra-urbain, le secteur a accueilli de nombreuses familles faisant partie du programme du gouvernement des maisons d'intérêt social. Cette situation a aussi apporté un choc culturel entre la population du secteur ayant des coutumes et caractéristiques rurales et les nouveaux habitants ayant des mœurs de la ville (PEI, p. 80-81). Les étudiants arrivent à l'institution à pied ou bien en bus s'ils habitent dans des bâtiments et des maisons plus lointains. Ce sont plus de 1000 étudiants classés entre les couches sociodémographiques 1 et 2, et dont les parents sont majoritairement des maçons, des concierges et des ouvriers en général.

L'augmentation progressive de la population a entraîné l'expansion de la structure physique de l'institution. Au présent, l'établissement possède quatre bâtiments, à savoir : le bâtiment administratif, le bâtiment où se trouve la bibliothèque et la papeterie, et deux bâtiments ayant la plupart des salles de classes. Également, on peut y trouver une cafétéria, une salle à usages multiples et un jardin potager. Chaque salle de classe de l'institution est

bien dotée des ressources nécessaires pour l'apprentissage : un tableau acrylique et un autre à craie, une quarantaine de chaises individuelles pour les apprenants, un écran de 42'', un ordinateur avec accès à internet et deux haut-parleurs. De surcroît, les murs des couloirs et des salles de classe sont décorés avec des panneaux d'affichage faits par les apprenants et les enseignants.

Par rapport au modèle pédagogique suivi par l'institution, il s'agit du modèle critique-social-cognitif ayant une approche constructiviste, une méthodologie par projets et un curriculum intégré qui sert à adresser les axes transversaux des compétences civiques. Ainsi, le modèle cherche à développer chez les individus leurs capacités et intérêts en accord avec la société, le travail, la communauté et le savoir utile. Ce modèle est fondé sur les théories de Piaget, Vygotsky, Ausbel, Bruner, Novak, Gardner, Perkins, Freire, Magendzo, entre autres (Manual de convivencia, pp. 17-18).

En ce qui concerne l'enseignement des sciences humaines, notamment de la langue maternelle et de l'anglais langue étrangère, l'UPO préconise une didactique centrée sur les processus d'appropriation communicatifs verbaux et non-verbaux servant à développer la compétence orale, écrite et littéraire. L'institution a aussi mis l'accent sur l'enseignement du FLE. En effet, en 2005 l'institution a participé au programme « la récré pour tous » de l'Alliance Française et la mairie de Medellin. De nos jours, l'UPO et l'UdeA ont un accord pour que les stagiaires de l'université puissent faire leur stage dans l'institution en offrant 1 heure hebdomadaire.

D'ailleurs, l'institution compte sur une équipe professionnelle diverse : une directrice, deux coordinateurs, une vingtaine d'enseignants, une psychologue et un bibliothécaire qui est en charge aussi de faire des activités de lecture et d'écriture. Dans le groupe où nous



proposons notre projet de recherche-action, trois enseignantes donnent des cours de différents sujets. Or, l'enseignante accompagnatrice compte 7 ans d'expérience dans le cadre de l'enseignement aux enfants, dont 5 ont été au sein de cette institution.

Le groupe dans lequel nous avons mis en place notre projet de recherche-action est la quatrième année. Il y a 38 étudiants, dont 23 garçons et 15 filles, ayant entre 9 et 10 ans. Tous les élèves habitent dans les hameaux et les quartiers proches de l'institution.<sup>1</sup> La salle de classe où se déroule le cours de FLE est assez spacieuse et bien éclairée.

Finalement, ces particularités du contexte du groupe où notre projet recherche-action a eu lieu nous ont permis d'identifier une problématique et une question de recherche que nous proposons par la suite.

### **Problématique**

Après avoir mené à bien un processus d'observation et d'accompagnement, particulièrement lors des cours d'éthique et d'espagnol langue maternelle, on a pu constater deux éléments clés pour déterminer notre problématique. En premier lieu, on a analysé la conception du curriculum de l'UPO et son importance. En deuxième lieu, on a pris en compte le contexte des étudiants par rapport à l'apprentissage du FLE et à l'exposition à la culture francophone.

Tout d'abord, le modèle pédagogique de l'UPO (critique-social-cognitif) vise à développer chez les étudiants leurs capacités et intérêts, y compris les compétences de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre (PEI, p. 132). Ainsi, il devient indispensable que l'enseignement d'un sujet quelconque soit centré non seulement sur le développement intellectuel, mais plutôt sur le développement intégral des élèves.

---

<sup>1</sup> Information tirée d'un questionnaire fait auprès des élèves.

De ce fait, le Cadre Européen Commun de Référence souligne l'importance des compétences de savoir-être dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre. Beaucoup considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 84).

Le deuxième élément remarquable, c'est le fait que les enfants se trouvent dans le processus d'apprentissage précoce du FLE. Dans un questionnaire auprès des élèves, nous avons remarqué deux aspects importants. D'un côté, c'est la première fois qu'ils sont exposés à la langue française. De l'autre côté, les connaissances que les enfants ont par rapport à la culture francophone sont très vagues. L'intention est donc de mettre en place une approche interculturelle servant à apprendre sur les aspects linguistiques et les aspects culturels de la langue cible.

Or, même si l'on guidera la réflexion vers la langue/culture cible, il est important de remarquer que le but de cette approche est de sensibiliser les élèves sur l'interculturalité en prenant comme point de départ leur propre culture : « C'est en reconnaissant le caractère relatif et évolutif de sa propre culture qu'on arrive à atteindre un certain degré de réflexion sur soi, qu'on arrive finalement à comprendre l'autre et à respecter ses propres valeurs et perceptions » (Mousa, 2012, p. 138).

### **Cadre théorique**

Dans la révision de la littérature suivante, nous présenterons les concepts clés qui nous ont permis de mettre en place notre projet de recherche-action. Tout d'abord, nous aborderons

le concept de l'approche interculturelle. Ensuite, nous traiterons la notion des compétences de savoir-être. Finalement, nous développerons le concept de décentration.

### **L'approche interculturelle**

L'approche interculturelle est apparue en 1970 dans le contexte de scolarisation des enfants migrants en plusieurs pays d'Europe ayant comme but l'insertion de ces enfants au système scolaire sans les faire oublier leur langue-culture d'origine. Actuellement, la notion de l'interculturalité n'est pas exclusive à ce domaine, elle fait maintenant partie essentielle dans l'enseignement des langues étrangères. De ce fait, « l'approche interculturelle, entendue comme une interpénétration des cultures et influences mutuelles des mondes linguistiques et des cultures, devient une des approches les plus prometteuses pour l'apprentissage des langues » (Mikheeva, Babakova & Chapovalova, 2013, p. 207).

En effet, lorsque l'on parle de l'apprentissage précoce d'une langue, l'approche interculturelle offre la possibilité de graver dans l'esprit dès l'âge des apprentissages fondamentaux la conscience vers soi-même et vers l'Autre. Ainsi, Morlat (2008) affirme que l'objectif d'un apprentissage précoce d'une langue doit être interculturel. C'est-à-dire, faciliter la découverte d'autres cultures en inculquant des valeurs telles que le respect, l'ouverture d'esprit et les sens de l'écoute.

Or, selon Zarate (1986) le but de l'approche interculturelle n'est pas de transmettre des connaissances abstraites sur les pays étrangers, mais plutôt de modifier les comportements de l'apprenant vers la culture cible et la propre afin qu'il soit capable de faire une lecture autonome de la culture qui lui est étrange (cité par Zhang, 2012, p. 95). De ce point de vue, l'approche interculturelle implique tant la culture maternelle que la culture cible pour aboutir à la connaissance de l'Autre et de Soi.

En effet, la rencontre avec l'Autre s'exerce à plusieurs niveaux et pas seulement au niveau des différents pays. À l'intérieur d'un même pays, les personnes sont différentes en raison de leur ethnicité, leur région, leur langue et leur culture. Ainsi, pour pouvoir comprendre les traits culturels d'autres pays, il est nécessaire de commencer par la sensibilisation à la diversité du pays d'origine : « c'est par la connaissance ou la reconnaissance de sa propre culture et par la capacité de l'assumer que passe la possibilité d'ouverture à d'autres cultures » (Clanet, 1990, p. 220).

À cet égard, la mise en place d'une approche interculturelle renvoie au développement des compétences interculturelles qui, selon l'UNESCO (2013), comprennent :

- la connaissance des aspects spécifiques des cultures particulières ainsi que des questions qui peuvent se produire dans l'acte communicatif ;
- l'attitude réceptive pour établir et maintenir des relations avec d'autres ;
- et l'aptitude à utiliser ces connaissances et cette réceptivité dans les interactions avec les personnes appartenant à de cultures différentes (p. 16).

Ainsi, parmi les compétences interculturelles, on trouve les compétences de savoir-être, sur lesquelles nous allons nous concentrer dorénavant.

### **Les compétences de savoir-être interculturel**

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues préconise le développement des compétences humaines qui ne sont pas directement liées avec les composantes linguistiques connues comme les savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (Conseil de l'Europe, 2001, p. 82). Notre projet a pour but de développer des compétences du savoir-être.

Ces compétences du savoir-être représente le facteur affectif dans l'enseignement/apprentissage des langues car elle est liée aux facteurs personnels concernant la personnalité des apprenants tels que les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits propres qui constituent leur identité. Dans l'enseignement des langues, la prise de conscience du savoir-être des apprenants est indispensable car un étudiant ne change pas sa personnalité du jour au lendemain. C'est plutôt l'enseignant qui doit l'aider à s'exprimer et à développer sa personnalité dans des contextes différents (Conseil de l'Europe, 2001, p.85).

Or, le savoir-être interculturel nous renvoie à une notion qui va au-delà de soi-même. Selon Byram, Gribkova et Starkey (2002) le savoir-être interculturel démontre des attitudes de :

(...) curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture. Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différents. (P. 13).

Il faut remarquer que selon ces auteurs, lesdites attitudes ne sont pas forcément positives, il s'agit plutôt de l'habileté de reculer par rapport à sa propre vision du monde et de son identité culturelle.

De la sorte, le processus d'acceptation de l'Autre à partir de la connaissance de Soi est indispensable dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle. Ce processus s'appelle décentration, le concept que nous aborderons dans la suite.

### **La décentration**

Dans le but d'arriver à un développement conscient du savoir-être interculturel, il devient nécessaire de faire un parcours vers la décentration qui nous permet d'ouvrir notre esprit sur le monde car :

(...) nous utilisons, à l'égard du monde étranger, les modes de perception que nous avons élaborés pour notre monde et qui nous servent de référence, ce qui implique, à première vue, que nous ne pouvons percevoir le monde étranger qu'à travers notre propre « prisme socioculturel ». (Neuner, 2003, p. 46).

Ainsi, il est essentiel de se décentrer des stéréotypes et des préjugés pour que les apprenants comprennent que notre système culturel n'est pas unique. Néanmoins, ce processus ne doit pas être centré sur les différences entre les cultures, mais sur la compréhension de l'altérité entendue comme « la capacité d'entrer en rapport avec un semblable-différent, avec un autre soi-même qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'autre (la figure de l'étranger) par une curiosité, une attention, une ouverture » (De Gaulejac, 1999, p. 17, cité par Belkaïd, 2002, p. 213).

En effet, le processus de décentration fournit des avantages pour l'épanouissement personnel de l'être humain puisque :

(...) la décentration permet à l'individu d'aller à la rencontre de l'autre en renonçant à une position dominatrice et en dépassant la crainte. Elle implique d'être capable de ne plus ressentir la (les) culture(s) étrangère(s) comme une menace, mais au contraire comme une source d'enrichissement personnel et collectif. Elle permet aussi d'adopter une réflexion sur les propres référents culturels de son groupe

d'appartenance. Se décentrer signifie donc s'ouvrir positivement à l'autre tout en effectuant un retour réflexif sur soi-même. (Chaves, Favier & Péliissier, 2012, p. 49).

En guise de conclusion, dans notre société actuelle, l'enseignement d'une langue étrangère ne doit se centrer que dans des aspects linguistiques, il faut surtout chercher à développer des compétences interculturelles qui nous aident à communiquer avec les autres en dépassant les barrières nous empêchant de vivre ensemble d'une manière harmonieuse. Par conséquent, se servir de l'approche interculturelle au moment de travailler avec des enfants devient une possibilité de former, dès le plus jeune âge, des êtres humains intégraux.

### **Question de recherche**

Comment une démarche interculturelle en classe de FLE pourrait développer des compétences de savoir-être chez les enfants ?

### **Objectifs**

#### **Objectif général**

- Développer des compétences de savoir-être à travers une démarche interculturelle.

#### **Objectifs spécifiques**

- Réveiller la conscience sur la diversité linguistique et culturelle de la Colombie.
- Reconnaître l'altérité par moyen de l'exploration des aspects culturels de quelques pays francophones.

### **Plan d'action et développement des actions**

Dans le but de développer des compétences de savoir-être à travers une démarche interculturelle, nous avons conçu un plan d'actions à mettre en œuvre. Aussi, nous avons planifié trois interventions en général pour aborder les objectifs spécifiques. Cependant, ce plan a été modifié pendant le processus. Dans la suite, nous racontons ce que nous avons planifié pour chaque intervention et leur déroulement.

Il est nécessaire d'indiquer que toutes les séances, même celles qui ne faisaient pas parti des interventions ponctuelles de la recherche, se sont centrées sur l'approche interculturelle. À travers une sensibilisation aux sujets qui seraient abordés, nous avons travaillé aussi des aspects linguistiques centrés sur le vocabulaire tels que les parties du corps, la description physique et les couleurs.

Par rapport au premier objectif spécifique de notre projet, celui de réveiller la conscience sur la diversité linguistique et culturelle de la Colombie, nous avons mis en place deux interventions. Or, avant de les mettre en place, nous avons travaillés dans des séances régulières la description physique des personnes. Nous nous sommes concentrés sur l'aspect lexical, ce qui a aidé les enfants à comprendre des textes descriptifs oraux et écrits (Annexe B).

De ce fait, la première intervention dans ce cadre visait à faire conscience de la présence des 68 langues parlées en Colombie (MinCultura, 2013, p. 3). Dans ce but, nous avons lié collectivement les photos de 9 personnes appartenant à des communautés indigènes avec leur description physique. Ensuite, nous avons fait une fiche où nous devons trouver la traduction à l'espagnol des phrases que ces personnes avaient dites dans leur langue maternelle sur la diversité linguistique en Colombie et sur l'importance de nous reconnaître



comme Colombiens (Annexe C). Après avoir fait les activités proposées, les élèves ont répondu par écrit à la question suivante « qu'est-ce que tu as appris pendant ces séances ? », ces travaux ont été ramassés pour faire une analyse profonde.

La deuxième intervention avait comme but de rendre visible la diversité culturelle de la Colombie. Nous avons créé trois stations de la diversité : la première montrait les divers types de maisons (des huttes, des édifices, des cabanes et des fermes), la deuxième avait des photos des plats typiques de différentes régions de la Colombie et la dernière présentait de la musique typique des peuples indigènes. Pendant que chaque élève visitait une station, ils devaient compléter un défi (dessiner leur maison, parler de leur nourriture préférée et parler de leur chanson préférée) (Annexe D). De même, ils devaient écrire pourquoi ils pensaient que la Colombie est un pays divers. Ces travaux ont été aussi ramassés.

En ce qui concerne le deuxième objectif spécifique de notre projet : reconnaître l'altérité par moyen de l'exploration des aspects culturels de quelques pays francophones, nous avons mis en œuvre d'autres deux interventions. De ce fait, pour avoir une première approche aux pays étrangers, nous avons étudié les couleurs en les liant avec les drapeaux correspondants (Annexe E).

Ainsi, la première intervention dans ce cadre visait à découvrir quelques pays francophones et leurs aspects culturels. Car nous ne pouvions pas étudier tous les pays francophones en raison du temps, nous avons choisi le Canada, la France, le Niger et l'Haïti. Pour ce faire, par groupes, les apprenants ont recherché des informations spécifiques sur ces pays tels que la leur localisation, les types des maisons, la nourriture et la musique typique dans le but de faire des exposés. Il faut dire que les informations demandées étaient liées aux sujets déjà parlés sur la Colombie pour avoir un point de référence. Or, nous avons eu des

difficultés pendant la préparation et déroulement des exposés car les élèves n'avaient pas l'habitude de réaliser du travail indépendant et les séances du FLE avaient lieu une fois par semaine, ce qui n'a pas permis d'avoir de la continuité. Lorsque toutes les équipes ont présenté, nous avons fait des associogrammes avec des cartes du monde (Annexe F). C'est-à-dire, les élèves ont coloré les pays travaillés et ont écrit ce qu'ils ont appris de chacun. Ces travaux ont été récoltés aussi.

Finalement, la dernière intervention a eu des changements. Pendant la phase de planification, nous avons envisagé à faire une sortie pédagogique à l'Alliance Française dans le but de vivre un choc culturel. Néanmoins, en raison du peu de temps et de ressources, nous avons décidé d'inviter trois personnes francophones pour avoir une conversation avec les élèves. Ainsi, deux femmes françaises et un homme canadien nous ont accompagnés à l'école. Avant la rencontre, nous nous sommes réunis pour planifier les présentations et nous avons décidé de traiter les mêmes sujets abordés de la Colombie, à savoir : la musique, les types de maisons, les traits physiques et la nourriture.

En bref, les activités linguistiques de sensibilisation étaient une grande contribution à la mise en place de toutes les interventions. Sans doute, chaque action nous a permis de récolter des données indispensables pour notre projet.

### **Récolte et analyse de données**

La récolte des données a été un processus mené tout au long du semestre. Avant de commencer ladite récolte, nous avons fait signer une lettre de consentement par les parents des élèves acceptant qu'ils pouvaient faire partie de la recherche. Dans le but d'obtenir des résultats valides, nous nous sommes servis de quatre outils différents, à savoir : un questionnaire diagnostique et final, le journal de bord, des travaux écrits des élèves et un

entretien final. En raison du nombre important d'enfants dans la classe, nous avons choisi un échantillonnage pour analyser en détail les données collectées au cours de la recherche. Ainsi, nous avons suivi la méthodologie d'échantillonnage par critères suggéré par Onwuegbuzie et Collins (2007) car elle nous permettait de choisir des personnes représentant des critères établis pour la récolte et l'analyse des données. Ces critères ont été : la participation spontanée dans le cours de FLE, l'engagement avec les activités proposées et l'assiduité à toutes les interventions. De ce fait, trois élèves ont représenté notre échantillonnage : Daniel, Santiago et Víctor.<sup>2</sup> Les trois étudiants ont 10 ans et ils avaient déjà reçu des cours de FLE l'année précédente.

Quant à l'analyse des données, nous avons suivi la démarche proposée par Burns (1999) : assemblage, codage et comparaison des données, construction des interprétations et présentations des résultats. En outre, le codage a été fait de manière déductive et inductive. C'est-à-dire, avant de commencer le codage de chaque outil, nous avons fait une liste préalable de codes possibles qui ont été pris du cadre conceptuel de la recherche. D'ailleurs, au moment d'analyser les données, nous avons ajouté d'autres codes déductivement.

Tout d'abord, nous avons mis en place un questionnaire (Annexe A) ayant comme objectif de faire un diagnostic sur les compétences de savoir-être interculturel du groupe-classe. Nous avons pris le questionnaire proposé par le Conseil de l'Europe<sup>3</sup> et nous l'avons modifié. En effet, nous avons utilisé le même questionnaire à la fin du processus afin de connaître l'évolution de cette compétence. Nous avons analysé en détail les résultats de l'échantillonnage en faisant une comparaison entre les deux questionnaires répondus par chaque élève.

---

<sup>2</sup> Dans le but de garder l'identité des enfants, ces prénoms sont fictifs.

<sup>3</sup> <http://www.areyouintercultural.eu/fr/questionnaires.html>

Le journal de bord a été l'instrument principal de notre collecte de données. Pendant chaque séance, nous avons observé les comportements spontanés des élèves et réfléchi sur l'impact des interventions proposées. Ensuite, nous avons écrit des notes sur les aspects les plus importants de la séance pour finalement écrire l'entrée correspondante. Chaque entrée a été codée avant que la séance suivante n'aurait eu lieu.

De même, comme nous l'avons déjà décrit avant, nous avons ramassé des travaux de tous les étudiants pendant les trois premières interventions. Nous avons transcrit leurs réponses pour les coder en faisant une analyse en détail des travaux des élèves appartenant à l'échantillonnage. Finalement, nous avons fait un entretien final auprès des membres de l'échantillonnage afin d'approfondir sur les résultats des activités faites en classe. Nous avons transcrit l'enregistrement de cet entretien pour le coder.

Au fur et à mesure du codage, nous avons créé des matrices avec les résultats de chaque outil. Finalement, la conception d'une méta-matrice par objectif a facilité la comparaison des catégories obtenues de chaque outil de récolte pour en tirer des conclusions et déterminer les résultats finaux.

### **Découvertes et interprétations**

Ayant analysé les données, nous avons triangulé les catégories finales représentant des trouvailles importantes pour notre projet. Compte tenu des récurrences mises en évidence dans la matrice générale des données et basés sur des concepts abordés dans le cadre théorique, nous avons regroupé nos résultats et interprétations en deux catégories générales : le sentiment d'appartenance et la décentration. Il faut remarquer que les résultats présentés ont été validés par notre enseignante accompagnatrice qui nous a suivi tout au long du développement de notre projet.

### **Le sentiment d'appartenance**

Pendant le déroulement des séances, nous avons remarqué l'expression d'un fort sentiment d'appartenance à notre pays. C'est-à-dire, pendant la période d'observation et de planification, nous n'avons pas constaté la présence de ce sentiment. Pourtant, après avoir analysé les données et nous en avoir remis à la théorie, nous avons remarqué ce sentiment qui s'est développée en deux étapes.

D'abord, les activités proposées ont permis d'acquérir des connaissances factuelles sur la diversité linguistique et culturelle de la Colombie. Ainsi, la semaine suivante après chaque intervention, nous avons posé des questions sur les sujets étudiés pour vérifier la compréhension : « j'ai posé quelques questions aux élèves : Combien de langues parle-t-on en Colombie ? Daniel a répondu, 68 » (journal de bord, 27 février 2018).

Au fur et à mesure des séances, ces acquis ont entraîné une réflexion où les élèves ont démontré des attitudes de respect vers la diversité de leur propre pays et des pays étrangers : « [*¿Qué aprendiste durante estas últimas clases?*] *que hay que respetarnos, no importa de dónde seamos* » (Daniel, travaux des étudiants 1).

Lors de l'entretien final, nous avons remarqué que la plupart des élèves apprécient des aspects de ces pays étrangers, mais ils gardent aussi des sentiments d'idiosyncrasie.

Stagiaire : *Cómo les parece que yo venía en el metro y escuché a alguien que decía que la música, la comida y las casas eran mejor en Canadá y en Francia que en Colombia, ¿ustedes qué piensan?*

Daniel : *Sí*

Santiago : *Yo creo que todos tenemos diferentes maneras. Por ejemplo, si a Juan Pablo le gusta la de aquí de Colombia y a mí me gusta la de Canadá.*

Víctor : *Son diferentes gustos, entre gustos no hay disgustos* (entretien fait auprès des élèves, le 8 mai 2018).

Bien évidemment, nous trouvons que ledit sentiment d'appartenance a émergé grâce aux processus vécus pendant le déroulement des actions. Notamment, il a été plus visible pendant la dernière intervention quand les élèves ont eu l'opportunité de parler de leur propre pays à des personnes étrangères : « Les élèves se sont montrés ouverts d'esprit pour écouter les invités et connaître sur les pays étrangers, mais surtout pour parler de la Colombie » (journal de bord, 19 avril 2018).

Ainsi, à travers l'analyse des données nous avons trouvé que faire connaître certains aspects de la culture étrangère aux élèves est indispensable pour le processus de développement des compétences de savoir-être car cela nous a permis d'avoir un premier contact avec ces cultures. Pourtant, dans le cadre des enfants, il a été plus significatif d'avoir une rencontre avec l'Autre, dans ce cas une personne étrangère, qui n'a pas vécu dans leur même cadre culturel et qui peut leur montrer autrement leur pays. Selon Blanchet (2007) « les relations interculturelles révèlent et provoquent ainsi différents processus positifs et négatifs de changements culturels, donc, au moins partiellement, de changement d'identité, voire de modification de sentiment(s) d'appartenance(s) » (p. 24).

En résumé, nous nous sommes rendu compte que les enfants se trouvent à la découverte de la Colombie et les activités proposées ont contribué à cette exploration. Sans doute, le dialogue avec l'Autre et la connaissance d'autres réalités nous ont amené à ouvrir notre esprit en reconnaissant qu'un pays n'est pas meilleur qu'un autre, mais plutôt que les personnes qui y habitent ont des goûts et des expériences diverses.

### **La décentration**

Comme établi dans le cadre théorique qui a guidé notre recherche, la décentration devait être un processus indispensable pour l'atteinte de l'objectif général de notre projet. Certes, nous nous sommes centrés sur la compréhension de notre propre prisme culturel pour assimiler la culture qui nous est étrange. Cela a eu deux implications : une reconnaissance avec l'Autre et une acceptation des stéréotypes.

En ce qui concerne la reconnaissance, nous avons remarqué que ce que les élèves pensaient au début des personnes indigènes indiquait qu'ils ne se sentaient pas identifiés avec elles, mais éventuellement, ils ont reconnu que nous tous faisons partie du même pays.

Voyons deux extraits du journal de bord qui mettent en évidence cet aspect :

Je leur ai montrés les photos des personnes indigènes et je leur ai demandé ce qui venait à leur esprit par rapport à celles-ci. Vraiment, les réponses ont été diverses : *seres humanos, gente pobre, gente de escasos recursos, campesinos (a causa de su vestuario), la diversidad, la raza, una raza diferente a la nuestra, personas indígenas.* (Journal de bord, le 13 février 2018).

Après avoir regardé la vidéo (une vidéo visant à raconter la diversité de la Colombie aux enfants), je leur ai posé la question : croyez-vous que la Colombie est un pays divers ?

Santiago : *Sí, hay muchas partes y viven muchas personas*

Stagiaire : *¿cómo quiénes?*

Santiago : *nosotros, los indígenas, los de otras partes.* (Journal de bord, le 3 avril 2018).

Par rapport aux stéréotypes, il faut admettre qu'ils ont été présents au cours des séances, mais les enfants n'ont pas eu de problèmes en les exprimant :

Tout d'abord, notre invitée a posé la question *¿cómo son los colombianos físicamente?* Daniel a répondu *somos de raza morena y cabello negro*. Puis, elle a demandé *¿y cómo son los franceses?* Les enfants ont manifesté *rubios, altos y delgados* (Journal de bord, le 19 avril 2018).

Évidemment, se décentrer des stéréotypes n'est un processus ni rapide ni facile. En effet, il nous fallait les mettre en évidence, comme Neuner (2003) l'affirme, « nous ne procédons pas différemment lorsque nous abordons le monde étranger. Nous allons inévitablement, dans ce processus, avoir recours à nos propres généralisations et stéréotypes » (p. 49). Or, malgré le peu de temps dont nous avons disposé, les élèves ont démontré qu'ils ont fait un changement concernant ce qu'ils croyaient et pensaient des personnes tant de la Colombie que des pays étrangers.

En somme, arriver à se décentrer des stéréotypes requiert d'une démarche constante. Il devient donc indispensable de continuer à travailler sur cet aspect pour le dépasser et comprendre ce qui est au-delà de nous-mêmes.

### **Conclusions**

Après avoir analysé et interprété les résultats obtenus au cours de notre projet de recherche-action, nous dégageons des conclusions à partir de la question de recherche et l'objectif général qui ont guidé notre travail. Nous avons constaté que la démarche interculturelle (les interventions de la recherche et les séances régulières) a contribué au développement du savoir-être chez les apprenants étant donné qu'ils sont devenus plus



conscients sur leur pays et les pays étudiés, ils ont développé des attitudes de respect envers l'Autre et ils commencent petit à petit à se décentrer des stéréotypes. Évidemment, il s'agit d'un processus qui vient de commencer et qu'il faudrait continuer à travailler.

Finalement, il est vrai que l'interculturalité ne doit pas être exclusif au champ de l'apprentissage des langues, plutôt, il faudrait la travailler transversalement avec d'autres disciplines. Par conséquent, notre projet doit être vu comme le commencement d'une éducation interculturelle. Si nous avons réussi à constater autant d'aspects positifs de la mise en place de l'approche interculturelle dans notre contexte pendant si peu de temps, quels pourraient être les résultats avec une intensité horaire plus généreuse ?

### **Réflexion**

Ayant eu l'opportunité d'être proche aux enfants a été significatif pour moi. Sans doute, cette expérience m'a permis de construire des apprentissages durables tant au niveau professionnel que personnel.

D'une part, avoir mené à bien un projet de recherche sans avoir de l'expérience préalable a été enrichissante pour mon processus en tant qu'enseignante. D'ailleurs, concevoir la méthodologie de tout le cours sans oublier mon objectif en tant que chercheuse et comme enseignante m'a démontré que la créativité permet de concevoir des activités qui ont un rapport avec la vie des élèves. De ce fait, je suis devenue plus consciente de l'importance de planifier des séances répondant aux objectifs visés et aux besoins des élèves.

D'autre part, l'année de stage a représenté pour moi une période d'épanouissement du côté personnel. Ainsi, travailler des aspects si complexes tels que les compétences de savoir-être m'a aidé à être plus critique sur mes propres conceptions et croyances concernant

l'objectif de l'enseignement, peu importe le domaine dont on parle. De surcroît, j'ai pu réaffirmer qu'il y a des aspects allant au-delà de l'enseignement/apprentissage d'une langue et que ceux-ci sont aussi importants que les connaissances factuelles concernant des aspects linguistiques et culturels.

### Références

- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. Dans *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 205-222). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili* (3), 21-27.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chaves, R., Favier, L., & Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et Sciences Humaines*. Toulouse : Presses universitaire du Mirail.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.
- Institución Educativa Alfonso Upegui Orózco. (2011). *Proyecto Educativo Institucional* (versión 2011-2018). Medellín, Colombia.

Mikheeva, T., Larisa, B., & Chapovalova, E. (2013). Développement de la compétence socioculturelle dans l'enseignement des langues étrangères dans des groupes internationaux. *La Francopolyphonie*, 2(8), 206-210.

Ministerio de Cultura. (24 de Junio de 2013). *DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN COLOMBIA: MUCHAS VOCES, RESISTENCIA CULTURAL Y AGENDA DE NACIÓN*. Récupéré de MinCultura:  
<http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Dossier%20Representaci%C3%B3n%20Colombia%20Smithsonian%20Folklife%20Festival.pdf>

Morlat, J. « L'enseignement précoce des langues étrangères » [En ligne] <http://portail-du-fle.info/glossaire/LenseignementprecocedeslanguesetrangeresMORLAT.html>  
(Récupéré le 10 novembre 2017).

Onwuegbuzie, A., & Collins, K. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.

Verbunt, G. (2011). Manuel d'initiation à l'interculturel. Lyon : Chronique Sociale.

Zhang, Y. (2012). Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois. Université du Maine.

### Annexes

Annexe A : Questionnaire « savoir-être interculturel »

[https://drive.google.com/open?id=12hJ68onU4w9Q-p1pv3-XmH6fNJ\\_r6Thn](https://drive.google.com/open?id=12hJ68onU4w9Q-p1pv3-XmH6fNJ_r6Thn)

Annexe B : Fiche « Comment tu imagines cette fille ? »

<https://drive.google.com/open?id=14UHZgRW6OckIqfs8CKjldYn0GGGo6vokx>

Annexe C : Fiche « 1, 2, 3 pour les langues de mon pays »

[https://drive.google.com/open?id=1e\\_UulZTT\\_KcaFVWpnD6Slnk3\\_q4UMMyw](https://drive.google.com/open?id=1e_UulZTT_KcaFVWpnD6Slnk3_q4UMMyw)

Annexe D : Fiche « Un peu de la diversité en Colombie »

<https://drive.google.com/open?id=1irbamaOTe1KiwQYB4lwozY88tNOCwcuH>

Annexe E : Fiche « le mystère des drapeaux »

<https://drive.google.com/open?id=1sLYQOwrPm5em6qOD9HICIO7mZ4QwMs77>

Annexe F : Des associogrammes des pays francophones

[https://drive.google.com/open?id=1Gatcb2tpEXuDcHU42UcDEdStAu\\_tGpRD](https://drive.google.com/open?id=1Gatcb2tpEXuDcHU42UcDEdStAu_tGpRD)