

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRISE EN COMPTE PAR DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE
SECONDE DES FACTEURS D'ORDRE CULTUREL EN CONTEXTE
PLURICULTUREL ADULTE AU QUÉBEC

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

SHEHNAZ BHANJI-PITMAN

AVRIL 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes études doctorales ont été rendues possibles grâce au concours de nombreuses personnes qui m'ont soutenue généreusement et indéfectiblement tout au long de mon cheminement. Il n'est certes pas possible de nommer chacune d'entre elles afin de leur exprimer ma gratitude la plus profonde et la plus sincère. Toutefois, j'espère que le témoignage de ma plus grande reconnaissance se manifeste à tous à travers ces lignes.

Je désire tout d'abord remercier mon comité de direction, monsieur Claude Germain, directeur, et madame Louise Langevin, codirectrice, pour la rigueur et le soutien exemplaires dont ils ont fait preuve dans l'accompagnement constant et professionnel tout au long de mon parcours doctoral. Je les remercie de leur patience dans la lecture attentive des versions antérieures de la thèse. Leurs précieux conseils m'ont permis d'améliorer mes connaissances, et leur confiance en mes capacités et en mon projet m'a aidée à persévérer et à terminer la présente recherche. Dans la même veine, tous mes remerciements à madame Nicole Carignan, la présidente du jury, pour ses conseils judicieux et pour avoir mis en lumière la valeur et la pertinence de la présente recherche pour divers contextes.

Toute ma reconnaissance aux enseignants qui ont accepté de participer à ma recherche en m'ouvrant grandes leurs portes et en me laissant partager la réalité de leur salle de classe ainsi que l'intimité de leurs convictions. Je ne sais comment leur exprimer mon appréciation pour leur enthousiasme et leur disponibilité. Je voudrais qu'ils sachent que, sans eux, la poursuite du projet doctoral aurait été impossible. J'espère que notre collaboration se prolongera à l'avenir pour faire avancer les connaissances dans l'enseignement/apprentissage en contexte pluriculturel. Un merci

sincère et rempli de reconnaissance aux directeurs, aux conseillers pédagogiques, aux enseignants et à divers responsables dont le concours a rendu possibles les observations de classe dans leur milieu de travail.

Je ne puis passer sous silence le soutien de mes amies Geneviève et Nicole qui ont toutes les deux vécu l'exigence du parcours doctoral.

Enfin, je tiens à remercier toute ma famille. Ma mère, mes sœurs et mes neveux ont su me soutenir malgré la distance. Quant à mon conjoint Max et à mes enfants, Jamil et Karim, les mots s'avèrent insuffisants pour leur exprimer ma sincère gratitude pour leur appui indéfectible. Sans leur patience, leur écoute active et leurs gestes attentifs, surtout lors des moments d'angoisse ressentis durant ce long parcours, cette thèse n'aurait pas été complétée. Pour leur témoigner ma reconnaissance, je leur dis : « Votre affection, votre amour, votre patience et votre confiance en mes capacités et en ma vision m'ont motivée à mener à terme ce projet que je considère, un peu, comme le nôtre ».

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 État de la situation complexe des nouveaux arrivants	4
1.2 Culture et enseignement/apprentissage	7
1.3 Réciprocité de la culture et de la communication	12
1.4 Modes d'échange communicatif	18
1.4.1 Terminologie.....	18
1.4.2 Choix de l'expression « modes d'échange communicatif »	19
1.4.3 Définition.....	20
1.4.4 Prise en compte des facteurs d'ordre culturel en situation éducative.....	22
1.5 Synthèse des aspects problématiques.....	30
1.5.1 Contexte ou contenu des écrits en anglais	30
1.5.2 Contenu des écrits en français	31
1.5.3 Aspects méthodologiques	32
1.6 Absence d'études sur la question dans le contexte québécois	33
1.7 Question et objectif de recherche	36
1.8 Différents ordres de pertinence	37
CHAPITRE II	39
CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE	39
2.1 Communication.....	39
2.1.1 Modèles à perspective occidentale	40

2.1.2	Modèle confucéen.....	44
2.1.3	Modèle rituel.....	44
2.1.4	Acception élargie.....	46
2.2	Culture.....	47
2.2.1	Sens classique.....	48
2.2.2	Sens anthropologique.....	49
2.2.3	Définition retenue pour notre étude.....	59
2.3	Patterns culturels de communication et modes d'échange communicatif.....	60
2.3.1	Taxonomies des patterns culturels.....	62
2.3.1.1	Modes d'échange communicatif issus des dimensions de Hofstede ..	63
2.3.1.2	Modes d'échange communicatif issus des dimensions de Hall.....	93
2.4	Recommandations touchant la prise en compte des facteurs d'ordre culturel.....	96
2.5	Cadre conceptuel retenu.....	110
2.6	Objectifs spécifiques de recherche.....	119
CHAPITRE III.....		121
DEVIS MÉTHODOLOGIQUE.....		121
3.1	Approche retenue.....	121
3.2	Milieu de recherche.....	123
3.2.1	Choix du milieu.....	123
3.2.2	Contexte.....	124
3.2.3	Démarche pour accéder aux enseignants.....	126
3.2.4	Éléments relatifs aux classes observées.....	128
3.2.5	Programme d'études et matériel pédagogique.....	130
3.3	Stratégie de collecte de données.....	132
3.3.1	Observation.....	134
3.3.1.1	Type d'observation.....	135
3.3.1.2	Démarche d'observation.....	136
3.3.1.3	Enregistrement des observations.....	137
3.3.2	Entrevue.....	140
3.3.2.1	Préalables aux entretiens.....	142
3.3.2.2	Déroulement des entretiens.....	143

3.3.3 Avantages et limites des techniques de collecte de données	146
3.3.3.1 Avantages et limites des techniques de l'observation	147
3.3.3.2 Avantages et limites des techniques de l'entretien	150
3.4 Journal de bord.....	151
3.5 Analyse des données	153
3.5.1 Condensation ou réduction des données.....	157
3.5.1.1 Traitement des inscriptions issues des observations.....	158
3.5.1.2 Traitement des inscriptions issues des entretiens	168
3.5.2 Organisation et présentation des données.....	173
3.5.3 Interprétation et vérification des conclusions	174
3.6 Critères de scientificité.....	176
3.6.1 Crédibilité	178
3.6.2 Transférabilité.....	179
3.6.3 Fiabilité	179
3.6.4 Confirmation.....	180
CHAPITRE IV	184
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	184
4.1 Description de la classe de Stéphanie	184
4.1.1 Description des données provenant des observations.....	185
4.1.1.1 Réactions de Stéphanie aux modes d'échange communicatif	186
4.1.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Stéphanie	188
4.1.2 Description des données provenant des entretiens	191
4.1.2.1 Explications des réactions de Stéphanie	191
4.1.2.2 Explications de Stéphanie sur ses modes d'échange communicatif	194
4.2 Description de la classe de Thomas	201
4.2.1 Description des données provenant des observations.....	202
4.2.1.1 Réactions de Thomas aux modes d'échange communicatif	202
4.2.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Thomas	204
4.2.2 Description des données provenant des entretiens	208
4.2.2.1 Explications des réactions de Thomas.....	208

4.2.2.2 Explications de Thomas sur ses modes d'échange communicatif.....	211
4.3 Description de la classe de Dominique	219
4.3.1 Description des données provenant des observations.....	220
4.3.1.1 Réactions de Dominique aux modes d'échange communicatif.....	220
4.3.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Dominique	221
4.3.2 Description des données provenant des entretiens	223
4.3.2.1 Explications des réactions de Dominique.....	223
4.3.2.2 Explications de Dominique sur ses modes d'échange communicatif	227
4.4 Description du premier groupe de Rachel.....	235
4.4.1 Description des données provenant des observations.....	237
4.4.1.1 Réactions de Rachel aux modes d'échange communicatif.....	237
4.4.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Rachel.....	238
4.4.2 Description des données provenant des entretiens	241
4.4.2.1 Explications des réactions de Rachel.....	241
4.4.2.2 Explications de Rachel sur ses modes d'échange communicatif.....	245
4.5 Description du deuxième groupe de Rachel.....	251
4.5.1 Description des données provenant des observations.....	252
4.5.1.1 Réactions de Rachel aux modes d'échange communicatif.....	252
4.5.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Rachel	253
4.5.2 Description des données provenant des entretiens	255
4.5.2.1 Explications des réactions de Rachel.....	255
4.5.2.2 Explications de Rachel sur ses modes d'échange communicatif.....	258
4.6 Description de la classe d'Alexandra.....	266
4.6.1 Description des données provenant des observations.....	267
4.6.1.1 Réactions d'Alexandra aux modes d'échange communicatif.....	267
4.6.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Alexandra	268
4.6.2 Description des données provenant des entretiens	272
4.6.2.1 Explications des réactions d'Alexandra.....	272

4.6.2.2 Explications d'Alexandra sur ses modes d'échange communicatif..	275
4.7 Description de la classe de Gabrielle	282
4.7.1 Description des données provenant des observations.....	283
4.7.1.1 Réactions de Gabrielle aux modes d'échange communicatif	283
4.7.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Gabrielle	285
4.7.2 Description des données provenant des entretiens	287
4.7.2.1 Explications des réactions de Gabrielle	287
4.7.2.2 Explications de Gabrielle sur ses modes d'échange communicatif..	289
4.8 Description de la classe de Nathalie.....	294
4.8.1 Description des données provenant des observations.....	295
4.8.1.1 Réactions de Nathalie aux modes d'échange communicatif	295
4.8.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Nathalie	296
4.8.2 Description des données provenant des entretiens	297
4.8.2.1 Explications des réactions de Nathalie	297
4.8.2.2 Explications de Nathalie sur ses modes d'échange communicatif ...	300
4.9 Description de la classe de Patricia.....	304
4.9.1 Description des données provenant des observations.....	305
4.9.1.1 Réactions de Patricia aux modes d'échange communicatif.....	305
4.9.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Patricia.....	307
4.9.2 Description des données provenant des entretiens	309
4.9.2.1 Explications des réactions de Patricia.....	309
4.9.2.2 Explications de Patricia sur ses modes d'échange communicatif.....	312
CHAPITRE V	319
SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	319
5.1 Réactions des enseignants aux modes d'échange initiés par les apprenants.....	319
5.1.1 Participation.....	320
5.1.1.1 Entraide.....	320
5.1.1.2 Hésitation à donner son opinion	323
5.1.1.3 Formulation de questions de clarification.....	325

5.1.1.4	Emploi du dictionnaire bilingue	325
5.1.1.5	Façons de s'adresser à l'enseignant	327
5.1.1.6	Retards	328
5.1.2	Attitude	329
5.1.2.1	Résistance à la diversité	329
5.1.2.2	Résistance à une expression de relation directe : l'humour	330
5.1.3	Communication paralinguistique et non verbale	331
5.1.3.1	Intonation	331
5.1.3.2	Niveau de la voix	332
5.1.3.3	Ton de la voix	332
5.1.3.4	Habitudes vestimentaires	333
5.2	Modes d'échanges communicatifs initiés par l'enseignant	334
5.2.1	Organisation du travail	335
5.2.1.1	Appel à la participation	335
5.2.1.2	Incitation à poser des questions	338
5.2.1.3	Vérification de la compréhension	339
5.2.1.4	Travail individuel/en petits groupes	341
5.2.2	Expressions de relation directe verbale et non verbale	342
5.2.2.1	Valorisation	342
5.2.2.2	Préoccupation de rassurer les apprenants	344
5.2.2.3	Emploi de l'humour	346
5.2.2.4	Emploi des anecdotes issues de la vie personnelle de l'enseignant ..	347
5.2.2.5	Aide en proximité, toucher	347
5.3	Constats et pistes pour l'intervention en classe	349
5.3.1	Connaissance et prise en compte des réalités multiples	350
5.3.2	Recours à une pédagogie visible	351
5.3.3	Désignation ou participation volontaire	354
5.3.4	Mode de fonctionnement : individuel ou en petits groupes	355
5.3.5	Valorisation du groupe	355
5.3.6	Ouverture à l'altérité	356
5.3.7	Accommodement mutuel	357

5.3.8 Attitudes humanistes des enseignants.....	357
5.4 Émergence de données nouvelles	358
5.4.1 Participation.....	359
5.4.2 Valorisation en contexte pluriculturel	361
5.4.3 Analogie d'une valse	361
5.4.4 Échange informel au début des cours	361
CONCLUSION.....	363
RÉFÉRENCES.....	378
APPENDICE A.....	396
PROTOCOLE DE TRANSCRIPTION	396
APPENDICE B	397
CANEVAS D'OBSERVATION : MODES D'ÉCHANGE COMMUNICATIF.....	397
APPENDICE C.....	398
CANEVAS D'OBSERVATION : UNE PÉDAGOGIE CULTURELLE CONSCIENTE.....	398
APPENDICE D.....	400
EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT N.....	400
APPENDICE E	402
EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD	402

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Situation complexe des nouveaux arrivants.....	6
Figure 1.2 Divers ordres de pertinence	37
Figure 2.1 Vers une acception élargie du concept de communication.....	47
Figure 2.2 Analogie de l'iceberg, adaptée de Weaver, 1986 et de Legault, 1991	53
Figure 2.3 Les trois niveaux de la programmation mentale humaine (tirée de Hofstede, 1994).....	58
Figure 2.4 Mise en relation des principaux concepts.....	113
Figure 2.5 Divers modes d'échange communicatif.....	114
Figure 2.6 Composantes d'une pédagogie culturelle consciente	117
Figure 2.7 Schéma intégrateur : composantes d'une pédagogie culturelle consciente	118
Figure 3.1 Composantes de l'analyse des données : modèle interactif, (tirée de Miles <i>et al.</i> , 2003)	156

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Difficultés d'apprentissage des nouveaux arrivants en FLS au Québec ..	8
Tableau 1.2 Écrits portant sur les modes d'échange communicatif : 1995-2003	34
Tableau 2.1 Divers modèles de communication	45
Tableau 2.2 Différences relatives à la distance hiérarchique.....	71
Tableau 2.3 Modes d'échange communicatif relatifs à la distance hiérarchique	72
Tableau 2.4 Différences relatives à la dimension collectivisme/individualisme	90
Tableau 2.5 Modes d'échange communicatif relatifs au collectivisme/individualisme	91
Tableau 2.6 Modes d'échange communicatif relatifs à la perception du temps	95
Tableau 2.7 Recommandations relatives aux modes d'échange communicatif.....	108
Tableau 3.1 Lieux de formation (tiré de MICC, 2006a)	125
Tableau 3.2 Durée de la formation (tiré de MICC, 2006a).....	126
Tableau 3.3 Niveaux de compétence (tiré de MICC, 2006b)	129
Tableau 3.4 Objectifs terminaux et intermédiaires situationnels/valeurs (tiré de MAIICC, 1994).....	131
Tableau 3.5 Fiche d'observation.....	139
Tableau 3.6 Fiche de synthèse (adapté de Miles <i>et al.</i> , 2003)	160
Tableau 3.7 Fiche de segmentation.....	161
Tableau 3.8 Fiche de segmentation.....	161
Tableau 3.9 Fiche de classification.....	164
Tableau 3.10 Fiche de classification.....	164
Tableau 3.11 Fiche de catégorisation.....	166
Tableau 3.12 Fiche de catégorisation.....	166
Tableau 3.13 Fiche de synthèse (adapté de Miles <i>et al.</i> , 2003)	169
Tableau 3.14 Fiche de catégorisation.....	171

Tableau 3.15 Critères méthodologiques de la recherche interprétative (adapté de Savoie-Zajc, 2004)	182
Tableau 4.1 Explications des réactions de Stéphanie	194
Tableau 4.2 Explications de Stéphanie sur ses modes d'échange communicatif	199
Tableau 4.3 Explications des réactions de Thomas	211
Tableau 4.4 Explications de Thomas sur ses modes d'échange communicatif	217
Tableau 4.5 Explications des réactions de Dominique	228
Tableau 4.6 Explications de Dominique sur ses modes d'échange communicatif ..	234
Tableau 4.7 Explications des réactions de Rachel (G1).....	245
Tableau 4.8 Explications de Rachel sur ses modes d'échange communicatif (G1)	250
Tableau 4.9 Explications des réactions de Rachel (G2).....	259
Tableau 4.10 Explications de Rachel sur ses modes d'échange communicatif (G2)	264
Tableau 4.11 Explications des réactions d'Alexandra	274
Tableau 4.12 Explication d'Alexandra sur ses modes d'échange communicatif	281
Tableau 4.13 Explications des réactions de Gabrielle	288
Tableau 4.14 Explications de Gabrielle sur ses modes d'échange communicatif ...	293
Tableau 4.15 Explications des réactions de Nathalie.....	299
Tableau 4.16 Explications de Nathalie sur ses modes d'échange communicatif.....	303
Tableau 4.17 Explications des réactions de Patricia.....	313
Tableau 4.18 Explications de Patricia sur ses modes d'échange communicatif.....	317

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

FLE Français langue étrangère

FLS Français langue seconde

MAIICC Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des
Communautés culturelles

MCCI Ministères des Communautés culturelles et de l'Immigration

MICC Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles

MRCI Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration

RÉSUMÉ

L'idée que la culture est un phénomène collectif qui sous-tend la façon de penser, de croire, d'agir et de communiquer des membres d'une société a été documentée par un grand nombre de chercheurs. Il est donc probable que les apprenants et les enseignants issus d'espaces culturels différents auront une vision du monde et des perceptions divergentes quant au sens attribué aux messages, ce qui aura des incidences sur divers aspects de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Les écrits consultés à ce sujet permettent de constater l'état insatisfaisant des recherches antérieures en faisant ressortir un certain nombre de limites relatives au contexte, au contenu et aux aspects méthodologiques. Eu égard aux considérations précitées, l'objectif général de la présente étude était de décrire et d'explicitier la prise en compte par des enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants adultes dans le contexte québécois où les défis liés au processus migratoire complexifient notablement la situation éducative.

De nature qualitative, le devis méthodologique de la présente étude s'appuie sur une stratégie de recherche multimodale basée sur l'observation de classe et l'entrevue. L'échantillon s'est limité à huit enseignants de FLS à temps plein ou à temps partiel dans différents types de sites relevant du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) dans la région de Montréal : université, cégep et milieu communautaire. L'examen des concepts à l'étude, en l'occurrence, la communication, la culture et les modes d'échange communicatif, a permis de construire des instruments de saisie de données. L'émergence de deux canevas d'observation, l'un relatif aux modes d'échange communicatif (*voir* l'Appendice B) et l'autre issu des recommandations de divers chercheurs se rapportant à un enseignement adapté culturellement (*voir* l'Appendice C), a servi à structurer les observations de classe et à effectuer des entretiens. Le caractère inédit des canevas précités met en évidence la pertinence scientifique de l'approche méthodologique retenue qui pourra faciliter de futures recherches en d'autres contextes pluriculturels.

Les inscriptions recueillies ont été traitées en recourant au modèle interactif de l'analyse des données de Miles *et al.* (2003). L'analyse descriptive des données recueillies auprès de chaque enseignant a permis d'abord de décrire en profondeur la prise en compte des facteurs d'ordre culturel dans divers modes d'échange communicatif. Les analyses comparatives ont permis ensuite de faire la synthèse des actes initiateurs et réactifs dans la prise en compte des facteurs d'ordre culturel en exposant les convergences et les divergences. Enfin, la synthèse de l'ensemble des données a permis de faire les constats suivants.

Premièrement, bien que les enseignants observés et interrogés insistent sur l'influence des facteurs d'ordre individuel dans les modes d'échange communicatif des apprenants, en général, leurs interventions en salle de classe et leurs propos lors des entretiens révèlent souvent des considérations qui tiennent compte des facteurs d'ordre culturel. Toutefois, dans quelques cas, lorsque certaines tentatives d'explications se limitent à des référents culturels des sociétés occidentales, les apprenants provenant d'autres espaces sont plutôt désavantagés. Deuxièmement, étant donné que les habitudes des apprenants diffèrent souvent selon les espaces culturels dont ils sont issus, lorsque les enseignants recourent à une pédagogie visible en explicitant leur fonctionnement et leurs attentes, ils les amènent à s'y habituer graduellement et à participer davantage aux activités. Le recours au travail en petits groupes semble également favoriser la participation. Troisièmement, étant donné que la connaissance de la majorité des enseignants semble porter principalement sur les espaces culturels asiatiques, ils comprennent la nécessité de désigner les apprenants afin de les faire participer tous, mais ils lancent parfois des questions à toute la classe. Compte tenu de l'hésitation des apprenants issus des sociétés à forte distance hiérarchique ou à orientation collectiviste à prendre la parole spontanément, lors des entretiens, les enseignants s'accordent pour que la désignation soit fortement recommandée. Enfin, ils insistent tous sur l'empathie et sur une communication chaleureuse afin d'atténuer les défis liés au déracinement. Selon certains, ni la connaissance de la langue ni celle des théories n'aurait les résultats escomptés en l'absence de ces attitudes humanistes.

Les constats précités permettent de conclure que la connaissance et la prise en compte par les enseignants des aspects liés à la culture d'origine des apprenants s'avèrent primordiales en toute situation pluriculturelle. Toutefois, dans un contexte où les nouveaux arrivants vivent les défis liés au processus migratoire, certaines composantes relevant de la pédagogie générale, essentielles à tout bon enseignement, s'avèrent être encore plus critiques. Par ailleurs, des patterns culturels semblent avoir une influence sur la manière de mettre en application certains principes de pédagogie générale comme la valorisation, par exemple. Enfin, malgré la complexité du contexte éducatif liée aux épreuves du processus migratoire et la nécessité de la présence des attitudes humanistes, la responsabilité incombe aux enseignants de recourir à l'accommodement mutuel afin d'équiper suffisamment les apprenants pour qu'ils fonctionnent adéquatement dans leur société d'accueil.

Mots clés : pluriculturel, modes d'échange communicatif, enseignement, apprentissage

INTRODUCTION

Ma passion à connaître différentes cultures et ma conviction profonde qu'une véritable communication passe d'abord par la connaissance de la langue m'ont motivée à apprendre plusieurs langues, à vivre dans divers pays et à acquérir une formation en didactique des langues. Au cours de ma carrière, j'ai occupé divers postes en éducation : enseignante, conseillère pédagogique et formatrice des enseignants de langue seconde. Dans mes fonctions en tant que conseillère pédagogique, les échanges avec les enseignants de FLS auprès des nouveaux arrivants m'ont permis de constater leur besoin de mieux appréhender les écueils dans l'apprentissage du FLS des apprenants sinophones. Leur désir de rechercher des solutions m'a amenée à effectuer une étude empirique dans le cadre de mon mémoire de maîtrise qui fait la lumière sur les difficultés d'apprentissage des sinophones et propose des pistes d'intervention.

Compte tenu de la présence des individus issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés dans les salles de classe de FLS, les enseignants continuent à exprimer le besoin de comprendre certaines conduites devant lesquelles ils se trouvent souvent désarçonnés. De plus, étant donné que l'apprentissage d'une langue demande le passage d'une culture à une autre souvent diamétralement opposée, pour certains nouveaux arrivants, les efforts pour comprendre les rouages d'une nouvelle culture occasionnent des tiraillements identitaires. Tous ces facteurs ont évidemment des incidences sur ces personnes qui vivent un énorme bouleversement dans toutes les sphères de leur vie jusqu'à leurs comportements d'apprenants et à leur processus d'apprentissage. Ayant appris moi-même plusieurs langues et vécu le processus exigeant d'adaptation à plusieurs sociétés lors de mon parcours mobile, certaines questions dans mon enseignement quotidien aux nouveaux arrivants et dans mes formations aux enseignants ainsi qu'aux intervenants dans le milieu

m'interpellaient. Je me suis donc intéressée à investiguer de plus près les incidences des dimensions de la variabilité culturelle sur l'enseignement/apprentissage en contexte pluriculturel où les défis du processus migratoire affectent grandement l'estime de soi des nouveaux arrivants et complexifient ainsi significativement la situation éducative. Lorsqu'en face de certaines conduites comme la consultation fort fréquente du dictionnaire bilingue ou encore l'hésitation de certains apprenants à participer en classe, comment intervenir de façon adéquate auprès de ces apprenants fragilisés qui ressentent déjà une grande fatigue culturelle dans leurs efforts pour s'adapter à leur nouvel environnement ? L'exploration des pistes de réflexion et d'action relatives à la prise en compte de divers modes d'échange communicatif en milieu pluriculturel adulte constitue ainsi le cœur de la présente recherche.

Le premier chapitre aborde la problématique qui met en évidence certains aspects lacunaires des écrits existants lorsqu'il s'agit de traiter des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants et souligne la nécessité d'examiner la question dans le contexte québécois. La problématique s'achève avec la question de recherche et l'objectif général poursuivi par l'étude doctorale.

Le deuxième chapitre, qui comprend le cadre théorique de référence, permet de définir les concepts principaux et de décrire les retombées de diverses dimensions de la variabilité culturelle pour la situation éducative pluriculturelle. Les objectifs spécifiques viennent clore ce chapitre.

Le devis méthodologique est explicité dans le troisième chapitre. Après avoir établi le type de recherche retenu dans le cadre de la présente étude, le milieu de recherche ainsi que les participants sont décrits. Ensuite, les modes de collecte de données, suivis des techniques de traitement d'analyse sont détaillés. Le corps du

chapitre prend fin sur une discussion des critères de scientificité retenus dans la présente recherche.

Les deux derniers chapitres consistent en une présentation détaillée des données. Le chapitre IV présente une analyse descriptive des données issues des observations et des entretiens des pratiques de chaque enseignant observé. Dans le cinquième chapitre, à la suite d'une analyse comparative des pratiques des huit enseignants, les constats effectués permettent de formuler des pistes d'intervention. Enfin, la conclusion propose un résumé de la présente recherche et permet, entre autres, d'en préciser les limites et de proposer de nouvelles perspectives de recherche.

Pour terminer, je ne peux passer sous silence l'effet thérapeutique de la présente étude, car à travers l'introspection qu'elle a suscitée tout au long du parcours doctoral, elle m'a permis de me reconstruire en me libérant de mon cadre d'origine. Il va de soi que cette distanciation contribue à me rendre consciente de l'existence des réalités multiples et à faciliter leur prise en compte dans divers contextes. L'achèvement de la présente thèse engendre certes de nouvelles questions, mais les bienfaits ressentis m'amènent à m'ouvrir de plus en plus à d'autres cadres de référence et donc à intervenir de façon plus informée lors de l'exercice de mes fonctions actuelles dans le milieu éducatif.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre vise à mettre en évidence l'absence d'études sur la prise en compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants adultes de français langue seconde (désormais FLS) en contexte pluriculturel au Québec. Dans un premier temps, il s'agit de faire état de la situation pluriculturelle au Québec afin de faire apparaître la complexité de la situation d'apprentissage des nouveaux arrivants qui désirent apprendre le français. Ensuite, le chapitre aborde la question de l'influence des aspects d'ordre culturel sur la situation éducative, plus particulièrement dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues. Une troisième partie examine certains écrits qui permettent de mettre en lumière la réciprocité de la culture et de la communication. Puis, le concept de modes d'échange communicatif est balisé et les écrits ayant analysé la prise en compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants en divers contextes sont exposés. Avant de formuler la question et l'objectif de recherche, une synthèse des aspects problématiques des écrits recensés permet de mettre en évidence certains aspects lacunaires lorsqu'il s'agit de traiter des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants et de souligner la nécessité d'examiner la question dans le contexte québécois. Enfin, divers ordres de pertinence de la présente recherche sont exposés pour clore le chapitre.

1.1 État de la situation complexe des nouveaux arrivants

Le début du troisième millénaire permet de constater une mobilité croissante de la population mondiale qui amène les individus à communiquer avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés. La migration globale, facilitée par le développement fulgurant de différents domaines tels le transport, la communication et le commerce, a pour conséquence de transformer la planète en un village global (Chen et Starosta, 2000; Lee Olson et Kroeger, 2001). Par ailleurs, cette globalisation a des incidences profondes sur différents champs, en particulier celui se rapportant aux aspects d'ordre culturel. Il

s'ensuit que le flux croissant de populations à l'échelle planétaire rend inévitable la rencontre des gens issus des cultures distinctes. Au Québec même, un nombre variant de nouveaux arrivants provenant de divers pays sont venus s'installer au cours du XX^e siècle en fonction des besoins économiques de la société d'accueil. Selon le rapport annuel de gestion 2005-2006 du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), pour la seule année 2005, 43 373 personnes immigrantes ont été admises au Québec dont 9 714 ont suivi des cours de français à temps complet et 10 148 ont eu accès à des cours à temps partiel (MICC, 2006b). Ce rapport fait également état de la présence de 125 communautés culturelles au sein de la société québécoise. Pour ce qui est de l'année 2006, le rapport annuel de gestion 2006-2007 fait état d'une légère augmentation dans les chiffres : 44 686 personnes immigrantes ont été admises au Québec, 9 748 ont suivi des cours de français à temps complet et 10 398 ont accédé à des cours à temps partiel (MICC, 2007).

Par ailleurs, depuis l'adoption en 1977 de la loi 101 établissant la langue française comme langue officielle au Québec, l'apprentissage efficace du français est devenu un enjeu majeur pour les nouveaux arrivants¹ qui souhaitent réussir dans leur vie professionnelle et personnelle. Une étude réalisée par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) montre que 87 % des répondants manifestent le désir d'apprendre le français, mais se heurtent à de nombreux obstacles (MRCI, 1997). Toutefois, étant donné que les problèmes sur le plan de l'apprentissage et de l'intégration continuent à persister, un groupe de travail externe présidé par Robert Georges Paradis (MRCI, 1998) a été mandaté par le MRCI pour faire état des difficultés de francisation des nouveaux arrivants. Le rapport Paradis (MRCI, 1998) recommande de miser sur une francisation qui mène à une insertion sociale et économique réussie en visant l'augmentation de la capacité des nouveaux arrivants à comprendre et à s'exprimer en français avec aisance, tant à l'oral qu'à

¹ Dans ce texte, le genre masculin est utilisé de manière générale afin d'alléger le texte.

l'écrit. Les auteurs de ce rapport conseillent également de revoir les programmes d'études en francisation pour une utilisation optimale et d'y inclure particulièrement un volet relatif à l'intégration sociale des nouveaux arrivants.

Comme l'indique la figure 1.1, la situation des nouveaux arrivants est certes complexe : l'adaptation à un nouveau pays, à une nouvelle langue et à une nouvelle culture est parfois une expérience difficile à vivre. Étant donné que l'apprentissage d'une langue demande le passage d'une culture à une autre, souvent diamétralement opposée, pour certains nouveaux arrivants, en raison de la perte des repères habituels, le milieu d'accueil peut représenter une grande menace à leur identité. Cette transition d'une culture à l'autre s'accompagne d'un énorme stress et oblige l'individu nouvellement arrivé à réviser et à renégocier son mode de vie, ses rôles, ses valeurs et

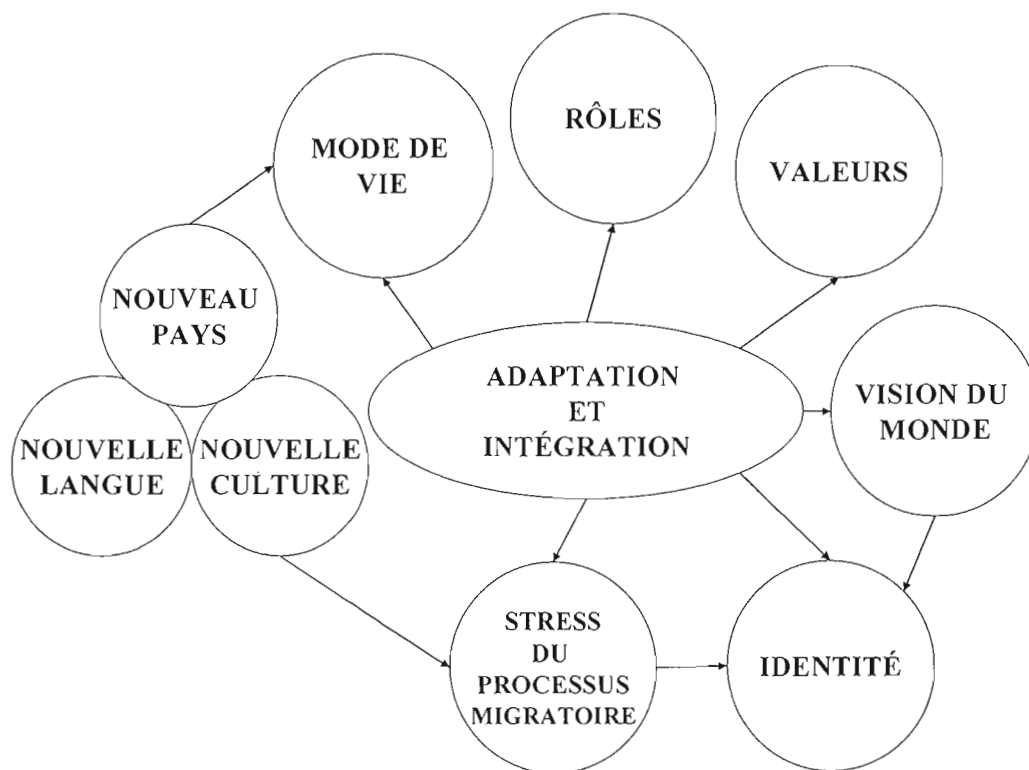


Figure 1.1 Situation complexe des nouveaux arrivants

sa vision du monde (Baudin et Ros Navas, 1993; Gohard-Radenkovic, 2004; Meintel, 1989). La lutte intérieure occasionnée par l'effort énorme à fournir pour presque tout réapprendre rend le processus particulièrement éprouvant (Fronteau, 1999). Tous ces facteurs ont évidemment des incidences sur ces personnes qui vivent un énorme bouleversement dans toutes les sphères de leur vie jusqu'à leurs comportements d'apprenants et à leur processus d'apprentissage (Verbunt, 1994).

1.2 Culture et enseignement/apprentissage

Les résultats des recherches empiriques effectuées au Québec témoignent éloquemment de la complexité de la situation d'apprentissage des nouveaux arrivants qui désirent apprendre le français (*voir* tableau 1.1, p. 8). L'étude de Baudin et Ros Navas (1993) sur les adultes indochinois au Québec explore les défis d'ordre linguistique et culturel, ceux relatifs à l'écart entre les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, et les aléas du trajet migratoire auxquels ces derniers se trouvent confrontés lors de leur tentative de francisation et d'alphabetisation dans les établissements québécois. Une autre recherche (Bhanji-Pitman, 1995) menée auprès des apprenants sinophones inscrits aux cours de français langue seconde (FLS) au Québec dans le but de répondre à une demande croissante du corps enseignant désireux de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage de cette population, révèle également des obstacles d'ordre linguistique et culturel et celles se rapportant à la distance entre les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. De plus, les commentaires émis par les participants lors des évaluations d'un atelier sur les difficultés d'apprentissage chez les adultes sinophones présenté au congrès de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants de français langue seconde (AQEFLS) en avril 2004 par la même auteure, confirment également le besoin ressenti par des enseignants de mieux appréhender les écueils dans l'apprentissage du FLS, plus particulièrement ceux relatifs aux divers aspects d'ordre culturel, et leur

désir de rechercher des solutions qui peuvent faciliter les tâches des apprenants. Notons que l'hésitation des apprenants à prendre la parole, à donner leur opinion ou à poser des questions, certains phénomènes paralinguistiques relatifs aux divers composantes de la voix, l'emploi de la langue d'origine pendant les cours, le recours fort fréquent au dictionnaire bilingue et les retards, entre autres, se trouvent être au centre des préoccupations exprimées par les enseignants de FLS lors des formations.

Tableau 1.1 Difficultés d'apprentissage des nouveaux arrivants en FLS au Québec

Auteurs	Année	Thèmes	Résultats
Baudin et Ros Navas	1993	Alphabétisation en français des adultes indochinois	Difficultés : - trajet migratoire - écart linguistique et culturel - écart : méthodes d'enseignement et stratégies d'apprentissage
Bhanji-Pitman	1995	Apprentissage du FLS chez les adultes sinophones	Difficultés : - écart linguistique et culturel - écart : méthodes d'enseignement et stratégies d'apprentissage

Malgré les données précitées qui montrent que les difficultés dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde (LS) sont associées à la diversité culturelle des apprenants, force est de constater le retard dans la prise de conscience relative à l'aspect culturel concernant le processus de communication : « c'est depuis relativement peu de temps qu'il y a eu prise de conscience de l'importance des interférences **culturelles** dans les processus de communication en général et dans ceux de la transmission de savoirs et de savoir-faire en particulier » (Verbunt, 1994, p. 11) [le caractère gras a été utilisé dans le texte].

Par ailleurs, certains écrits soulignent le fait que des principes interprétatifs et des paradigmes dans la culture première des étudiants ont une influence sur différents aspects de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Étant donné que plusieurs chercheurs constatent l'existence de corrélations entre la culture et divers aspects tels les processus mentaux (G. Hofstede, 1997), le raisonnement (Barnlund, 1989), la catégorisation des stimuli (Hoopes, 1979) et la délimitation des systèmes logiques (Kaplan, 1966 ; Whorf, 1956), les apprenants et les enseignants provenant de cultures différentes auront une vision du monde et des perceptions divergentes au regard de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue (Carignan, Sanders et Pourdawood, 2005; Gohard-Radenkovic, 2004). À ce sujet, Hoopes (1979) explique que lorsque l'être humain se trouve en présence de valeurs, de conduites, de modes de pensée et de modes d'échange communicatif qui ne s'accordent pas avec ses expériences, il déforme sa perception de la réalité en créant des catégories inexactes pour classer les phénomènes déstabilisants. Pour illustrer l'asynchronisme culturel, cet auteur recourt à un exemple probant où l'accolade entre deux hommes dans les cultures arabophones sera perçue négativement par un États-Unien qui sera sans doute mal à l'aise, voire en colère, lorsque placé dans une telle situation. Cette tendance à interpréter les événements selon sa propre vision du monde pourrait avoir des conséquences néfastes sur la communication en contexte pluriculturel.

En fait, l'idée que la culture est un phénomène collectif qui sous-tend la façon de penser et d'agir des membres d'une société a été documentée par un grand nombre de chercheurs (Bourdieu, 1984; Goodenough, 1971, 1981; Gudykunst et Kim, 1992; E. T. Hall, 1989; G. Hofstede, 1997). D'ailleurs, la définition de Goodenough (1971, p. 41) souligne les incidences de la culture sur divers aspects de la vie :

« Culture is a system of standards for perceiving, believing, evaluating, acting, and in order to act appropriately as a member of a certain society, one needs to know not only what to do oneself, but how to anticipate and judge the actions of others »².

D'autres écrits mettent en évidence le fait que la culture définit également de façon implicite notre conduite ainsi que notre interprétation de celle de nos interlocuteurs (Cortazzi et Jin, 1996; Erickson, 2001; E. T. Hall, 1959; Moerman, 1988; Philips, 1983). À ce propos, Bourdieu (1984) précise que pour les membres de chaque société, leurs croyances et leurs pratiques sont si fondamentales et si évidentes qu'elles ne sont jamais discutées, ni questionnées, ni acceptées, ni rejetées. Moerman (1988) abonde dans le même sens en soulignant la tendance de l'être humain à penser que sa culture représente la nature du monde. Quant à Scollon et Scollon (1995, p. 151), ils font état d'une orientation similaire en décrivant le dilemme qui pourrait en résulter lorsque les membres de chaque communauté culturelle ne sont pas explicitement conscients de la nature de leur culture et de sa relation aux autres cultures :

« It is comfortable to think that all humans are alike in basic human processes, and that is certainly true to a considerable extent. Unfortunately, every culture has quite specific ideas about the nature of the human person and of human society, which it simply takes for granted as the obvious truth and yet which another cultural group would find quite surprising or with which they would strongly disagree »³.

² La culture est un système de critères qui a des incidences sur la façon de percevoir, de croire, d'évaluer et d'agir. Afin de communiquer convenablement en tant que membre d'une société, il faut être capable de savoir non seulement quoi faire, mais aussi d'anticiper et de juger les actions des autres membres (Goodenough, 1971, p. 41) (traduction libre).

³ Il est rassurant de penser que tous les êtres humains sont semblables dans les processus humains fondamentaux, et cela est certainement vrai jusqu'à un certain point. Malheureusement, chaque culture a des idées tout à fait spécifiques à propos de la nature de l'être humain et de la société, idées qu'elle prend pour acquises et qu'elle considère comme relevant de la simple vérité. Toutefois, un autre groupe culturel trouverait ces idées surprenantes ou manifesterait son désaccord total à leur égard (R. Scollon et Scollon, 1995, p. 151) (traduction libre).

Compte tenu de l'influence de la culture sur la façon de penser, de croire, d'agir et de communiquer, certains chercheurs insistent sur sa prise en compte dans une classe de langue où les apprenants et les enseignants proviennent de cultures différentes (Barro *et al.*, 1993; Byram, 1989, 1994; Kramsch, 1993). À ce sujet, Byram (1994) met en lumière cette dimension fondamentale en illustrant l'intensité ainsi que la durée de l'impact de la culture d'origine sur l'apprentissage. Selon cet auteur, étant donné que l'influence de la culture initiale est inscrite dans l'individu et contribue profondément à son identité, y renoncer équivaut à renier une grande partie de soi. Par conséquent, il est probable que les enseignants et les apprenants dans un contexte pluriculturel auront des perceptions et des attentes différentes face à divers aspects tels la façon de parler, les interactions sociales, la manifestation des émotions ainsi que le contrôle social exercé dans diverses situations (Gumperz, 1982; G. Hofstede, 1997, 2001; Samovar et Porter, 2000; Triandis, 1988, 1994). Advenant le cas où ces différences ne sont ni connues, ni comprises, elles pourraient avoir des conséquences dévastatrices sur la qualité de la communication en salle de classe. Les propos d'Erickson (1987, p. 336-337) expriment de façon incisive cette réalité dans le contexte états-unien :

« This position emphasizes the role of culturally learned verbal and nonverbal communication styles in explaining the high rates of school failure by students of low socioeconomic status and minority ethnic and cultural background. The argument is that, especially in the early grades, when teachers and students differ in implicit expectations of appropriateness in behavior, they act in ways that each misinterprets »⁴ (Erickson, 1987, p. 336-337).

Or, quinze ans plus tard, le même auteur (Erickson, 2001) déplore toujours l'absence de la prise en compte des aspects implicites de la culture sur la communication dans

⁴ Cette position souligne le rôle des styles de communication verbale et non verbale appris au sein d'une culture afin d'expliquer le taux élevé d'échec scolaire des élèves provenant de minorités ethnoculturelles et de milieux socioéconomiques défavorisés. Lorsque les enseignants et les élèves divergent dans leurs attentes implicites au regard des conduites convenables, surtout dans les petites classes, cela occasionne des interprétations erronées de part et d'autre (Erickson, 1987, p. 336-337) (traduction libre).

des contextes d'enseignement/apprentissage pluriculturels. À son sens, étant donné que les aspects implicites sont appris et utilisés non consciemment, l'être humain tend à considérer cette dimension comme étant universelle et porte des jugements selon son propre cadre de référence. Ainsi, lorsque des interlocuteurs font des interprétations divergentes des patterns tels le retard, le ton de voix et les chevauchements dans le discours, entre autres, ils ont tendance à percevoir et à étiqueter les uns et les autres comme étant impolis, non collaboratifs, agressifs ou passifs.

Étant donné que les écrits précités donnent à penser que la culture a des incidences sur la communication dans des contextes d'enseignement/apprentissage, il y a donc lieu d'explorer la relation et la réciprocité entre les concepts de culture et de communication.

1.3 Réciprocité de la culture et de la communication

Malgré le désir de communiquer de façon efficace, l'incompréhension et les ruptures dans la communication pourraient se produire lorsque des personnes issues de cultures différentes se trouvent en contact. Selon certains chercheurs, ces malentendus surviennent, car la culture exerce une influence capitale sur le processus de communication dans les interactions humaines (Gohard-Radenkovic, 2004; E. T. Hall, 1959; , 1979; Lustig et Koester, 1999; Samovar et Porter, 1991, 1994; Samovar, Porter et Jain, 1981). En fait, dans son livre *The Silent Language*, Hall (1959) soutient que la culture en soi est communication, étant donné qu'elle peut être considérée comme un processus continu qui sert à communiquer et à renforcer les normes d'un groupe culturel : « Cet ouvrage définit à la fois une théorie de la culture et une théorie de la naissance de la culture. Il envisage la culture dans son ensemble, en tant que forme de communication » (1984, traduit dans Hall, p. 46). S'inscrivant dans la

même ligne de pensée, Smith (1966, p. 1) réitère plus en détail la nature de la fusion entre ces deux concepts et expose le fait que la culture constitue le fondement même des échanges communicatifs :

« In modern society different people communicate in different ways, as do people in different societies around the world; and the way people communicate is the way they live. It is their culture. Who talks with whom? How? And about what? These are questions of communication and culture. [...]. When the elements of communication differ or change, the elements of culture differ or change. Communication and culture are inseparable »⁵.

Notons que des écrits ultérieurs formulent plus explicitement la relation entre la culture et la communication comme étant réciproque. L'extrait suivant, tiré de Porter et Samovar (1991, p. 21), explicite le fonctionnement de cette influence mutuelle dans l'interrelation entre ces deux concepts :

« In many respects the relationship between culture and communication is reciprocal - each affects and influences the other. What we talk about; how we talk about it; what we see, attend to, or ignore; how we think; and what we think about are influenced by our culture. In turn, what we talk about, how we talk about it and what we see help shape, define and perpetuate our culture. Culture cannot exist without communication: one cannot change without causing change in the other »⁶.

⁵ Dans la société moderne, divers peuples communiquent différemment, comme le font les gens dans diverses sociétés à travers le monde; et la façon dont les gens communiquent reflète leur mode de vie, leur culture. Qui parle à qui? Comment? À quel sujet? Ce sont des questions relatives aux concepts de communication et de culture. [...]. Lorsque les éléments de communication diffèrent ou changent, les éléments de culture subissent également des modifications. Les deux concepts sont inséparables (1966, p. 1) (traduction libre).

⁶ À bien des égards, la relation entre les concepts de culture et de communication est réciproque – chacun influence et agit sur l'autre. Ce dont nous parlons; comment nous en parlons; ce que nous voyons, ce à quoi nous portons attention ou ce dont nous ne tenons pas compte; comment nous pensons; et ce à quoi nous pensons, tout cela est influencé par notre culture. En revanche, ce dont nous parlons et comment nous en parlons et ce que nous voyons aide à façonner, à définir et à perpétuer notre culture. La culture ne peut exister sans la communication : l'une ne peut changer sans occasionner des modifications dans l'autre (Porter et Samovar, 1991, p. 21) (traduction libre).

Parmi d'autres chercheurs, Gudykunst (1997), en plus de souligner la réciprocité des concepts de culture et de communication, constate que la plupart des chercheurs en communication en examinent la nature sans tenir compte de ses liens avec la culture. Pour Schirato et Yell (2000), la relation entre ces deux concepts est dynamique étant donné que la communication est définie en tant que pratique culturelle et la culture, à son tour, englobe la totalité de ces pratiques communicatives. À l'instar des auteurs cités précédemment, Jandt (2004) réitère la relation indissociable des deux concepts en raison du fait que la communication est une composante de la culture. Par ailleurs, il explicite éloquemment l'interrelation entre les concepts de culture, de communication et de patterns de communication : « [...] every cultural pattern and every single act of social behavior involve communication, and communication can only be understood with an understanding of the culture it supports »⁷ (Jandt, 2004, p. 29).

Étant donné que dans les écrits précités le terme communication est considéré comme un élément culturel, sa définition varie sans doute selon chaque culture (Jandt, 2004; Krippendorff, 1993). Par conséquent, il serait souhaitable d'explorer les définitions de ce concept selon diverses cultures, mais cela constituerait une tâche colossale. Ainsi, pour des raisons pragmatiques, il a été jugé pertinent d'explorer les écrits en anglais et en français, si ethnocentrique que cela puisse paraître. Tout comme Kim (2001), force est de constater que la majorité des documents consultés à ce sujet ne tiennent compte que de l'acception occidentale du concept, reflétant ainsi une orientation et une interprétation particulières de la réalité. À cet égard, Asante (2001) constate l'hégémonie culturelle et incite les chercheurs occidentaux à revoir leur conception de ce qu'est l'objectivité, laquelle représente, à son sens, plutôt une

⁷[...] chaque pattern culturel et chaque acte de comportement social nécessite la communication qui, à son tour, ne peut être saisie qu'avec la compréhension de la culture qu'elle sous-tend (Jandt, 2004, p. 29) (traduction libre).

subjectivité collective de la culture européenne. Tout comme Asante (2001), Kim (2001) déplore le manque de perspectives transculturelles dans les recherches qui portent sur la communication humaine, et il insiste pour que les chercheurs tiennent compte des réalités multiples de la communauté humaine en développant la capacité de percevoir le monde sous des angles divers, ceci afin de pouvoir s'ouvrir à de nouvelles perspectives. À son avis, le problème fondamental dans la recherche états-unienne sur la communication humaine provient du fait qu'elle traite de ce concept en tant que phénomène universel, alors qu'il varie selon le contexte culturel. Quelques années auparavant, Krippendorff (1993) s'était d'ailleurs référé à son propre vécu pour souligner l'importance de la prise en compte par les chercheurs de nouvelles perspectives et de ses conséquences sur l'ouverture d'esprit et sur l'élargissement des horizons.

Par ailleurs, les écrits consultés permettent de constater que dans l'acception occidentale du concept de communication, les définitions abondent selon les auteurs et leur discipline d'appartenance. De plus, la complexité du concept, (Samovar et Porter, 1991; Samovar, Porter et Jain, 1981) rend ardue sa définition. Par conséquent, un peu à la manière de Lustig et Koester (1999) dans leur tentative de définition du concept, il convient de préciser qu'il ne s'agit pas tant de trouver la « meilleure » définition que d'en adopter une qui puisse répondre adéquatement aux besoins de la présente recherche. Ainsi, considérant le lien étroit exposé précédemment entre les concepts de culture et de communication, la recension préliminaire des écrits nous amène à retenir de façon provisoire la définition de Samovar et Porter (1994) conçue pour les contextes interculturels et dont les composantes semblent convenir le mieux aux besoins de notre étude axée sur la communication en contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel. À l'instar des chercheurs de l'école de Palo Alto dont les travaux ont connu une effervescence sans précédent à partir des années cinquante (Bateson et Winkin, 1981), Samovar et Porter (1994) partent du postulat qu'il est impossible de ne pas communiquer. À leur sens, la communication

est un processus dynamique, interactif et de non-retour qui a lieu dans un contexte physique et social et lors duquel les gens attribuent un sens à une conduite verbale ou non verbale, peu importe qu'elle soit intentionnelle ou non, consciente ou non.

Or, dans le processus de communication en contexte pluriculturel où les gens provenant de diverses cultures sont en interaction, à la lumière des écrits exposés précédemment, il est fort probable que le sens attribué aux messages soit influencé par leur culture d'origine. Il est également possible que ces divergences amènent certains interlocuteurs à manifester, consciemment ou inconsciemment, des réactions ethnocentriques, des préjugés ou des stéréotypes qui peuvent donner lieu à des malentendus (Muhammad, 2005; Samovar et Porter, 1994). En fait, certains écrits (Bagnole, 1977; Burton, 1976; Kuehn, Stanwick et Holland, 1990; Ladson-Billings, 1995a; Perrenoud, 2008) donnent à penser que lorsque des enseignants se trouvent en présence de conduites reflétant des différences culturelles, ils pourraient en juger les manifestations et caractériser les apprenants impliqués selon leur propre système de valeurs, influencés vraisemblablement par leur culture d'origine. Les exemples suivants permettent de souligner l'interrelation et l'interdépendance entre les concepts de culture et de communication.

Dans le premier exemple qui se rapporte à la comparaison des attitudes d'étudiants mexicains et d'étudiants américains à l'égard du copiage, Burton (1976) indique que la culture a une influence indéniable sur la façon d'interpréter un tel geste. À titre d'exemple, dans la culture états-unienne où l'esprit de compétition prédomine, le copiage est considéré comme de la tricherie alors que dans la culture mexicaine à tendance collective, selon cet auteur, le même acte signifie de l'altruisme. Pour ce qui est de la culture arabe, Bagnole (1977, p. 39) abonde dans le même sens : « [...] cheating which does occur may contain additional cultural influences, not least of

which is the compelling desire to help a friend »⁸. Dans le même esprit, une étude comparative auprès des étudiants internationaux et des étudiants états-uniens amène Kuehn *et al.* (1990) à conclure également que l'attitude à l'endroit de l'acte de tricher varie d'une culture à l'autre. Par conséquent, selon ces auteurs, il est impératif que les enseignants comprennent l'influence des aspects d'ordre culturel dans les interactions des apprenants afin d'interpréter adéquatement certaines conduites observées.

Dans le deuxième exemple, il s'agit de mettre en lumière les différentes interprétations relatives aux mouvements de la tête. Des écrits à ce sujet rapportent que le geste indiquant l'acceptation ou le refus varie également selon les cultures d'origine des interlocuteurs (Damen, 1987; DeCapua et Wintergerst, 2004; Samovar et Porter, 1991; Samovar, Porter et McDaniel, 2007; Triandis, 1994). En Bulgarie et dans le sud de l'Inde, par exemple, un signe de la tête indiquant « oui » en Occident signifie « non » et vice versa (Triandis, 1994). Il s'ensuit que la compréhension et la prise en compte de diverses interprétations possibles d'un tel geste dans différentes cultures amèneraient des attributions isomorphiques et diminueraient le risque de malentendus (Samovar, Porter et McDaniel, 2007).

Compte tenu des données précitées, il est essentiel d'inclure les questions d'ordre culturel dans tout contexte d'enseignement/apprentissage de langue seconde ou étrangère. À ce sujet, Myers déplore le fait que les perspectives socioculturelles se trouvent occultées en situation éducative pluriculturelle : « Le problème est justement qu'il manque un pont, un joint entre les savoirs et les savoir-faire » (2004, p. 23). Par ailleurs, étant donné que les sources consultées révèlent des documents portant sur des difficultés des apprenants adultes relatives aux phénomènes d'ordre linguistique en FLS dans le contexte québécois (Chaubet, 2007; De Serres, 2007; Fugazzi, 1987;

⁸ [...] la tricherie qui survient peut contenir des influences additionnelles culturelles dont le désir irrésistible d'aider un ami (Bagnole, 1977, p. 39) (traduction libre).

Gareau et Papen, 2008; Jaramillo, 1997; Majkrak, 1990; Miquet et Ben Labeled, 2007; Munoz, 1990; Smaga, 1998), dans la présente étude, le choix des facteurs d'ordre culturel servira de lentille afin de pouvoir répondre aux besoins manifestés par les enseignants de FLS de mieux comprendre les conduites de leurs apprenants. Ainsi, il y a lieu d'explorer les écrits ayant examiné la prise en compte des facteurs d'ordre culturel dans les échanges en salle de classe où les apprenants et les enseignants n'appartiennent pas à la même culture d'origine

1.4 Modes d'échange communicatif

Les sources consultées font état de nombreux écrits témoignant du fait que la nature des échanges varie en fonction de la culture d'origine et a des incidences sur l'interaction entre les différents intervenants dans une situation éducative où diverses cultures se côtoient (Bouvier, 2002, 2003; Coubard, 2003; Crabtree et Sapp, 2004; Flowerdew et Miller, 1995; Gay, 2000, 2002b; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Lee-Le Neindre, 2002; Robert, 2002; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003). Toutefois, avant de poursuivre ce sujet, certains constats s'imposent au regard de l'emploi de certains termes ou expressions utilisés dans ces écrits afin de justifier le choix de l'expression « modes d'échange communicatif » dans la présente étude.

1.4.1 Terminologie

La plupart des documents précités ont été rédigés dans la langue anglaise où les auteurs emploient divers termes ou expressions tels « behaviour », « patterns of behaviour » ou « communication behaviour », mais sans les définir. Quant aux écrits en langue française (Bouvier, 2002; Coubard et Pautzet, 2003; Loiseau, 2002, 2003), ils recourent à l'expression « habitudes culturelles » qui semble être prise comme allant de soi, car elle reste sans définition. Par conséquent, en raison de l'absence de

définitions relative aux termes et expressions précités, l'expression « modes d'échange communicatif », adaptée du terme « échange communicatif » (Balboni, 2006), sera retenue dans la présente étude afin de désigner les expressions dérivées du mot « behaviour » telles « patterns of behaviour » et « communication behaviour » où le vocable « behaviour » évoque plutôt des notions liées à la psychologie behavioriste des années soixante-dix. Enfin, dans la section suivante, il s'agit d'abord d'explicitier la préférence accordée à l'expression « modes d'échange communicatif » plutôt qu'aux termes précités et de la définir ensuite, en recourant à la définition des « cultural patterns » que certains auteurs, tel Yum (2000), utilisent de façon interchangeable avec « communication patterns ».

1.4.2 Choix de l'expression « modes d'échange communicatif »

Parmi les termes précités, précisons que la définition de l'expression « cultural patterns » élaborée par divers auteurs s'avère d'une aide précieuse pour expliciter d'abord le choix de l'expression « modes d'échange communicatif » et de la définir ensuite. Pour Damen (1987, p. 142), les patterns culturels font référence à la nature répétitive des interactions qui permet de régir des règles et des conventions de fonctionnement d'une société :

« The term cultural patterns [...] describes the systematic and often repetitive nature of human behavior, interaction and organization. This is to say that human behavior is channeled and constrained by underlying systems that impose regularity and rules on what otherwise might be random activity. These systems permit the development of "patterns" of customary or expected behavior. [...]. Just as language users must recognize and obey the rules, conventions, norms and system of the language they speak if they are to communicate with other speakers of that language, so must culture bearers recognize and be constrained, [...], by the regularities or customs of the cultures in which they function »⁹.

⁹ L'expression patterns culturels [...] décrit la nature systématique et souvent répétitive de comportements, d'interactions et d'organisations chez les humains. Cela signifie que le comportement

Lustig et Koester (1999) renchérissent en expliquant que des patterns culturels font référence aux croyances, aux valeurs et aux normes qui sont partagées par les membres d'une société et qui, en raison de leur stabilité sur le plan temporel, donnent lieu à des conduites semblables dans des situations analogues. Selon ces auteurs, ces programmations mentales partagées déterminent les pensées, les perceptions et la vision du monde qui, à leur tour, régissent des choix relatifs aux conduites verbales ou non verbales ainsi que leur interprétation. Étant donné que les patterns culturels se trouvent dans la programmation mentale des gens, ils ne sont observables qu'à travers la manifestation des conduites désignées « modes d'échange communicatif » pour les besoins de la présente étude.

1.4.3 Définition

À la lumière des éléments précités, l'expression « modes d'échange communicatif » est définie comme étant la façon dont une personne communique verbalement ou non verbalement, intentionnellement ou non intentionnellement, consciemment ou non consciemment dans un contexte de communication selon sa vision du monde qui est orientée souvent de façon implicite par les différentes composantes de sa culture d'origine. Cependant, il est essentiel de préciser que malgré le fait que les patterns culturels fournissent un ensemble de critères qui régit et caractérise les modes d'échange communicatif au sein d'une culture, la prise en compte des différences intraculturelles entre les membres appartenant à une même communauté s'avère primordiale (Gohard-Radenkovic, 2004; Lustig et Koester,

humain se canalise et se contraint par le biais des systèmes sous-jacents qui imposent une régularité et des règles aux activités qui auraient autrement lieu au hasard. Ces systèmes permettent le développement des "patterns" de comportements habituels ou attendus. [...]. Tout comme les utilisateurs de la parole doivent reconnaître les règles, les conventions, les normes et le système de la langue qu'ils parlent et y obéir s'ils veulent communiquer avec d'autres locuteurs de la même langue, les porteurs de culture doivent également se soumettre aux régularités et aux coutumes de la culture dans laquelle ils fonctionnent (Damen, 1987, p. 142) (traduction libre).

1999), car certains aspects de la programmation mentale sont propres à chaque individu dont on doit respecter les traits idiosyncrasiques (Lustig et Koester, 1999). Par ailleurs, il est essentiel de noter que la prise en compte de la dimension culturelle ne nie pas les aspects sociologiques, psychologiques, historiques ou économiques constituant la réalité plurielle, tels que rapportés par Abdallah-Preteceille (2004). Certes, chaque individu étant un être pluriculturel qui porte en lui une culture liée à son sexe, à son âge, à sa formation, à sa catégorie socioéconomique, à sa religion, à sa région d'origine, à sa famille d'origine et à la famille qu'il a constituée (Abdallah-Preteceille, 2004; Gohard-Radenkovic, 2004), il peut s'exprimer à partir de plusieurs cultures et en fonction de ses expériences de vie (Perrenoud, 2008; Samovar et Porter, 1994; Samovar, Porter et McDaniel, 2007).

Toutefois, Nelson (1997) rappelle que, tout en étant un individu, l'apprenant fait également partie d'un groupe culturel plus large, et il précise qu'il n'est nullement question de considérer le groupe au détriment de l'hétérogénéité des apprenants dont l'enseignant doit connaître les traits personnels et idiosyncrasiques sur le plan psychologique. Dans la même veine, les propos de Samovar *et al.* (2007, p. 133) contribuent à justifier le choix des facteurs d'ordre culturel en tant que lentille de compréhension du sens ou de signification dans la présente étude : « Although we recognize the complexity of human behavior and individual prerogative, we feel that culture has the strongest influence on your communication behavior because all of your other experiences take place within a cultural context »¹⁰. Par conséquent, il est primordial que les intervenants dans un milieu pluriculturel considèrent chaque apprenant d'abord comme un individu avec ses idiosyncrasies, tout en étant conscients du fait qu'une grande partie de la personnalité est formée dans le cadre

¹⁰ Bien que nous reconnaissons la complexité du comportement humain et de la prérogative individuelle, il nous semble que la culture a la plus grande influence sur les conduites communicatives, car toutes les autres expériences ont lieu dans le cadre d'un contexte culturel (Samovar, Porter et McDaniel, 2007, p. 133) (traduction libre).

d'une culture. D'ailleurs, selon les analyses de Perrenoud (2008), les compétences professionnelles des enseignants consistent essentiellement à réduire les différences, tant interpersonnelles qu'interculturelles, qui font obstacle à la communication en classe. Afin de sensibiliser les enseignants aux conséquences d'un regard normatif sur les apprenants, ce même auteur souligne l'importance d'intégrer les composantes psychologiques, anthropologiques et psychanalytiques à la composante pédagogique dans la formation des enseignants (Perrenoud, 1994, 2008).

Compte tenu des données précitées, il est pertinent de discuter des écrits ayant pris en considération les modes d'échange communicatif en contexte pluriculturel.

1.4.4 Prise en compte des facteurs d'ordre culturel en situation éducative

Les écrits ayant examiné la prise en compte des facteurs d'ordre culturel se rapportent aux contextes d'enseignement/apprentissage où les enseignants proviennent d'une culture différente de celle des apprenants et témoignent ainsi de la complexité de sa gestion ainsi que des défis que les enseignants doivent relever dans leur quotidien (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002; Coubard, 2003; Coubard et Pautzet, 2003; Crabtree et Sapp, 2004; Flowerdew et Miller, 1995; Gay, 2000, 2002b; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Lee-Le Neindre, 2002; Loiseau, 2002, 2003; Pautzet et Bouvier, 2002; Robert, 2002; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003).

Tout d'abord, examinons deux études réalisées en contexte universitaire. Dans la première étude portant sur les apprenants sinophones de Hong Kong, Flowerdew et Miller (1995) soulignent la relation étroite entre la culture d'origine et la culture scolaire qu'ils définissent comme étant les caractéristiques de la situation de la salle de classe requérant une compréhension des valeurs scolaires, des présupposés, des attitudes et des patterns de « comportements » (désignés modes d'échange

communicatif dans la présente étude) des apprenants. En effet, l'examen attentif de cette étude indique que les modes d'échange communicatif en constituent le véritable objet d'étude, malgré l'emploi du vocable « behaviour ».

Par ailleurs, les résultats de l'étude de Flowerdew et Miller (1995) témoignent du fait que les modes d'échange communicatif varient en fonction de la culture d'origine des participants et ont effectivement des incidences sur les interactions entre l'enseignant et les apprenants. De plus, les données provenant des observations en salle de classe offrent une large description de la réalité du contexte observé qui est enrichie par les commentaires émis par les participants lors des entretiens avec les chercheurs. Il convient de noter que la majorité des enseignants ayant participé à cette étude rapportent la nature plutôt inédite de leur participation en raison de la rétroaction fournie par les apprenants sur leur façon d'enseigner qui les a rendus plus conscients de leurs pratiques d'enseignement à des personnes provenant d'une autre culture. Ainsi, différents aspects de la situation éducative tels l'hésitation des apprenants à prendre la parole, à donner leur opinion ou à poser des questions à l'enseignant, la tendance à échanger entre eux sur le contenu du cours pendant les explications de l'enseignant et le transfert négatif de l'humour révèlent des conceptions distinctes dans différentes cultures. Selon Flowerdew et Miller (1995), les résultats de leur étude auraient des retombées pour la formation des maîtres en situation éducative pluriculturelle.

La deuxième étude, effectuée auprès de deux professeurs états-uniens enseignant en contexte brésilien dans le cadre des cours au niveau de la maîtrise en enseignement de l'anglais, révèle également que les modes d'échange communicatif des participants ainsi que l'interprétation qu'ils en font diffèrent selon leur culture d'origine (Crabtree et Sapp, 2004). Les résultats de cette recherche rapportent l'asynchronisme culturel subi par les apprenants ainsi que par les enseignants touchant certains aspects tels l'attitude vis-à-vis du temps selon le mode

d'appréhension monochronique ou polychronique dans la culture d'origine, les attentes relatives à l'intimité sociale, émotionnelle et physique dans les interactions apprenants/enseignants, l'initiative des apprenants à se servir de l'espace physique de façon spontanée, soit pour se servir du café et des biscuits fournis quotidiennement par l'université, soit pour travailler en sous-groupes sans les consignes de l'enseignant, et la tendance à discuter du contenu du cours pendant les explications de l'enseignant.

Les deux études précitées mettent en évidence les défis que les enseignants doivent relever lorsque leurs apprenants proviennent d'une autre culture où les modes d'échange communicatif sont régis par des visions du monde souvent divergentes. Toutefois, étant donné que ces études ont été effectuées chacune dans des milieux où les apprenants appartenaient tous à la même culture et résidaient toujours dans leur pays d'origine, en l'occurrence, des apprenants sinophones à Hong Kong et des apprenants brésiliens au Brésil, il a été jugé essentiel de poursuivre la recherche en quête des écrits ayant examiné d'autres contextes où les apprenants proviennent de diverses cultures. À ce propos, les écrits sur l'éducation multiculturelle prolifèrent aux États-Unis et font état des difficultés subies par les acteurs scolaires n'appartenant pas à la culture cible qui régit le fonctionnement des établissements scolaires (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000, 2001a, 2002a, 2002b; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003). L'étude de Ladson-Billings (1995a, 1995b) qui a porté sur les pratiques de huit enseignants exemplaires auprès d'apprenants afro-américains l'amène à émettre l'idée d'une pédagogie qu'elle qualifie de « pertinente culturellement » (*culturally relevant*) et qui tiendrait compte de différences d'ordre culturel ayant des incidences sur les diverses façons d'apprendre, de se comporter et de se servir de la langue dans une salle de classe. Les propos de cette chercheuse, au regard de l'étonnement d'intervenants œuvrant auprès d'élèves afro-américains quant à l'interrelation étroite entre l'enseignement et la culture, méritent d'être cités :

« Given the dismal academic performance of many African American students (The College Board, 1985), I am not surprised that various administrators, teachers, teacher educators have asked me to share and discuss my findings so that they might incorporate them in their work. One usual response to what I share is the comment around which I have based this article, “But, that’s just good teaching!” Instead of some “magic bullet” or intricate formula and steps for instructions, some members of my audience are shocked to hear what seems to them like some rather routine teaching strategies that are part of good teaching. My response is to affirm that, indeed, I am describing good teaching, and to question why so little of it seems to be occurring in the classrooms populated by African American students »¹¹ (Ladson-Billings, 1995a, p. 159).

Les détails de ce lien étroit entre l’enseignement et les aspects d’ordre culturel seront précisés dans le cadre conceptuel.

Quant à Gay (2000, 2002a), ses écrits abondent dans le même sens que ceux de Ladson-Billings (1995a, 1995b) et tiennent compte de diverses cultures. Cette auteure (2002b) emploie l’expression « pédagogie culturelle consciente » (*culturally responsive pedagogy*) pour insister sur la prise en compte des aspects reliés à la culture d’origine des apprenants, à leurs expériences et à leurs perspectives afin de les amener à une prise de pouvoir relative à leur apprentissage et à leur réussite. Les détails se rapportant aux particularités de cette pédagogie seront également examinés dans le chapitre suivant.

¹¹ Étant donné la piètre performance scolaire des élèves afro-américains, je ne suis pas surprise que divers administrateurs, enseignants et formateurs des maîtres m’aient demandé de partager et de discuter de mes résultats pour qu’ils puissent les intégrer à leur travail. Une fréquente réaction face à ce que je partage est exprimée dans le commentaire suivant sur lequel j’ai basé cet article : « Mais ce n’est que du bon enseignement! ». Au lieu de quelques “trucs magiques” ou de formules complexes avec des étapes pour des directives, certains membres de mon auditoire sont choqués de découvrir ce qui leur semble être des stratégies courantes qui font partie d’un bon enseignement. Ma réponse est d’affirmer qu’en effet, je décris un bon enseignement, et je demande pourquoi il semble y en avoir si peu dans les salles de classe avec des élèves afro-américains (Ladson-Billings, 1995a, p. 159) (traduction libre).

À l'instar de Ladson-Billings (1995a, 1995b) et Gay (2000, 2002a, 2002b), Weinstein *et al.* (2003) font état d'un manque de congruence entre les attitudes des enseignants et les modes d'échange communicatif des apprenants. Ces auteures mettent l'accent sur la « gestion de classe adaptée sur le plan culturel » (*culturally responsive classroom management ou CRCM*) qui tiendrait compte de la diversité culturelle des apprenants. Étant donné que les malentendus proviennent du fait que les enseignants ne reconnaissent pas l'influence des facteurs d'ordre culturel sur les manifestations et l'interprétation des modes d'échange communicatif, ces auteures recommandent vivement que les enseignants adoptent la diversité culturelle en tant que lentille à travers laquelle ils envisagent la gestion de leur classe en contexte pluriculturel (Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003).

Enfin, l'œuvre de Brown et Kysilka (2002, p. 146) met en évidence les défis que les enseignants doivent relever en raison des difficultés du processus migratoire subies par les élèves issus de l'immigration : « Immigrant students present a special challenge for teachers because of their experiences of being uprooted, experiencing culture shock, and adjusting to a new world »¹². Notons que l'expression « processus migratoire » fait référence aux déplacements des gens, engendrés par des facteurs d'ordre politique, économique ou environnemental (Gemenne, 2007). Par ailleurs, les différentes formes du processus migratoire varient selon le niveau d'intégration et d'assimilation des personnes issues de l'immigration dans leur nouveau pays (Armagnague, 2007). Compte tenu de la situation précaire des apprenants issus de l'immigration, dans les premiers chapitres de leur livre, Brown et Kysilka (2002) incitent les enseignants à examiner leurs propres attitudes et à confronter l'ethnocentrisme dans leurs croyances et dans leurs préjugés afin de pouvoir mettre

¹² Les élèves issus de l'immigration présentent un défi de taille pour les enseignants en raison de leur déracinement, des épreuves du choc culturel et de l'adaptation à un nouveau monde (Brown et Kysilka, 2002, p. 146) (traduction libre).

en pratique des perspectives globales et multiculturelles dans leur enseignement. Tout comme Ladson-Billings(1995a, 1995b), Gay (2000, 2000b) et Weinstein *et al.* (2003), Brown et Kysilka (2002) soulignent l'importance de la connaissance ainsi que de la prise en compte de l'influence des aspects d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif tels la prise de parole, l'hésitation à exprimer son opinion, la préférence pour « sauver la face » et le sourire, entre autres. Enfin, elles accordent une importance particulière à l'organisation physique et socioémotionnelle de l'environnement de la classe dans un contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel.

Étant donné que les écrits précités font référence à un contexte d'enseignement états-unien où la langue d'enseignement est l'anglais, la poursuite de la recherche en quête d'autres milieux de recherche nous a permis d'identifier des écrits de langue française qui ont examiné certaines « habitudes culturelles » des apprenants en français langue étrangère (désormais FLE). Robert (2002) examine des difficultés du public asiatique, en particulier des apprenants chinois, dans les cours de FLE en France. Selon cet auteur, en raison des cultures didactiques radicalement différentes, certaines tendances, tels le silence, la faible participation, les difficultés à conceptualiser et à communiquer dans la salle de classe, rendent difficile l'intégration des apprenants asiatiques à un cours de langue. Par conséquent, il recommande que l'enseignant soit sensibilisé à ce public afin de pouvoir répondre à ses propres interrogations par rapport à certaines préférences manifestées par les apprenants dont une demande accrue de grammaire explicite ou l'hésitation à participer en classe. Cet auteur trace également un bref portrait de certains aspects de l'enseignement en Chine afin de souligner les différences de pédagogie inhérentes à la culture. L'exemple de la participation en classe illustre que les enseignants chinois ne s'attendent pas à ce que les apprenants leur posent des questions pendant qu'ils enseignent. Par ailleurs, de leur côté, les enseignants ne suscitent pas de question non plus et respectent également le silence manifesté par ces derniers pendant le cours.

Dans une étude basée sur des données provenant des entretiens auprès de 40 apprenants sinophones en stage de FLE en France, Bouvier (2002) rapporte les difficultés des apprenants sinophones de la Chine continentale relatives à la prise de parole en situation de grand groupe hétérogène. Le classement des données en tableaux comparatifs des comportements et des attitudes des enseignants selon qu'ils sont Chinois ou Français, permet de comprendre la relation étroite entre l'enseignement/apprentissage et le système de valeurs des cultures en présence. Ainsi, l'hésitation des apprenants à prendre la parole peut s'expliquer par le dicton chinois « une parole lâchée ne se rattrape jamais » (Bouvier, 2002, p. 199), car selon l'enseignement confucéen, la parole est considérée comme une source d'erreur et doit donc inspirer la plus grande méfiance.

Quant à l'usage du dictionnaire dans une classe de langue pluriculturelle, il semble également révélateur des tendances d'ordre culturel reflétant les valeurs qui imprègnent les cultures. Les données d'une étude provenant des entretiens auprès des apprenants mexicains en France (Loiseau, 2002) permettent de constater la faible utilisation du dictionnaire chez ces derniers. Selon cet auteur, la proximité linguistique de l'espagnol et du français ainsi que la tendance de ces apprenants à se contenter de la capacité d'échanger des propos avec des interlocuteurs sans se soucier de la précision expliqueraient le recours peu fréquent au dictionnaire. Par ailleurs, les propos d'un apprenant mexicain dans cette étude soulignent explicitement des préférences d'ordre culturel différentes : « Je crois que les Japonais cherchent toujours à être grammaticalement corrects, à bien écrire, à bien prononcer, par contre, les Mexicains, les Latino-américains cherchent plus à avoir un bon accent, à s'exprimer, à parler, à utiliser la langue » (Loiseau, 2002, p. 83). Dans le même esprit, Coubard et Puzet (2003), en recourant à des entretiens et à des observations, examinent le problème de l'utilisation trop fréquente du dictionnaire par les apprenants japonais. Selon ces auteures, les enseignants de FLE s'accordent pour remarquer qu'en situation pluriculturelle, la fréquence d'utilisation du dictionnaire

ainsi que les représentations qui y sont liées varient selon la culture d'origine des apprenants.

Pour ce qui est d'analyser des façons de s'adresser à l'autre, selon Loiseau (2003), les apprenants arrivent en classe avec des pratiques relationnelles qui sont imprégnées de valeurs véhiculées par leur culture d'origine. Par conséquent, à son avis, le rapprochement relationnel désiré par les enseignants occidentaux se heurte souvent à des « habitudes culturelles » relevant du système social auquel l'apprenant est accoutumé. Cet auteur examine plusieurs voies possibles en quête d'un compromis en contexte pluriculturel dont les détails se trouveront dans le chapitre suivant.

Quant à l'étude de Lee-Le Neindre (2002) portant sur les spécificités culturelles des apprenants et des enseignants coréens recueillies pendant les observations de classes au secondaire en Corée du Sud, elle met en évidence les codes culturels et les systèmes de valeurs sociales qui y sont reliés. Selon cet auteur, la communication dans le contexte coréen entre les élèves et l'enseignant repose essentiellement sur les canaux non verbaux et paraverbaux dont le sourire et le chuchotement en guise d'entraide : « Il est d'ailleurs très courant dans une classe coréenne de voir les élèves voisins essayer d'aider l'élève questionné en lui chuchotant la bonne réponse ou, à défaut, en lui adressant un sourire de compassion ou d'encouragement » (2002, p. 163). Par ailleurs, cet auteur précise que le sourire d'embarras exprimant des sentiments négatifs tels la peur, la gêne, le malaise, le désaccord semble caractériser les Asiatiques et crée certains malentendus dans la communication avec les interlocuteurs occidentaux.

1.5 Synthèse des aspects problématiques

En somme, l'analyse des écrits consultés fait voir la complexité de la situation d'enseignement/apprentissage lorsque les apprenants et les enseignants proviennent de cultures différentes. L'interrelation étroite entre les concepts de culture, de communication et de modes d'échange communicatif y est exposée et la connaissance de cette interdépendance par les enseignants ressort comme étant primordiale afin de pouvoir interpréter adéquatement les facteurs d'ordre culturel dans les différentes manifestations chez les apprenants. Toutefois, malgré la reconnaissance de l'influence de la culture d'origine des apprenants sur la communication dans le contexte d'enseignement/apprentissage, la recension des écrits exposée précédemment permet de corroborer un certain nombre de constats sur l'état de la recherche relative à ce domaine. Ainsi, dans la section suivante, des précisions se rapportant au contexte ou au contenu des écrits en anglais sont d'abord fournies. Ensuite, les limites imposées par le contenu des écrits portant sur le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE sont précisées et, enfin, certaines remarques à l'égard des limites imposées par les aspects méthodologiques des études empiriques relatifs à l'enseignement/apprentissage du FLE sont rapportées.

1.5.1 Contexte ou contenu des écrits en anglais

D'entrée de jeu, il importe de noter que les écrits et les études dans ce domaine proviennent majoritairement des États-Unis et permettent d'apporter un certain éclairage sur les difficultés éprouvées par les apprenants lorsque les enseignants ne tiennent pas compte de l'influence de leur culture d'origine sur leurs façons d'apprendre et de se comporter. Cependant, elles se rapportent principalement à des élèves du primaire ou du secondaire dont la culture d'origine diffère de celle de la culture visée (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000, 2002b; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003). Ensuite, quelques études

empiriques effectuées en contexte universitaire dans d'autres pays, comme à Hong Kong ou au Brésil, ont été identifiées et révèlent également que les modes d'échange communicatif des participants ainsi que l'interprétation qu'ils en font diffèrent selon leur culture d'origine (Crabtree et Sapp, 2004; Flowerdew et Miller, 1995). Toutefois, il convient de noter que les apprenants dans chacune de ces deux études appartiennent à la même culture d'origine, en l'occurrence, chinoise et brésilienne respectivement, ce qui constitue une population assez homogène sur le plan culturel. Enfin, faut-il souligner que les chercheurs états-uniens étant les chefs de file dans le domaine de la recherche à l'égard de la relation entre la culture et le contexte d'enseignement/apprentissage, la majorité des écrits sont rédigés en anglais. Pour ce qui est des écrits en français, les sources consultées permettent de dépister des documents dont les auteurs ont examiné certaines « habitudes culturelles » qui nuisent à l'intégration des apprenants en FLE (Bouvier, 2002; Coubard, 2003; Coubard et Puzet, 2003; Lee-Le Neindre, 2002; Loiseau, 2002, 2003; Puzet et Bouvier, 2002; Robert, 2002). Dans la section suivante, des précisions quant aux limites imposées par le contenu des écrits relatifs à l'enseignement/apprentissage du FLE sont formulées.

1.5.2 Contenu des écrits en français

À l'instar des écrits en anglais relatifs à l'asynchronisme culturel subi par des élèves du primaire et du secondaire, les écrits en français portant sur l'enseignement/apprentissage du FLE permettent également de reconnaître l'influence de la culture d'origine des apprenants sur la communication dans une situation éducative. Cependant, il convient de noter que la plupart des écrits consultés à ce sujet sont axés sur les apprenants asiatiques, sauf l'étude de Loiseau (2002) qui analyse l'utilisation du dictionnaire chez les apprenants mexicains. De plus, quant aux études empiriques sur l'enseignement/apprentissage du FLE, elles se limitent à

examiner souvent un mode d'échange communicatif en particulier en se basant sur des apprenants appartenant à la même culture d'origine, sauf l'étude de Neindre (2002) qui se penche de façon générale sur les spécificités culturelles des apprenants coréens fréquentant l'école secondaire en Corée du Sud. Enfin, certaines remarques portant sur les aspects méthodologiques des études empiriques relatives à l'enseignement/apprentissage du FLE s'avèrent nécessaires.

1.5.3 Aspects méthodologiques

Il importe de signaler qu'à l'exception de l'étude menée par Coubard et Pauzet (2003), ainsi que celle de Neindre (2002), la plupart des études précitées en FLE sont basées sur des entretiens avec les apprenants par rapport à un mode d'échange communicatif en particulier (*voir* la colonne désignant la méthodologie dans le tableau 1.2, page 34). Certes, ces études contribuent à améliorer nos connaissances dans le domaine en rapportant le point de vue des apprenants, mais elles ne sollicitent pas le point de vue des enseignants, et ne permettent pas d'accéder à la réalité de la salle de classe. En fait, Freeman et Richards (1996) reconnaissent le fait que la recherche sur les activités d'enseignement passe complètement sous silence le rôle de l'enseignant. Ces auteurs expliquent l'importance de connaître davantage les différents aspects concernant les enseignants afin de mieux comprendre le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Par ailleurs, malgré un regain de l'usage de l'observation dans la recherche en éducation, notamment en ergonomie cognitive qui permet d'apporter un nouvel éclairage (Bru et Maurice, 2001; Bucheton et Dezutter, 2008; Lenoir, 2005; Marcel et Piot, 2005), d'autres chercheurs s'accordent sur le fait que les études empiriques émanant des observations dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues secondes, en particulier, sur la façon dont procèdent les enseignants sont rarissimes (Allwright, 1984; Germain, 1999; Pambianchi, 2003) et que cette carence aurait des conséquences négatives sur

l'avancement des connaissances dans ce domaine (Allwright, 1988; Germain, 2001). En fait, Bell (1997, p. 5) affirme que « language teachers possess a wealth of knowledge about language learning, which is still largely unwritten and unacknowledged »¹³ et Germain (2001) renchérit en ajoutant qu'il est difficile d'accéder à la riche connaissance des enseignants de langues secondes en raison de l'absence d'études examinant la réalité de la salle de classe, plus particulièrement dans le contexte québécois. Par conséquent, les résultats des études provenant des observations de salle de classe enrichiraient encore plus notre compréhension de différents aspects de la communication dans un contexte d'enseignement/apprentissage où l'enseignant et les apprenants proviennent de cultures différentes.

1.6 Absence d'études sur la question dans le contexte québécois

Ainsi, les sources précitées mettent en évidence la carence d'études empiriques au regard de la prise en compte par les enseignants de langues des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants. De plus, la synthèse illustre que les écrits exposés précédemment (*voir* la colonne désignant le contexte dans le tableau 1.2, p. 34) proviennent de cinq contextes : 1) états-unien (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000, 2002b; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003); 2) français (Bouvier, 2002; Coubard, 2003; Coubard et Pautzet, 2003; Loiseau, 2002, 2003; Pautzet et Bouvier, 2002; Robert, 2002); 3) brésilien (Crabtree et Sapp, 2004); 4) chinois (Flowerdew et Miller, 1995); et 5) coréen (Lee-Le Neindre, 2002). Qu'en est-il alors du contexte pluriculturel de l'enseignement/apprentissage du FLS au Québec? Compte tenu de la

¹³ les enseignants de langue détiennent une riche connaissance au sujet de l'apprentissage des langues qui reste en grande partie, non documentée et non reconnue (Bell, 1997, p. 5) (traduction libre).

Tableau 1.2 Écrits portant sur les modes d'échange communicatif : 1995-2003

Auteurs	Année	Contexte	Thème	Méthodologie
Écrits en anglais				
Flowerdew et Miller	1995	Apprenants sinophones universitaires à Hong Kong	Modes d'échange communicatif	Observations et entretiens
Crabtree et Sapp	1995	Apprenants brésiliens universitaires au Brésil	Modes d'échange communicatif	Observations et entretiens
Ladson-Billings	1995	Élèves afro-américains (primaire) aux États-Unis	Pédagogie pertinente culturellement : prise en compte de différences culturelles	Observations et entretiens
Gay	2000, 2002	Élèves (maternelle, primaire et secondaire) de diverses cultures aux États-Unis	Pédagogie culturelle consciente : prise en compte des modes d'échange communicatif des apprenants	Analyses multiperspectives : théorie, recherche, pratique
Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke	2003	Élèves (maternelle, primaire et secondaire) de diverses cultures aux États-Unis	Pédagogie culturelle consciente : prise en compte des modes d'échange communicatif des apprenants	Analyses multiperspectives : théorie, recherche, pratique
Brown et Kysilka	2003	Élèves (maternelle, primaire et secondaire) de diverses cultures aux États-Unis	Prise en compte des défis particuliers du parcours migratoire des élèves	Analyses multiperspectives : théorie, recherche, pratique
Écrits en français				
Robert	2002	Apprenants adultes asiatiques dans les cours de FLE en France	Difficultés des apprenants asiatiques	Analyses multiperspectives : théorie, recherche et pratique
Bouvier	2002	Apprenants adultes sinophones : stage de FLE en France	Difficultés des sinophones : prise de parole	Entretiens
Loiseau	2002	Apprenants adultes mexicains : cours de FLE en France	Utilisation du dictionnaire	Entretiens
Coubard et Pauzet	2003	Apprenants adultes japonais : cours de FLE en France	Utilisation du dictionnaire	Observations et entretiens
Loiseau	2003	Apprenants adultes de diverses cultures : cours de FLE en France	Façon de s'adresser à l'autre	Analyses multiperspectives : théorie, recherche, pratique
Lee-Le Neindre	2002	Apprenants/enseignants coréens au secondaire en Corée du Sud	Spécificités culturelles : apprenants/enseignants	Observations

visée double de la formation en contexte québécois : la francisation et l'intégration sociale, culturelle et économique des apprenants à la société québécoise, notons que la responsabilité du pédagogue ne se limite pas à l'enseignement de la langue française, mais elle englobe également la préparation des nouveaux arrivants à la société d'accueil. Par conséquent, le pédagogue est avant tout porteur et ambassadeur de culture de la langue qu'il enseigne. Rappelons que dans ce contexte où les nouveaux arrivants proviennent de divers groupes culturels et linguistiques et vivent en même temps le processus exigeant d'adaptation et d'intégration à leur nouvelle société d'accueil, le rapport Paradis (MRCI, 1998) recommande fortement d'inclure un volet relatif à l'intégration sociale dans les programmes d'études. Par ailleurs, le Québec étant entouré d'une immensité anglophone, ces nouveaux arrivants vivent une situation paradoxale où ils doivent apprendre la langue française alors que l'anglais est nécessaire dans beaucoup de secteurs d'emploi. Notons que ce contexte complexifie davantage la démarche d'intégration des nouveaux arrivants.

Étant donné la problématique réelle des enseignants de FLS exprimée par le besoin fréquent de comprendre les écueils relatifs aux aspects d'ordre culturel de la situation éducative, il est indispensable d'explorer davantage cette question au Québec. Certes, des documents recensés dans le contexte québécois se rapportant aux phénomènes d'ordre linguistique en FLS (Chaubet, 2007; De Serres, 2007; Fugazzi, 1987; Gareau et Papen, 2008; Jaramillo, 1997; Majkrak, 1990; Miquet et Ben Labeled, 2007; Munoz, 1990; Smaga, 1998) s'avèrent pertinents sur le plan scientifique, mais ne constituent pas la préoccupation centrale des enseignants de FLS. Par ailleurs, compte tenu de l'état déficitaire des connaissances relatif à la prise en compte des aspects d'ordre culturel dans l'enseignement du FLS aux nouveaux arrivants au Québec, il y a lieu de poursuivre une recherche dont l'originalité consisterait avant tout à mettre en évidence la prise en compte par les enseignants des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec. Les résultats de la présente étude contribueront

également aux efforts du MICC à rechercher des solutions afin de faciliter la démarche d'intégration linguistique et culturelle des nouveaux arrivants. À l'instar de l'avis d'autres chercheurs (Germain, 1999; Pambianchi, 2003; Puren, 1999b), nous pensons que des observations en salle de classe s'imposent afin de pouvoir mieux définir et comprendre le processus de l'enseignement d'une langue seconde (LS) en contexte pluriculturel.

1.7 Question et objectif de recherche

Eu égard à ces considérations, la question de recherche se pose donc, en termes généraux, comme suit : Comment des enseignants de FLS tiennent-ils compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec? L'objectif général qui en découle vise à décrire et à expliciter la prise en compte par des enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec. Étant donné que la question et l'objectif de recherche interpellent autant la pédagogie générale que la didactique des langues, les résultats de la présente étude auront des retombées significatives pour toute situation pluriculturelle. Tout d'abord, ils permettront de répondre aux besoins pressants des enseignants de FLS en dégagant des pistes de réflexion et d'action relatives aux pratiques éducatives dans ce domaine. Ensuite, d'autres acteurs scolaires pourront en profiter pour améliorer l'enseignement/apprentissage dans d'autres disciplines en contexte pluriculturel. Enfin, cette étude contribuera à sensibiliser les acteurs sociaux au respect des réalités multiples dans toute situation pluriculturelle, comme l'indiquent les divers ordres de pertinence dans la section suivante.

1.8 Différents ordres de pertinence

Notons que la recension des écrits fait ressortir, de manière évidente, l'absence frappante d'études empiriques dans l'enseignement du FLS aux nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec. Par conséquent, l'originalité de la présente thèse réside dans l'objet d'étude portant spécifiquement sur la prise en compte, en milieu pluriculturel adulte au Québec, de divers modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants qui vivent simultanément des difficultés inhérentes au processus migratoire et celles relatives au processus d'apprentissage de la langue française, langue officielle de la société d'accueil. Ses résultats contribueront donc à enrichir la connaissance sur plusieurs plans explicités ci-dessous : pédagogique, socioculturel et scientifique (*voir* figure 1.2).

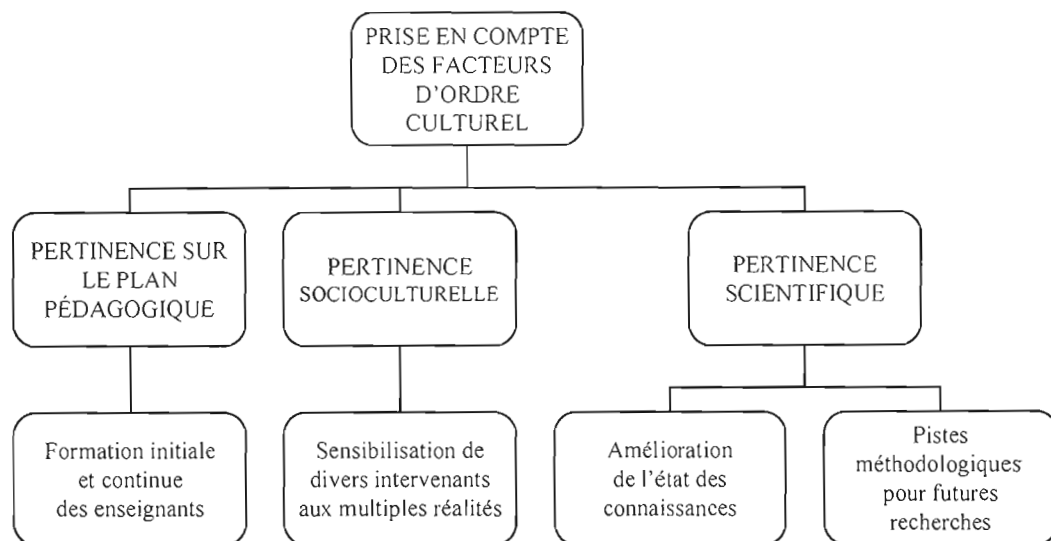


Figure 1.2 Divers ordres de pertinence

Tout d'abord, sur le plan pédagogique, la présente étude contribuera à la formation initiale et continue des enseignants de FLS aux nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec. Étant donné que la diversité croissante ethnoculturelle dans les écoles québécoises engendre des difficultés de divers ordres (Ménard, 2007) pour les différents acteurs scolaires, les résultats de la présente étude s'avèrent également pertinents pour enrichir la formation des maîtres de toutes disciplines confondues dans les universités québécoises en ce qui a trait à la diversité culturelle des apprenants au primaire et au secondaire.

Ensuite, sur le plan socioculturel, en raison de la présence de plus de 125 communautés culturelles au Québec (MICC, 2006b), la sensibilisation de divers intervenants sociaux à la présence de multiples réalités au sein de la société québécoise et à sa prise en compte en tant qu'acteurs scolaires et sociaux se révèle primordiale.

Du point de vue scientifique, compte tenu de l'absence d'études empiriques dans l'enseignement du FLS aux nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec, sur le plan théorique, la présente recherche contribue à améliorer l'état de la connaissance dans ce domaine au Québec. Par ailleurs, la carence d'études empiriques recourant à la fois aux observations en salle de classe et à des entretiens met en évidence la pertinence scientifique de l'approche méthodologique retenue qui pourra faciliter de futures recherches relatives aux contextes pluriculturels.

Après avoir exposé l'absence frappante d'études empiriques dans l'enseignement du FLS aux nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec, le présent chapitre a permis de formuler la question et l'objectif de la recherche et de démontrer la pertinence de notre étude sur les plans pédagogique, socioculturel et scientifique. Le chapitre suivant définit le cadre théorique de référence qui sous-tend notre démarche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

Le deuxième chapitre a pour but de développer les divers éléments d'ordre conceptuel qui ont émergé lors de la rédaction de la problématique. Dans un premier temps, divers modèles de communication sont examinés afin d'arriver à une compréhension plus élargie de ce concept. Dans un deuxième temps, étant donné la relation étroite entre le processus de communication et les valeurs culturelles des interlocuteurs, l'exploration du concept de culture s'impose. Dans un troisième temps, le recours aux diverses taxonomies permet d'identifier des dimensions de variabilité culturelle afin de comprendre les incidences des patterns culturels de communication sur les modes d'échange communicatif des apprenants en contexte pluriculturel. Des exemples provenant des écrits sur la relation entre les facteurs d'ordre culturel et les différents modes d'échange communicatif qui y sont apparentés sont fournis afin d'illustrer le défi que les enseignants de LS en milieu pluriculturel doivent relever. Dans un quatrième temps, des recommandations de certains auteurs relatives à la prise en compte des aspects reliés à la culture d'origine des apprenants sont présentées. Dans un cinquième temps, les principaux éléments retenus dans le cadre conceptuel de la présente recherche sont précisés et leur mise en relation est soulignée. Enfin, le chapitre s'achève avec la formulation des objectifs spécifiques de recherche de la présente étude.

2.1 Communication

Rappelons que lors de la tentative de définir le concept de communication dans la problématique, la recension préliminaire des écrits a permis de faire plusieurs constats. D'abord, il a été difficile de délimiter le concept de communication dans son acception occidentale en raison de la présence de nombreuses définitions qui varient selon les auteurs et leur discipline d'appartenance. Par ailleurs, étant donné que les écrits consultés révèlent que le concept de communication est considéré comme un élément spécifiquement culturel (Jandt, 2004; Kim, 2001; Krippendorff, 1993), il est fort probable que sa définition varie selon le contexte culturel. Toutefois, d'entrée de jeu, notons que les écrits dans ce domaine ont tendance à présenter une vision

eurocentrique ou américanocentrique reflétant ainsi une interprétation particulière, voire partielle de la réalité globale. Par conséquent, des modèles de communication à perspectives transculturelles sont, pour ainsi dire, inexistantes dans les écrits consultés en anglais et en français, à l'exception de la tentative de Jandt (2004) d'apporter une nouvelle perspective à l'acception occidentale de communication.

À la lumière des constats précités, il convient d'abord d'examiner les différentes composantes présentes dans divers modèles de communication à perspective occidentale. Ensuite, le modèle confucéen permet l'ajout d'autres composantes dont Jandt (2004) nous fait part. Puis, Carey (1989), qui se révèle l'un des rares auteurs occidentaux à décrire un processus de communication qui dépasse la perspective occidentale, propose un modèle qui tient compte des valeurs d'autres espaces culturels. Enfin, la comparaison des trois modèles précités permet d'en mieux circonscrire les subtilités et d'aboutir à une acception plus élargie de la communication.

2.1 1 Modèles à perspective occidentale

Comme il a été évoqué précédemment, de nombreux auteurs provenant de diverses disciplines ont développé des modèles du processus de communication selon les besoins de leur discipline. Certains modèles seront décrits afin de bien situer les éléments qui ont contribué à enrichir la réflexion sur l'adéquation d'un modèle dont les composantes tiendraient compte de la réalité de la communication dans un contexte pluriculturel.

L'étude de la communication dans la culture occidentale date de 2,500 ans et aurait débuté en Grèce avec l'œuvre d'Aristote intitulée *Rhétorique et Poétique*. Ainsi, dans la « rhétorique » qui est l'art de s'exprimer, l'étude de la communication est

constituée de trois composantes : un locuteur, un message et un auditeur (Jandt, 2004; Lee, 2006). L'intérêt de ce modèle pour la présente étude réside dans le fait que la réussite ultime d'une communication efficace sera déterminée par l'auditeur. Or, si l'auditeur décide de l'interprétation ultime du message, qu'en est-il alors dans un contexte de communication où les interlocuteurs proviennent de différentes cultures et dont les cadres de référence varient sans doute selon leur culture d'origine?

La description aristotélicienne de la communication a été adaptée aux différents contextes dans l'étude de la communication. Après la deuxième guerre mondiale, sont apparus les différents modèles de la communication dont le but principal était la transmission des idées afin d'établir une communication efficace. Étant donné que ces différents modèles de transmission mettent l'accent sur la fonction instrumentale de la communication, leur efficacité est donc estimée selon leur réussite à rejoindre les auditeurs en vue de l'atteinte du but personnel du locuteur (Jandt, 2004). Il n'y a pas lieu ici de détailler tous ces modèles, mais simplement d'en mettre en évidence quelques-uns qui aident à clarifier le concept de communication. Le sociologue Lasswell (1948) a été l'un des premiers à s'intéresser à la communication de masse en élaborant le modèle qui contient les trois composantes de la communication présentes dans le modèle aristotélicien, soit le locuteur (de qui), le message (quoi) et l'auditeur (à qui). Cet auteur y ajoute la composante « canal », en faisant référence aux moyens et aux techniques utilisés pour communiquer un message. Ainsi, ces quatre composantes servent de base pour bien d'autres modèles dans la tradition états-unienne de recherche en communication bien que des termes différents selon les cas servent à les désigner. Puisque Lasswell a conçu son modèle principalement pour le contexte des médias, il y a introduit une cinquième composante, celle de l'effet, impliquant une analyse des problèmes d'influence du message sur l'auditoire. Selon lui, le processus de communication répond aux questions portant sur les paramètres suivants : « Qui, quoi, le canal utilisé, à qui et avec quel effet ». Ainsi, l'émetteur (ou le locuteur) encode son message qu'il envoie

par le biais d'un canal au receveur (ou l'auditeur) qui décode ce message en fonction de ses expériences passées et de son cadre de référence (Kabagarama, 1997). En fait, c'est un modèle très simple où la communication est conçue comme un processus d'influence et de persuasion, mais ce modèle ne permet pas de tenir compte du contexte psychologique et sociologique dans lequel la communication a lieu. De plus, la linéarité de ce modèle met en évidence l'absence d'une boucle de rétroaction qui rendrait possible la prise en compte de la réaction de l'auditeur au message émis et son retour vers le locuteur (ce qui va plus loin que l'effet immédiat).

Quant au modèle de Shannon et Weaver (1964), il a été longtemps adopté comme LE modèle par les chercheurs. Ce modèle a été conçu pour régler des problèmes de transmission de signaux dans les télécommunications axées essentiellement sur les problèmes de codage et de qualité de la réception. Ainsi, la composante « bruit » servait à mettre en lumière les facteurs qui perturberaient la transmission de l'information. À l'instar du modèle de Lasswell (1948), c'est un schéma simple où la communication est perçue comme étant un processus linéaire centré sur le transfert d'informations et qui attribue un rôle passif à l'auditeur en évacuant l'importance du contexte et celle de la rétroaction. Toutefois, le concept de « bruit » pourrait servir dans la communication humaine pour faire référence aux différents types de dissonances qui pourraient interférer dans le bon fonctionnement de la communication en cours. À titre d'exemple, le « bruit sémantique » réfère aux différentes interprétations accordées à divers éléments tels le message, les inflexions de la voix, les gestes et les expressions (Lee, 2006).

Pour ce qui est du modèle de Riley et Riley (1965), en raison de l'introduction de nouvelles notions, notamment celle d'appartenance à un groupe et de contexte social, il pourrait permettre une meilleure prise en compte du processus de communication dans un contexte où les interlocuteurs proviennent de diverses cultures. Ces auteurs mettent en évidence certains aspects inadéquats des modèles

précédents qui mettent l'accent sur la transmission de l'information auprès du public, mais ne tiennent pas compte du processus d'interaction sociale ni de la structure de relation sociale dans laquelle se trouvent les êtres humains. Or, l'appartenance des individus humains à des groupes primaires (famille et communauté, entre autres) joue un rôle primordial sur la communication, car ces groupes influeraient sur la façon de voir, de penser et de juger de leurs membres en fonction de leur cadre de référence (Riley et Riley, 1965). Ainsi, l'émetteur (ou le locuteur), appelé « communicateur » (C) dans ce modèle, et le récepteur (R) (ou l'auditeur) du message sont restitués dans des groupes primaires qui évoluent eux-mêmes dans un contexte social dont ils dépendent. Quant au contexte, il correspond aux circonstances et aux conditions de l'environnement dans lequel la communication a lieu et agit également sur le sens du message. Enfin, Riley et Riley (1965) soulignent l'importance de la notion d'une boucle de rétroaction entre le « communicateur » et le récepteur qui permet ainsi de prendre en considération la réciprocité et l'influence entre les interlocuteurs et de passer d'une vision linéaire de la communication à une conception d'un processus circulaire.

Malgré les avantages susmentionnés de ce modèle, force est de constater que Riley et Riley (1965) ne mentionnent que très brièvement l'influence de la culture sur la communication, sans identifier les moyens pour en tenir compte. En fait, les composantes de leur modèle témoignent d'un concept de communication qui se limite à la perspective occidentale. Par ailleurs, les modèles de transmission de messages semblent privilégier la transmission de la pensée du locuteur qui accorde la priorité à la compréhension de son message par ses interlocuteurs sans égard à leurs états d'âme (Jandt, 2004; Lee, 2006). Or, des écrits témoignent du fait que les cultures divergent dans leurs façons de communiquer et de définir *ipso facto* le concept de communication (Jandt, 2004; Krippendorff, 1993). Qu'en est-il alors des cultures qui mettent l'accent sur d'autres aspects de la communication tel le respect de la relation entre les interlocuteurs et dont les modèles occidentaux ne tiennent pas compte? À ce

sujet, il convient d'explorer les quelques explications fournies par Jandt (2004) qui permettent de faire la lumière sur la communication d'autres cultures.

2.1.2 Modèle confucéen

Selon Jandt (2004), étant donné que dans certaines cultures asiatiques, les valeurs collectivistes du Confucianisme considèrent l'équilibre et l'harmonie dans les relations humaines comme étant la base de la société, elles font appel à des patterns de communication qui mettent l'accent plutôt sur le respect et le maintien des relations sociales que sur l'information échangée. À cet égard, les quelques moyens tels le maintien de l'harmonie du groupe, la sauvegarde de la face et la modestie qui visent à respecter son interlocuteur (Jandt, 2004), pourraient être révélateurs pour les intervenants œuvrant dans un contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel. Ainsi, contrairement à la visée instrumentale de communication des modèles de transmission en Occident, dans la compréhension confucéenne, la communication sert de lubrifiant social. Il s'ensuit qu'elle est perçue comme un processus interprétatif où les interlocuteurs cherchent à développer et à maintenir une relation sociale imprégnée d'harmonie. Toutefois, Paulusz (2004) précise que la communication en tant que lubrifiant social ou en tant qu'outil de transmission d'informations se manifeste dans toutes les cultures, mais qu'une tendance prédomine au sein d'une culture.

2.1.3 Modèle rituel

Bien que Carey (1989) ne fasse aucune mention de l'acception confucéenne du processus de communication, il est l'un des rares auteurs occidentaux à décrire le processus de communication selon le modèle rituel appliqué dans des sociétés asiatiques marquées par des valeurs de partage, de participation, d'association et de

camaraderie. Toutefois, cet auteur déplore le fait que la pensée états-unienne au regard de la communication soit dominée par la préoccupation de la transmission du message sans égard aux aspects relatifs au concept de culture. À son sens, la notion évanescence de culture dans la perception états-unienne fait montre d'une conception étroite de ce qu'est la culture. Le tableau 2.1 permet de comparer les différentes acceptions du concept de communication telles que précitées.

Tableau 2.1 Divers modèles de communication

Type de modèles occidentaux	Caractéristiques	Particularités
Modèle aristotélien	Locuteur, message et auditeur	Communication efficace déterminée par l'auditeur
Modèle linéaire de Lasswell, 1948 : communication de masse	Locuteur, message, auditeur, canal et effet	Fonction instrumentale de la communication Absence de la prise en compte du contexte psychologique et sociologique Absence d'une boucle de rétroaction
Modèle linéaire de Shannon et Weaver, 1964 : problèmes de transmission	Locuteur, message, auditeur, canal, effet et bruit Concept de « bruit » : référence au « bruit sémantique » : différentes interprétations du message, des inflexions de la voix, des gestes et des expressions	Fonction instrumentale de la communication Absence de la prise en compte du contexte psychologique et sociologique Absence d'une boucle de rétroaction
Modèle circulaire de Riley et Riley, 1965 : transmission de message	Communicateur, message, récepteur, groupe primaire et secondaire Prise en compte du processus d'interaction sociale et de la structure de relation sociale	Fonction instrumentale de la communication Importance d'une boucle de rétroaction Mention brève de l'influence de la culture Non identification de moyens pour tenir compte des aspects d'ordre culturel
Modèle rituel de Carey (1989) (occidental)	Valeurs de partage, participation, association et camaraderie	Mise en garde contre la notion évanescence de culture dans la perception états-unienne : préoccupation de la transmission du message sans égard aux aspects d'ordre culturel
Type de modèle confucéen (Jandt, 2004)	Processus interprétatif axé sur le maintien d'une relation sociale imprégnée d'harmonie	Communication en tant que lubrifiant social

2.1.4 Acception élargie

À la lumière des éléments exposés précédemment, il ressort que la quête d'une définition du concept de communication qui tient compte de différents aspects d'ordre culturel sur l'échelle humaine s'avère infructueuse en raison de la perspective eurocentrique et américanocentrique des écrits. Toutefois, la prise de conscience du fait que nos idées se bornent à un cadre de référence dicté par notre culture constitue déjà un pas en avant.

Rappelons la définition de Samovar et Porter (1994) retenue de façon provisoire dans la problématique et qui décrit la communication comme un processus dynamique, interactif et de non-retour ayant lieu dans un contexte physique et social et lors duquel les gens attribuent un sens à une conduite verbale ou non verbale, peu importe qu'elle soit intentionnelle ou non, consciente ou non. Certes, l'accès à la définition de la communication en tant que rituel (Carey, 1989) et à celle de Jandt (2004) qui tient compte des perspectives asiatiques permet à la fois d'élargir le concept de communication élaboré précédemment et de mettre en évidence l'interrelation étroite entre le concept de culture et celui de communication. Étant donné que dans la compréhension confucéenne, la communication est perçue comme un processus interprétatif où les interlocuteurs cherchent à développer et à maintenir une relation sociale imprégnée d'harmonie, il y a lieu d'ajouter l'élément interprétatif à la définition de Samovar et Porter (1994). Par conséquent, pour les besoins de la présente étude, *la communication sera définie comme un processus dynamique, interactif, interprétatif et de non-retour qui a lieu, par le fait même d'exister, dans un contexte physique et social, au cours duquel les gens attribuent un sens à une conduite verbale ou non verbale, peu importe qu'elle soit intentionnelle ou non délibérée, consciente ou non consciente.* La figure 2.1 à la page suivante permet de visualiser la démarche suivie dans la présente étude pour arriver à une acception

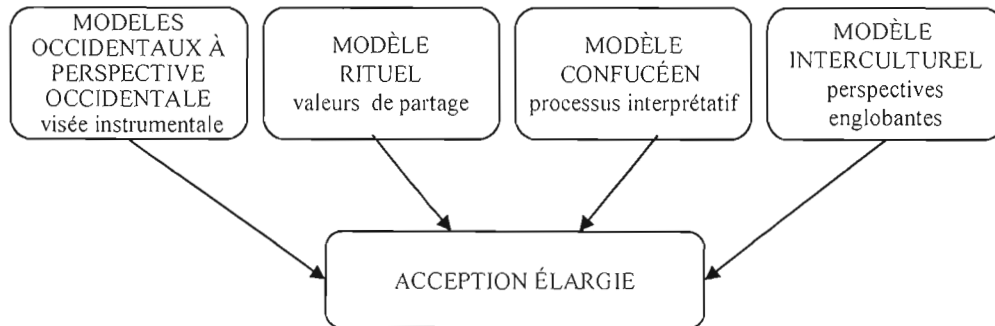


Figure 2.1 Vers une acception élargie du concept de communication

élargie de la communication et met en évidence l'interrelation étroite entre le concept de culture et celui de communication.

Étant donné l'interdépendance étroite entre le processus de communication et les valeurs culturelles des interlocuteurs, il est probable que dans un contexte pluriculturel, le sens attribué aux messages diffère selon le cadre de référence de leur culture d'origine. Il y a donc lieu d'explorer le concept de culture.

2.2 Culture

Compte tenu du fait que le concept de culture recouvre un large champ de diverses disciplines, les écrits recensés témoignent de l'abondance de définitions ainsi que du manque de consensus s'y rapportant (Gudykunst, 1997; Lustig et Koester, 1999; Risager, 2006). Diverses sources permettent de constater que le concept de culture est à la fois abstrait, vague et complexe, et la variété des sens qui lui sont attribués est de prime abord déconcertante (Camilleri et Vinsonneau, 1996; Damen, 1987; Risager, 2006). De surcroît, puisque les définitions ont été modifiées et raffinées (Damen, 1987; Lustig et Koester, 1999) selon les champs théoriques et les objectifs de diverses disciplines telles l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et

la communication interculturelle, il semble bien que la complexité n'ait guère diminué au cours des dernières décennies (Damen, 1987; Guerraoui et Troadec, 2000; Risager, 2006). Face à cette complexité, comment délimiter de plus près un concept polysémique aussi vaste, qui renvoie à tant de significations différentes et qui interroge tant de disciplines diverses? À cet égard, Camilleri et Vinsonneau (1996) préconisent d'adopter une perspective historique afin de comprendre la façon dont s'est constituée cette polysémie. Cependant, compte tenu des limites de notre recherche, il n'y a pas lieu de dresser l'historique détaillé de cette notion, mais il importe de présenter les principales directions de sens qu'il est possible de dégager.

Le sens propre du concept de culture provenant du mot latin *cultura* semble remonter au XI^e siècle (Demorgon, 2004; Risager, 2006) et fait référence « à la fois à la « mise en valeur » de la terre et à celle de l'âme et du corps » (Bonte et Izard, 2004, p. 193). Malgré la profusion des définitions liées à ce concept, les sources consultées permettent d'en distinguer deux significations principales : le sens classique et le sens anthropologique (Camilleri, 1985; Camilleri et Vinsonneau, 1996; Guerraoui et Troadec, 2000).

2.2.1 Sens classique

À propos du sens classique, Camilleri (1985, p. 13) emploie l'expression « culture promotionnelle » pour faire référence à un sens ancien et commun auquel se reporte la majorité des gens en parlant de culture. Ce sens classique, où la culture est considérée par opposition à la nature, prend sa racine au XVIII^e siècle dans la philosophie des Lumières et, par le biais de la formation, renvoie au développement des aptitudes et des valeurs intellectuelles, artistiques et morales de l'être humain (Camilleri et Vinsonneau, 1996; Guerraoui et Troadec, 2000). Ainsi, pendant de longs siècles, l'attention s'est portée de façon exclusive sur la culture comme attribut

de l'homme « cultivé » (Camilleri, 1985) dont Camilleri et Vinsonneau (1996) dénoncent la signification hiérarchisante et normative. D'emblée, il importe de préciser que les acceptions d'une telle définition seront délaissées sciemment dans la présente recherche en raison de sa nature hiérarchisante. Par conséquent, l'examen du sens anthropologique du concept de culture s'impose afin d'arriver à un choix de définition en fonction des besoins de la présente étude.

2.2.2 Sens anthropologique

Selon Camilleri et Vinsonneau (1996), la conception de la culture, dite « anthropologique », a commencé en Europe, notamment avec Montaigne, Locke, Helvetius et Volney. Ces auteurs décrivent cette approche comme une formation universelle à idéologie progressiste ayant des similitudes avec la culture promotionnelle car « elle se soucie de l'Homme idéal en tant qu'objectif à atteindre, supérieur à l'homme actuel grâce à la pleine réalisation de ses possibilités : ainsi demeuraient le point de vue normatif et le jugement de valeur » (Camilleri et Vinsonneau, 1996, p. 11). Toutefois, contrairement à la culture promotionnelle, l'approche anthropologique ne met pas l'accent sur l'individu, mais se tourne vers la concrétisation de l'humain par l'ensemble de la collectivité humaine. Cette mise en relief de groupes particuliers donne lieu à l'approche comparatiste visant à caractériser diverses cultures (Camilleri et Vinsonneau, 1996).

Il importe de préciser que le concept de culture anthropologique a acquis plusieurs sens au cours du dernier siècle, reflétant diverses conceptions de l'évolution humaine, différents centres d'intérêt (société, connaissance et conduites) ainsi que des présupposés épistémologiques variés (Goodenough, 1981). Des chercheurs (Goodenough, 1981; E. T. Hall, 1959; Kroeber et Kluckhohn, 1952; Risager, 2006) s'accordent sur le fait que c'est à l'anthropologue anglais E. B. Tylor que nous

devons la première définition reconnue de la culture qui, selon Bonte et Izard (2004), garde sa valeur canonique. Tylor (1903, p. 1) définit la culture comme étant « [...] that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society »¹⁴. Cependant, force est de constater que selon ce point de vue évolutif de la Culture au singulier et avec une majuscule, synonyme de la « Civilisation », les sociétés ne possédaient pas chacune leur culture distincte, mais reflétaient plutôt un degré de participation dans la culture générale créée et développée par l'homme (Camilleri et Vinsonneau, 1996). Ainsi, les sociétés avec la technologie la plus simple et le système politique le moins élaboré étaient considérées comme inférieures alors que celles qui dominaient le monde sur le plan politique et militaire représentaient l'étape la plus avancée de croissance, en l'occurrence, les sociétés occidentales (Goodenough, 1981). De fait, Tylor (1903) soutient vigoureusement ce point de vue discriminant et hiérarchisant en distinguant un état sauvage et un état avancé des sociétés.

En dépit de la persistance de l'ethnocentrisme en anthropologie culturelle, la fin du XIX^e siècle est marquée par des développements qui ont largement modifié ce domaine et qui ont résulté en un effacement progressif de l'idéologie évolutionniste et en de notables inflexions dans l'approche de la notion de culture (Camilleri et Vinsonneau, 1996; Goodenough, 1981). Pour définir le concept de culture anthropologique, un grand nombre d'auteurs ont énuméré des objets culturels considérés comme des composantes de la culture. De l'avis de Camilleri (1985, p. 9), ils ont eu recours « à des caractérisations visant à faire apparaître le *contenu* des cultures » [l'italique a été utilisé dans le texte]. Pour parvenir à une classification conceptuelle, dans une revue critique des définitions issues des sciences sociales,

¹⁴ [...] ensemble complexe comportant les savoirs, les croyances, l'art, les moeurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société (Tylor, 1903, p. 1) (traduction libre).

Kroeber et Kluckhohn (1952) ont répertorié 164 définitions, construites à partir d'un point de vue particulier qui reste souvent non explicité. Toutefois, étant donné que la multitude fastidieuse de définitions énumératives de nature hétéroclite de cette revue laisse l'impression d'une stérile répétition (Bonte et Izard, 2004) et révèle le caractère indéfini des contenus (Camilleri, 1985), Demorgon (2004) conteste la prétention des définitions de la culture à vouloir tout dire de la notion, et Bonte et Izard (2004) concluent qu'une définition générale consensuelle, exhaustive et non ambiguë de la culture est impossible.

Malgré le manque de consensus sur le concept de culture au XXI^e siècle en raison de la nature polyphonique des discours (Risager, 2006), il est essentiel d'explorer certaines définitions anthropologiques afin de mieux situer la définition retenue dans le cadre de la présente étude. Étant donné le grand nombre de définitions disponibles, certains auteurs phares seront examinés afin de cerner ce concept. Selon Risager (2006), en raison de l'insatisfaction ressentie face à la nature amorphe et holistique de la définition de Kroeber et Kluckhohn (1952) qui inclut pratiquement tous les aspects de la vie humaine tels les valeurs, les patterns explicites et implicites de conduites acquises et transmises par des symboles et des artefacts, entre autres, certains chercheurs ont tenté de la baliser et de la préciser davantage dans les années 1950 et 1960.

Commençons par les écrits de l'anthropologue états-unien Hall qui, selon Caune (1995), est sans aucun doute celui qui analyse avec le plus de finesse la relation entre notre expérience profonde, telle qu'elle nous est donnée par nos sens, et la culture. Ses recherches se caractérisent par la mise en rapport entre les relations de l'individu aux autres membres de la société et à l'environnement, et ses schèmes perceptifs et cognitifs. Selon Hall, puisque l'être humain se trouve en présence de nombreux stimuli perceptuels, l'une des fonctions de la culture est de lui fournir un écran hautement sélectif qui permet de lui indiquer de quelles perceptions tenir

compte et comment les interpréter (E. T. Hall, 1989, 2000). À cet égard, Caune (1995) résume que pour Hall, la culture agit comme une barrière invisible qui organise, modèle et oriente la pensée et les comportements. Enfin, puisque Hall (1984) perçoit une relation étroite entre les concepts de culture et de communication, il accorde une importance fondamentale au contexte (E. T. Hall, 1989) et introduit une distinction entre les espaces culturels selon leur mode de communication : contexte implicite et explicite.

Dans les espaces culturels à contexte implicite (*high context*) qui est compris par tous, du fait de leur cadre culturel commun, l'essentiel de l'information réside dans le contexte physique où elle est intégrée sous une forme non exprimée par l'individu, tandis qu'une petite part est transmise dans la partie codée et explicite du message. Étant donné que les phrases ont moins d'importance que le contexte, la communication est indirecte, car les interlocuteurs se fient plus aux aspects de la communication non verbale tels le ton de la voix, les expressions faciales, les gestes, la posture ainsi que le statut social. Par ailleurs, Hall (1979) souligne la nature collectiviste des cultures à contexte implicite où les liens sociaux sont forts et exigent une bonne connaissance de son interlocuteur afin de pouvoir deviner ses besoins et de communiquer efficacement.

À l'opposé, les espaces culturels à contexte explicite (*low context*) se caractérisent par la nécessité d'explicitement l'ensemble des éléments du message. Dans ce cadre, la grille de sélection qu'est la culture joue un rôle de second plan pour filtrer les informations contenues dans le message. Par conséquent, la formulation des messages est verbale, explicite, directe et ouverte au questionnement (Caune, 1995; Gudykunst, 2001; E. T. Hall, 1979; Samovar et Porter, 1991), car les phrases transmettent la plus grande partie des informations et les réactions des gens sont souvent plus facilement observables (E. T. Hall, 1979).

Par ailleurs, la contribution de Hall (1979) aux aspects implicites de la culture est remarquable. À son sens, étant donné que la culture coule l'être humain dans un moule et contrôle ainsi sa vie quotidienne de façon insoupçonnée (E. T. Hall, 1984; E. T. Hall et Hall, 1990; Triandis, 1994), il s'ensuit que la tendance générale est de penser que sa propre culture est innée et sa façon de communiquer universelle (Gudykunst et Kim, 1992; E. T. Hall, 1979, 1984). Hall (1979) fait la lumière sur cet état de fait en expliquant que le système nerveux est constitué de telle manière que les modèles régissant les conduites et la perception ne remontent à la conscience que lorsqu'il y a une rétroaction négative. L'analogie de l'iceberg, adaptée de Weaver (1986) et de Legault (1991), montre que les codes les plus importants qui commandent notre existence fonctionnent en dessous du niveau des contrôles conscients. Par conséquent, lorsqu'un individu se trouve en contact avec une culture étrangère à la sienne, c'est comme si deux icebergs entraient en collision et le véritable désaccord a lieu dans la partie submergée de l'iceberg, là où les aspects implicites tels les valeurs et les modes de pensée entreraient en conflit (Weaver, 1986). La figure 2.2 présentée ci-dessous illustre bien ce phénomène.

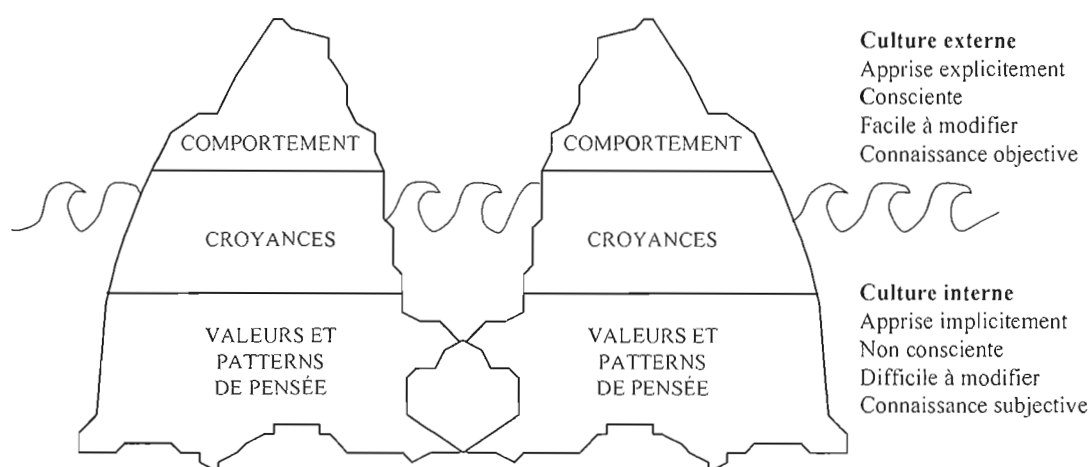


Figure 2.2 Analogie de l'iceberg, adaptée de Weaver, 1986 et de Legault, 1991

D'après Hall (1979), cette collision de cultures pourrait contribuer à faire remonter à la conscience les composantes internes qui sont acquises de façon inconsciente et donc difficilement modifiables (E. T. Hall et Hall, 1990; Legault, 2000; Oxford, 1995; Oxford et Anderson, 1995; Weaver, 1986). La partie supérieure de l'iceberg représente la culture externe qui réfère aux croyances ainsi qu'aux conduites observables portant la marque d'une culture; elles seraient plus facilement modifiables que les composantes de la culture interne. Malgré l'influence plus profonde et plus subtile des formes latentes d'une culture sur la conduite humaine, ce chercheur déplore le fait que les aspects implicites de la culture soient si peu observés ou carrément passés sous silence, car jugés insignifiants.

Toujours en raison de l'insatisfaction face à la nature amorphe et holistique du concept de culture, Goodenough (1964) formule sa propre définition qui est reliée à la fois à l'anthropologie et à la sociologie afin de contrer l'ethnocentrisme dominant. Malgré le caractère provisoire que l'auteur attribue à sa définition, d'après Geertz (1973), celle-ci est devenue le *locus classicus* dans le domaine et est donc citée fréquemment (Byram, 1992). Ainsi, selon la formulation de Goodenough (1964), la culture est un système de savoir partagé par des individus et donc constitué de tout ce qu'on doit savoir ou croire afin de pouvoir se conduire de façon acceptable. Il précise que la culture est acquise et ne relève donc pas d'une hérédité d'ordre biologique. Selon cette acception, la culture n'est pas un phénomène matériel; elle n'est pas faite de choses, de conduites ou d'émotions, mais elle est plutôt la façon de percevoir, de mettre en relation et d'interpréter ces éléments mentaux. Quelques années plus tard, Goodenough (1971) définit la culture comme un système de critères régissant les perceptions, les croyances, les valeurs, les conduites ainsi que les significations qui déterminent et facilitent la vie d'une société. Par ailleurs, cet auteur distingue le terme de culture, ainsi défini, des artefacts culturels qui, à son avis, réfèrent plutôt aux manifestations matérielles de ce qui est appris.

Il importe de réitérer que selon Goodenough (1971, 1981), toutes les cultures sont complexes, incluant celles dont la technologie semble simple selon les normes industrielles occidentales. Ainsi, plusieurs auteurs (Dasen, 1993; Goodenough, 1981; Triandis, 1994) signalent que la culture est souvent définie et décrite par des chercheurs provenant de l'Occident et est donc déjà teintée par leurs perceptions provenant de leur propre culture. En fait, Goodenough (1971, 1981) nous rend conscients de ce phénomène en soulignant l'ethnocentrisme inhérent qui y est apparenté. Selon lui, les différences culturelles proviendraient de l'Histoire ainsi que des limites imposées par l'environnement plutôt que des étapes évolutionnistes que chaque société doit franchir, ainsi que l'affirmait Tylor (1903).

Il est pertinent de s'attarder à la définition de Keesing (1974) puisque, selon Risager (2006), les chercheurs examinant la culture, surtout en contexte pluriculturel, y recourent fréquemment, car la culture y est traitée comme une conception implicite qui guide les conduites. À son tour, Keesing (1974) constate les limites de la définition de ses prédécesseurs Kroeber et Kluckhohn (1952) en raison de sa nature diffuse qui empêche une analyse efficace de la nature complexe de l'expérience humaine. Selon cet auteur, le défi réside dans les tentatives de délimiter le concept afin qu'il puisse révéler davantage sur le plan théorique. L'acceptation de Keesing (1974) offre une conceptualisation de la culture axée sur la compétence culturelle des membres dont la connaissance est partagée à des niveaux plus profonds et varie en surface :

« Culture, conceived as a system of competence shared in its broad design and deeper principles, and varying between individuals in its specificities, is then not all of what an individual knows and thinks and feels about his world. It is *his theory of what his fellows know, believe, and mean*, his theory of the code being followed, the game being played, in the society into which he was born »¹⁵ (1974, p. 89) [l'italique a été utilisé dans le texte].

¹⁵ La culture, conçue en tant que système de compétence, partagé dans ses grandes lignes et dans ses principes plus profonds, et variant entre les individus dans ses spécificités, ne fait pas référence à tout ce qu'un individu sait, pense et ressent au sujet de son monde. La culture réfère plutôt à *sa conception*

La conception implicite du « jeu en question » renvoie aux règles dont les membres se servent pour interpréter les différents phénomènes et pour interagir avec autrui. Keesing (1974) suggère que les gens ne sont pas très conscients des règles régissant le fonctionnement de leur société, mais agissent comme s'il y avait un accord général. Il précise toutefois que les membres appartenant à la même culture ne partagent pas tous exactement la même vision de la culture. Ainsi, un seul individu ne connaît pas tous les aspects de la culture et chacun a sa propre idée relative aux différents aspects d'ordre culturel. Toutefois, cet auteur conclut que les différentes conceptions partagées par les membres d'une société ont suffisamment de points de jonction pour que les individus puissent coordonner leurs conduites dans la vie quotidienne.

Une décennie plus tard, selon Camilleri (1985, 1989), la culture anthropologique désigne une réalité susceptible d'agir sur toute sorte d'éléments que Kroeber et Kluckhohn (1952) ont tenté de classer sous cinq rubriques ou « contenus » : 1) les états mentaux ou opérations psychiques telles les prescriptions culturelles agissant sur les causes de déclenchement des états affectifs; 2) les types de comportements; 3) les divers savoir-faire tels les codes de communication et les modes d'utilisation d'outils; 4) les produits de l'application de ces savoir-faire aux divers aspects de l'environnement et l'ensemble des institutions, par exemple les œuvres artistiques et les techniques; et 5) les modes d'organisations collectifs formels et informels, par exemple la famille et l'école. Cependant, Camilleri (1985, 1989) signale que la délimitation du culturel ne saurait venir de ces rubriques ou de ces « contenus », car la multitude de ces définitions exclusivement énumératives désigne non pas la culture, mais ses effets. Elles se révèlent ainsi incomplètes et *ipso facto* inadéquates pour conceptualiser la notion de culture. Ainsi, cet auteur recommande

de ce que ses concitoyens savent, croient et signifient à ce sujet, à sa théorie du code suivi, au jeu en question, dans la société où il est né (1974, p. 89) (traduction libre) [l'italique a été utilisé dans le texte].

l'emploi des termes « unité de sens » (1985) et « significations » (1989) afin de faciliter la description des « contenants » pour comprendre les phénomènes observés. Ces termes seraient en quelque sorte l'équivalent de l'expression « standard » employée par Goodenough (1971) qui a été traduite par « critère » précédemment. Par ailleurs, notons que l'essence de la définition de culture telle que formulée par Camilleri (1989, p. 27) abonde dans le même sens que celle de Goodenough (1971) :

La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.

Plus tard, Hofstede et Hofstede (2005), à l'instar de bien d'autres chercheurs (Camilleri, 1989; Goodenough, 1981; Hall, 197; Geertz, 1973; Kroeber et Kluckhohn 1952), soutiennent que la culture n'est pas héréditaire, mais provient de l'environnement social dans lequel l'individu grandit et acquiert ses expériences de vie. Ces chercheurs partent du postulat que la culture est une sorte de « programmation mentale » collective qui est apprise et partagée, au moins en partie par ses membres. Ainsi, chacun porte en soi ses modes de pensée, de sentiment et d'action potentielle qui sont le résultat d'un apprentissage continu, d'une programmation mentale, c'est-à-dire d'un conditionnement généralement non conscient. Tout comme Keesing (1974), ces chercheurs soulignent la nature implicite des règles qui régissent le fonctionnement de la société. Leurs explications relatives aux trois niveaux de la programmation mentale des êtres humains sont fondamentales dans l'analyse et dans la compréhension des mécanismes de conduites des gens provenant de diverses cultures. À ce propos, ces chercheurs nous incitent à distinguer la culture de la nature humaine, d'une part, et de la personnalité de l'individu, d'autre part (*voir* fig. 2.3, tirée de Hofstede, 1994, p. 58), même si les frontières entre ces

trois notions continuent à être objets de débat parmi les experts de différentes sciences sociales.

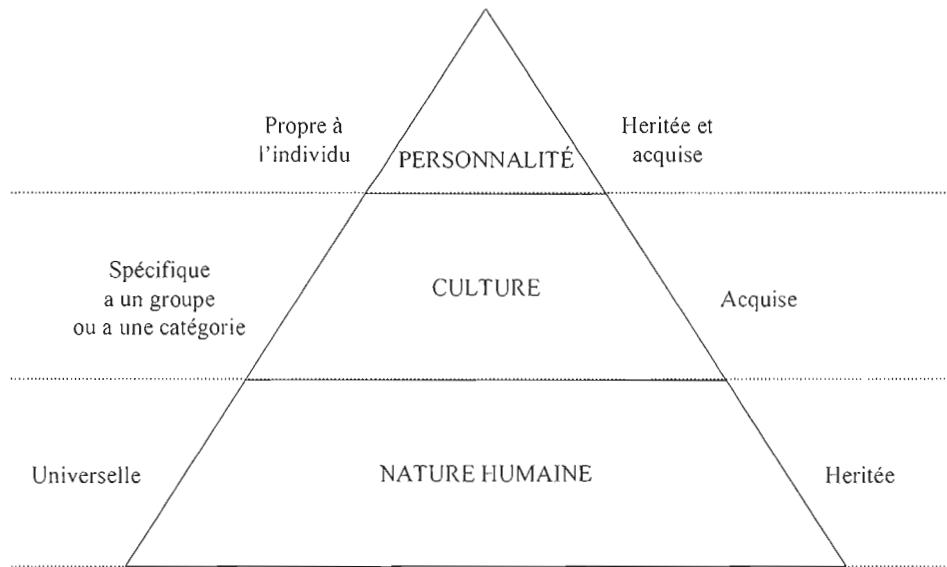


Figure 2.3 Les trois niveaux de la programmation mentale humaine (tirée de Hofstede, 1994)

Pour ce qui est de la nature humaine, selon Hofstede et Hofstede (2005), elle est constituée de ce que les êtres humains ont en commun : le niveau universel du programme mental de chacun, hérité avec ses gènes. La capacité humaine à éprouver la peur, la colère, l'amour, la joie, la tristesse et le besoin de s'associer aux autres, peu importe la profession ou l'appartenance à une classe sociale, appartient à ce niveau de programmation mentale. Ces chercheurs ajoutent, toutefois, que ce qui se trouve modifié par la culture est l'expression des sentiments. Quant à la personnalité d'un individu, ils précisent qu'elle est constituée d'un ensemble de traits uniques et idiosyncrasiques caractérisant chaque individu qui sont en partie hérités et en partie modifiés par la culture et par les expériences personnelles uniques. Il convient de

préciser que la prise en compte du modèle tripartite de Hofstede et Hofstede (2005) à appréhender l'être humain offre matière à réflexion et aurait des ramifications en ce qui a trait aux stéréotypes dans un milieu pluriculturel, que ce soit dans un contexte scolaire ou dans la société en général.

2.2.3 Définition retenue pour notre étude

Ces nombreuses définitions permettent de mettre en évidence certaines propriétés fondamentales de la culture qui convient au contexte pluriculturel dans le cadre de la présente étude. Étant donné l'interrelation étroite entre les concepts de culture et de communication (E. T. Hall, 1989), la culture sera définie comme un phénomène collectif (Camilleri, 1985, 1989; Goodenough, 1971; G. Hofstede et Hofstede, 2005; Keesing, 1974), du fait qu'elle est, au moins en partie (Keesing, 1974), partagée par ceux qui vivent ou ont vécu dans le même environnement social où ils l'ont acquise (Camilleri, 1985, 1989; Goodenough, 1971; G. Hofstede et Hofstede, 2005; Keesing, 1974). C'est, en quelque sorte, la programmation mentale collective (G. Hofstede et Hofstede, 2005), régie par un système de critères (Goodenough, 1981) ou de règles (Keesing, 1974) ou de « significations » (Camilleri, 1989), qui sous-tend la façon de penser, de percevoir, de croire, de faire, d'évaluer, d'agir et de communiquer des membres d'une société (Camilleri, 1985, 1989; Goodenough, 1971; G. Hofstede et Hofstede, 2005; Keesing, 1974).

Il convient de préciser que cette compétence culturelle, partagée entre les membres à des niveaux plus profonds, mais variant en surface (Keesing, 1974), réfère à la conception implicite du « jeu en question » qui renvoie aux règles dont les membres se servent pour interpréter les différents phénomènes et pour interagir les uns avec les autres (G. Hofstede et Hofstede, 2005; Keesing, 1974). Keesing (1974) précise, qu'en général, les personnes ne sont pas très conscientes des règles régissant

le fonctionnement de leur société, mais qu'elles agissent comme s'il y avait un accord général. Cependant, les membres appartenant à la même culture ne partagent pas tous exactement la même conception de la culture. Aussi, un individu ne connaît pas tous les aspects de la culture et chacun a sa propre idée relative aux différents aspects d'ordre culturel. Les différentes conceptions partagées par les membres coïncident toutefois suffisamment pour que ceux-ci puissent coordonner leurs conduites dans la vie quotidienne et assurer ainsi la reproduction de l'ensemble des significations par des voies non génétiques (Camilleri, 1989).

Notons que la longueur de la définition précitée témoigne de la complexité du concept de culture qui doit être considéré avec tous ses éléments, même ceux qui semblent en contradiction avec d'autres. La définition doit donc être englobante mais suffisamment souple et précise pour servir dans la présente recherche.

Puisque les éléments précités de culture mettent en évidence le rôle implicite et profond des croyances, des valeurs et des attitudes régissant nos suppositions, nos préconceptions ainsi que nos stéréotypes relatifs aux autres cultures (Goodenough, 1971; Tomalin et Stempleski, 1993), il importe d'explorer les incidences de la programmation mentale sur les modes d'échange communicatif.

2.3 Patterns culturels de communication et modes d'échange communicatif

Compte tenu de la complexité de la gestion d'une classe pluriculturelle et des défis que les enseignants doivent relever dans leur quotidien, à l'instar de Goffman (1981) et de Damen (1987), Gudykunst et Young (1992) soulignent la nécessité de la prise de conscience de l'influence des modes d'échange communicatif en contexte pluriculturel afin de pouvoir communiquer de façon efficace. Rappelons que dans le chapitre précédent, l'expression modes d'échange communicatif a été définie en

fonction des patterns culturels et dont il convient de revoir les définitions. S'inspirant de Damen (1987), de Lustig et Koester (1999) ainsi que de Samovar *et al.* (2007), l'expression *patterns culturels* fait référence aux croyances, valeurs et normes communes d'une société qui, en raison de leur stabilité, décrivent la nature répétitive des conduites, des interactions et de l'organisation humaine. Ainsi, la conduite humaine est canalisée et contrainte par des systèmes sous-jacents qui permettent de régir des règles et des conventions de fonctionnement d'une société. Puisque les patterns culturels se trouvent dans la programmation mentale des gens, ils ne sont observables qu'à travers la manifestation de leurs conduites. Par conséquent, ces patterns constituent des programmations mentales communes qui déterminent la vision du monde d'une société et régissent des choix relatifs aux conduites verbales ou non verbales ainsi qu'à leur interprétation. En fait, ces conduites verbales ou non verbales constituent les modes d'échange communicatif qui font référence à la façon dont une personne communique verbalement ou non verbalement, intentionnellement ou non intentionnellement, consciemment ou non consciemment dans un contexte de communication selon sa vision du monde qui est orientée souvent de façon implicite par les différentes composantes de sa culture d'origine.

Compte tenu de la relation étroite entre les patterns culturels et les modes d'échange communicatif, il importe d'examiner les variations culturelles dans les patterns culturels afin de comprendre la nature complexe des modes d'échange communicatif dans un contexte pluriculturel. À cet égard, explorons certaines précisions que divers auteurs apportent relativement à l'analyse des variations culturelles. Tout d'abord, la nature linéaire du langage ne permet d'exposer qu'un pattern culturel à la fois, bien qu'en réalité ces patterns ne se produisent pas de manière isolée, mais sont interreliés (Samovar, Porter et McDaniel, 2007). Ensuite, il importe d'interpréter prudemment les résultats de diverses recherches, car malgré la prédominance d'une tendance relative à une dimension, la réalité se situe quelque part entre les deux extrêmes du continuum qui indique ainsi des positions relatives de

divers espaces culturels (E. T. Hall, 2000; G. Hofstede et Hofstede, 2005). De plus, une mise en garde s'impose concernant la présence des différences intraculturelles au sein d'une société (Gudykunst, 2001; Lustig et Koester, 1999) et des divergences au regard des patterns culturels apparaissent dans tous les espaces culturels. En Chine, par exemple, même si le Confucianisme et le Bouddhisme mettent l'accent sur l'harmonie interpersonnelle, il arrive que les droits humains soient violés (Samovar, Porter et McDaniel, 2007).

Subséquentement aux précisions exposées plus haut, il y a lieu d'explorer divers outils conceptuels se rapportant à la variabilité culturelle en communication afin de comprendre les incidences des patterns culturels de communication sur les modes d'échange communicatif des apprenants en contexte pluriculturel.

2.3.1 Taxonomies des patterns culturels

Il n'existe pas de façon simple de comprendre la relation complexe entre le concept de culture et celui de communication. Certes, des chercheurs de diverses disciplines telles l'anthropologie et la communication ont développé des taxonomies permettant de nous rendre conscients des lentilles à travers lesquelles nous percevons les diverses conduites dans un contexte pluriculturel. La connaissance des dimensions de variabilité culturelle constituant ces taxonomies joue un rôle primordial dans l'amélioration de la qualité de la communication (Gudykunst, 2004). Toutefois, il convient de noter que la culture étant un phénomène dynamique qui évolue constamment, ces taxonomies ne sont ni absolues, ni figées (LeBaron, 2003; Samovar, Porter et McDaniel, 2007).

Ainsi, parmi plusieurs taxonomies disponibles sur les patterns culturels, des dimensions provenant de deux taxonomies différentes mais apparentées, en l'occurrence celles de Hall (1979, 1984) et de Hofstede (1994), sont décrites afin de présenter des cadres multiples qui permettent de contrer l'ethnocentrisme inhérent à chacune et enrichissent notre compréhension de la variation dans les modes d'échange communicatif en contexte pluriculturel. De l'avis de Hofstede (1980), il est impératif de rechercher des points de vue divergents en explorant la réalité d'autres espaces culturels afin de surmonter ses propres limites et d'en arriver à une compréhension plus globale de la communication humaine. Cependant, à la manière de Gudykunst (1997), il convient de rendre compte des limites imposées par l'état de la recherche actuelle sur la variation culturelle en communication, car les études recensées portent souvent sur une comparaison des espaces culturels asiatiques et occidentaux. Or, il serait souhaitable de promouvoir des recherches semblables dans des espaces culturels africains, arabophones ou latins.

Explorons d'abord certaines dimensions de la variabilité culturelle dans la taxonomie de Hofstede (1994) afin de comprendre la nature complexe des modes d'échange communicatif dans un contexte pluriculturel.

2.3.1.1 Modes d'échange communicatif issus des dimensions de Hofstede

Hofstede (1980, 2001) fut l'un des premiers chercheurs à analyser les interactions entre les déterminants culturels et les attitudes au travail à travers quatre dimensions principales de la variabilité culturelle : 1) la distance hiérarchique; 2) le degré d'individualisme ou de collectivisme; 3) le contrôle de l'incertitude; et 4) le degré de masculinité ou de féminité. Précisons qu'afin de contrer le problème du biais occidental dans les études élaborées par des chercheurs occidentaux, en 1987, Bond recourt à une solution originale : avec le concours des chercheurs sinophones qui ont

préparé une liste de dix valeurs considérées comme étant fondamentales par la société chinoise, l'équipe de Bond (1987) élabore un questionnaire intitulé, « The Chinese Value Survey » (CVS), délibérément non occidental et inspiré de la culture chinoise. Afin de surmonter les biais provenant des facteurs culturels, Hofstede et Hofstede (2005) ont intégré à leur recherche la quatrième dimension de Bond, le « dynamisme confucéen » en tant que cinquième dimension qu'ils ont désignée comme « orientation à long terme et à court terme ». Toutefois, compte tenu des limites de la présente recherche, ne seront retenues que deux des cinq dimensions précitées. Ainsi, celles se rapportant à la distance hiérarchique et au degré d'individualisme/collectivisme seront explorées en raison de leur pertinence pour la compréhension des similitudes et des différences d'ordre culturel en contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel. Bien que ces dimensions permettent de voir comment les valeurs de chaque espace culturel ont des incidences sur le système d'éducation ainsi que sur la communication en classe, il importe de noter qu'elles ne visent nullement à confiner des sociétés entières dans un moule quelconque (Skow et Stephan, 2000).

- **Distance hiérarchique**

Une des préoccupations majeures dans tous les espaces culturels est la question relative aux inégalités entre les membres d'une société. De l'avis de Hofstede et Hofstede (2005), la dimension de distance hiérarchique réfère à la manière dont une société tolère une distribution inégale du pouvoir dans ses organisations et ses institutions. Selon les résultats de leurs études, les espaces culturels sont classés sur un continuum allant d'une distance hiérarchique faible à une distance de plus en plus forte. D'après ces chercheurs, chaque espace culturel aborde de façon différente les inégalités; certains ont tendance à atténuer ces différences tandis que d'autres les maintiennent. Ainsi, dans la plupart des espaces culturels à forte distance hiérarchique (asiatiques, arabophones, africaines et latines), les

hiérarchies sont maintenues et l'autorité des supérieurs n'est pas questionnée. *A contrario*, d'autres espaces culturels (anglo-saxons, germaniques et scandinaves) présentent une distance hiérarchique faible visant à minimiser les inégalités sociales et la hiérarchie dans les structures organisationnelles.

Selon Hofstede et Hofstede (2005), dans un contexte à forte distance hiérarchique, l'inégalité parent-enfant est maintenue par l'inégalité enseignant-apprenant qui répond au besoin de dépendance enraciné dans l'esprit de l'apprenant. Dans ce contexte, le processus d'éducation est centré sur l'enseignant qui est le seul détenteur de l'autorité auquel les apprenants témoignent la plus grande déférence. À cet égard, Flowerdew et Miller (1995) mettent en évidence dans leur étude l'influence profonde de l'héritage confucéen qui met l'accent sur la famille, sur la piété filiale et sur le respect des aînés. Ces chercheurs expliquent que, selon le grand maître Confucius, puisque l'enseignant est l'égal du père quant à la loyauté et à la déférence qu'on doit lui conférer, il prend l'initiative de toute communication. Conformément à ce trait culturel, les données provenant des observations ainsi que des entrevues avec les enseignants et les apprenants confirment le fait que les apprenants sinophones à CityU se montrent pleins de déférence envers leurs enseignants. Certains apprenants, par exemple, demandent à leur enseignant de leur fournir des notes de cours détaillées en signe du respect qu'ils lui témoignent. Les chercheurs de cette étude citent également la quasi-impossibilité de la remise en cause par les apprenants des notes attribuées par les enseignants. Par ailleurs, ils ne critiquent ou ne contredisent jamais leurs enseignants et leur marquent de la déférence même à l'extérieur de l'établissement scolaire. En fait, l'enseignant est considéré comme un véritable gourou dont l'excellence des connaissances personnelles est exclusivement responsable de la réussite des apprenants (G. Hofstede et Hofstede, 2005).

Étant donné que la distance hiérarchique détermine la nature des relations entre les enseignants et les apprenants, les retombées pour la communication en

situation éducative se révèlent nombreuses. Cependant, compte tenu des contraintes imposées par la recherche doctorale, le choix des phénomènes examinés a été déterminé conjointement en fonction de la problématique et du cadre théorique de référence tout en respectant les besoins exprimés par les enseignants lors des formations dispensées par la chercheuse. Ainsi, il s'agit d'explorer les phénomènes de la participation, de l'emploi du dictionnaire, des façons de s'adresser à l'enseignant et des aspects paralinguistiques tels le volume, le ton et l'intonation de la voix.

a) Participation

Dans un contexte à forte distance hiérarchique, étant donné que les enseignants prennent l'initiative de toute communication, les apprenants ne parlent que s'ils y sont invités et l'ordre doit régner en salle de classe (G. Hofstede et Hofstede, 2005). Un autre trait marquant relatif au respect pour le corps enseignant est l'hésitation à donner son opinion, même lorsque les apprenants sont sollicités. Les enseignants occidentaux ayant participé à l'étude de Flowerdew et Miller (1995) soulignent ce problème comme étant frustrant, car dans leur pays, ils ont l'habitude de favoriser un style plutôt interactif, mais qui n'a pas de succès auprès des apprenants sinophones. Sur ce plan, Bodycott et Walker (2000) et Bouvier (2002) expliquent que, dans les espaces culturels sinophones à Hong Kong et en Chine continentale respectivement, le système éducatif inculque aux apprenants de ne pas prendre spontanément la parole et de ne pas interrompre l'enseignant pendant son cours pour lui poser des questions. Dans ce contexte, intervenir spontanément pour donner une opinion personnelle ou ajouter quelque chose aux propos de l'enseignant serait considéré comme un comportement asocial.

En revanche, dans un contexte à faible distance hiérarchique, Hofstede et Hofstede (2005) décrivent le processus d'éducation comme étant orienté vers les élèves qui sont incités à prendre de l'initiative, à poser des questions, à discuter avec les enseignants et à exprimer leur point de vue même s'il diverge de celui émis par

l'enseignant. Ainsi, le fonctionnement quotidien est axé sur la communication entre les apprenants et les enseignants qui sont censés considérer ces derniers comme des égaux. Enfin, le système d'éducation repose sur un besoin d'indépendance ancré solidement chez les apprenants et la qualité de l'apprentissage dépend donc dans une très large mesure de leur excellence.

Skow et Stephan (2000) illustrent l'influence de la distance hiérarchique sur la nature des relations entre l'enseignant et les apprenants en décrivant les sociétés des Pays-Bas et de l'Australie où la relation enseignant/apprenants est égalitaire et où les apprenants peuvent exprimer une opinion qui diverge de celle de l'enseignant. *A contrario*, selon ces mêmes auteures, dans des espaces culturels à forte distance hiérarchique (africains, arabophones et asiatiques), les apprenants ne contredisent jamais l'enseignant en raison de son statut supérieur.

Compte tenu des divergences précitées, Lustig et Koester (1999) précisent que les apprenants issus des sociétés à forte distance hiérarchique, et qui poursuivent leurs études dans un contexte d'enseignement/apprentissage à faible distance hiérarchique, peuvent parfois se sentir mal à l'aise. La majorité d'entre eux n'osent solliciter de l'aide pour surmonter les obstacles, car il est possible que cette démarche soit considérée comme étant impolie dans leur pays d'origine. En fait, de peur d'offenser l'enseignant, il se peut qu'ils acceptent ses propositions même s'ils ne sont pas d'accord. Selon les résultats d'une étude (Paulusz, 2004) effectuée dans le contexte australien, les difficultés subies par les apprenants asiatiques proviendraient du fait que, dans leur pays d'origine, ils sont habitués à une forme de « pédagogie visible » où les normes régissant les conduites ainsi que les relations sont formulées clairement par l'enseignant qui s'attend à ce que les apprenants s'y conforment. Ainsi, ce rapport recommande que les institutions occidentales explicitent les normes et les attentes afin d'aider les apprenants provenant d'autres espaces culturels à comprendre le fonctionnement et ainsi à mieux participer (Paulusz, 2004).

b) Recours au dictionnaire bilingue

Le recours au dictionnaire bilingue reflète également des habitudes culturelles d'apprentissage qui ont des conséquences sur l'apprentissage de la langue cible (Coubard et Pauzet, 2003; Loiseau, 2002). Selon l'étude de Coubard et Pauzet (2003) sur l'utilisation du dictionnaire bilingue en classe de FLE, les enseignants s'accordent pour constater qu'en contexte pluriculturel, les habitudes sont liées à la culture de l'apprenant. Les résultats de cette étude provenant des observations ainsi que des entretiens auprès d'apprenants japonais et d'enseignants révèlent que dans les espaces culturels à forte distance hiérarchique comme c'est le cas au Japon, l'apprenant considère que le manque de compréhension est à sa charge. Ainsi, par respect pour les enseignants, il jugera poli et efficace de chercher des mots dans le dictionnaire afin de combler ses lacunes. Enfin, le besoin de précision des apprenants asiatiques les rend très sensibles à la recherche des nuances dans le dictionnaire (Coubard et Pauzet, 2003).

Compte tenu de ce qui précède, Coubard et Pauzet (2003) soulignent l'importance de connaître les valeurs et les attitudes préférées des apprenants dans un système d'enseignement/apprentissage afin de mieux les comprendre et de mieux les apprivoiser. Toutefois, ces chercheuses font une mise en garde afin de ne pas négliger de présenter les attentes qui sont celles de l'enseignant tout en mesurant leur propre relativité. Pour aider les apprenants à diminuer la fréquence du recours au dictionnaire bilingue, elles préconisent l'emploi des stratégies suivantes : l'emploi des synonymes et des dessins, l'épellation des mots au tableau, la répétition et le mime. Lorsqu'il s'agit de faire une lecture globale d'un texte, elles recommandent un travail préalable concernant le « pourquoi » de l'activité afin les sensibiliser à un autre mode de fonctionnement et de les amener à deviner le sens en tolérant l'ambiguïté. Elles ajoutent également l'importance de travailler le « comment » afin de les amener à repérer les articulateurs du discours, les éléments signifiants et l'organisation des paragraphes afin d'explorer la logique interne du discours. Enfin,

l'attitude et l'expressivité de l'enseignant contribueraient à rassurer et à mettre en confiance les apprenants afin qu'ils osent s'aventurer sans le support du dictionnaire.

c) Façons de s'adresser à l'enseignant

Les façons de s'adresser à son interlocuteur sont soumises également à des caractéristiques d'ordre culturel (Loiseau, 2003). Plusieurs écrits font état de la distance considérable entre l'enseignant et les apprenants dans des contextes à forte distance hiérarchique (Bouvier, 2002; G. Hofstede, 1997; Loiseau, 2003; S. Myers, Zhong et Guan, 1998, p. 243; Zhang, 2005) où il est inapproprié d'appeler un enseignant par son nom en raison du respect que les apprenants lui témoignent (S. Myers, Zhong et Guan, 1998). À ce sujet, l'analyse que Loiseau (2003) a conduite dans des centres de FLE en France fait état des difficultés occasionnées par les pratiques relationnelles qui sont marquées par les conventions courantes des espaces culturels des apprenants et des enseignants ainsi que par les valeurs s'y rapportant.

Comme solution de remédiation, ce chercheur recommande vivement que l'enseignant prenne l'initiative d'échanger avec les apprenants sur les modes d'adresse afin de dégager des particularités culturelles pour que chacun puisse s'ouvrir l'esprit à d'autres perceptions de valeurs, comprendre et respecter les diverses préférences ainsi que les tendances d'ordre culturel présentes au sein de la classe. Selon Loiseau (2003), un échange de ce type permet à l'enseignant de discuter de son rôle au sein de son groupe et donne l'occasion à ses apprenants de se mettre en contact avec les choix méthodologiques dans les pratiques didactiques utilisées, car le fait de proposer un tel échange est en soi caractéristique de son approche. En raison de la difficulté à mettre en place ce type d'échange avec un groupe d'apprenants débutants avec qui on ne partage pas de langue commune, la responsabilité incombe à l'enseignant « d'utiliser tout son savoir-faire et son charisme pour diriger les apprenants vers les choix relationnels qu'il souhaite mettre en place, en tenant compte, bien sûr, des habitudes des apprenants » (Loiseau, 2003, p. 427).

d) Aspects paralinguistiques

Étant donné l'impossibilité de la prise en compte de divers aspects paralinguistiques, les composantes de la voix tels le niveau, le ton et l'intonation ont été retenues en raison des préoccupations exprimées par des enseignants de FLS à ce sujet et des défis qu'elles occasionnent en situation éducative pluriculturelle. Des variations d'ordre culturel se manifestent souvent au niveau du volume et sont sources de possibles malentendus en raison de différentes interprétations. Selon les observations de De Pembroke (1999), pour les États-Uniens un volume fort est synonyme d'enthousiasme et de dynamisme, tandis que les Français se sentent envahis par leur volume sonore. À leur tour, des États-Uniens expriment leur angoisse face à l'intonation des Français qu'ils perçoivent comme étant agressive. Andersen (2000) abonde dans le même sens en faisant le lien entre les aspects paralinguistiques et la distance hiérarchique d'un espace culturel. Il cite également le volume et le ton vocalique des États-Uniens qui pourraient déranger des interlocuteurs issus des espaces culturels à forte distance hiérarchique.

Dans la même veine, les gens appartenant aux cultures autour de la Méditerranée ont la conviction qu'une voix forte et claire fait preuve de sincérité alors qu'une voix douce manque de franchise (Triandis, 1994). En revanche, les gens qui ne connaissent pas les patterns d'intonation arabes et les interprètent selon leur propre cadre de référence, peuvent penser que les apprenants provenant du Moyen-Orient sont hostiles ou en colère en raison du volume élevé de leur voix (Damen, 1987; DeCapua et Wintergerst, 2004; Samovar, Porter et McDaniel, 2007; Skow et Stephan, 2000; Ting-Toomey, 1999). À leur tour, Skow et Stephan (2000) rapportent l'exemple d'un enseignant indien dont l'intonation dérangeait les apprenants états-uniens qui pensaient qu'il les réprimandait lorsqu'il les appelait à participer. Dans le même esprit, de l'avis de Balboni (2006), la qualité bruyante des voyelles ainsi que le ton de voix plus élevé chez les néo-latins, les Grecs et les slaves donne aux Anglo-saxons et aux Orientaux l'impression d'une dispute continue. Ce chercheur conclut

que les malentendus dans un contexte pluriculturel proviennent des interprétations non conscientes des interlocuteurs de part et d'autre.

Considérant que les diverses composantes de la voix varient d'une culture à une autre et se basant sur ses nombreuses expériences et observations dans divers pays, Aoun (2004) recommande une ouverture à l'altérité afin d'englober les visions et les pratiques alternatives. Enfin, une mise en garde s'impose, car même si les tendances décrites au sein d'un groupe culturel indiquent des similitudes, des variations individuelles et régionales sont également présentes (DeCapua et Wintergerst, 2004; B. Hall, 2005).

Le tableau 2.2 résume les différences majeures dans le contexte d'enseignement/apprentissage relatives à la distance hiérarchique. Comme il a été mentionné précédemment, il importe de souligner que la réalité se situe quelque part entre les deux extrêmes dont les tendances viennent d'être exposées plus haut (G. Hofstede et Hofstede, 2005), car toutes les cultures manifestent des relations caractéristiques de distance hiérarchique faible et forte, mais une orientation domine néanmoins (Gudykunst, 2001; Samovar, Porter et McDaniel, 2007).

Tableau 2.2 Différences relatives à la distance hiérarchique

Forte distance hiérarchique	Faible distance hiérarchique
Éducation centrée sur l'enseignant	Éducation axée sur l'apprenant
Déférence envers l'enseignant	Respect de l'indépendance de l'apprenant
Manque de compréhension à la charge de l'apprenant	Apprenant incité à poser des questions
Toute initiative de communication prise par l'enseignant	Apprenant incité à prendre des initiatives
Apprenant habitué à ne pas contredire l'enseignant	Apprenant incité à exprimer son désaccord
Pédagogie visible	Pédagogie non implicite
Réussite scolaire en fonction de l'excellence des connaissances de l'enseignant	Réussite scolaire en fonction de l'excellence de l'apprenant

Le tableau 2.3 résume les incidences de la dimension se rapportant à la distance hiérarchique sur les modes d'échange communicatif exposés précédemment.

Tableau 2.3 Modes d'échange communicatif relatifs à la distance hiérarchique

A. Participation
1 Prise de parole spontanée/hésitation
2 Émission de son opinion/silence
3 Ajout aux propos de l'enseignant/silence
4 Formulation de questions/silence
B. Emploi du dictionnaire
C. Façons de s'adresser à l'enseignant
D. Certains aspects paralinguistiques : niveau, ton et intonation de la voix

- **Collectivisme ou individualisme**

Des chercheurs s'accordent sur le fait que parmi les cinq dimensions de variabilité culturelle, celle relative au collectivisme/individualisme est la dimension la plus importante pour expliquer les différences et les similitudes à travers divers espaces culturels (Gudykunst, 2001; G. Hofstede et Hofstede, 2005; Samovar, Porter et McDaniel, 2007; Ting-Toomey, 1999). Selon Ting-Toomey (1999) et Yum (2000), cette dimension constitue le noyau de la taxonomie de Hofstede en raison de sa présence dans tous les domaines de la vie quotidienne. Pour Gudykunst (2001), elle est employée fréquemment pour distinguer les cultures asiatiques des cultures occidentales, et la seule dimension dans laquelle toutes les cultures asiatiques se regroupent sous leur même aspect collectiviste. Compte tenu de l'envergure de cette dimension, à l'instar de Gudykunst *et al.* (1988), nous y ferons appel pour expliquer un grand nombre de divergences d'ordre culturel reliées aux modes d'échange communicatif en contexte pluriculturel.

La dimension collectivisme/individualisme mesure le degré auquel les individus d'une société se regroupent. Puisque la façon dont une société conçoit

l'individu a des incidences profondes sur la structure et le fonctionnement du système éducatif (G. Hofstede et Hofstede, 2005), il s'agit d'explorer les différentes caractéristiques des espaces culturels collectivistes et individualistes afin de comprendre les divers modes d'échange communicatif en contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel.

L'individualisme caractérise les sociétés dans lesquelles les liens entre les personnes sont lâches et la primauté des droits individuels est ancrée profondément dans le psychisme des individus (G. Hofstede et Hofstede, 2005; Skow et Stephan, 2000). Les résultats provenant des études de Hofstede et Hofstede (2005) portant sur les valeurs culturelles indiquent les tendances individualistes de certains pays tels les États-Unis, l'Australie, la Grande-Bretagne, la Suède et l'Allemagne, entre autres. Dans ces espaces culturels, l'accent sur l'apprenant individuel reflète les valeurs culturelles relatives à l'autonomie personnelle (G. Hofstede et Hofstede, 2005; Skow et Stephan, 2000). Les enseignants dans ces espaces traitent les apprenants de façon individuelle, les incitent à poser des questions et à formuler leur point de vue, même s'il est opposé à leur propre idée. En fait, l'éducation dans les sociétés individualistes vise à préparer l'individu à faire face à de nouvelles situations, à l'inconnu ainsi qu'à l'imprévu et à prendre sa place dans la société. L'apprentissage se fait tout au long d'une vie et est axé moins sur comment faire que comment apprendre.

Le collectivisme fait plutôt référence à la primauté des intérêts collectifs. Ainsi, dans les sociétés collectivistes, l'accent est mis sur l'adaptation aux capacités et aux qualités qui permettent aux jeunes d'apprendre à fonctionner adéquatement en tant que membre acceptable de la société. L'étude de Hofstede et Hofstede (2005) indique que la vaste majorité des gens vivent dans des sociétés à fortes tendances collectivistes comme celles qui dominent dans les espaces culturels arabophones, africains, asiatiques et latins. Selon les résultats de l'étude de Hofstede (1994), dans les sociétés à tendances collectivistes comme les espaces culturels sinophones, les

théories et pratiques éducatives sont axées sur les procédures qui visent à atteindre la classe entière des apprenants. Par conséquent, l'enseignant traite en permanence l'élève comme faisant partie du groupe, jamais comme un individu isolé. Pour leur part, Cortazzi et Jin (1996) font le même constat lors des observations de classe en Chine continentale où la coopération et la conscience sociale priment sur les intérêts individuels.

Étant donné que l'identité dans les sociétés à tendances collectivistes est fonction du groupe social d'appartenance, l'emploi du pronom « nous » prédomine et le pronom « je » est donc évité (Bouvier, 2002; G. Hofstede et Hofstede, 2005; Lee-Le Neindre, 2002). De fait, l'anthropologue, Francis Hsu (1971) explique que le terme « personnalité » n'a pas d'équivalent dans la langue chinoise, car c'est un concept occidental ayant pris sa racine dans l'individualisme où l'identité est basée sur l'individu et son épanouissement personnel (G. Hofstede et Hofstede, 2005). Dans le contexte d'enseignement/apprentissage, les apprenants sinophones témoignent des difficultés et de la souffrance occasionnées par l'esprit collectif lorsque les consignes nécessitent l'emploi du « je » pour parler de soi :

On nous demande de nous raconter à la première personne, d'étaler nos sentiments, de développer une argumentation, non pas purement rationnelle, mais subjective. C'est le calvaire! On se fait violence en permanence et on s'oblige à feindre. On aimerait expliquer à nos professeurs qu'il est possible de parler de soi à la forme indirecte (Yu-Sion, 1995, cité dans Bouvier, 2002, p. 198).

Compte tenu de l'influence des éléments précités sur la communication, il importe d'explorer leurs retombées en contexte pluriculturel. En raison des contraintes de temps et de ressources, le nombre de phénomènes étudiés a été circonscrit et le choix effectué en fonction de la problématique et du cadre théorique de référence, et conformément aux commentaires fréquents des enseignants de FLS lors des formations qui leur ont été offertes dans le milieu même. L'examen des phénomènes tels l'entraide, les patterns de participation, le silence, les tours de

parole, l'importance du travail en petits groupes, la préférence pour les expressions de relation directe et les habitudes vestimentaires se révèlent essentiels.

a) Entraide

Étant donné l'importance du groupe dans les espaces culturels à tendance collectiviste, il convient d'explorer l'entraide par le biais des chuchotements, l'entraide pendant le cours dans la langue d'origine des apprenants et pendant la discussion du contenu de cours lors des explications de l'enseignant. Par ailleurs, une brève exploration du « cadre de participation » permet de mieux saisir les modes d'échange communitatif précités.

De nombreuses études rapportent l'importance de l'entraide dans les cultures à tendances collectivistes. Le chuchotement, par exemple, se trouve être caractéristique de certaines espaces culturels collectivistes, tel que rapporté par les observations provenant de l'étude de Lee-Le Neindre (2002) en Corée du Sud. Selon ce chercheur, il est très habituel dans une classe coréenne de voir les élèves voisins essayer d'aider l'élève questionné en lui chuchotant la bonne réponse. Dans les données recueillies lors des observations et des entrevues dans l'étude de Flowerdew et Miller (1995), les apprenants sinophones manifestent également une forte tendance à aider leurs pairs en cantonais lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés de compréhension. Certains enseignants occidentaux participant à cette recherche avaient tendance à interpréter ce phénomène comme étant une propension à parler pendant les cours et à être inattentifs. Les observations de ces chercheurs indiquent, cependant, que les apprenants se concentraient sincèrement sur le contenu. Cortazzi et Jin (1996) font également état de l'importance du rôle d'entraide dans leurs observations des classes en Chine continentale où les apprenants regardent plutôt l'individu qui répond et non l'enseignant. Par ailleurs, s'il éprouve des difficultés, avec la permission de l'enseignant, les autres l'aideront et

l'encourageront : « 'Answer it!' 'You can do it!' 'I'll help you!' »¹⁶ (Cortazzi et Jin, 1996, p. 176).

Dans la même veine, Scollon (1999) fait une description révélatrice dans une institution de Hong Kong en comparant une salle de classe où un enseignant occidental donne un cours aux sinophones à une autre salle de classe où un enseignant cantonais donne son cours, en anglais également. Dans les deux cas, les apprenants font des commentaires entre eux tout en écoutant l'enseignant. Cependant, la réaction des deux enseignants se démarque de façon frappante. Alors que l'enseignant cantonais continue à enseigner en parlant plus fort afin d'être entendu et invite les apprenants à poser des questions à la fin du cours, l'enseignant occidental est immédiatement incommodé par le bavardage, arrête d'enseigner et attend que les apprenants cessent de parler entre eux. Scollon (1999) précise que la plupart des enseignants sinophones ne semblent pas être dérangés par le fait que les apprenants parlent entre eux à moins que le bruit devienne assez fort pour entraver le cours. Par ailleurs, dans les deux salles de cours, pendant que l'enseignant répond à une question qui lui est posée par un seul apprenant, les autres apprenants parlent entre eux et demandent de quitter la classe. Selon Scollon (1999), les enseignants occidentaux pourraient interpréter ce comportement comme un signe d'impolitesse ou un manque d'intérêt de la part des apprenants. Ils pourraient également sentir qu'ils sont en train de perdre leur temps en répondant à une question importante lorsque les autres apprenants ne sont pas à l'écoute.

Compte tenu des données précédentes soulignant l'importance du groupe et de l'entraide dans les sociétés collectivistes, il y a lieu d'explorer brièvement le « cadre de participation » de Goffman (1981) dont Scollon (1999) se sert afin d'expliquer les

¹⁶ « Vas-y! Tu es capable! Je t'aiderai! »¹⁶ (Cortazzi et Jin, 1996, p. 176) (traduction libre).

modes d'échange communicatif des apprenants. Goffman (1981) analyse les rôles communicatifs de l'émetteur et du récepteur en terme de degré de responsabilité et d'engagement social au sein du « cadre de participation » dans lequel chaque participant possède un statut se rapportant à l'événement en question. À ce sujet, Scollon (1999) constate que les différentes structures de participation précitées sont en relation avec les présupposés philosophiques au regard de la communication, de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'ensuit que les apprenants sinophones et les enseignants occidentaux ont différentes façons de négocier mutuellement des rôles au sein des structures de participation. Ainsi, les apprenants sinophones choisissent de ne pas écouter les explications de l'enseignant en réponse à une question posée par un autre apprenant, car ils veulent tout simplement faciliter et aider à maintenir une interaction privilégiée entre l'enseignant et l'apprenant ayant formulé la demande. Par conséquent, Scollon (1999) préconise la prise en compte des différentes attentes relatives à ces structures afin de distinguer entre des situations requérant l'attention de tous les apprenants et celles où les apprenants s'attendent à ce qu'il y ait une communication privilégiée entre l'enseignant et l'apprenant sollicitant son aide.

Enfin, selon Gudykunst et Kim (1992), étant donné que la majeure partie de notre comportement communicatif est apprise non consciemment, de façon générale, nous communiquons sans être conscients des patterns qui influencent la nature des échanges. Ainsi, lorsque des individus communiquent avec des interlocuteurs provenant du même espace culturel, ils supposent que la structure de participation est approximativement la même. Cependant, en situation d'interaction avec des gens provenant d'autres espaces culturels, il est nécessaire de connaître les différentes structures de participation afin d'interpréter et de prédire leurs conduites de façon plus exacte, particulièrement dans un contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel.

b) Patterns de participation

Compte tenu des incidences du « cadre de participation » sur la communication en salle de classe, il importe d'explorer des écrits ayant examiné les patterns de participation en classe relatifs à la prise de parole, à la formulation des questions et à l'expression de ses opinions, entre autres. Les résultats de certaines études indiquent que le manque de participation des apprenants sinophones provient du précepte confucéen de solidarité collective, selon lequel il serait inapproprié de se démarquer de ses pairs avec pour conséquence le risque d'un rejet (Bodycott et Walker, 2000; Flowerdew et Miller, 1995). À cet égard, les observations et les entretiens informels menés avec des apprenants au deuxième cycle universitaire, aux États-Unis, indiquent que les expériences scolaires antérieures des apprenants dans leur pays d'origine ont des incidences sur leurs interactions en salle de classe en Occident (K. Johnson, 1995). L'exemple suivant révèle le double défi auquel les enseignants et les apprenants dans un contexte pluriculturel font face. Selon Johnson (1995), il s'agit, premièrement, de reconnaître les aspects observables des modes d'échange communicatif dans les interactions quotidiennes des participants. Le deuxième défi fait référence à la reconnaissance des aspects non visibles telles les perceptions, les croyances et les valeurs qui influencent les divers modes d'échange communicatif. Ainsi, une étudiante sinophone exprime son étonnement lorsqu'elle découvre que l'enseignant alloue un pourcentage de la note finale à la participation qui consiste à poser des questions, à émettre et à discuter de leurs points de vue lors des discussions en classe. Elle explique qu'en Chine, le concept de participation fait référence plutôt à la prise de notes et à l'écoute attentive en classe.

Comme l'indique Byram (1994), cité dans le chapitre précédent, certains apprenants éprouvent d'énormes difficultés à participer en classe en raison de l'emprise de la culture d'origine sur leur identité. À cet égard, les expériences de Duc, un apprenant vietnamien, âgé de 46 ans, s'avèrent pertinentes, car elles expriment le déchirement occasionné par la transition d'une culture à une autre qui, selon Baudin

et Ros Navas (1993), oblige le nouvel arrivant à réviser et à renégocier constamment ses valeurs. Ainsi, malgré le respect que Duc éprouvait pour ses enseignants, la crainte qu'il ressentait à leur égard l'empêchait d'interagir de façon efficace avec eux. Par ailleurs, bien qu'il comprenne que les enseignants s'attendaient à ce que les apprenants participent en classe, il ne respectait pas ceux qui prenaient la parole, car selon lui, ils faisaient l'étalage de leur connaissance. Selon Adamson (1993), il semble que pour pouvoir adopter le type de comportement préconisé par le système éducatif états-unien, Duc devait modifier son système de valeurs. Toutefois, étant donné qu'il ne le voulait pas ou ne pouvait pas le faire, il a quitté le programme.

Quant à Sun-yu, une étudiante taiwanaise inscrite au deuxième cycle universitaire, elle explique que la peur de poser une question dont elle doit connaître la réponse l'empêche de participer (K. Johnson, 1995). Dans la même veine, les résultats de l'étude de Bouvier (2002) indiquent que les apprenants sinophones parlent peu en situation de grand groupe hétérogène pour plusieurs raisons : ils n'ont pas l'habitude de se distinguer du groupe en prenant la parole seuls, ils ont peur de faire des erreurs devant les autres et ils craignent que leurs questions ne soient pas pertinentes pour tout le groupe. Ainsi, de peur de se sentir ridicules de poser une question trop simple ou dont ils devraient connaître la réponse, ces apprenants ont tendance à consulter l'enseignant en fin de cours (Bouvier, 2002). En fait, les apprenants sinophones ayant participé à l'étude de Bouvier (2002) considèrent que les étudiants provenant d'autres espaces culturels monopolisent l'attention et font perdre beaucoup de temps en posant des questions « à tort et à travers ».

Cependant, les données provenant de diverses recherches de Cortazzi et Jin (1996) apportent des nuances à la croyance répandue selon laquelle les apprenants sinophones écoutent passivement en classe et ne posent pas de question. Selon ces chercheurs, certes, les préceptes confucéens inculquant le maintien de l'harmonie et la sauvegarde de la face encouragent effectivement les apprenants à écouter

attentivement et silencieusement l'enseignant. Toutefois, les résultats de cette étude indiquent des modifications dans les conduites des apprenants, car 14,8% des répondants disent participer activement en classe et 6,6% disent poser des questions en classe. Ces chercheurs précisent que la nature des questions posées par les apprenants sinophones peut se différencier de celles des Occidentaux en raison de la réflexion précédant l'interrogation et du but qui vise à obtenir la confirmation de l'enseignant. Ces explications permettent de voir à quel point le processus de formulation d'une question dans le contexte chinois est exigeant. De surcroît, comme il a été mentionné précédemment, la censure des pairs complexifie la tâche.

Pour ce qui est de l'hésitation à répondre à une question que l'enseignant lance à l'ensemble du groupe, les propos de Scollon (1999) permettent de comprendre certains traits de la philosophie confucéenne. Ainsi, cette auteure explique qu'à l'instar de Confucius, les enseignants sinophones répondent souvent à la question d'un apprenant par une autre question. Cette façon de poser des questions rhétoriques et ensuite d'y répondre est une pratique courante dans les salles de classe. Par conséquent, les apprenants sinophones sont souvent silencieux, car ils s'attendent à ce que l'enseignant réponde à ses propres questions. Dans l'étude de Bouvier (2002, p. 197), les apprenants sinophones explicitent leur réaction lorsqu'un enseignant français pose une question en direction de l'ensemble du groupe : « On n'a pas l'impression qu'il faut répondre à une question que le professeur pose à toute la classe ».

Par ailleurs, Robert (2002) décrit le désarroi de l'apprenant asiatique lorsque l'enseignant lui demande d'appliquer immédiatement et en public les notions apprises en classe, ce qui vient à l'encontre de son habitude de travailler le contenu seul après la fin des cours (souvent à la maison en guise de préparation). Il s'ensuit que des enseignants provenant des espaces culturels individualistes peuvent avoir de la difficulté à faire participer les apprenants issus des espaces culturels collectivistes

(Bouvier, 2002; Flowerdew et Miller, 1995; K. Johnson, 1995). Ainsi, Hofstede (1994) précise que le désir de voir les apprenants s'exprimer en classe se fait beaucoup plus sentir dans les sociétés à tendances individualistes alors que dans celles à tendances collectivistes, il n'est pas évident de prendre la parole sans y avoir été autorisé par le groupe. Dans la même veine, Lee-Le Neindre (2002) explique qu'en Corée du Sud, lorsque l'enseignant désigne un élève, ce dernier cherche du regard l'approbation de l'un de ses camarades, comme s'il lui demandait la permission de répondre.

Ainsi, dans un contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel avec des apprenants provenant des espaces culturels collectivistes, certains chercheurs conseillent aux enseignants de nommer l'apprenant pour le faire participer (Bodycott et Walker, 2000; G. Hofstede, 1994). L'expérience de Sun-yu, l'étudiante taiwanaise citée plus haut (K. Johnson, 1995), illustre clairement cette situation : conformément aux normes taiwanaises, elle attendait que ses enseignants la nomment pour la faire participer. Ce témoignage vient appuyer les conseils précités au sujet de la désignation par l'enseignant pour la prise de parole. Comme solution de remédiation, Bouvier (2002, p. 196) recommande également que les enseignants précisent leurs attentes, non seulement au début de la session, mais chaque fois que l'occasion s'y prête pour pallier les difficultés de participation reconnues par les apprenants sinophones de FLE en France et leurs enseignants natifs : « Il part du principe que l'apprenant chinois ne sait pas qu'il doit parler en classe et qu'il ne sait pas non plus que cette participation sera notée ou entrera dans l'appréciation générale qui sera faite de son travail ».

Compte tenu de ce qui précède, il est essentiel d'explorer les incidences du principe de sauver la face dans les espaces culturels collectivistes. Compte tenu que le but principal de la communication dans les sociétés collectivistes vise à promouvoir et à maintenir l'harmonie entre les membres, les réactions des individus aux messages

de leurs interlocuteurs seront probablement réservées, car la responsabilité de sauver « la face » et l'estime de soi de chacun prime sur les intérêts personnels. De fait, l'importance de maintenir l'harmonie en classe et le désir de sauver la face de part et d'autre expliquent l'hésitation de certains apprenants à poser des questions même lorsqu'ils ne comprennent pas.

À cet égard, Cortazzi et Jin (1996) expliquent que même s'il arrive aux apprenants occidentaux de perdre la face, le principe de sauver la face s'avère particulièrement fort chez les apprenants sinophones en raison de la nature collectiviste de leur société où il faut éviter de se ridiculiser et de se démarquer du groupe. Ces auteurs ajoutent que tous les espaces culturels ont des tendances individualistes et collectivistes, mais certains tels les espaces culturels de la Chine continentale mettent l'accent sur l'extrémité collective du continuum individualisme/collectivisme. Quant à l'espace culturel japonais, l'exemple provenant de l'étude de Neuliep (1997) illustre le cas des apprenants japonais qui ne répondent que par l'affirmative à la question de l'enseignant relative à la compréhension, puisque dire « non » est déjà une situation d'affrontement. Dans le même esprit, Lee-Neindre (2002) souligne le rôle de l'harmonie et la nécessité de sauver la face dans le maintien des relations en contexte coréen où les élèves répondent par l'affirmative même s'ils ne comprennent pas. Selon ce chercheur, c'est un « oui » de politesse ou de sympathie, car les apprenants considèrent que c'est leur devoir de comprendre l'enseignant. Par conséquent, comme dans les espaces culturels japonais et sinophones, les conflits et les confrontations sont évités et les critiques sont formulées de façon indirecte pour éviter de blesser son interlocuteur.

c) Silence et tours de parole

Il importe de noter que le rôle du silence ou l'absence de parole en communication varie également d'un espace culturel à l'autre (Damen, 1987; DePembroke, 1999; DeCapua et Wintergerst, 2004; Samovar, Porter et McDaniel, 2007;

Skow et Stephan, 2000; Ting-Toomey, 1999). Selon Ishii et Bruneau (1994), même si la forme du silence peut être considérée comme universelle, son emploi, ses fonctions et l'interprétation que l'on en fait découlent des valeurs de la culture d'origine des interlocuteurs. En fait, depuis l'époque des anciens philosophes grecs, la pensée occidentale souligne la bipolarisation de la parole versus le silence où le premier phénomène revêt une connotation positive et le deuxième un sens plutôt négatif en Occident (DeCapua et Wintergerst, 2004; Ishii et Bruneau, 1994; Skow et Stephan, 2000). Selon Samovar *et al.* (2007), il semble y avoir un lien entre les espaces culturels qui valorisent l'interaction sociale et leur perception négative du silence ainsi que l'emploi qu'ils en font. Ces auteurs citent le cas de certains espaces culturels (italiens, français, arabes) qui valorisent hautement la parole. Toutefois, il est à noter que la majorité des gens ne sont guère conscients de l'interdépendance entre ces deux dimensions (Ishii et Bruneau, 1994).

À l'opposé, dans les sociétés à tendances collectivistes (asiatiques, amérindiennes, par exemple), le silence est un mode de communication significatif et constitue une partie essentielle de l'interaction sociale (DeCapua et Wintergerst, 2004; Gudykunst, 1993; Samovar et Porter, 1991; Samovar, Porter et McDaniel, 2007). Contrairement à la conception occidentale, le silence y est considéré comme étant positif, alors que le discours revêt une connotation plutôt négative, car les paroles risquent de contaminer une expérience (Gudykunst, 1993; Samovar et Porter, 1991). Ishii et Bruneau (1994) expliquent que les interlocuteurs provenant des sociétés à contexte implicite n'ont pas besoin de recourir activement au canal oral, car le contexte ainsi que les relations interpersonnelles étroites fournissent les données nécessaires pour rendre l'interaction possible. La responsabilité incombe à l'auditeur d'interpréter adéquatement l'information qui est généralement de nature vague par le biais d'autres canaux sensoriels telles l'intuition et la sensibilité. En revanche, dans la communication à contexte explicite, les interlocuteurs se fient à l'échange des messages verbaux (De Pembroke, 1999; Ishii et Bruneau, 1994), d'où la valorisation

de la parole et l'importance accordée au rôle du locuteur ainsi qu'à une articulation sans heurt du message (Gudykunst, 1993).

En raison de différentes normes et valeurs qui régissent le moment et la durée du silence, il importe d'ajouter que dans les sociétés à tendance collectiviste, le silence est considéré comme un moment de réflexion et d'apprentissage qui témoigne de la déférence aux propos de son interlocuteur et régit les tours de parole (DeCapua et Wintergerst, 2004). À cet égard, Hall (2005) rapporte le désarroi des apprenants amérindiens (dont l'auteur ne précise pas la provenance) qui sont souvent exclus des discussions en petits groupes, car les normes régissant les tours de parole chez les États-Uniens diffèrent de celles auxquelles les apprenants amérindiens sont habitués dans leur culture d'origine. À son tour, Balboni (2006) décrit la sensation d'agression subie par les gens d'origine asiatiques lors des interactions en raison du non respect de la période d'attente, perçue comme étant longue par les interlocuteurs occidentaux. De Pembroke (1999) fait d'ailleurs état des difficultés des Japonais à participer à une conversation avec des Français en raison de la nature « polyphonique » des échanges qui permettent un chevauchement de plusieurs conversations. Selon cette chercheuse, pour pouvoir participer aisément à des conversations avec des Français, les Japonais doivent développer deux habitudes : premièrement, prendre l'initiative de s'exprimer sans être sollicités et, deuxièmement, profiter des pauses très courtes pour prendre la parole.

Certains écrits permettent de faire la lumière sur la signification du silence en Occident et en Orient. Gudykunst (1993) décrit quatre sens transmis par le silence au Japon : la sincérité attribuée à l'état intérieur inexprimable du soi; la discrétion sociale afin de chercher l'approbation et d'éviter des sanctions; le sentiment de gêne éprouvée dans l'expression de ses vraies émotions dans les relations intimes et la défiance ou l'expression catégorique d'hostilité à travers le silence. Lors des observations d'enseignants et d'apprenants coréens au secondaire, Lee-Le Neindre

(2002) constate que le mode de réponse le plus courant des élèves coréens est le silence. Ce chercheur explique que la communication verbale étant quasi inexistante dans le contexte d'enseignement/apprentissage coréen, à part quelques réponses par « oui » ou par « non », tout se passe par les canaux non verbaux et paraverbaux. Quant aux sociétés individualistes comme celle de la France, cette même dimension peut donner lieu à cinq significations : du chagrin, de la critique, de l'obligation, du regret ou de la gêne (Ishii et Bruneau, 1994).

Les différentes conceptions du silence et de la prise de parole précitées ont certes des répercussions sur les modes d'échanges dans le contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel où les réactions des apprenants varient au même stimulus en fonction de leur culture d'origine. À cet égard, Samovar et Porter (1991) expliquent que lorsque l'enseignant nomme des apprenants avec une tradition de silence bouddhiste, il est possible que ces derniers se sentent gênés et éprouvent de la difficulté à participer. En revanche, l'enseignant pourrait penser qu'ils ne comprennent pas le contenu en question alors qu'il est fort possible qu'ils le comprennent tout à fait, mais éprouvent un conflit interculturel. Dans la même veine, DeCapua et Wintergerst (2004) font état des malentendus et des interprétations erronées possibles lorsque les attentes des enseignants et des apprenants relatives au délai accordé pour répondre à une question varient en fonction de leur culture d'origine. Par conséquent, les enseignants pourraient percevoir les apprenants comme étant lents, et, à leur tour, ceux-ci pourraient considérer les enseignants comme étant brusques.

Compte tenu des difficultés occasionnées par les divergences relatives à la signification du silence dans les sociétés collectivistes et individualistes, Ishii et Bruneau (1994) recommandent que les chercheurs en communication abordent cette dimension de façon positive et lui accordent autant d'importance qu'à la communication verbale. Puisque l'acte d'écouter peut se manifester différemment en

fonction des espaces culturels, Hall (2005) conclut que la responsabilité incombe à chacun d'améliorer ses capacités d'écoute en prenant le temps de tendre l'oreille effectivement.

d) Travail en petits groupes

Dans un contexte où les préceptes confucéens font face à la logique cartésienne et compte tenu de la préférence des apprenants sinophones pour la préparation en petits groupes (en dyades ou en groupes de trois personnes ou plus), des activités qui offrent la possibilité de se préparer préalablement à la prise de parole individuelle ou en équipe peuvent constituer des solutions de remédiation. Cette façon de fonctionner leur permet de réfléchir, de construire une réponse et de donner forme à la parole tout en consultant les autres en vue de préparer une réponse commune qui évite de s'impliquer seul et personnellement devant les autres (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2003; G. Hofstede, 1994; S. Scollon, 1999). Par ailleurs, ce type de fonctionnement leur donne le temps de faire des vérifications dans le manuel, dans le dictionnaire et auprès du professeur, et d'ainsi diminuer les erreurs et donc les risques de perdre la face (Bouvier, 2003).

e) Expressions de relation directe

Pour ce qui est de la comparaison des expressions de relation directe verbales et non verbales entre diverses cultures, certaines études indiquent que la dimension individualisme/collectivisme a des implications sur les préférences des apprenants (Crabtree et Sapp, 2004; Flowerdew et Miller, 1995; Zhang, 2005). Selon Gorham (1988), les expressions verbales de relation directe témoignées par l'enseignant tels l'emploi de l'humour et des anecdotes provenant de sa vie personnelle, la valorisation du travail et des commentaires des apprenants, la désignation de ces derniers par leur prénom ainsi que le recours au pronom « nous » lors de la référence à toute la classe, contribuent à améliorer l'apprentissage. Dans la même veine, les résultats de l'étude de Sanders et Wiseman (1990) auprès des apprenants hispanophones et afro-

américains indiquent que les expressions verbales et non verbales de relation directe (*verbal and nonverbal immediacy behaviors*) de l'enseignant, tels le contact oculaire, l'emploi de l'humour et l'utilisation des exemples provenant de sa vie personnelle, ont des conséquences positives sur l'apprentissage. Brown et Kysilka (2002) abondent dans le même sens en soulignant l'importance de l'emploi des anecdotes provenant de la vie personnelle de l'enseignant pour le climat social de la classe.

Par ailleurs, les résultats d'autres études indiquent que même lorsque les apprenants proviennent des espaces culturels à faible expression d'intimité où les expressions de gestes reliés à des expressions de relation directe non verbales tels le toucher, la proximité, le sourire et le contact oculaire, entre autres, ne sont pas habituels, les retombées de son emploi s'avèrent positives sur l'apprentissage (S. C. Johnson et Miller, 2002; Lee-Le Neindre, 2002; McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen et Barraclough, 1996; Neuliep, 1997). Sur ce plan, la conclusion provenant de l'étude de Lee-Le Neindre (2002) confirme les conséquences positives des expressions de relation directe par l'enseignant sur les apprenants coréens qui apprécient les comportements non verbaux et paraverbaux de l'enseignant tels le rapprochement physique, un regard bienveillant et fréquent, le rire, le sourire et une voix douce comme facteurs d'incitation à la participation volontaire.

Dans le cas contraire où les apprenants sont habitués aux gestes reliés aux expressions de relation directe non verbales, leurs attentes à cet égard sont élevées, comme l'indique l'étude de Crabtree et Sapp (2004). Ces chercheurs décrivent l'insatisfaction des apprenants brésiliens face au manque de chaleur et d'intimité de l'enseignante états-unienne qui, aux dires des apprenants, a des répercussions négatives sur leur apprentissage. En revanche, ces chercheurs décrivent le malaise physiologique et psychologique ressenti par l'enseignante états-unienne lors de la manifestation d'un contact physique tout à fait habituel dans le contexte brésilien. À ce sujet, de nombreux auteurs s'accordent sur le fait que la zone ou la « bulle »

virtuelle d'intimité entre les interlocuteurs varie en fonction de la culture d'origine et, lors de l'infraction des règles de la proxémie qui régissent la distance interpersonnelle, les gens peuvent se sentir mal à l'aise, frustrés, voire agressés (Balboni, 2006; DeCapua et Wintergerst, 2004; Gudykunst, 1993; B. Hall, 2005; E. T. Hall, 1971, 1984; Lustig et Koester, 1999). Selon Crabtree et Sapp (2004), le lien inextricable entre l'individualisme/collectivisme d'une culture, les expressions de relation directe et l'emploi de l'espace expliquent le malaise ressenti par l'enseignante états-unienne dans l'exemple précité. Par ailleurs, dans cette étude (Crabtree et Sapp, 2004), l'emploi libre de l'espace de la salle de classe par les apprenants brésiliens sans consultation préalable de l'enseignante révèle leur orientation collectiviste (Altman, 1975; P. Andersen, 1985; Hecht, Andersen et Ribeau, 1989). Afin d'éviter des malentendus, Hall et Hall (1990) recommandent vivement que les intervenants dans un contexte pluriculturel tiennent compte des facteurs d'ordre culturel qui régissent le système tactile et proxémique des apprenants. Dans le même sens, Damen (1987) recommande que les enseignants développent la capacité d'observation des différents phénomènes à travers diverses lentilles culturelles qui permettraient d'éviter des interprétations erronées.

Quant à l'emploi de l'humour, rappelons qu'après avoir constaté le transfert négatif de l'humour auprès des apprenants sinophones universitaires à Hong Kong, la plupart des enseignants se résignent à ne plus y recourir (Flowerdew et Miller, 1995). Selon Nevo *et al.* (2001), bien que les processus cognitifs et psychologiques des mécanismes de l'humour soient en principe semblables à travers diverses cultures, les préférences et les attentes culturelles teignent les perceptions et les interprétations relatives à son emploi. Les résultats de leur étude indiquent que les personnes issues des espaces à faible expression d'intimité sinophones ont tendance à ne pas accentuer l'humour qui est donc exprimé de façon latente et contrainte. Zhang (2005) abonde dans le même sens et explique que contrairement au contexte d'enseignement/apprentissage en France où l'emploi de l'humour sert souvent à gérer

le stress et à réduire l'anxiété, il pourrait même aggraver l'anxiété en raison de la tendance collectiviste de la société chinoise. De plus, dans des espaces culturels à forte distance hiérarchique comme en Chine, étant donné que des expressions de relation directe sont jugées inappropriées, en raison de leur menace potentielle à l'autorité de l'enseignant et aux rapports hiérarchiques entre enseignant et apprenants, les apprenants ne s'attendent pas à ce que les enseignants manifestent des expressions de ce type (Zhang, 2005). Cette explication pourrait ainsi faire la lumière sur le transfert négatif rapporté par les enseignants occidentaux dans l'étude de Flowerdew et Miller (1995).

f) Habitudes vestimentaires

Étant donné que les habitudes vestimentaires reflètent des valeurs culturelles qui sont porteuses de sens (B. Hall, 2005; Samovar, Porter et McDaniel, 2007), elles pourraient constituer une source de malentendu dans un contexte pluriculturel. Il importe de préciser que l'objet de notre étude ne vise pas une description exhaustive de diverses habitudes vestimentaires, mais se limite à poser des jalons en cas d'éventuelles manifestations de ce phénomène au cours de la présente recherche. Selon Samovar *et al.* (2007), le lien entre la tenue vestimentaire et le système de valeurs est évident dans les pays tels le Japon et la France où il n'est pas inhabituel de voir les gens se promener en complet et cravate même lorsqu'il fait très chaud. Quant à McDaniel, il fait le lien entre la dimension individualisme/collectivisme et les habitudes vestimentaires. Cet auteur cite le cas du Japon où la tendance pour les couleurs et la tenue vestimentaire conservatrices accentue son collectivisme et réduit ainsi le potentiel de discordance sociale (McDaniel, 2000).

Il faut ici mentionner que le port du hidjab dans les espaces publics occidentaux soulève un vif débat depuis quelques décennies dans des pays occidentaux tels le Canada et la France. Notons que même dans les espaces culturels individualistes comme au Québec, le rejet de discordance vestimentaire (par le hidjab)

témoigne d'une sorte de règle vestimentaire qui marque profondément les espaces culturels. Par ailleurs, selon Mc Andrew (2001), la forte médiatisation de cette habitude vestimentaire dans le contexte québécois contribue à biaiser l'opinion publique. Cette chercheuse ajoute que les vives émotions et les passions suscitées par ce sujet attisent d'emblée le débat. Selon Brown et Kysilka (2002), étant donné que les expressions et les pratiques découlant des valeurs de base tels le respect et l'honnêteté, entre autres, varient selon la culture d'origine, elles peuvent constituer une source de conflit dans un contexte pluriculturel. Ainsi, des habitudes vestimentaires islamiques sont souvent interprétées par la plupart des Occidentaux comme étant restrictives. À cet égard, il est indispensable que les intervenants dans un contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel fassent preuve d'ouverture d'esprit pour que les interprétations erronées ne deviennent des embûches à la communication (Brown et Kysilka, 2002; Samovar, Porter et McDaniel, 2007).

Notons que l'exploration des dimensions précitées fournit des aperçus utiles par rapport à l'influence de la culture sur la communication. Ainsi, les espaces culturels aux configurations similaires auraient des patterns de communication semblables tandis que celles qui divergent les unes des autres afficheraient des conduites distinctes (Lustig et Koester, 1999). Le tableau 2.4 récapitule les incidences des variations culturelles selon la dimension collectivisme/individualisme, adaptées de Hofstede (1986) et de Hofstede et Hofstede (2005).

Tableau 2.4 Différences relatives à la dimension collectivisme/individualisme

Collectivisme	Individualisme
Accent sur l'apprentissage pendant la jeunesse	Apprentissage possible à tout âge
Éducation centrée sur « comment faire »	Éducation axée sur « apprendre à apprendre »
Prise de parole par l'apprenant lorsque désigné	Prise de parole spontanée possible par l'apprenant
Prise de parole facilitée en petits groupes	Prise de parole en grands groupes
Évitement des affrontements directs afin de maintenir l'harmonie	Règlement des différends considéré salutaire
Primauté de l'intérêt du groupe : l'apprenant pense en termes de « nous »	Primauté de l'intérêt de l'individu : l'apprenant pense en termes de « je »

Enfin, subséquentement aux données précitées, le tableau 2.5 permet de résumer les incidences de la dimension relative au degré de collectivisme/individualisme sur les modes d'échange communicatif exposés précédemment : entraide, participation, silence et tours des paroles, travail individuel ou en petits groupes, préférences pour les expressions de relation directe verbales ou non verbales et habitudes vestimentaires.

Tableau 2.5 Modes d'échange communicatif relatifs au collectivisme/individualisme

A. Entraide	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entraide pendant le cours dans la langue d'origine ou une langue commune 2. Discussion du contenu du cours pendant les explications de l'enseignant 3. Entraide par le biais des chuchotements
B. Participation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Significations du terme « participation » : écoute attentive et prise de notes 2. Silence en raison des questions rhétoriques des enseignants en Chine 3. Lenteur de réponse en raison de la tendance à préparer la réponse 4. Aucune prise de parole à moins d'être nommé 5. Hésitation à poser une question à l'enseignant (principe de sauver la face) 6. Tendance à répondre par l'affirmative à la question de l'enseignant
C. Tours de parole et silence	<ol style="list-style-type: none"> 1. Signification du silence : négative/positive 2. Déférence aux propos de l'interlocuteur qui régit les tours de parole
D. Travail individuel/ en petits groupes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitation de la prise de parole en petits groupes 2. Possibilité des vérifications : dictionnaire, manuel, professeur 3. Diminution des risques de perdre la face
E. Expressions de relation directe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emploi de l'humour 2. Emploi des anecdotes 3. Valorisation 4. Toucher et proximité dans l'espace 5. Sourire
F. Habitudes vestimentaires	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestation de diverses tenues

- Mise au point

Les données précitées permettent de constater que dans le modèle collectiviste, le système éducatif prépare l'individu à vivre en harmonie avec son groupe d'appartenance (Bouvier, 2003) alors que le modèle individualiste engendre un système éducatif qui prépare l'individu à l'autonomie constituant la pierre angulaire de l'indépendance. Compte tenu des incidences de ces différences sur le contexte d'enseignement/apprentissage, il est indispensable de souligner des mises au point formulées par Cortazzi et Jin (1996), subséquemment aux résultats de leurs recherches. D'abord, ces chercheurs dénoncent le danger de l'ethnocentrisme dans la tendance de l'impérialisme culturel occidental à imposer ses façons d'apprendre aux autres espaces culturels qui sont jugés déficitaires, inadéquats, voire inférieurs. Ensuite, ils signalent qu'étant donné que la Chine continentale subit des modifications économiques et sociales à une vitesse fulgurante, des signes d'un individualisme grandissant se manifestent parmi les jeunes Chinois. Ce phénomène ressort des résultats de l'étude provenant de la banque de données IBM de Hofstede et Hofstede (2005) où dix-neuf pays sur vingt qui s'étaient enrichis manifestaient une tendance à un individualisme plus marqué. Enfin, Cortazzi et Jin (1996) rappellent que les facteurs d'ordre culturel ne constituent qu'une seule variable parmi tant d'autres qui complexifient l'examen du contexte d'enseignement/apprentissage de diverses sociétés.

Par ailleurs, selon Hofstede et Hofstede (2005), la dimension se rapportant à la distance hiérarchique et celle relative au collectivisme et à l'individualisme sont corrélées négativement : les espaces culturels à forte distance hiérarchique auraient tendance à être collectivistes, alors que ceux à faible distance hiérarchique seraient enclins à être individualistes. Toutefois, ces chercheurs signalent la présence d'exceptions dans les pays européens d'origine latine, tels la France qui indiquent une distance hiérarchique moyenne accompagnée d'un fort individualisme. Enfin, notons

que Gudykunst (2001) nous rappelle également la présence de différences intraculturelles au sein d'une même société. Dans le même esprit, selon Samovar *et al.* (2007), même si l'individualisme et le collectivisme sont décrits comme s'ils étaient deux entités distinctes, aucune société ne méconnaît complètement des buts collectifs ou individualistes.

Il s'agit maintenant d'explorer quelques aspects de certaines dimensions de la taxonomie de Hall (1979).

2.3.1.2 Modes d'échange communicatif issus des dimensions de Hall

Rappelons que Hall (1979) classait les sociétés selon la quantité d'informations fournies par le contexte de communication. Étant donné l'isomorphie entre la dimension de communication à contexte implicite/explicite (E. T. Hall, 1989) et celle se rapportant au collectivisme/individualisme (G. Hofstede et Hofstede, 2005), la première n'a été exposée que brièvement dans la section 2.2.2. Toutefois, il faut préciser que, malgré cette isomorphie, la composante relative à la perception du temps que Hofstede n'a pas étudiée sera retenue et décrite dans la présente section, compte tenu de l'importance qu'elle revêt en raison de ses conceptions divergentes dans différents espaces culturels. Quant à l'importance du rôle de la proxémie, notons que les écrits de Hall (1963) se rapportant à l'influence de la culture sur la structuration et sur l'utilisation de l'espace a été exploré en relation à la dimension individualisme/collectivisme (Altman, 1975; P. Andersen, 1985; Hecht, Andersen et Ribeau, 1989) dans la section 2.3.1.1.

- **Perception du temps**

La réflexion de Hall l'a mené à accorder une grande importance à la perception du temps dans la construction de différents espaces culturels par le biais

des notions de monochronie et de polychronie (1971, 1984). Dans les sociétés monochrones, dont celles observables en France, en Suisse et dans les pays scandinaves (E. T. Hall et Hall, 1990), les individus ne prêtent attention qu'à une seule chose à la fois en favorisant le traitement séquentiel des tâches et des événements selon une planification préétablie (E. T. Hall, 1971).

En revanche, dans un système polychrone, sans doute à cause de l'intimité des contacts entre les gens, le temps est utilisé de manière souple selon les relations entre les individus et, par conséquent, de multiples activités peuvent être menées simultanément avec de possibles interruptions (E. T. Hall, 1971). Selon Hall et Hall (1990), en général, les sociétés à contexte implicite observables dans les espaces culturels latins et arabophones sont considérées comme polychrones car le maintien des relations humaines prime sur la ponctualité. Ainsi, toujours selon ces auteurs, des gens d'origine latine préfèrent arriver en retard pour un rendez-vous ultérieur que d'interrompre de façon abrupte une conversation en cours. Ils concluent que l'apprentissage des différences entre la monochronie et la polychronie nous aiderait à comprendre le fonctionnement relatif à la gestion du temps qu'adoptent différents espaces culturels.

Pour Balboni (2006), considéré comme une notion naturelle par la plupart d'entre nous, le temps revêt tout de même une réalité culturelle et, par conséquent, soulève des problèmes relationnels et de communication. À cet égard, cet auteur rapporte des exemples illustrant des problèmes de communication liés au rapport avec le temps et qui sont susceptibles de fournir matière à réflexion aux intervenants dans un contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel. Dans le premier exemple, les Méditerranéens font preuve de souplesse face aux modifications apportées à l'ordre du jour, alors que les Européens du nord ou les États-Uniens s'irritent devant ce désordre et tiennent obstinément à la scansion temporelle déterminée et fixe. Le deuxième exemple porte sur le temps de parole qui est considéré comme un espace

personnel dans beaucoup d'espaces culturels : celui qui interrompt envahit l'espace. Ainsi, le non respect des tours de parole par les Latins agace les Européens du nord et les États-Uniens qui s'en sentent agressés.

Les exemples précités mettent en évidence la perturbation et la déstabilisation de part et d'autre, dès lors que les gens se trouvent confrontés à des modes d'interprétations différents qui les obligent à sortir de leur cadre culturel. Lorsque les gens ne perçoivent pas le décalage et interprètent la situation ou le message selon leur propre grille, ils considèrent leurs propres principes et valeurs comme étant universels. Cette tendance à penser que tout acte qui ne correspond pas à ses attentes est impoli, ainsi que l'absence d'effort visant à connaître l'intention véritable de son interlocuteur, est typique de l'ethnocentrisme (De Pembroke, 1999).

À la lumière de ces données, il est essentiel que les enseignants en contexte pluriculturel fassent preuve d'ouverture lors de l'interprétation de diverses conduites manifestées en salle de classe afin de prévenir le danger de l'impérialisme occidental (Bodycott et Walker, 2000; Cortazzi et Jin, 1996).

Selon les données précitées, la perception du temps ayant des incidences sur la ponctualité et sur le respect des tours de parole (*voir* tableau 2.6), ces deux dimensions seront retenues pour notre étude. Il est à noter que le respect des tours de parole est ici considéré en lien avec la perception du temps contrairement à la section 2.3.1.1 où les tours de paroles étaient vus sous l'angle de déférence aux propos de l'interlocuteur.

Tableau 2.6 Modes d'échange communicatif relatifs à la perception du temps

Perception du temps
A. Retards
B. Tours de parole (considéré comme un espace personnel)

Compte tenu de ce qui précède, dans la section suivante, il est indispensable d'explorer les découvertes et les recommandations des auteurs ayant examiné des facteurs d'ordre culturel dans des contextes de situation éducative où les apprenants et les enseignants ne sont pas issus de la même culture (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000, 2002a, 2002b; Ladson-Billings, 1992, 1995a, 1995b; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003).

2.4 Recommandations touchant la prise en compte des facteurs d'ordre culturel

Compte tenu de la carence d'études dans ce domaine en contexte québécois, il s'agit d'examiner les recommandations des auteurs qui se sont basés sur les données issues des pratiques enseignantes dans le contexte états-unien, français et autres (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002; Coubard, 2003; Coubard et Puzet, 2003; Crabtree et Sapp, 2004; Flowerdew et Miller, 1995; Gay, 2000, 2002b; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Lee-Le Neindre, 2002; Loiseau, 2002, 2003; Puzet et Bouvier, 2002; Robert, 2002; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003).

Dans leur étude en contexte universitaire à Hong Kong, Flowerdew et Miller (1995) concluent qu'il est indispensable que les enseignants et les apprenants deviennent conscients de leur propre culture et de celle des autres afin d'atteindre une synergie culturelle, une condition *sine qua non* pour une communication efficace en contexte pluriculturel. Par ailleurs, à leur sens, la responsabilité incombe à l'enseignant de rendre les apprenants conscients de leur propre culture et de celle des autres par le biais des discussions où il est possible de comparer les facteurs sous-tendant des *a priori* d'ordre culturel. Dans la même veine, la présence de l'asynchronisme culturel dans l'étude de Crabtree et Sapp (2004) a amené les enseignants états-unien, selon les conseils de Bodycott et Walker (2000), à initier l'accommodement mutuel en tenant compte du contexte brésilien et en même temps

en discutant des malaises vécus par les apprenants brésiliens en raison des habitudes culturelles de leurs enseignants états-uniens. Crabtree et Sapp (2004) concluent que le changement d'attitude chez les enseignants et l'initiative d'amener les apprenants à être conscients des différences d'ordre culturel ainsi que de leurs conséquences ont amélioré la performance de ces derniers.

Rappelons que les écrits provenant du contexte états-unien se rapportent principalement à des élèves du primaire ou du secondaire (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000, 2001a, 2002a, 2002b; Ladson-Billings, 1992, 1995a, 1995b; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003). Étant donné les difficultés d'apprentissage des élèves afro-américains, des exemples des conduites des enseignants (Ladson-Billings, 1992) permettent de mettre en évidence les différentes composantes de la pédagogie « pertinente culturellement » (*culturally relevant*). Tout d'abord, tout en respectant chaque élève en tant qu'individu à part entière, les enseignants valorisent la culture d'origine des apprenants et n'hésitent pas à aborder les questions relatives à la culture. Ensuite, il importe de souligner l'ambiance chaleureuse qui règne dans les interactions entre tous les membres de la classe en raison des relations qui sont équitables sur le plan humain et qui favorisent ainsi des interactions positives entre tous. En fait, les enseignants recourent souvent à la communication non verbale tels les étreintes et les baisers pour valoriser ou pour avertir les apprenants. Par ailleurs, les données provenant des observations mettent en évidence les incidences de l'attitude positive des enseignants envers les apprenants ayant été étiquetés « mauvais » dans les années précédentes (Ladson-Billings, 1992). Bien que Ladson-Billings (1992) ne fasse pas mention de l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) relatif aux retombées du renforcement positif dans son étude, dans un écrit ultérieur, elle souligne les incidences de la croyance de l'enseignante Lewis dans les capacités de réussite de chacun sur le climat et sur les relations sociales de la classe. Ainsi, la valorisation des habiletés et des capacités des apprenants afro-américains les a amenés ainsi à assumer le rôle du leader.

Par ailleurs, les huit enseignants participant à cette étude incitent les élèves à un pouvoir d'agir en fournissant à chacun l'occasion de venir devant la classe et de prendre sa place pour expliquer certains concepts à leurs pairs. Ils emploient l'éthos de réciprocité pour inviter les élèves à collaborer avec leurs pairs et à être responsables de la réussite de tous. Enfin, en vue de développer l'estime de soi et le pouvoir d'agir des élèves, les enseignants leur expliquent le « pourquoi » de leurs procédés et les incitent à examiner de façon critique le curriculum ainsi que la validité, la fiabilité et la logique de son contenu. Lorsque les enseignants affirment que la pédagogie « pertinente culturellement » n'est tout simplement que de la bonne pédagogie, Ladson-Billings (1995a) leur répond qu'effectivement, elle ne fait que décrire les composantes d'un bon enseignement, mais leur demande pourquoi il y en a si peu auprès des élèves afro-américains.

Tout comme Ladson-Billings (1995a, 1995b), Gay (2000, 2002a, 2002b) préconise l'utilisation des orientations culturelles des apprenants, de leurs expériences et de leurs identités ethniques afin de développer une « pédagogie culturelle consciente » (*culturally responsive pedagogy*) qui faciliterait l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, étant donné que la culture à la fois ancre et aveugle l'être humain, la mise en place d'une telle pédagogie requiert que les enseignants adoptent des attitudes positives face à la diversité (Gay, 2002a). À cet égard, Gay (2000) dénonce l'hégémonie culturelle qui prédomine dans les établissements scolaires aux États-Unis et selon laquelle les enseignants s'attendent à ce que les apprenants se conforment aux normes culturelles eurocentriques et américanocentriques prescrites. Il s'ensuit que lorsque les apprenants issus d'autres espaces culturels ont de la difficulté à s'adapter, les enseignants les perçoivent comme étant problématiques et se hâtent de corriger et de compenser ce qu'ils considèrent comme des lacunes d'ordre culturel. À la lumière de ces constats, Gay (2002a) fait état des effets nuisibles de l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) sur les apprenants qui, à son sens, sont conscients des perceptions et des attentes des enseignants ainsi que de

leurs préjugés relatifs aux différences d'ordre culturel. Notons que selon Chen et Starosta (2000), le non jugement se trouve être un élément essentiel lors des interactions interculturelles.

Pour éclairer ses recommandations, Gay (2002a) fournit des exemples concrets de diagnostics erronés de divers modes d'échange communicatif des apprenants. Ainsi, la fréquence et l'intensité avec lesquelles les élèves afro-américains introduisent de l'énergie émotionnelle et du mouvement dans leur façon de penser et de communiquer pourraient être interprétées comme un signe d'hyperactivité. Quant à l'hésitation des élèves d'origine latino-américaine à participer à des activités individuelles d'apprentissage faisant appel à la compétition, elle pourrait être perçue comme un manque de motivation et d'aspiration au lieu d'une possible indication de leur socialisation culturelle qui valorise de l'aide mutuelle dans des groupes coopératifs. Enfin, des enfants d'origine asiatique qui ne participent pas avec empressement à des activités de discussions, pourraient être considérés comme inamicaux, renfermés, insécures et gênés. À la lumière de ces données, Gay (2002a) recommande vivement que les enseignants acceptent l'existence de différences d'ordre culturel et fassent des efforts pour connaître divers cadres de référence, des expériences et des contributions de différents groupes culturels afin d'améliorer la qualité de leur enseignement et de ses retombées sur l'apprentissage. Par ailleurs, cette chercheuse fait une mise en garde contre la tentation de nier l'influence des aspects culturels de crainte de stéréotyper ou de surgénéraliser. Elle recommande vivement que les enseignants acquièrent une connaissance critique des relations interactives entre la culture, l'ethnicité, la communication et l'apprentissage.

Dans un écrit antérieur, Gay (2001a) attribue les diagnostics erronés à une préparation inadéquate dans la formation des maîtres. Il s'ensuit que ces derniers connaissent peu les incidences des caractéristiques culturelles, des attitudes et des

conduites des apprenants sur leurs réactions aux diverses situations éducatives. À son sens, l'absence de liens entre l'enseignement et la culture d'origine des apprenants désavantage ces derniers et compromet leur chance de réussite. À la lumière des constats précités, Gay (2001a) fait des recommandations relatives à la formation des intervenants dans un contexte pluriculturel. Tout d'abord, elle souligne l'importance de la connaissance de soi, car il est essentiel que les enseignants, les conseillers et les administrateurs soient conscients de leurs propres valeurs et croyances ainsi que de leur influence sur leurs attitudes et attentes envers les apprenants issus de divers groupes ethnoculturels. Ensuite, il est indispensable que ces intervenants comprennent les incidences de leurs perceptions sur le concept de soi des apprenants, le développement de leurs capacités et de leur réussite scolaire. À cet égard, Gay (2001a) recourt au modèle de thérapie culturelle de Spindler et Spindler (1993) contenant des éléments de « auto-réflexion, auto-contrôle, et auto-transcendance » qui facilitent la connaissance de soi. Selon ces chercheurs, le développement de cette conscience culturelle est essentiel pour permettre aux enseignants d'anticiper des conflits potentiels, des malentendus et des aspects incompréhensibles dans leur perception et dans leur interprétation de divers modes d'échange communicatif des apprenants. À cet effet, la thérapie culturelle les aiderait à identifier, à comprendre et à analyser les raisons pour lesquelles ils pourraient trouver les valeurs et les habitudes des apprenants issus d'autres cultures choquantes et sources d'irritation. Par ailleurs, pour amener les enseignants à percevoir des *a priori* dans leur enseignement, Gay (2001a) recommande des enregistrements audio ou vidéo pour les former à analyser les attitudes et les conduites des apprenants à partir des cadres de référence de ces derniers.

Enfin, la valorisation des perspectives des apprenants, le respect de leur héritage culturel et l'établissement d'un lien entre leur vécu et le contenu de l'enseignement (Carignan, Sanders et Pourdawood, 2005; Gay, 2002a) auraient des retombées positives sur le climat social de la classe ainsi que sur le concept de soi des

apprenants, et les inciteraient à une prise de pouvoir de leur apprentissage et à leur réussite (Gay, 2002a). Ainsi, Gay (2000) prône l'importance d'un « enseignant attentionné » (*caring teacher*) qui ferait des efforts pour connaître les valeurs et les patterns relationnels liés aux modes d'échange communicatif de ses apprenants en promouvant un partenariat éthique, émotionnel et scolaire qui fait preuve de diverses valeurs tels le respect et l'intégrité dans les relations enseignant/apprenants. À la lumière de ces données, cette auteure (Gay, 2002a) conclut que le développement d'une conscience critique de soi et des autres constitue un pilier fondamental pour la « pédagogie culturelle consciente » (*culturally responsive pedagogy*).

Quant à Weinstein *et al.* (2003), elles proposent une conception de la « gestion de classe adaptée sur le plan culturel » (*culturally responsive classroom management ou CRCM*) qui tiendrait compte de la diversité culturelle des apprenants. Dans un écrit ultérieur (2004), ces auteures dénoncent l'hégémonie culturelle au regard du concept de modalités de gestion de classe qui est présenté comme étant culturellement neutre alors qu'en réalité il est basé sur les valeurs eurocentriques et américanocentriques, et elles déplorent le peu d'attention accordée à ces questions en contexte pluriculturel. Ainsi, elles rapportent des exemples des situations où les modes d'échange communicatif des apprenants sont interprétés selon les normes socioculturelles de l'enseignant.

Dans le premier exemple, lorsque l'enseignante vérifie la compréhension de Houg, une élève vietnamienne, celle-ci répond plusieurs fois par l'affirmative. Cependant, étant donné que son travail écrit révèle sa confusion et ses difficultés, frustrée et agacée, l'enseignante conclut que Houg manque de motivation et la punit pour ne pas avoir demandé de l'aide. Il est évident que l'enseignante n'a pas compris que l'équivalent littéral de « oui » est « da » en vietnamien et signifie que la personne écoute attentivement son interlocuteur (Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003). Dans le deuxième exemple, lorsque les apprenants africains, habitués à un

pattern actif de participation, réagissent aux propos de l'enseignant avec des commentaires, ce dernier pourrait interpréter une telle conduite comme étant impolie et perturbatrice. Dans la même veine, les enseignants qui ne se rendent pas compte que les insulaires du Pacifique valorisent l'harmonie interpersonnelle pourraient conclure que ces apprenants sont paresseux lorsqu'ils hésitent à participer aux activités de nature compétitive. Par ailleurs, lors d'une réprimande, des enseignants pourraient interpréter le sourire des apprenants sud-asiatiques comme un manque de respect alors que pour l'apprenant asiatique, il signifie plutôt un aveu de sa culpabilité et un effort pour indiquer une absence de rancune (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004). Les interprétations erronées et les malentendus relatifs aux modes d'échange communicatif résultent du fait que ces enseignants, pourtant bien intentionnés, ne sont pas en mesure de reconnaître l'influence des facteurs d'ordre culturel sur les manifestations et l'interprétation des modes d'échange communicatif. Ainsi, afin d'éviter les conséquences négatives occasionnées par l'asynchronisme entre la culture scolaire et celle de l'apprenant, ces auteures recommandent vivement que les enseignants adoptent la diversité culturelle en tant que lentille à travers laquelle ils envisagent la façon dont ils font la gestion de classe en contexte pluriculturel. Il importe donc d'examiner les composantes d'une telle gestion (Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003, 2004).

Tout comme la pédagogie « pertinente culturellement » (Ladson-Billings, 1995a, 1995b) et la « pédagogie culturelle consciente » (Gay, 2000, 2002a, 2002b), la « gestion de classe adaptée sur le plan culturel » (Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003) requiert la compréhension de soi et celle de l'altérité en reconnaissant le fait que nous sommes tous tributaires de notre culture qui a des incidences sur nos propres croyances, préjugés et suppositions au regard du comportement humain. Pour ce faire, selon ces auteures, il est indispensable d'articuler et d'examiner les valeurs implicites dans l'orientation occidentale des écoles. En ramenant ainsi les préjugés

culturels à un niveau conscient, le risque d'interprétations erronées des comportements diminuerait.

La deuxième composante fait référence à l'impératif de reconnaître les différences d'ordre culturel, car à l'instar de Gay (2002b), Weinstein *et al.* (2003) constatent que les enseignants hésitent à discuter de ces différences en raison de leur désir d'être équitables et impartiaux. Ces auteures font une mise en garde contre cette tendance et les incitent à ouvrir leurs horizons en cherchant à connaître les différents aspects de la culture des apprenants. Compte tenu des différences d'ordre culturel relatives aux normes régissant les conduites, elles recommandent que les enseignants explicitent leurs attentes dès le début de la session et fassent participer les apprenants à des discussions en plaçant les bureaux pour former des petits groupes et en les incitant à s'entraider. Ainsi, ces auteures décrivent une enseignante qui fait le choix judicieux de préciser ses attentes, car certains élèves provenant des cultures individualistes pourraient résister à ses efforts de promouvoir de l'entraide en raison de leurs valeurs qui favorisent l'effort individuel. *A contrario*, les apprenants issus des espaces culturels collectivistes pourraient ne pas résister à la tentation d'aider leurs pairs lors d'un travail individuel. Par conséquent, en recourant aux jeux de rôles, cette enseignante explicite la distinction entre l'entraide et le fait de faire le travail à la place de ses pairs. Enfin, la troisième composante consiste à développer un climat social positif de classe en accueillant chaleureusement les apprenants à la porte dès le premier jour. Le recours à une phrase dans la langue d'origine des apprenants a pour effet de valoriser leurs héritages culturels et linguistiques.

Il importe de préciser que même si les recommandations de Weinstein *et al.* (2003) relatives à la « gestion de classe adaptée sur le plan culturel » puissent être tout simplement identifiées à la pédagogie humaniste, ces auteures en réitèrent le fil conducteur se rapportant à la préoccupation des enseignants de vouloir réduire les obstacles à l'apprentissage et de fournir ainsi l'égalité des chances à tous. Toutefois,

elles soulignent également le besoin urgent d'entreprendre des recherches subséquentes en milieu pluriculturel qui examineraient un grand nombre de questions demeurées jusqu'ici sans réponses telles les modalités de gestion de classe relatives à la composante ethnique de la classe ainsi que la différence entre les modalités d'une telle gestion et celles se rapportant à la gestion conventionnelle ou à l'approche humaniste (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004). En attendant des réponses plus précises à ces questions, Weinstein *et al.* (2004) recommandent le recours à l'accommodement mutuel qui requiert l'acceptation des héritages linguistiques et culturels des apprenants, mais également l'effort de les équiper pour qu'ils soient en mesure de fonctionner dans la société d'accueil. Ainsi, lorsqu'un accommodement paraît nécessaire concernant, par exemple, la ponctualité, la responsabilité incombe aux enseignants d'expliquer que les perspectives relatives au facteur temps varient selon les espaces culturels. Cette ouverture de la part des enseignants a des chances d'inciter les élèves à développer des habiletés de pensée critique et à prendre conscience de l'importance de certaines conduites ainsi que de leurs conséquences dans la société d'accueil. Par conséquent, il est essentiel que les enseignants amènent les apprenants à articuler leurs propres présupposés ainsi que leurs valeurs et à les comparer à ceux de l'école et de la société où ils vivent.

Tout comme Ladson-Billings (1995a, 1995b), Gay (2000, 2002a, 2002b) et Weinstein *et al.* (2003), Brown et Kysilka (2002) mettent en évidence la connaissance de soi et celle de l'altérité comme étant une condition *sine qua non* afin de pouvoir mettre en pratique des perspectives globales et multiculturelles dans un contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel. Étant donné que ces questions peuvent occasionner des conflits cognitifs et exiger de la patience et du dévouement à long terme, ces auteures recommandent que les enseignants tiennent un journal pour y consigner les aspects affectifs de leur apprentissage à propos des perspectives globales et multiculturelles et de leur mise en pratique. En exprimant ainsi leurs

réactions aux situations spécifiques, cette pratique les amènerait à une meilleure connaissance de leurs croyances et de leurs valeurs.

À l'instar du modèle tripartite de Hofstede et Hofstede (2005), Brown et Kysilka (2002) recourent à la métaphore d'une tarte divisée en trois parties pour souligner le fait que chaque individu a une personnalité constituée de traits idiosyncrasiques, mais qui est également influencée par sa culture d'origine et par son appartenance à l'humanité. Ainsi, ces auteures mettent en évidence la complexité du concept de soi et l'importance de tenir compte à la fois des caractéristiques individuelles des apprenants, de leur appartenance à des groupes culturels et de leur place au sein de l'humanité. Afin d'illustrer les conséquences désastreuses lorsque les enseignants font fi des habitudes culturelles de certains apprenants dont la culture inculque le respect et l'humilité en évitant le contact visuel, ces auteures citent l'exemple d'un enseignant états-unien qui exige que l'apprenant latino-américain le regarde droit dans les yeux.

Compte tenu de ce qui précède, Brown et Kysilka (2002) estiment que les enseignants doivent faire des efforts pour connaître la culture de leurs apprenants et inciter également tous les membres de la classe à aller dans le même sens. Il est donc indispensable que les enseignants fassent preuve d'ouverture et de souplesse afin de développer une attitude empathique à l'égard de la diversité et de tenter de créer une ouverture chez les apprenants (Brown et Kysilka, 2002; Chen et Starosta, 2000). Pour ce faire, de l'avis de Brown et Kysilka (2002), il est essentiel que les enseignants et les apprenants comprennent l'analogie de l'iceberg qui indique que les aspects moins tangibles de la culture, dont les valeurs, les présupposés ainsi que les attitudes, se trouvent immergés et sont *ipso facto* les plus subjectifs et les plus difficiles à analyser. De cette manière, la compréhension et l'acceptation de leur propre héritage culturel ainsi que celui de leurs pairs aideraient les apprenants à développer un concept de soi positif. En fait, toujours selon Brown et Kysilka (2002), la connaissance de sa propre

identité ethnique est une condition *sine qua non* à l'acceptation de soi, à l'ouverture à l'altérité et à la réussite scolaire des apprenants.

Au regard du climat social de la classe dans un contexte d'enseignement/apprentissage pluriculturel, ces auteures accordent une importance particulière à l'organisation physique et socioémotionnelle de l'environnement afin de pouvoir tenir compte des besoins spécifiques de chacun. Ainsi, la disposition des meubles devrait favoriser l'interaction entre les apprenants pour qu'ils puissent se connaître et s'entraider. Dans le même ordre d'idées, ces auteures recommandent le travail fréquent en petits groupes ainsi que le jumelage avec un pair (*buddy system*) afin de prévenir l'isolement des apprenants éprouvant des difficultés. Quant à l'organisation socioémotionnelle de l'environnement, étant donné que le sentiment de rejet peut occasionner des conduites indésirables, selon Brown et Kysilka (2002), il est préférable que les enseignants prennent des mesures proactives pour établir des règles dès le début de la session avec le concours des apprenants. Ces règles doivent faire appel au respect des différences et inculquer de l'ouverture et de l'empathie à leur égard. Par ailleurs, par le biais des conduites verbales et non verbales (accueil, sourire, posture, contact visuel et autres), l'enseignant doit servir de modèle dans ses efforts et dans sa volonté pour comprendre les divers modes d'échange communicatif des apprenants. Les lecteurs intéressés peuvent, d'ailleurs, consulter la liste fournie par Brown et Kysilka (2002, p. 102) où est explicité l'établissement de l'environnement socioémotionnel dans un contexte pluriculturel.

Pour ce qui est d'autres contextes, certaines études suggèrent des solutions de remédiation (Bouvier, 2002; Coubard et Puzet, 2003; Robert, 2002). En raison de la culture didactique radicalement différente du public asiatique, Robert (2002) est d'avis que le regroupement de locuteurs de langues d'origines éloignées, mais qui partagent les mêmes spécificités culturelles et linguistiques pendant une période d'un ou deux mois au niveau débutant, leur serve de tremplin pour s'adapter au contexte

d'enseignement/apprentissage en France : « L'apprenant asiatique aura alors le temps de se familiariser avec le texte et de se préparer à répondre aux questions – en fait de retrouver ses habitudes et ses stratégies d'apprentissage —, tout en s'intégrant, à sa manière, dans un véritable cours de FLE à vocation communicative » (Robert, 2002, p. 143).

Quant aux difficultés rencontrées en classe relatives à la prise de parole en situation de grand groupe hétérogène, les expériences de certains chercheurs les amènent à recommander le travail en petits groupes (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2003; G. Hofstede, 1994; S. Scollon, 1999) en recourant au vécu des apprenants (Bodycott et Walker, 2000). D'autres suggèrent de désigner l'apprenant pour le faire participer (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002; G. Hofstede, 1994; K. Johnson, 1995). Pour sa part, Bouvier (2002) propose que les enseignants précisent leurs attentes au début de la session ainsi qu'à chaque moment opportun pendant les cours afin de sensibiliser les apprenants au fait qu'il est permis de prendre la parole sans que l'enseignant les nomme. Pour ce qui est de l'usage du dictionnaire dans une classe de langue pluriculturelle, Coubard et Puzet (2003) insistent sur la nécessité de décrypter ces « habitudes culturelles » afin de mieux saisir les aspects qui ne sont pas directement observables tel le besoin des apprenants japonais de comprendre la signification exacte de chaque mot dû aux caractéristiques de leur langue et la responsabilité d'assumer le manque de compréhension à leur charge. En tant que solutions de remédiation, elles insistent sur l'importance de rassurer les apprenants et de leur fournir des aides visuelles en écrivant des mots ou des synonymes au tableau, en recourant à la répétition et au mime.

Enfin, l'étude de Lee-Le Neindre (2002) sur la spécificité culturelle des apprenants en Corée du Sud révèlent quatre différents types de sourires et souligne l'importance de connaître certains faits culturels de la Corée du Sud afin de pouvoir faire des attributions isomorphiques du sourire. Quant aux diverses façons de

s'adresser à l'enseignant, Loiseau (2003) suggère que les enseignants prennent l'initiative d'échanger avec les apprenants à ce sujet afin de mettre en évidence des particularités d'ordre culturel.

Compte tenu du grand nombre de recommandations repérées dans les écrits concernant la prise en compte des modes d'échange communicatif des apprenants, la meilleure façon de les synthétiser a consisté, selon nous, à les regrouper en un seul tableau. Ainsi, le tableau 2.7 permet de visualiser rapidement l'ensemble de recommandations.

Tableau 2.7 Recommandations relatives aux modes d'échange communicatif

Contexte et auteurs	Recommandations
Apprenants sinophones universitaires à Hong Kong (Flowerdew et Miller, 1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi et de l'altérité • Connaissance de sa propre culture et celle des autres • Discussion pour rendre les apprenants conscients de leur propre culture et celle des autres • Atteinte d'une synergie culturelle
Apprenants universitaires au Brésil (Crabtree et Sapp, 1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Accommodement mutuel afin d'atteindre une synergie culturelle
Élèves afro-américains (primaire) aux États-Unis (Ladson-Billings, 1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi et de l'altérité • Respect de chaque élève • Valorisation de la culture des apprenants • Ambiance chaleureuse dans les interactions • Communication non verbale : étreintes, baisers • Attitude positive envers les apprenants • Croyance dans la capacité de réussite de chacun • Valorisation des habiletés, des capacités de chacun • Explicitation des procédés et examen critique du curriculum afin de développer l'estime de soi et le pouvoir d'agir des apprenants : • Éthos de réciprocité
Élèves (maternelle, primaire et secondaire) de diverses cultures aux États-Unis (Gay, 2000, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi et de l'altérité • Connaissance de sa propre culture et de celle des autres • Conscience de ses propres valeurs et croyances sur ses attitudes et ses attentes envers les apprenants • Compréhension de ses perceptions sur le concept de soi des apprenants : effet nuisible de l'effet Pygmalion • Préparation plus adéquate dans la formation des maîtres • Thérapie culturelle : auto-réflexion, auto-contrôle, auto-transcendance • Analyse des conduites et des attitudes des apprenants par le biais des enregistrements audio ou vidéo

Contexte et auteurs	Recommandations
	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation des perspectives des apprenants • Respect de l'héritage culturel des apprenants • Établissement d'un lien entre le contenu et le vécu des apprenants afin d'améliorer leur concept de soi et leur pouvoir d'agir • Développement d'une conscience critique de soi et des autres
Élèves (maternelle, primaire et secondaire) de diverses cultures aux États-Unis (Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi et celle de l'altérité • Connaissance et respect de différences d'ordre culturel • Explicitation des attentes dès le début de la session • Entraide et discussion en petits groupes • Jeux de rôles pour expliciter l'entraide • Climat social positif : accueil chaleureux, salutations dans la langue d'origine des apprenants • Accommodement mutuel afin de réduire les obstacles à l'apprentissage
Élèves (maternelle, primaire et secondaire) de diverses cultures aux États-Unis (Brown et Kysilka, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de soi et celle de l'altérité : tenue d'un journal pour consigner les aspects affectifs • Connaissance et respect de différences d'ordre culturel • Compréhension du principe de l'iceberg pour créer une ouverture chez les apprenants • Compréhension et acceptation de son propre héritage culturel et celui des autres pour développer un concept de soi positif • Organisation physique et socioémotionnelle de l'environnement : travail fréquent en petits groupes, jumelage, explicitation des règles dès le début de la session • Enseignant comme modèle : ouverture et attitude empathique
Apprenants adultes de langues d'origines éloignées de FLE en France (Robert, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Regroupement de locuteurs de langues d'origines éloignées au niveau débutant
Apprenants adultes sinophones	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en petits groupes (Bouvier, 2003; Bodycott et Walker, 2002; Scollon, 1999; Hofstede, 1994) • Désignation des apprenants (Bouvier, 2003; Bodycott et Walker, 2002; Johnson, 1995; Hofstede, 1994) • Sensibilisation des apprenants au fait qu'il est permis de prendre la parole sans que l'enseignant les nomme (Bouvier, 2002)
Apprenants adultes japonais : cours de FLE en France (Coubard et Puzet, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Importance de comprendre le recours au dictionnaire et besoin de précision chez certains apprenants • Solution de remédiation : aides visuelles, synonymes, répétition, mime
Apprenants coréens du Sud au secondaire (Lee-Le Neindre, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de certains faits culturels de la société coréenne afin de pouvoir faire des attributions isomorphiques du sourire
Apprenants adultes de FLE en France (Loiseau, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Initiative d'échanger avec les apprenants sur les modes d'adresse afin de dégager des particularités culturelles

Au terme de la recension des écrits, il convient de préciser les principaux éléments retenus dans la présente recherche et de souligner leur mise en relation.

2.5 Cadre conceptuel retenu

L'exploration des concepts de communication et de culture révèle la difficulté à les définir en raison de leur nature complexe et permet de faire un certain nombre de constats. D'abord, les sources consultées mettent en lumière l'interrelation entre les concepts précités. Rappelons que pour Hall (1959), la culture en soi est communication qui sert, à son tour, à renforcer les normes d'un groupe culturel. Compte tenu de l'ethnocentrisme inhérent à ces deux concepts, des chercheurs constatent la vision eurocentrique et américanocentrique des écrits à ce sujet (Asante, 2001; Kim, 2001) et déplorent que le manque de perspectives transculturelles reflète une interprétation particulière, voire partielle de la communication humaine. Pour sa part, Krippendorff (1993) recommande vivement que les chercheurs dans ce domaine tiennent compte de nouvelles perspectives en soulignant ses incidences sur l'ouverture d'esprit ainsi que sur l'élargissement des horizons.

Étant donné que l'analyse de divers modèles de communication révèle la prédominance de la conception occidentale dans les écrits de ce domaine, Jandt (2004) tente d'y apporter une nouvelle perspective en comparant les modèles occidentaux à une compréhension confucéenne de la communication. Les écrits à ce sujet (Carey, 1989; Jandt, 2004; Paulusz, 2004) révèlent donc des divergences dans le but primaire de la communication selon les conceptions occidentale et orientale de communication. En raison de la fonction instrumentale de la communication, les modèles occidentaux privilégient la transmission de la pensée du locuteur qui accorde la priorité à la compréhension de son message par ses interlocuteurs sans égard à leurs états d'âme (Jandt, 2004; Lee, 2006). À l'opposé, dans l'acceptation orientale, la communication est perçue comme un processus interprétatif axé sur le maintien de l'harmonie dans les relations et l'intérêt du groupe. Par conséquent, c'est à l'auditeur qu'incombe la responsabilité d'interpréter adéquatement le message en recourant à des canaux sensoriels telles l'intuition et la sensibilité.

À la lumière de ce qui précède, il a été jugé essentiel d'arriver à une définition de la communication qui tiendrait compte des réalités multiples constituant la communauté humaine. Pour ce faire, les caractéristiques de la communication élaborées par Samovar et Porter (1994) ont été retenues, tout d'abord, en raison de leurs perspectives englobantes selon lesquelles la communication a lieu par le fait même d'exister. Ensuite, en raison de la quête d'une définition du concept de communication englobant d'autres cultures, les composantes de la communication dans les cultures asiatiques, plus particulièrement, l'équilibre et le maintien de l'harmonie dans le processus interprétatif de communication ont été ajoutés (Jandt, 2004). Enfin, la prise en compte d'un modèle de rituel de communication en raison de son accent sur le partage des croyances et le maintien d'une société (Carey, 1989), a permis d'élargir et de définir le concept de communication. Compte tenu de la relation étroite entre le processus de communication et les valeurs culturelles, l'analyse du concept de culture s'est avérée indispensable.

Le deuxième constat se rapporte à la complexité de la tâche qui consiste à définir la culture en raison de ses diverses conceptualisations possibles ainsi que de sa nature polysémique qui renvoie à maintes acceptions différentes et qui interroge tant de disciplines diverses. Malgré la profusion des définitions, les sources consultées ont permis d'en distinguer deux significations principales : le sens classique et le sens anthropologique (Camilleri, 1985; Camilleri et Vinsonneau, 1996; Guerraoui et Troadec, 2000). Compte tenu de sa nature hiérarchisante, les acceptions du sens classique ont été délaissées sciemment et les définitions relatives au sens anthropologique ont été examinées afin d'arriver à un choix d'une définition en fonction des besoins de la présente étude. À cet égard, l'ethnocentrisme inhérent à l'idéologie hiérarchisante de l'acception évolutionniste de culture anthropologique au XIX^e a été souligné avant d'explorer l'émergence d'une conception anthropologique moderne de la culture à la fin du XIX^e siècle (Camilleri et Vinsonneau, 1996; Goodenough, 1981). Le manque de consensus sur le concept de culture au XXI^e

siècle, en raison de la nature polyphonique des discours dans ce domaine (Risager, 2006), de la prétention d'une multitude fastidieuse de définitions énumératives et de la nature hétéroclite à vouloir réifier la notion (Demorgon, 2004), a rendu sa définition extrêmement ardue. Cependant, le recours aux écrits de certains auteurs phares tels Hall, Goodenough, Keesing, Camilleri ainsi que Hofstede et Hofstede ont permis de cerner l'acception anthropologique moderne de l'idée de culture pour les besoins de la présente recherche.

La définition de la culture a mis en évidence le rôle implicite et profond des croyances, des valeurs et des attitudes régissant nos présupposés, nos préconceptions ainsi que nos stéréotypes relatifs aux autres cultures (Goodenough, 1971; Tomalin et Stempleski, 1993). Les incidences de la programmation mentale sur les patterns culturels ont donc permis de circonscrire le concept de modes d'échange communicatif dont la définition met en évidence l'interrelation entre les concepts de culture et de communication ainsi que leur rôle essentiel dans son acception. Enfin, compte tenu de la relation étroite existant entre les patterns culturels et les modes d'échange communicatif, le recours aux diverses taxonomies apparentées (E. T. Hall, 1979; G. Hofstede et Hofstede, 2005) a servi d'outil conceptuel permettant de présenter des cadres multiples et de contrer l'ethnocentrisme inhérent à chacune. La figure 2.4 (voir p. 113) illustre la mise en relation des concepts clés relatifs à la présente recherche. Rappelons la réciprocité des concepts de culture et de communication (Gudykunst, 1997; Jandt, 2004; Porter et Samovar, 1991; Schirato et Yell, 2000) et leur influence sur les patterns culturels de communication, qui, à leur tour, régissent les modes d'échanges communicatifs. Jandt (2004) précise que chaque pattern culturel et chaque échange communicatif nécessite la communication qui, à son tour, ne peut être saisie qu'avec la compréhension de la culture qu'elle sous-tend.

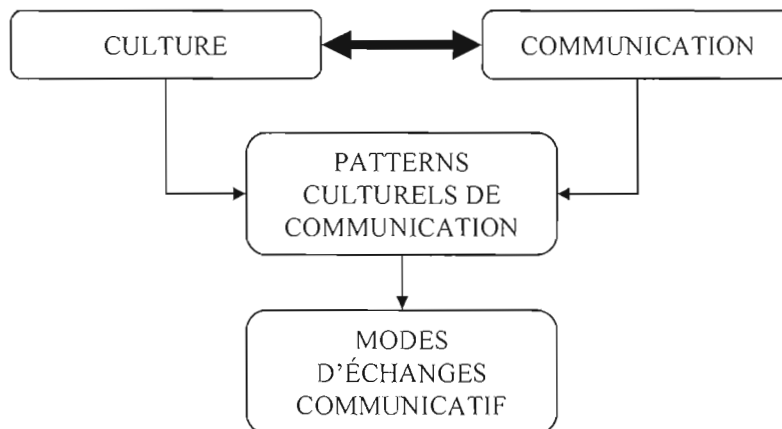


Figure 2.4 Mise en relation des principaux concepts

Réitérons les divers modes d'échange communicatif qui ont émergé des dimensions des taxonomies relatives aux patterns culturels de communication de Hall (1979) et de Hofstede et Hofstede dans les sections 2.3.1.1 et 2.3.1.2 : participation, emploi du dictionnaire bilingue, diverses façons de s'adresser à l'enseignant, certains aspects paralinguistique, entraide, tours de parole, travail individuel ou en petits groupes, préférences pour les expressions de relation directe, habitudes vestimentaires et retards. La figure 2.5 (*voir* en page suivante) permet de les résumer et servira à structurer un canevas d'observation (*voir* Appendice B) pour effectuer des observations en salle de classe.

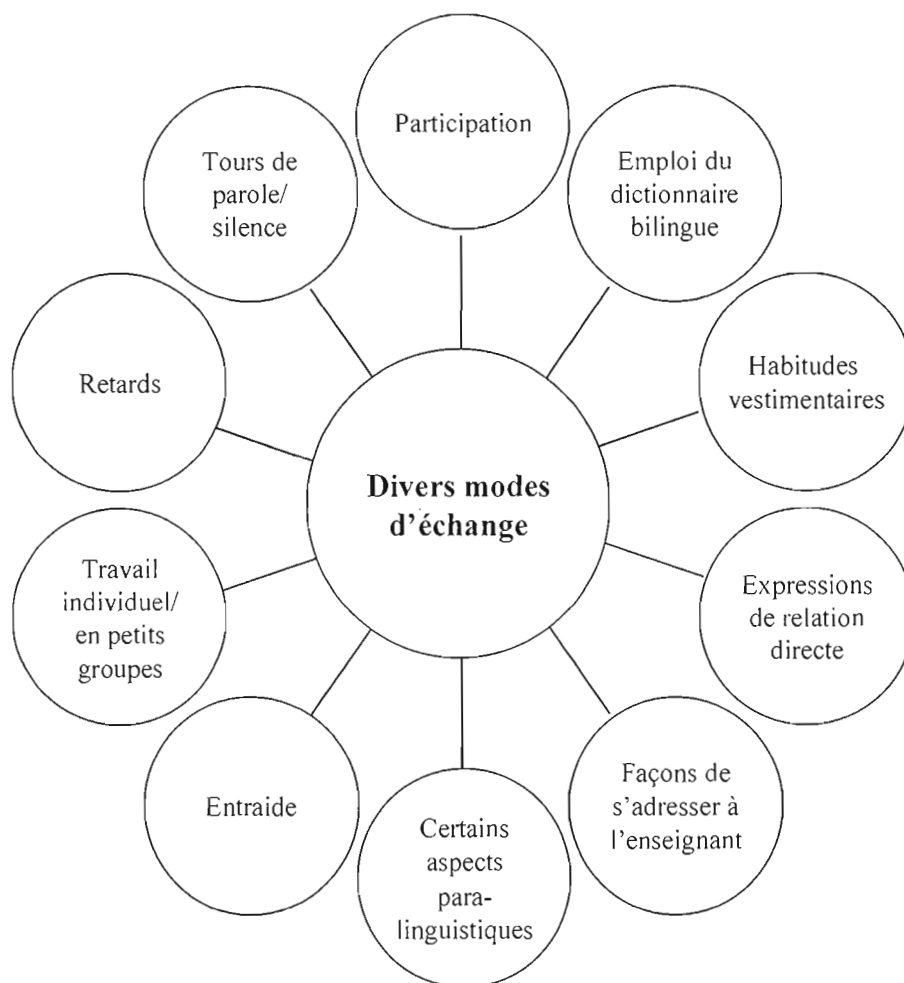


Figure 2.5 Divers modes d'échange communicatif

Pour ce qui est de la prise en compte des modes d'échange communicatif, parmi les nombreuses recommandations (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000, 2001a, 2002a, 2002b; Ladson-Billings, 1992, 1995a, 1995b; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003) visant à promouvoir l'excellence scolaire chez les apprenants issus de divers espaces culturels, celles susceptibles de contribuer à observer la situation éducative pluriculturelle adulte seront retenues dans la présente

étude. Notons que d'autres recommandations, dont celle se rapportant à la thérapie culturelle de Spindler et Spindler (1993) pour faciliter la connaissance de soi, celle de Gay (2001a) préconisant des enregistrements audio ou vidéo afin d'analyser les attitudes et les conduites des apprenants, celle de Brown et Kysilka (2002) à l'effet de tenir un journal pour y consigner les aspects affectifs de leurs apprentissages à propos des perspectives globales et multiculturelles et de leur mise en pratique, et celle de Robert (2002) suggérant de regrouper des locuteurs de langues d'origines éloignées au niveau débutant, ne se prêtent pas à l'observation.

Étant donné que les sources consultées révèlent un grand nombre de recommandations, réitérons les composantes principales retenues dans la présente étude (voir l'Appendice C). Les auteurs dans le contexte états-unien (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000, 2001a, 2002a, 2002b; Ladson-Billings, 1992, 1995a, 1995b; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003) s'accordent sur le fait qu'il est indispensable que les enseignants développent d'abord une bonne connaissance de soi, de leur culture et de celle de leurs apprenants afin de mieux connaître leurs propres présupposés, valeurs et croyances et de percevoir ainsi le biais potentiel dans leurs interactions sociales avec les apprenants et dans leur enseignement en général.

Ensuite, ces auteurs recommandent vivement que, tout en respectant chaque élève comme un individu à part entière avec ses traits idiosyncrasiques, les enseignants valorisent absolument les héritages culturels et linguistiques des apprenants au lieu de nier l'existence des différences d'ordre culturel de crainte de stéréotyper ou de surgénéraliser. En fait, la responsabilité incombe à l'enseignant de servir de modèle en véhiculant des valeurs propres à inculquer l'ouverture, la souplesse et une attitude empathique dans le cadre de la diversité. Cette valorisation s'avère donc essentielle pour inciter les apprenants à accepter et affirmer leur identité ethnoculturelle, une condition *sine qua non* pour le développement d'un concept de soi positif et pour l'ouverture à l'altérité.

Notons que Brown et Kysilka accordent une importance particulière à l'établissement d'un environnement physique et socioémotionnel accueillant. Il aurait des retombées positives sur le climat social de la classe et inciterait les apprenants à une prise de pouvoir de leur apprentissage et à la réussite (Gay, 2002a). Toutefois, rappelons la nécessité du recours à l'accommodement mutuel en contexte pluriculturel afin de préparer les apprenants à bien fonctionner dans la société d'accueil (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004). Ainsi, lors des difficultés relatives à divers aspects comme la ponctualité, les enseignants doivent en expliciter les perspectives et les conséquences dans la société d'accueil.

Des études dans d'autres contextes suggèrent des solutions de remédiation (Bouvier, 2002; Coubard et Pauzet, 2003; Robert, 2002). Pour ce qui est des difficultés relatives à la prise de parole en situation de grand groupe hétérogène, certains auteurs recommandent le travail en petits groupes (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2003; G. Hofstede, 1994; S. Scollon, 1999). D'autres suggèrent de désigner l'apprenant pour le faire participer (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002; G. Hofstede, 1994; K. Johnson, 1995). À cet égard, Bouvier (2002) recommande que les enseignants français précisent leurs attentes au début de la session afin de sensibiliser les apprenants au fait qu'il est permis de prendre la parole sans que l'enseignant les nomme. Quant au recours fréquent au dictionnaire bilingue, Coubard et Pauzet (2003) réitèrent l'importance de décoder les « habitudes culturelles » de certains apprenants tel le besoin de précision chez les apprenants japonais. D'autres moyens comme l'inscription des mots ou des synonymes au tableau, la répétition et le mime, entre autres, rassurent les apprenants. Enfin, pour ce qui est des diverses façons de s'adresser à son interlocuteur, Loiseau (2003) propose que les enseignants prennent l'initiative d'échanger avec les apprenants sur les modes d'adresse afin de dégager des particularités d'ordre culturel.

Les recommandations et les solutions de remédiation précitées sont résumées dans la figure 2.6 présentée ci-dessous.



Figure 2.6 Composantes d'une pédagogie culturelle consciente

Certaines recommandations précitées font partie intégrante d'une pédagogie humaniste et ont des retombées positives dans toute situation éducative, mais leur application est tout particulièrement essentielle dans un contexte pluriculturel où leur absence réduit l'accès égalitaire de tous à l'apprentissage et à la réussite scolaire. La pédagogie humaniste est partie intégrante de la pédagogie culturelle consciente et en

constitue la base essentielle ainsi que l'illustre le schéma intégrateur suivant (voir figure 2.7).

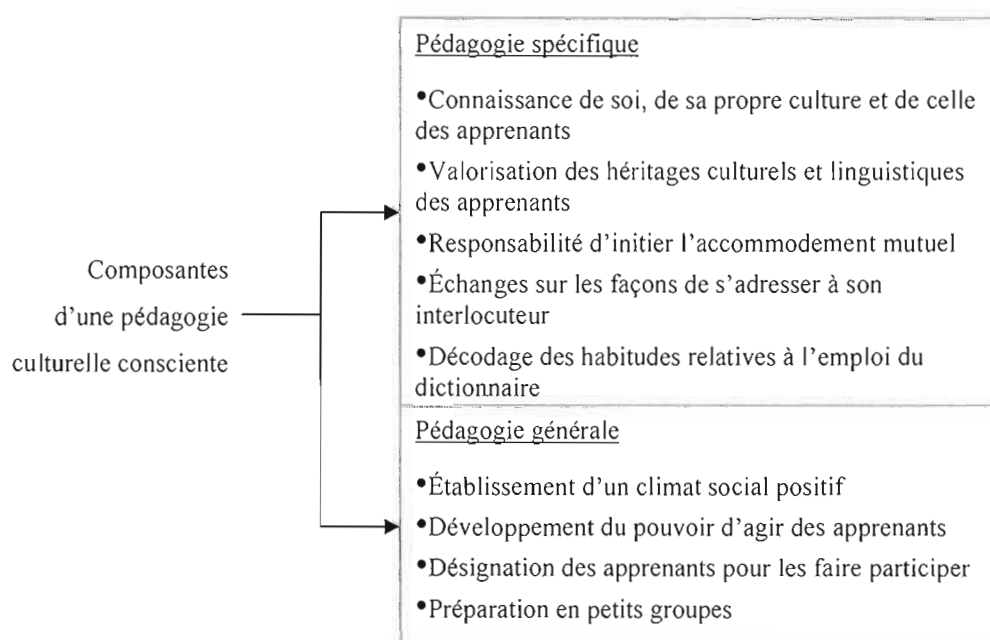


Figure 2.7 Schéma intégrateur : composantes d'une pédagogie culturelle consciente

Au terme de la recension des écrits, rappelons que l'analyse des modes d'échange communicatif (voir fig. 2.5) provenant des dimensions de diverses taxonomies (E. T. Hall, 1979; G. Hofstede et Hofstede, 2005) a permis de faire émerger un canevas de lecture relatif aux modes d'échange communicatif dont les détails figurent à l'Appendice B. Dans la même veine, les recommandations de divers chercheurs à l'égard d'un enseignement adapté culturellement aux modes d'échange communicatif des apprenants (voir fig. 2.6) ont laissé émerger un autre canevas dont les détails se trouvent à l'Appendice C. Notons que l'originalité de la présente étude réside dans l'émergence des canevas précités dont les paramètres permettront de

structurer les observations de classe qui seront complétées par des entretiens explicatifs (voir Appendice D pour un extrait) sur les faits observés se rapportant à la prise en compte par des enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel au Québec où l'absence d'étude sur la question est incontestable.

2.6 Objectifs spécifiques de recherche

Rappelons que pour répondre à la question de recherche, l'objectif général de recherche formulé dans la problématique vise à décrire et à expliciter la prise en compte par les enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec. Les éléments conceptuels synthétisés dans le présent chapitre ont permis de cerner les aspects essentiels pour une compréhension globale de l'objet d'étude et ont laissé émerger des objectifs spécifiques qui seront formulés en tenant compte de la structure sous-tendant les patterns de communication en classe qui consiste souvent en une séquence d'actes, à savoir, un acte d'initiation, un acte de réponse et un acte d'évaluation (IRE) (Sinclair et Coulthard, 1975). Ainsi, l'enseignant initie l'échange (I), un apprenant répond (R) et l'enseignant fournit une évaluation (E). Étant donné que la séquence IRE représente la suite d'interaction la plus fondamentale dans le discours en classe, la consolidation des éléments conceptuels dans le présent chapitre donne lieu aux objectifs suivants :

1. Décrire les modes d'échange communicatif initiés par les apprenants.
2. Décrire les réactions des enseignants au regard des modes d'échange communicatif des apprenants.
3. Décrire les modes d'échange communicatif initiés par les enseignants.
4. Décrire les réactions des apprenants au regard des modes d'échange communicatif initiés par les enseignants.

Afin de comprendre le sens que les enseignants confèrent à leurs réactions aux modes d'échange communicatif initiés par les apprenants ainsi qu'aux modes d'échange communicatif qu'ils initient, les objectifs suivants s'avèrent essentiels :

5. Expliciter les facteurs qui semblent influencer sur les réactions de ces enseignants au regard des modes d'échange communicatif des apprenants.
6. Expliciter les facteurs qui semblent influencer sur les modes d'échange communicatif initiés par les enseignants.

Notons que la nature des objectifs précités impose déjà des choix méthodologiques qui seront abordés dans le chapitre suivant. Ainsi, les quatre premiers objectifs étant d'ordre descriptif font appel à des observations en salle de classe, alors que les deux derniers, qui tendent davantage vers l'explicatif, rendent indispensables des entretiens avec les enseignants participant à l'étude.

CHAPITRE III

DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Dans le chapitre précédent, les concepts découlant de la problématique ont été développés et les objectifs spécifiques de recherche formulés. Le présent chapitre se propose de préciser les divers éléments méthodologiques sur lesquels repose la collecte de données. En effet, il s'agit tout d'abord d'établir le type de recherche retenu dans le cadre de la présente étude, pour ensuite présenter le milieu de recherche ainsi que les participants. La troisième section traitera des modes de collecte de données, puis des techniques de traitement d'analyse sélectionnées pour les données provenant des observations de classe et des entrevues. Le corps du chapitre prendra fin sur une discussion des critères de scientificité retenus dans la présente recherche.

3.1 Approche retenue

Compte tenu de la nature du problème de recherche identifié ainsi que des objectifs de recherche, la présente étude constitue un phénomène humain complexe nécessitant *ipso facto* des efforts constants de compréhension par souci d'en mieux saisir le sens (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, l'absence d'études en enseignement de FLS au Québec ayant examiné la prise en compte par les enseignants des facteurs d'ordre culturel dans les divers modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte justifie le besoin de recourir à des modes de cueillette de données permettant une exploration en profondeur de ce phénomène. Pour ce faire, compte tenu de la nature des quatre premiers objectifs qui visent à décrire les actes initiateurs et réactifs dans les modes d'échanges communicatif des apprenants et des enseignants, l'observation a constitué la clé de voûte de la présente recherche en vue de saisir la réalité de la salle de classe. Des entretiens semi-dirigés, qui peuvent être qualifiés de « explicatifs » puisque les deux derniers objectifs font appel au sens que

les enseignants confèrent aux faits observés, ont permis de compléter les données issues des observations. Par conséquent, en raison de la nature descriptive et explicative des objectifs de recherche, la présente thèse se situe dans un courant interprétatif (parfois appelé également courant qualitatif) de la recherche en éducation. Van der Maren (1995, p. 103) le décrit comme suit : « cette orientation de recherche tente de se rapprocher au plus du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation ». Dans la même veine, selon Gohier (1997, p. 45), la perspective interprétative permet « d'entrer le plus intimement en contact avec le sujet, la situation/phénomène et le sens que les acteurs lui attribuent ». Quant à Savoie-Zajc (2004, p. 128), elle propose une définition synthèse de la recherche qualitative/interprétative qui permet de tenir compte des schèmes personnels et théoriques du chercheur :

En synthèse à toutes ces définitions, on peut proposer que la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche [...]. Dans cette démarche, le chercheur et les participants ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est également vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats.

Ainsi, tenant compte des objectifs de recherche qui visent à décrire et à expliciter la prise en compte par des enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte, la présente recherche est exploratoire, descriptive et empirique, car elle vise à obtenir une compréhension préliminaire du phénomène à l'étude en le décrivant en profondeur par l'entremise de l'observation. En fait, les résultats

escomptés ne sont pas prévisibles, car il n'existe aucune autre étude ayant exploré la prise en compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec. Par conséquent, il est à souhaiter que le recueil de données inédites soit en mesure de contribuer à un meilleur développement des connaissances dans le domaine.

Avant de discuter des détails se rapportant aux modes de collecte de données, il importe de décrire le milieu de recherche.

3.2 Milieu de recherche

Dans les sections suivantes, il s'agit d'explicitier le choix du milieu et de décrire le contexte de recherche, la démarche pour accéder aux enseignants de FLS, des éléments relatifs à la composition des classes observées ainsi que des détails se rapportant au programme d'études et au matériel pédagogique.

3.2.1 Choix du milieu

Compte tenu de la carence d'études empiriques réalisées dans des classes de FLS destinées aux adultes en milieu pluriculturel, et plus particulièrement au regard de la prise en compte par les enseignants des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec, il s'agit d'approfondir la compréhension du phénomène en effectuant cette recherche auprès des enseignants de FLS œuvrant parmi les nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte. Cependant, étant donné la difficulté éprouvée par les chercheurs dans le milieu de l'éducation à recruter des participants, les conseils de Arborio *et al.* (2005) ont été pris en considération afin de faciliter le processus du

choix du milieu de recherche. En fait, selon ces auteurs, ce choix doit prendre en compte des critères de « pertinence pratique », en particulier celui de l'accessibilité à l'investigation. Ainsi, le fait d'œuvrer depuis de nombreuses années au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) a amené la chercheure à effectuer l'investigation auprès des enseignants de ce ministère. En effet, la connaissance du milieu a facilité considérablement la prise de contact avec le personnel de direction et d'enseignement.

Par ailleurs, compte tenu des contraintes sur le plan des ressources ainsi que des échéances, un autre critère de « pertinence pratique » a été appliqué dans le choix du lieu de recherche que Arborio *et al.* (2005, p. 26-27) explicitent judicieusement en se référant à la délimitation physique claire du terrain : « En tout état de cause, le terrain retenu ne doit pas être trop grand pour éviter que le chercheur s'épuise, se perde dans la connaissance du contexte des constats qu'il dresse ». Ainsi, pour des raisons pratiques, l'échantillon de cette étude a été limité à la région de Montréal où réside la chercheure.

3.2.2 Contexte

Le 6 novembre 1968, le Québec s'est doté d'un ministère de l'Immigration et depuis cette date, des cours de français sont offerts aux personnes issues de l'immigration afin de leur permettre de développer l'usage du français ainsi que la connaissance et la compréhension de la société québécoise (Radio-Canada, 2005). Étant donné que le ministère a changé d'appellation à plusieurs reprises au cours des vingt dernières années, différents sigles tels le MCCI (Ministères des Communautés culturelles et de l'Immigration), le MAIICC (Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles), le MRCI (Ministère des Relations

avec les citoyens et de l'Immigration), et actuellement le MICC (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles) seront cités pour y faire référence.

Depuis sa création, le ministère continue ses efforts pour améliorer l'offre de service en francisation aux nouveaux arrivants. En fait, comme il a été mentionné dans le chapitre portant sur la problématique, en 1998, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) a mandaté Robert Georges Paradis pour faire état des difficultés de francisation éprouvées par ces derniers. Pour faire suite aux recommandations de ce rapport, le ministère a procédé à un redéploiement de l'offre des cours de français afin d'en accroître l'accessibilité. Par conséquent, depuis 1999, pour faciliter la francisation et l'intégration des nouveaux arrivants à la société québécoise, le ministère propose diverses formules de cours de français en partenariat avec les universités, les collèges, les organismes communautaires et des entreprises en fonction de leurs besoins, de leurs disponibilités et de leurs connaissances linguistiques. Les détails sur les lieux de formation à travers le Québec sont présentés dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1 Lieux de formation (tiré de MICC, 2006a)

Cours de français à temps complet et à temps partiel	
Territoires	Milieus de formation
Montréal Capitale-Nationale Trois-Rivières Chicoutimi	Université
Montréal Estrie, Mauricie et Centre-du-Québec Laval, Laurentides, Lanaudière	Collège d'études générales et professionnelles (cégep)
Montréal Montérégie Outaouais, Abitibi-Témiscamingue, Nord-du-Québec	Commission scolaire
Capitale-Nationale et Est-du-Québec	OBNL (organismes à but non lucratif - milieu communautaire)
	Entreprise (milieu de travail)

Les diverses possibilités quant à l'horaire et à la durée de formation par session sont exposées dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2 Durée de la formation (tiré de MICC, 2006a)

Temps complet	
Toute la journée	5 jours par semaine 25 ou 30 heures par semaine Durée d'un cours : 11 semaines
Temps partiel	
Jour	De 2 à 5 jours par semaine Durée d'un cours : 11 semaines 7 semaines (en été seulement)
Soir	De 2 à 3 soirs par semaine Durée d'un cours : 11 semaines 7 semaines (en été seulement)
Fin de semaine	Durée variable Certains cours seulement

Ces deux tableaux mettent en évidence les efforts fournis par le ministère dans le déploiement de ses services.

Dans la section suivante, il convient d'explicitier le processus ayant rendu possible l'accès aux enseignants de FLS par le biais de la collaboration des responsables des services de l'enseignement du français aux nouveaux arrivants.

3.2.3 Démarche pour accéder aux enseignants

Pour solliciter la collaboration des enseignants, des contacts ont d'abord été établis avec les responsables des services de l'enseignement du français aux nouveaux arrivants pour les cours à temps plein et à temps partiel au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) à Montréal. Ensuite, une lettre de présentation du projet de recherche précisant le but, la pertinence ainsi que des

détails concernant les modalités de recherche a été envoyée à ces responsables afin qu'ils puissent mieux informer les enseignants susceptibles de s'intéresser au projet de recherche. La visée non évaluative de l'étude, les mesures prises afin de protéger la confidentialité des données recueillies ainsi que la sauvegarde de l'anonymat des enseignants participant à l'étude y ont été bien explicitées.

Compte tenu de la difficulté à recruter des enseignants dans des recherches requérant des observations en salle de classe, le choix des enseignants a été effectué sur la base du volontariat. Cependant, deux critères en ont régi la sélection : accepter sans réticence la présence d'un observateur pendant huit heures consécutives d'enseignement dans leur salle de classe et être disponibles pour les entretiens servant de complément aux observations. À l'instar des recherches antérieures (Flowerdew et Miller, 1995; Ladson-Billings, 1995a) où le nombre d'enseignants observés variait entre 8 et 10, étant donné les contraintes sur le plan des ressources et des échéances de temps et de ressources, la présente étude s'est limitée à 8 enseignants de FLS aux nouveaux arrivants à temps plein ou à temps partiel dans différents types de sites relevant du MICC dans la région de Montréal: université, cégep et milieu communautaire. Ces enseignants sont tous des Québécois dont les âges s'échelonnent de 35 à 55 ans. Précisons que dans le cas d'un enseignant issu de l'Amérique latine, rien de particulier n'a été observé dans son enseignement.

Il semble opportun de mentionner l'effet boule de neige qui s'est produit pendant la phase de travail sur le terrain. En fait, plusieurs enseignants ayant découvert le projet de recherche par l'intermédiaire d'un(e) collègue déjà participant à l'étude se sont montrés intéressés à participer. Il convient de préciser que cet effet non planifié a été agréablement surprenant et extrêmement facilitant pour le travail sur le terrain. Par ailleurs, il faut souligner que l'ouverture et l'intérêt manifestés par ces participants envers le projet d'étude ont grandement facilité l'étape de collecte des données et ont été énormément appréciés par la chercheuse. Se pourrait-il que

l'expérience de nombreuses années (variant de 5 à 25 ans) en enseignement du FLS aux nouveaux arrivants, entraînant conséquemment un sentiment de maîtrise du domaine, soit un facteur qui explique le fait que ces enseignants ont ouvert toutes grandes les portes de leur salle de classe à la chercheuse? Il importe d'ajouter que dès les premiers contacts avec les responsables et les enseignants, la chercheuse a pris soin d'adopter une attitude empreinte de chaleur, de respect et d'absence de jugement à l'égard des participants afin d'établir une relation de confiance. De plus, l'apport de leur expérience professionnelle dans l'avancement de la connaissance a été constamment valorisé et la pertinence de leur contribution soulignée. En fait, les écrits au regard de l'entrée du chercheur dans un milieu d'observation insistent sur l'importance de ses qualités humaines et professionnelles pour une observation réussie (Angers, 1996; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Spradley, 1980).

Notons que les détails relatifs à la formation et à l'expérience professionnelle des participants étant très variés, ils seront précisés lors de la description détaillée des pratiques de chaque enseignant observé dans le chapitre suivant. Par ailleurs, étant donné que l'observation portait sur la prise en compte par les enseignants des facteurs d'ordre culturel dans les différents modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte, une brève description de certains éléments des classes observées s'impose.

3.2.4 Éléments relatifs aux classes observées

Tous les groupes observés dans le cadre de la présente recherche étaient hétérogènes quant à l'âge (allant de 20 à 50 ans), à la langue, au pays d'origine et au niveau de scolarité des apprenants. À titre d'exemple, un des groupes observés était formé d'apprenants adultes provenant des pays suivants : Bulgarie, Chine, Mexique, Colombie, Moldavie, Bangladesh, Corée. Il faut mentionner que le groupe le moins

hétérogène était constitué majoritairement de personnes provenant de la Chine avec quelques apprenants vietnamiens et un apprenant iranien. Pour ce qui est des langues parlées, en plus de leur langue d'origine, certains possédaient des niveaux variés de compétence en anglais, en russe ou en allemand.

Afin d'expliquer le processus de classement utilisé au MICC pour former un groupe-classe d'apprenants, quelques détails sur l'outil utilisé à cette fin s'imposent. Au cours de l'année 1998-1999, une échelle descriptive de niveaux de compétence langagière, inspirée des *Canadian Language Benchmarks*, a été élaborée par le MRCI en collaboration avec des partenaires universitaires et autres. Il s'agit d'une description de la compétence langagière d'une personne tant à l'oral qu'à l'écrit à un moment de son apprentissage. Ainsi, l'échelle permet d'établir des jalons qui servent à évaluer les apprenants afin de mieux les orienter vers les milieux de formation appropriés.

En moyenne, chaque groupe-classe au MICC est ainsi constitué de 19 apprenants classés selon les résultats obtenus lors d'une évaluation de classement effectuée par le service d'évaluation au MICC. Le tableau 3.3 (tiré de MICC (2006a)) situe les trois « stades de compétences » : débutant, intermédiaire et avancé, établis en fonction des niveaux de compétences atteints lors de l'évaluation de classement ou de l'évaluation sommative.

Tableau 3.3 Niveaux de compétence (tiré de MICC, 2006b)

Stade I - DÉBUTANT	Niveaux 1 à 4
Stade II - INTERMÉDIAIRE	Niveaux 5 à 8
Stade III - AVANCÉ	Niveaux 9 à 12

Notons que les détails relatifs à chaque groupe-classe étant très variés, ils seront précisés lors de la description détaillée des données dans le chapitre suivant. Enfin, les détails relatifs au programme d'études et au matériel pédagogique utilisés par les enseignants observés viennent compléter notre description du contexte.

3.2.5 Programme d'études et matériel pédagogique

Précisons qu'une analyse des besoins des nouveaux arrivants en matière d'apprentissage du français, datée de 1985 (MAIICC, 1994), a amené le ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles à créer, en 1991, le programme général d'intégration linguistique destiné aux adultes issus de l'immigration. Les objectifs généraux de ce programme consistent à amener l'apprenant à communiquer oralement et par écrit en français dans des situations de vie quotidienne, d'une part, et à interpréter les contenus et les règles de comportements sociaux, culturels et économiques afin d'agir de façon appropriée, d'autre part (MAIICC, 1994). Dans le premier objectif, l'accent est mis sur la communication orale alors que le deuxième objectif vise à faciliter l'intégration des nouveaux arrivants à leur société d'accueil. De ces objectifs généraux découlent huit objectifs terminaux qui se rapportent à des situations reliées à des thèmes tels l'habitation, la santé et l'emploi, entre autres. Chaque objectif terminal se subdivise à son tour en objectifs intermédiaires tels « Chercher un logement », « Prendre rendez-vous auprès d'un intervenant médical », « Effectuer une recherche dynamique d'emploi », par exemple. Le tableau 3.4, qu'on trouve à la page suivante, permet de visualiser la structure de l'ensemble de ces objectifs.

Tableau 3.4 Objectifs terminaux et intermédiaires situationnels/valeurs (tiré de MAIICC, 1994)

<p>T.1 Interagir oralement et par écrit dans des situations reliées à l'établissement d'enseignement</p> <p>A.1 Faire connaissance avec le personnel et d'autres stagiaires A.2 S'informer du fonctionnement de l'établissement A.3 Demander un service</p> <p>I.F.4 Participer à des manifestations soulignant un événement collectif I.F.5 Réaliser des projets I.F.6 Aider un stagiaire</p> <p><i>V.7 Amorcer une réflexion sur les valeurs reliées à l'établissement d'enseignement</i></p>	<p>T.5 Interagir oralement et par écrit dans des situations reliées au travail</p> <p>A.1 S'informer des caractéristiques d'une offre d'emploi A.2 Offrir ses services</p> <p>I.F.3 Effectuer une recherche dynamique d'emploi I.F.4 Faire le point sur sa formation scolaire et professionnelle I.F.5 Préparer son curriculum vitae I.F.6 Passer une entrevue d'emploi I.F.7 Entrer en fonction</p> <p><i>V.8 Amorcer une réflexion sur les valeurs reliées au travail</i></p>
<p>T.2 Interagir oralement et par écrit dans des situations reliées à l'habitation</p> <p>A.1 Chercher un logement A.2 Acquitter une facture de services domestiques A.3 Exposer un problème domestique</p> <p>I.F.4 Maintenir des relations de bon voisinage I.F.5 Négocier les conditions de location/d'achat d'un logement I.F.6 Obtenir des services reliés à l'habitation</p> <p><i>V.7 Amorcer une réflexion sur les valeurs à l'habitation</i></p>	<p>T.6 Interagir oralement et par écrit dans des situations reliées aux services publics et commerciaux</p> <p>A.1 Effectuer des transactions bancaires courantes A.2 Effectuer des transactions postales A.3 Acheter des vêtements A.4 Acheter des produits de consommation courante A.5 Demander un service au restaurant</p> <p>I.F.6 Prendre connaissance de la notice explicative d'un produit de consommation I.F.7 Demander un service auprès d'un organisme public</p> <p><i>V.8 Amorcer une réflexion sur les valeurs reliées aux services publics et commerciaux</i></p>
<p>T.3 Interagir oralement et par écrit dans des situations reliées aux activités sociales et de loisir</p> <p>A.1 Établir un contact lors d'une activité sociale et de loisir A.2 Participer à un jeu A.3 Inviter quelqu'un à participer à d'une activité sociale et de loisir</p> <p>I.F.4 Participer à des manifestations soulignant des événements sociaux individuels I.F.5 S'informer d'activités de plaisir I.F.6 Se raconter I.F.7 Donner son opinion sur une activité sociale ou de loisir</p> <p><i>V.7 Amorcer une réflexion sur les valeurs reliées aux activités sociales et de loisir</i></p>	<p>T.7 Interagir oralement et par écrit dans des situations reliées à la santé</p> <p>A.1 Réagir lors d'une urgence médicale A.2 Se procurer un médicament A.3 Prendre rendez-vous auprès d'un intervenant médical</p> <p>I.F.4 Se maintenir en santé I.F.5 Consulter un intervenant médical</p> <p><i>V.6 Amorcer une réflexion sur les valeurs reliées à la santé</i></p>
<p>T.4 Interagir oralement et par écrit dans des situations reliées à la localisation et au déplacement</p> <p>A.1 S'orienter dans un édifice A.2 (S') orienter dans un quartier</p> <p>I.F.3 Se déplacer en ville I.F.4 Se déplacer à travers le Québec</p> <p><i>V.5 Amorcer une réflexion sur les valeurs reliées à la localisation et au déplacement</i></p>	<p>T.8 Interagir oralement et par écrit dans des situations reliées aux médias</p> <p>A.1 S'informer des prévisions météorologiques A.2 Faire des choix reliés aux médias A.3 Repérer les éléments essentiels d'un fait d'actualité</p> <p>I.F.4 Réagir à diverses opinions reliées à une tribune libre I.F.5 Commenter la publicité</p> <p><i>V.6 Amorcer une réflexion sur les valeurs reliées aux médias</i></p>

Tous les enseignants employés par le MICC sont tenus de respecter l'utilisation du programme du ministère dans leur enseignement. Quant au matériel pédagogique correspondant aux objectifs du programme, le MICC en met une variété à la disposition des enseignants tout en leur laissant la liberté d'utiliser le matériel de leur choix pouvant provenir de sources variées. En ce qui concerne les participants de l'étude, la plupart utilisent le matériel produit par le ministère, mais se servent également d'autres sources en fonction des besoins de leurs apprenants.

La description du milieu de recherche permet de mettre en évidence la complexité d'une situation pédagogique dans un contexte pluriculturel où l'enseignant et les apprenants provenant de diverses origines culturelles interagissent quotidiennement. Ses caractéristiques mêmes ont contribué à orienter le choix des modes de collecte de données qui est abordé dans la section suivante.

3.3 Stratégie de collecte de données

Étant donné la complexité de l'objet d'étude, une seule technique de collecte de données ne saurait en saisir toute la richesse. En général, les écrits traitant de recherche interprétative prônent l'emploi de plusieurs modes de cueillette de données afin d'accroître la chance de comprendre le phénomène à l'étude en profondeur et de façon plus holistique. Ainsi qu'un grand nombre de chercheurs le préconisent (De Ketele et Roegiers, 1996; Denzin et Lincoln, 2005; Miles, Huberman et Bonniol, 2003; Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1995; Van Lier, 1988), la présente étude a privilégié le recours à une stratégie de recherche multimodale faisant appel à l'observation et à l'entrevue afin de pouvoir répondre aux objectifs de recherche et, de ce fait, fournir une description ainsi qu'une compréhension riche du phénomène étudié.

Avant de poursuivre la description des détails sur le choix effectué, il conviendrait de définir le concept de stratégie de recherche que De Ketele et Roegiers (1996, p. 139) définissent comme étant « un ensemble coordonné de méthodes, de démarches et de techniques censées être pertinentes au regard de l'objectif poursuivi ». Puisqu'une stratégie présuppose le recours à des méthodes et à des techniques, il serait également pertinent d'expliciter ces termes. Selon ces auteurs, une méthode est un ensemble plus ou moins structuré de principes orientant des démarches alors qu'une technique est au service d'une méthode et est constituée de plusieurs démarches préétablies à effectuer dans un certain ordre. Conséquemment, dans le cas de la présente étude, l'observation et l'entrevue sont des méthodes tandis que l'observation directe et l'entretien semi-dirigé sont respectivement des techniques qui en découlent. Certains chercheurs réfèrent à cet emploi de différents modes de cueillette de données en tant que triangulation des méthodes, une stratégie de recherche permettant de superposer et de combiner plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes (Savoie-Zajc, 2004), et dont le but est d'en compenser les limites en minimisant les faiblesses et les biais inhérents à chacun d'entre eux (Mucchielli, 1996; Savoie-Zajc, 2004).

Dans le cadre de la présente étude, les écrits de certains chercheurs ont été déterminants dans le choix d'une stratégie multimodale faisant appel à l'observation de classe et à l'entrevue en tant que méthodes de recherche. À cet égard, Van Lier (1988) décrit les limites et les conséquences découlant du recours à une seule méthode de recueil de données en faisant ressortir les avantages procurés par l'emploi de modes complémentaires, en l'occurrence, l'observation et l'entrevue. Par ailleurs, cet auteur réitère l'importance de l'observation afin de pouvoir accéder à la réalité de la salle de classe et à une meilleure compréhension des interactions enseignant/apprenants. S'inscrivant dans la même veine de pensée, Denzin et Lincoln (2005) mettent en évidence la nécessité de recourir à plus d'une méthode de collecte de données afin d'accroître les chances de comprendre la perspective des participants

à l'étude. Ainsi, dans la présente recherche, grâce à la stratégie multimodale, la triangulation vise à saisir en profondeur et de façon holistique les situations observées en recourant à des précisions fournies par les participants lors des entrevues qui ont permis de mieux cerner l'intention derrière les faits observés.

Il s'agit, dans les sections suivantes, de préciser les raisons ayant privilégié l'observation et l'entrevue ainsi que le type d'observation et d'entrevue retenu dans le cadre de la présente étude.

3.3.1 Observation

De plus en plus de chercheurs s'accordent sur le fait que l'observation en salle de classe s'impose afin de pouvoir mieux définir et comprendre le processus de l'enseignement d'une langue seconde (Allwright, 1984; Germain, 1999; Kern, 1995; Puren, 1999a; Van Lier, 1988). Toutefois, bien que des recherches récentes apportent un nouvel éclairage sur les pratiques enseignantes en éducation (Bru et Maurice, 2001; Bucheton et Dezutter, 2008; Lenoir, 2005; Marcel et Piot, 2005), force est de constater qu'à l'heure actuelle, il y a très peu d'études empiriques émanant des observations sur la façon dont les enseignants de LS procèdent dans la salle de classe en contexte québécois (Germain, 1999; Pambianchi, 2003). De son côté, Van Lier (1988) constate que la plupart des études dans le domaine des LS recourent souvent à d'autres modes de collecte de données faisant appel à l'analyse des tests, des questionnaires, des entrevues ou des manuels. Par ailleurs, la différence dans les visées de l'observation et celles de l'entrevue précisée par De Ketele et Roegiers (1996, p. 22) campe bien les raisons ayant guidé le choix de ces deux méthodes dans le cadre de la stratégie de recherche multimodale : « l'interview a pour objet principal **le discours** du sujet, alors que l'observation a pour objet principal **des comportements observables** » [le caractère gras a été utilisé dans le texte]. Ainsi,

comme l'observation *in situ* s'avère nécessaire afin de saisir la réalité de la salle de classe de FLS au regard de la prise en compte par les enseignants des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif de leurs apprenants, elle constitue la pierre angulaire de la présente étude.

Avant d'entreprendre les observations en salle de classe, il a été essentiel de déterminer le type d'observation retenu et de décrire la démarche utilisée pour effectuer les observations.

3.3.1.1 Type d'observation

Les écrits sur l'observation permettent de faire deux constats. D'abord, ils témoignent des appellations diverses pour désigner ce type de méthode et, deuxièmement, les définitions dépendent des orientations et des traditions de chacun (Jaccoud et Mayer, 1997; Laperrière, 2003). Il n'y a pas lieu ici de se lancer dans un inventaire des appellations ni des définitions, mais selon les objectifs spécifiques de recherche, la définition suivante du terme « observer » a été retenue dans le cadre de la présente étude (Savoie-Zajc, 2004, p. 135): « l'action de centrer son attention sur une situation et d'en analyser la dynamique interne ». Quant au type d'observation, étant donné la signification accordée précédemment au terme « observer », l'observation directe a été privilégiée, car la présence effective de la chercheuse sur le terrain a rendu possible la collecte des données de première main permettant ainsi de mieux comprendre le phénomène à l'étude. À ce sujet, Angers (1996) souligne les avantages pour la recherche lorsque le chercheur et l'observateur ne font qu'un, car le rappel de la définition du problème et les objectifs de recherche ne sont jamais perdus de vue.

Ayant précisé le type d'observation retenu dans la présente étude, il s'agit de préciser la démarche qui a été empruntée pour réaliser les observations.

3.3.1.2 Démarche d'observation

En règle générale, des auteurs reconnaissent le fait que l'observation sur le terrain n'est pas une activité facile, car l'observateur se trouve souvent devant un grand nombre de difficultés en fonction de l'objectif de l'étude et de la situation observée (Jaccoud et Mayer, 1997; Trognon, 1987). Il a donc été indispensable de se pencher sur un certain nombre de paramètres en vue d'effectuer des observations de façon rigoureuse et crédible. La sélection des données, entre autres, est une question que tout chercheur se pose avant d'aller sur le terrain. À cet égard, certains chercheurs (Laperrière, 2003; Spradley, 1980) préconisent de passer de l'observation générale à une observation centrée ou sélective. Cependant, compte tenu de la diversité et de la quantité des phénomènes présents sur le terrain, il a été important, avant toute observation *in situ*, de bien saisir ce qu'est la délimitation d'une unité d'observation afin d'éviter l'accumulation d'une masse d'informations non pertinentes. Selon Savoie-Zajc (2004), une unité d'observation fournit un mécanisme systématique permettant d'extraire des données des comportements observés à partir des notes d'observations et d'autres enregistrements audio ou vidéo. Pour ce faire, cette unité doit préciser le début et la fin de l'épisode observé. Cependant, la délimitation d'une unité d'observation n'est pas une tâche sans difficultés :

L'unité d'observation prend véritablement forme sur le site observé. Le chercheur peut préparer et amorcer son observation avec des points de repères en tête, des définitions conceptuelles, opérationnalisées en comportements, mais c'est véritablement sur le site même que le chercheur raffine son outil d'observation (Savoie-Zajc, 2004, p. 136).

Compte tenu des conseils précités (Savoie-Zajc, 2004), afin de déterminer l'unité d'observation dans le cadre de la présente recherche, il a été jugé pertinent

d'effectuer une étude préliminaire d'observation à l'aide des canevas (*voir* Appendice B et C) préparés en fonction de la prise en compte des dimensions se rapportant aux modes d'échange communicatif découlant du cadre théorique de référence. L'étude préliminaire a également permis de mettre au point un certain nombre de considérations méthodologiques tels l'enregistrement sonore des observations, le choix de l'endroit stratégique pour la chercheuse afin de pouvoir observer la totalité des interactions tout en atténuant les incidences de sa présence.

Il convient pour la suite de s'attarder à l'enregistrement des observations ayant servi de pierre angulaire dans le cadre de la présente recherche.

3.3.1.3 Enregistrement des observations

Étant donné que l'enregistrement sonore des observations ne peut saisir que certains aspects de la situation observée (Plante, 1995; Van der Maren, 1995), la prise de notes systématique est fortement recommandée dans les écrits portant sur l'observation. Ainsi, les conseils de Van der Maren (1995, p. 301) se rapportant à l'observation électronique (microphones, caméras, caméscopes) s'avèrent judicieux quant au fait que si les moyens techniques soulagent l'observateur, ce dernier ne peut totalement s'y fier :

Il (l'observateur) doit toujours continuer sa prise de note manuscrite pour les éléments essentiels de l'observation. En effet, le retour sur un enregistrement et son déchiffrement sont des opérations très onéreuses, et le chercheur se rendra rapidement compte qu'elles (ces opérations) alourdissent son travail.

Par conséquent, les enregistrements audio ont servi à compléter les éléments recueillis dans les notes de terrain manuscrites qui ont joué un rôle crucial dans les analyses. Selon Jaccoud et Mayer (1997), les notes consignées pendant l'observation servent à décrire et à mieux comprendre les phénomènes observés et permettent également de rendre compte des forces et des faiblesses de la recherche. En fait, les

conseils pratiques sur la prise de notes abondent dans les écrits consultés à ce sujet. De plus, ils sont de divers ordres et leur appellation varie selon les auteurs. Pour convenir aux besoins de la présente étude, des propositions de quelques auteurs (Jaccoud et Mayer, 1997; Laperrière, 2003; Miles, Huberman et Bonniol, 2003) ont été retenues afin d'arriver à une démarche de prise de notes plus personnalisée. Compte tenu de l'impossibilité de saisir tous les aspects de la situation observée, les notes ont été prises en fonction des objectifs de recherche ainsi que de l'unité d'observation qui a été déterminée pendant l'étude préliminaire. Concrètement, les notes visaient à saisir les actes initiateurs ou réactifs des enseignants pour tenir compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants. Pour ce faire, la fiche d'observation créée pendant l'étude pilote a permis l'enregistrement des observations sur le terrain de façon organisée (*voir* tableau 3.5). Ces fiches ont été classées dans un dossier élaboré à cet effet pour chaque participant et comprenant également tout le matériel didactique distribué aux apprenants pendant les observations en salle de classe.

Comme il est indiqué dans le tableau 3.5 de la page suivante, sur chaque fiche d'observation, la première rangée spécifie d'abord les détails tels la date, l'heure, la durée de l'observation, la semaine de la session à laquelle les observations ont eu lieu, le pseudonyme de l'enseignant observé ainsi que le code du milieu de travail, le niveau de compétence du groupe-classe et sa composition. Dans la deuxième rangée, une première série de notes de terrain d'ordre descriptif permettait de rendre compte de la situation observée de façon concrète et neutre dans la colonne de gauche. Dans la colonne de droite, l'abréviation C.O., se référant aux commentaires de l'observateur, a servi à tenir compte des réactions, impressions, intuitions, réflexions, interprétations et prises de conscience de la chercheuse relatives à certains faits observés ainsi qu'à des aspects à approfondir. Enfin, l'abréviation Q a servi à inscrire des questions potentielles à poser à l'enseignant pendant les entretiens subséquents.

Tableau 3.5 Fiche d'observation

Pseudonyme : Dimitri Milieu : 01 Date: 2/11 Semaine de cours : 5 Horaire : 9h-13h	
Niveau : Avancé Nationalités : 1 Chilien, 2 Péruviens, 4 Ukrainiens, 1 Colombien, 1 Japonais, 3 Roumains, 2 Russes, 1 Argentin, 1 Mexicain	
Notes descriptives	C.O : Remarques Q : Questions
<p style="text-align: center;">REPRISE À 11H05</p> <p>Après la pause, lorsqu'un apprenant hispanophone (A3) dit que la classe est une famille de gitans, un apprenant roumain (A7) le met en garde en disant que les Roumains se sentiraient insultés. Dimitri les incite tout de suite à une discussion qui résulte en des nuances. Lorsqu'il demande à A7 pourquoi c'est une insulte, ce dernier répond que c'est parce qu'en Roumanie, les gitans sont considérés comme des voleurs et des gens sales. Dimitri explique que le mot gitan n'a pas la même connotation au Québec.</p> <p>Dimitri ferme la parenthèse, mais A12 demande ce que c'est une insulte. Comme réponse, les apprenants ukrainiens, russes et roumains répondent que c'est une maladie. Dimitri explique le sens en français.</p> <p>A10 revient à la charge avec le mot gitan en disant qu'il y a des bons et des mauvais dans toutes les nationalités. Dimitri essaie de modérer la tension entre A10 (Ukrainien) et A7 (Roumain). Il demande également si tous les gitans sont mauvais. La discussion continue.</p>	<p>C.O : Tension entre les apprenants</p> <p>C.O : Dimitri fait preuve d'ouverture d'esprit, essaie de créer une ouverture chez les apprenants et joue le rôle de modérateur.</p> <p>Q : Comment tu as géré la tension entre A10 et A7? Est-ce la première fois où l'autre s'est senti atteint dans sa dignité?</p> <p>Q : Que fais-tu d'habitude devant une telle situation? Aurais-tu d'autres exemples?</p> <p>C.O : Je me demande si c'est la discussion pendant laquelle Dimitri a amené des nuances qui a incité A10 à faire cette remarque. En effet, selon Dimitri, d'habitude, ce dernier est timide et stressé, car il éprouve beaucoup de difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, Dimitri dit être surpris de sa remarque. Pendant la pause, il m'explique qu'il l'avait changé de place et l'avait placé plus proche de lui afin de pouvoir l'aider davantage.</p> <p>Q : D'après toi, qu'est-ce qui a amené A10 à faire cette remarque? Pourquoi tu as été surpris?</p>

Ainsi, le recours à l'observation a permis de capter la réalité de salle de classe de FLS relatifs aux moyens dont les enseignants se servent pour tenir compte des facteurs d'ordre culturel dans divers modes d'échange communicatif de leurs apprenants. Cependant, comme mentionné précédemment, le recours à un mode complémentaire de collecte de données s'imposait afin de découvrir le sens que les participants attribuaient aux situations observées par la chercheuse et relatives au phénomène à l'étude.

3.3.2 Entrevue

Parmi les différentes possibilités de modes de collecte de données complémentaires tels le questionnaire, l'entrevue et l'usage de matériel écrit, le choix de l'entrevue a été considéré plus judicieux dans la présente recherche. À cet égard, des chercheurs s'accordent sur le fait que lorsqu'il est primordial de saisir les interprétations des participants au regard de la situation observée, l'observation est souvent accompagnée de l'entrevue (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995). Ainsi, les entrevues de type « explicatif » ont été effectuées par la chercheuse elle-même afin de pouvoir formuler des questions pertinentes relatives aux événements observés.

Dans le cadre de la présente étude, le savoir étant conçu comme une construction interpersonnelle découlant des interactions entre le chercheur et le participant durant l'entrevue, il importe de préciser que la définition de Savoie-Zajc (Savoie-Zajc, 2003) inspirée d'une des métaphores proposées par Kvale (1996) a été retenue dans le cadre de la présente recherche :

Nous proposons de considérer l'entrevue comme une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2003, p. 295).

Parmi les différentes formes d'entrevues rapportées dans les écrits, la méthode adoptée a privilégié l'entretien semi-dirigé qui est défini comme suit :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2003, p. 296).

Selon Savoie-Zajc (1997, p. 268), des réponses positives aux questions suivantes privilégieraient le choix de l'entretien semi-dirigé : « Traite-t-on de sujets délicats, intimes, complexes? S'intéresse-t-on au sens que les individus donnent à une expérience particulière? Veut-on dégager une compréhension approfondie d'un phénomène donné? ». Comme il a été exposé dans la problématique, l'objet d'étude de cette recherche porte sur un phénomène fort complexe impliquant la prise en compte par des enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif de leurs apprenants. De plus, le but principal de la recherche étant effectivement la coconstruction de sens entre la chercheuse et les participants en vue de dégager une meilleure compréhension du phénomène à l'étude, le point de vue des participants est d'emblée hautement valorisé.

Cela étant dit, il importe de s'attarder à l'épineuse question touchant la possible divergence des perceptions entre les répondants et la chercheuse. De l'avis de Savoie-Zajc (2003), le savoir d'expertise des répondants est celui d'une expertise spécifique reliée à leur domaine, alors que le chercheur, de par son expertise en processus de recherche, tente d'ajouter un nouveau niveau de compréhension à l'objet d'étude. Par ailleurs, dans leur article examinant les critères de la supériorité de la connaissance scientifique par rapport à la connaissance des participants, Dumont et Gagnon (1973) insistent sur la capacité du chercheur de prendre en considération le point de vue des participants tout en le dépassant s'il le faut. Ainsi, tout en tenant

compte du point de vue des participants à la recherche afin d'arriver à une construction mutuelle, à la manière de Dumont et Gagnon (1973), la chercheuse a pris soin d'élucider par voie d'analyse les divergences susceptibles de se manifester entre ses propres perspectives et celles des participants, et de se référer régulièrement à des connaissances théoriques.

L'importance d'une préparation adéquate à l'entrevue est souvent soulignée dans les ouvrages de méthodologie interprétative (Boutin, 1997; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2003; Seidman, 1998). Dans la section suivante, des détails concernant les considérations d'ordre technique et psychologique prises en compte dans la présente recherche sont explicités.

3.3.2.1 Préalables aux entretiens

Étant donné l'importance des considérations d'ordre psychologique pour une préparation adéquate à l'entretien, on ne saurait assez insister sur les qualités humaines essentielles du chercheur dès son premier contact avec les participants, car plus l'interviewé est à l'aise, plus il participera pleinement pendant l'échange. Par conséquent, afin de créer une ambiance et un cadre propices aux échanges fructueux, la chercheuse a dû prêter une attention particulière aux nombreux éléments tels le choix du moment le plus propice à l'entretien, le lieu le plus favorable au bon déroulement de l'entretien ainsi que les mesures prises pour minimiser l'effet de l'emploi des appareils d'enregistrement. Ainsi, avant d'en décrire le déroulement, il importe d'abord d'expliquer la procédure suivie pour établir le moment de la tenue des entretiens. Étant donné que le noyau du canevas d'entretien portait sur les faits observés en salle de classe, il a été important de rencontrer les enseignants le plus tôt possible après la fin des observations afin d'accroître l'exactitude des propos articulés. Cependant, selon l'avis de Dimitri, l'enseignant ayant participé à l'étude préliminaire,

les enseignants ne seraient pas complètement disponibles pour l'entretien immédiatement après les observations, car après trois ou quatre heures d'affilée de prestation de cours, la disponibilité et la concentration nécessaires pendant l'échange ne seraient pas à leur optimum. Compte tenu du fait qu'il fallait prévoir approximativement deux heures pour l'entretien, il a donc été convenu de fixer la rencontre quelques jours après la fin des observations, en fonction de la disponibilité des participants. Toutefois, il faut préciser que la chercheuse s'est permis de poser quelques questions d'ordre général à l'enseignant observé avant de le quitter afin de prendre le pouls et de déceler des indices pouvant améliorer les prochaines observations et les entretiens: « Comment ça a été? », « Comment avez-vous trouvé ça? », « Comment vous sentez vous? » sont des exemples de ces questions.

Pour ce qui est du lieu de l'entretien, le choix des participants a été respecté. Cependant, des précautions ont été prises pour que la rencontre ait lieu loin du bruit et de l'agitation afin de ne pas en perturber le bon déroulement. Quant à l'emploi du magnétophone, des raisons justifiant son emploi ont été explicitées et des mesures prises pour en minimiser l'impact.

3.3.2.2 Déroulement des entretiens

Il importe également de tenir compte des préalables d'ordre technique dans le déroulement des entretiens. Certains auteurs insistent sur la planification d'un canevas d'entretien (Boutin, 1997; Savoie-Zajc, 2003) permettant au chercheur d'identifier des thèmes ainsi que des questions en vue de recueillir des données pertinentes à l'étude.

Ainsi, l'entretien se composait de plusieurs sections, chacune comportant un objectif et un contenu spécifiques dont les détails se trouvent plus bas.

- **Accueil**

Par souci de créer une atmosphère propice à l'échange qui mettrait le participant à l'aise et l'amènerait ainsi à participer de façon optimale, une période d'accueil a été prévue au début de l'entretien. Ainsi, la rencontre a démarré avec des remerciements soulignant l'appréciation de l'intérêt que le participant témoigne au projet de recherche et du temps qu'il y consacre. Ensuite, une attention particulière a été accordée pour valoriser la contribution du participant à l'avancement de la connaissance relative au thème de recherche. Il importe de préciser que même si la nature et le but de l'entretien avaient déjà été formulés lors des premiers contacts avec le participant, sa caractéristique descriptive et non évaluative a été réitérée et l'importance de l'interprétation par le participant des faits observés a été soulignée. À la même occasion, des précisions sur le type de questions constituant l'entretien ont été amenées afin de préparer le participant sur le plan psychologique. En ce qui concerne la confidentialité des données, le participant a été informé des mesures prises pour assurer l'anonymat. Enfin, des détails sur la nécessité de l'enregistrement audio ont été exposés sans oublier de mentionner la possibilité de l'arrêt de l'appareil en tout temps. L'accord formel du participant a permis de passer à la deuxième partie de l'entretien basée sur les faits observés.

- **Questions sur les faits observés**

Cette partie de l'entretien en constituait le noyau, car les questions portaient sur les faits observés en salle de classe. En fait, ces questions visaient à faire expliciter aux enseignants le sens qu'ils conféraient à la prise en compte des modes d'échange communicatif des apprenants. Une attention positive inconditionnelle de la part de la chercheuse s'avérait primordiale pour faire preuve d'ouverture et d'intérêt sincère envers les propos des participants. À cet égard, Boutin (1997, p. 67) cite Rogers (1966) afin d'expliquer plus en détail cette attitude :

C'est une attention qui n'est pas possession, qui ne demande aucune gratification personnelle. C'est une manière d'être qui se manifeste simplement par « je vous porte attention » et non « je vous porte attention *à condition* que vous vous comportiez de telle manière » [l'italique a été utilisé dans le texte].

Ainsi, la formulation de toutes les questions posées pendant l'entretien devait rester neutre pour éviter tout jugement de valeur. De plus, un soin particulier a été apporté à la formulation de questions ouvertes, courtes, simples et claires en vue d'aider le participant à organiser sa pensée. Afin de pouvoir formuler des sous-questions appropriées et de ménager des transitions d'un thème à l'autre, il a été nécessaire d'écouter activement les propos du participant, de respecter des silences ainsi que des pauses et de reformuler certains de ses propos afin d'assurer une bonne compréhension de sa pensée. La prise de notes s'est avérée une aide précieuse permettant d'enregistrer les idées principales de l'entretien, de prendre note des propos à clarifier et d'exposer de nouveaux aspects qui émergeaient au cours de l'entretien.

- **Formation et expérience professionnelles**

Quant aux détails se rapportant à la formation et à l'expérience professionnelles des enseignants ainsi qu'au milieu d'enseignement, il a été jugé préférable de poser des questions immédiatement avant la fin de l'entretien, et ce, pour deux raisons. D'abord, certains chercheurs déconseillent de poser une série de questions fermées concernant les données sociodémographiques au début de la rencontre, car elles risquent de bloquer la dynamique des échanges. Par conséquent, ils recommandent de reporter cette prise de données plutôt à la fin de l'entretien (Boutin, 1997; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Pourtois et Desmet, 1988). D'autres recommandent d'utiliser le potentiel de concentration au début de l'entretien pour poser des questions sur les faits observés relatifs à l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2003).

- **Clôture**

Un soin particulier a été pris pour que l'entretien se conclue sans brusquer le participant qui aura consacré du temps et de l'énergie à partager ses pensées et parfois ses sentiments les plus intimes. Pour ce faire, l'entretien se clôturait graduellement avec trois questions qui amenaient le participant à prévoir la fin de l'entretien. Sur le plan technique, la première question permettait de savoir si le participant avait d'autres choses à ajouter. Ensuite, sur le plan humain, la technique de *debriefing* (Boutin, 1997) a été utilisée pour poser la deuxième question qui consistait à recueillir ses sentiments relatifs à l'expérience de sa participation aux observations et à l'entretien. Enfin, l'entretien se bouclait par des remerciements en guise d'appréciation de la collaboration et de l'apport du participant à la recherche.

Il convient de préciser qu'une mise à l'essai du canevas a été effectuée au cours de l'étude préliminaire afin de permettre à la chercheuse de raffiner l'outil ainsi que les techniques d'entretien semi-dirigé qui font appel à l'écoute active, à la transparence et à la compréhension empathique dans le but de créer une ambiance agréable et de développer une relation de confiance avec les participants.

3.3.3 Avantages et limites des techniques de collecte de données

Étant donné que tout mode de collecte de données comporte des atouts et des limites, il convient de s'attarder à exposer les écueils et les avantages relatifs aux techniques de cueillette de données constituant la stratégie de recherche de la présente étude.

3.3.3.1 Avantages et limites des techniques de l'observation

Comme il a été mentionné précédemment, l'observation directe permet de mieux connaître la réalité de la salle de classe et mène ainsi à une compréhension plus profonde du phénomène à l'étude, ce qui permet de mettre en évidence la complexité de la situation. Cependant, force est de constater que de nombreux obstacles guettent le chercheur qui doit absolument se préparer à faire face à certains biais inhérents à ce type de mode de collecte de données.

D'entrée de jeu, l'arrivée du chercheur sur le terrain exige une certaine prise de précautions afin de perturber le moins possible le fonctionnement habituel du milieu observé. À cet effet, on ne saurait assez insister sur l'importance des qualités humaines et professionnelles requises du chercheur en vue de pouvoir établir sa crédibilité sur le terrain. Dans le cas de la présente étude, l'implication de la chercheuse dans le milieu par rapport à l'observation directe a été définie dès le début de la recherche en fonction des objectifs visés. De plus, la nature, le but, les objectifs, les étapes, l'utilité ainsi que la durée de recherche ont été clairement expliqués aux participants afin qu'ils comprennent de façon univoque le rôle de la chercheuse.

Cependant, l'effet du chercheur sur le terrain demeure une source de biais dont le chercheur doit être absolument conscient et dont il doit tenir compte pendant toutes les phases de la recherche. À cet égard, Postic et De Ketele (1988, p. 29) font remarquer que, de façon générale, l'observé cherche à percevoir les attentes du chercheur et à y répondre : « l'observé a tendance à accentuer ses comportements dans le sens qu'il pense être celui attendu par l'observateur [...]. Il répond aux sollicitations qui lui semblent correspondre aux caractéristiques de la demande de l'observateur et à ses intentions ». Malgré la perceptibilité de la présence d'un observateur en classe de LS, elle semble ne pas altérer la nature de la situation

pédagogique observée, car les apprenants et les enseignants semblent vite s'y habituer (Van Lier, 1988).

Toutefois, il importe de tenir compte des nuances exprimées par Van Lier (1988) selon qui il est possible que certains enseignants se sentent mal à l'aise et procèdent autrement que d'habitude. Cet effet, nommé « observer's paradox » par Labov (Van Lier, 1988), demeure ainsi une réalité contraignante qui exige que les chercheurs fassent preuve de vigilance et d'ingéniosité. Dans le cas de la présente étude, une attention particulière a été portée et une vigilance constante maintenue par la chercheuse afin de déceler tous signes de changements ou de perturbations chez les participants. Notons que lors des entretiens, certains enseignants ont témoigné avoir été conscients de ma présence uniquement au tout début de l'observation. Néanmoins, la majorité ont confirmé s'y être vite habitués :

Peut-être au début, un petit peu là. C'est sûr que les étudiants regardent. Non, je pense que après ça a bien été. (Gabrielle_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 287).

Je faisais plus attention à ce que je disais. Je me surveillais plus au début. (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 347).

Je pense que j'étais plus vigilante parce que même si ça ressemblait pas mal à ce que je faisais tout le temps, j'avais à coeur que chacun démontre vraiment ses compétences dans la classe, parlent, montrent comment est-ce qu'ils sont bons. (Patricia_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 359).

De plus, dans une des classes, l'enseignant a remarqué que les apprenants participaient plus que d'habitude pendant la première heure, mais sans modification dans la nature des interactions :

À la 2^e période, les étudiants étaient plus naturels, plus spontanés. (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 348).

Par ailleurs, les risques liés à la subjectivité et à l'ethnocentrisme du chercheur sont les écueils les plus souvent mentionnés dans les écrits. Toutefois, de plus en plus de chercheurs affirment que la subjectivité ne constitue plus un obstacle, mais un

apport à la recherche (Fortin, 1996; Jaccoud et Mayer, 1997; Laperrière, 2003; Pourtois et Desmet, 1988). Ils admettent que l'intersubjectivité présente dans les interactions entre le chercheur en tant qu'acteur social avec le milieu lui permet de mieux saisir les connaissances et les expériences des participants. Les propos de Laperrière (2003, p. 289) décrivent bien cette relation : « l'inévitable interdépendance entre observateur et observé, dont les perceptions, positions, réactions et attentes interagissent et, de plus, varient tout au long du développement de la recherche ». Par conséquent, le fait de ne pas tenir compte de l'existence de l'observateur et de l'influence de ses représentations dans une situation d'observation introduirait des déformations plus importantes encore (Pourtois et Desmet, 1988).

Il s'agit alors de favoriser l'émergence d'une perspective d'ethnocentrisme critique que Jaccoud et Mayer (1997) résumant comme étant une perspective dans laquelle le chercheur prend conscience de ses propres biais culturels. Dans le cas de la présente étude, il devient alors important de spécifier que les représentations de la chercheuse sont teintées tout d'abord, par son expérience en tant qu'enseignante, formatrice et conseillère pédagogique dans le milieu. Deuxièmement, il faut tenir compte du fait que les valeurs personnelles, l'expérience de vie ainsi que la personnalité de la chercheuse influencent également ses représentations personnelles. Troisièmement, la chercheuse a pris soin de préciser ses choix méthodologiques afin d'exposer les biais liés à l'anticipation de la méthode d'observation retenue dans la présente étude. Enfin, comme Postic et De Ketele (1988) l'ont signalé, chaque situation pédagogique peut être considérée avec des cadres de référents différents. En ce qui concerne la présente étude, la chercheuse est consciente du fait que ses représentations sont teintées par les écrits ayant contribué à l'articulation de la problématique et du cadre théorique de référence se rapportant aux modes d'échange communicatif en milieu pluriculturel.

Enfin, étant donné que les écrits consultés ne révèlent pas de répertoire sur la prise en compte par les enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants dans un contexte pluriculturel adulte au Québec, la collecte et l'analyse de données inédites dans le cadre de la présente thèse contribueront à un meilleur développement des connaissances dans le domaine.

3.3.3.2 Avantages et limites des techniques de l'entretien

La force principale de l'entretien semi-dirigé réside dans le fait qu'il permet d'accéder à l'expérience des participants à partir de leur point de vue. De plus, l'exploration en profondeur du phénomène permettant de comprendre la perspective des participants produit des données riches en descriptions.

Toutefois, l'entretien semi-dirigé comporte également des limites. La première de ces limites fait référence au processus même de l'entretien où les données recueillies dépendent de la qualité des interactions entre l'interviewer et le participant. Malgré les efforts du premier visant à déceler la perspective du participant, il doit reconnaître le fait que le sens dégagé est teinté par la qualité des interactions entre l'interviewer et le participant. À ce propos, certains écrits (Boutin, 1997; Savoie-Zajc, 2004; Seidman, 1998) suggèrent diverses balises visant à mieux gérer la subjectivité de l'interviewer. Tout d'abord, ils insistent sur le fait que l'interaction entre l'interviewer et le participant est inhérente à la nature des entretiens. Par conséquent, il ne s'agit pas de nier le rôle de la subjectivité de l'interviewer, mais plutôt d'en être conscient et de se donner des moyens pour minimiser des distorsions. Ainsi, le fait de formuler des questions neutres sert de balises visant à éviter des questions susceptibles de refléter le jugement ou les opinions de l'interviewer. De plus, le fait d'être attentif à son propre langage non

verbal aidera également l'interviewer dans ses efforts pour influencer le moins possible les propos des participants et ce, en vue d'optimiser la qualité des informations recueillies.

Par ailleurs, la fiabilité des informations recueillies conduit au problème de la crédibilité des informations divulguées par les participants lors des entretiens. Pour contrer cette difficulté, une attention particulière a été accordée aux aspects non verbaux du langage des participants tels le rire, le ton et les pauses, entre autres afin d'optimiser la qualité des informations recueillies. De plus, des questions ont été formulées pour clarifier le sens et vérifier la compréhension à des moments opportuns. Enfin, des techniques de reformulation ont également servi à vérifier l'authenticité des propos des participants.

Enfin, il est indispensable de souligner le fait que malgré toutes les précautions qui seront prises par la chercheuse, les données recueillies doivent être considérées comme une approximation de la perspective que le participant voudra bien communiquer. En outre, elle a constamment pris soin de tenir compte de ses propres perceptions sur les données en s'en distanciant autant que possible dans le but de viser une objectivation du savoir dans le cadre de la présente étude. Toutefois, retenons que ce que chacun vit et exprime correspond à sa réalité et qu'il n'existe pas d'autres réalités en dehors de celles que perçoivent les êtres humains. En ce sens, notre démarche de recherche est éminemment valide malgré ses limites.

3.4 Journal de bord

Tout comme la stratégie multimodale de recherche, la tenue d'un journal de bord est un moyen qui revient souvent dans la discussion sur les critères de scientificité. Il s'agit d'un document personnel auquel le chercheur se réfère tout au

long de la recherche. Il y note ses impressions, ses sentiments, ses interrogations, des éléments conceptuels et méthodologiques ainsi que des événements importants. Il constitue en quelque sorte la « mémoire-vive » de la recherche permettant de retrouver la dynamique du terrain et de satisfaire aux critères de scientificité (Mucchielli, 1996; Savoie-Zajc, 2004). La réflexion ainsi suscitée par les éléments inscrits dans le journal a servi également de balises pour limiter la sélectivité des perceptions et l'ethnocentrisme de la chercheuse tout au long de la recherche (Laperrière, 2003). En fait, sa tenue tout au long de la recherche a contribué à assurer la qualité des données et des résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1995). Les propos de Savoie-Zajc (2000, 196-197) explicitent la pertinence de son apport à la recherche :

L'usage du journal de bord dans la recherche en est un de référence. Il permet de retracer les raisons qui ont justifié l'ajout, par exemple, de nouvelles questions au schéma d'entrevue, il « documente » l'évolution de la recherche et des relations avec les participants; il renferme des indices sur le degré d'ouverture et de confiance que les personnes ont graduellement manifesté à l'égard de la présence du chercheur dans leur milieu et les rapports établis pendant le déroulement de la recherche. Avec le recul que permet de prendre le journal de bord, un chercheur peut ainsi mieux dégager les incidences critiques, comprendre les messages qui ont pu être communiqués subtilement. Il permet aussi de retracer les influences théoriques et conceptuelles qui ont habité le chercheur pendant tout le processus de recherche; de sa planification initiale à l'interprétation des résultats.

Étant donné que les composantes constituant la structure du journal de bord varient selon les auteurs, le recours aux divers écrits a permis de le structurer à l'aide de quatre catégories principales qui sont illustrées par des exemples issus des notes relatives à la visite sur le terrain pendant l'étude préliminaire à laquelle l'enseignant Dimitri a participé (Jaccoud et Mayer, 1997; Laperrière, 2003; Mucchielli, 1996; Savoie-Zajc, 2004) :

a) Notes théoriques (NT) : les concepts théoriques qui donnent un sens aux données. Exemple : « Il a mentionné que dans certaines cultures, le geste de toucher la tête d'une personne était considéré comme étant tabou ».

b) Notes méthodologiques (**NM**) : les décisions méthodologiques découlant des prises de conscience. Exemple : « Tout d'un coup, je me demandais si j'ai été assez attentive aujourd'hui aux aspects non verbaux qui posent un défi de taille pendant les observations. Je dois y prêter une attention soutenue lors des observations ultérieures. Je dois également revoir les éléments sur les dimensions de la communication non verbale dans le canevas portant sur les modes d'échange communicatif ».

c) Notes personnelles (**NP**) : les sentiments, les prises de conscience ainsi que les interrogations de la chercheuse. Exemple : « Quel soulagement! Je me sentais moi-même épuisée. Parfait, ainsi, j'aurai le temps de lire mes notes et de mieux préparer les questions à poser pendant l'entretien ».

d) Notes de planification (**NPLAN**) : suite aux notes théoriques et personnelles, le chercheur fait un relevé des observations, lectures, recherches, analyse, contacts et corrections à effectuer. Exemple : i) « Il faudra aussi que je fasse d'autres lectures pour ajouter à mon cadre théorique de référence des exemples qui illustrent l'importance de l'aspect tactile dans les dimensions de la communication non verbale »; ii) « Dorénavant, il faudra tenir compte de l'élément fatigue lors de la prise des rendez-vous ultérieurs avec d'autres participants ».

Le contexte détaillé des exemples précités se trouve dans l'appendice E.

3.5 Analyse des données

Dans cette section, il s'agit d'explicitier le processus qui a été suivi dans la présente recherche pour le traitement des sources de données recueillies. Il importe tout d'abord de préciser la distinction établie par Erickson entre le matériel recueilli et les données de recherche. Selon cet auteur, il est question du terme « données » de recherche à partir du moment où le chercheur analyse le matériel recueilli :

L'ensemble du matériel recueilli sur le terrain ne constitue pas en soi des données, mais des sources de données. Les notes de terrain, les enregistrements sur bande vidéo et les documents portant sur le site ne sont pas des données. Même les transcriptions d'entrevue ne sont pas des données. Tout ceci constitue du matériel documentaire à partir duquel les données doivent être construites grâce aux moyens formels qu'offre l'analyse (Erickson, 1986, cité et traduit par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995, p. 70).

Pour expliciter les modalités de traitement des inscriptions recueillies lors des observations et des entretiens et de leur transformation en données de recherche, il est essentiel de discuter du processus de l'analyse des données qui a été retenu pour les fins de la présente étude. Le modèle interactif de l'analyse des données en recherche qualitative proposé par Miles *et al.* (2003) consiste en trois activités concourantes s'entrecroisant avant, pendant et après la collecte des données : la condensation ou réduction des inscriptions, la présentation ou organisation des données et l'interprétation ou vérification des conclusions.

Avant de décrire les étapes précitées, il importe de présenter des éléments relatifs à la rédaction des mémos qui a contribué à objectiver le processus de recherche tout au long de la présente étude.

- **Rédaction de mémos**

L'importance de la rédaction de mémos est de plus en plus soulignée dans la recension des écrits sur la méthodologie de recherche, en raison de leurs fonctions essentielles dans le bon déroulement de l'activité de recherche (Glaser, 1978; Laperrière, 2003; Miles, Huberman et Bonniol, 2003; Strauss, 1987). Étant donné que les mémos ont été rédigés tout au long de la recherche jusqu'à la rédaction du rapport final, il semble opportun d'en discuter à ce moment-ci, avant la présentation de la démarche du traitement des inscriptions provenant des entretiens. En fait, la rédaction de mémos a commencé dès le début du projet de la présente recherche dans des tâches variées tels le rappel de certains détails importants concernant la collecte des

données, la prise en compte d'idées inspiratrices ou encore la transcription d'intuitions ou de réflexions analytiques afin de poursuivre leur développement au cours de l'étude. Par ailleurs, les conseils suivants émis par Miles *et al.* (2003, p. 144) ont été entièrement pris en compte:

Donnez toujours la priorité à la rédaction de communications. Lorsqu'une idée surgit, ARRÊTEZ tout ce que vous êtes en train de faire et écrivez la communication. Écrivez, ne vous souciez pas de style ni même de grammaire. Notez tout ce qui vous passe par la tête, même ce qui paraît vague et brumeux. Accordez-vous la liberté de penser. Ne faites pas d'autocensure.

Quant à la nature des mémos, il est important de préciser qu'ils ne se contentent pas de faire une simple énumération d'idées ou de rapporter des données descriptives, à l'instar des notes de terrain. Ils ont pour but de saisir les pensées et le dialogue interne du chercheur servant ainsi à entamer la conceptualisation de l'objet d'étude. Les propos de Glaser (1978), cités et traduits dans Miles *et al.* (2003, p. 140) définissent ce terme et résument également l'importance de sa rédaction lors du codage :

« [...] une théorisation rédigée des idées sur les codes et les relations entre ces codes que le codage fait naître dans l'esprit de l'analyste [...]. Ce peut être une phrase, un paragraphe ou quelques pages [...] L'analyste y exprime totalement l'idéation à laquelle il est parvenu à partir des données, avec peut-être un début d'élaboration conceptuelle ».

Pour ce qui est des techniques de la rédaction de mémos, il n'existe pas de formats ou de types standardisés. Il est entendu que les styles varient selon l'imagination du chercheur (Miles, Huberman et Bonniol, 2003; Strauss, 1987). Cependant, les détails suivants ont été appliqués dans la présente étude afin de distinguer les mémos des inscriptions. D'abord, une attention particulière a été portée à intituler les mémos selon le concept-clé qu'ils recouvraient et à les rattacher à des endroits précis du document auquel ils faisaient référence. Ensuite, ils ont été classés

dans une chemise intitulée « mémos » afin de les retracer lors des consultations ultérieures.

En résumé, la rédaction des mémos a permis à la chercheuse de rendre compte de son processus réflexif et ainsi de passer sans encombre du niveau descriptif au niveau plus conceptuel, d'affiner les codes, de définir les catégories et de mettre en évidence les interrelations entre ces différents éléments. Elle a fourni également l'occasion d'évaluer le degré d'adéquation du cadre original et de rajuster les points faibles.

Dans la section suivante, nous revenons au processus retenu pour l'analyse des données en examinant de plus près le modèle interactif de Miles *et al.* (2003) tel que l'expose la figure 3.1 (Miles, Huberman et Bonniol, 2003, p. 31).

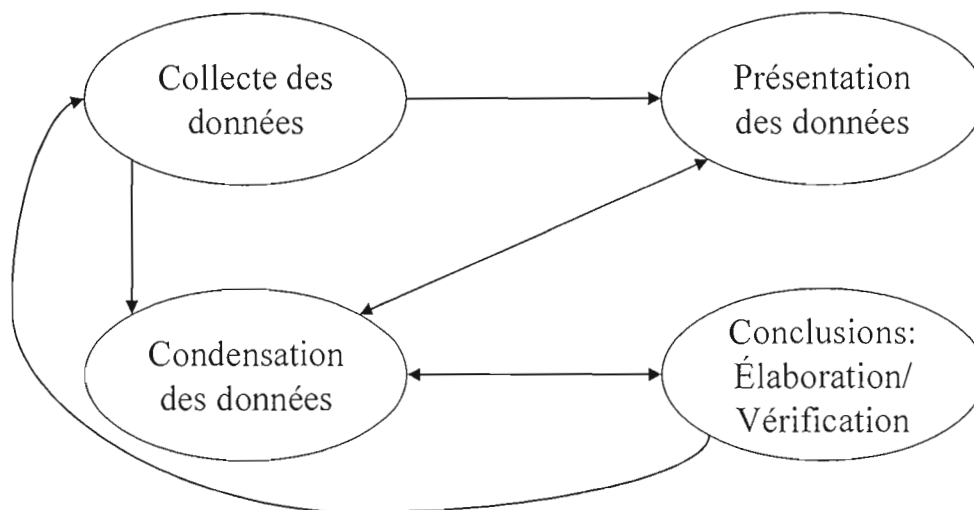


Figure 3.1 Composantes de l'analyse des données : modèle interactif, (tirée de Miles *et al.*, 2003)

Cette figure reproduit les trois composantes de l'analyse des données comme un processus cyclique et interactif dont l'activité même de la collecte des données fait partie. En fait, c'est une entreprise continue et itérative, car le chercheur se déplace constamment entre ces quatre composantes pendant la collecte des données, puis il fait le va-et-vient entre condensation, présentation, et élaboration des conclusions pendant le reste de l'étude.

3.5.1 Condensation ou réduction des données

La première étape de l'activité analytique est la condensation des données que Miles *et al.* (2003, p. 29) définissent comme « l'ensemble des processus de sélection, centration, abstraction et transformation » du matériel recueilli. Ces auteurs précisent que la réduction des données s'opère de façon continue pendant toutes les phases d'un projet de recherche. En fait, ils soulignent qu'avant même le recueil effectif des données, une condensation anticipée se produit lors de l'élaboration de la problématique, dans le choix du cadre conceptuel, des questions de recherche, des sites et du devis méthodologique de recherche. Le processus de condensation continue également durant la cueillette des données lorsque le chercheur élabore des stratégies se rapportant à la collecte de nouvelles données, tels le résumé des visites, le codage du matériel, le repérage de thèmes, les mémos et les rapports d'étapes. La réduction se poursuit après la collecte des données jusqu'à l'achèvement du rapport final. En fait, la condensation *a posteriori* est reliée aux procédures utilisées pour traiter, présenter et interpréter/vérifier les données. Toutefois, quel que soit le niveau d'analyse, il est indispensable d'établir les unités d'analyse afin de déterminer les passages du matériel à retenir. Dans la section présente, il s'agit d'explicitier les étapes se rattachant au traitement du matériel qui a été recueilli durant les observations d'abord. Ensuite, la description des étapes qui se rapportent au traitement des inscriptions provenant des entrevues suivra.

3.5.1.1 Traitement des inscriptions issues des observations

Pour procéder au traitement des inscriptions recueillies pendant les observations, une démarche d'analyse, inspirée des écrits de certains méthodologues en recherche en éducation a été retenue (Deslauriers, 1987, 1991; L'Écuyer, 1987; Miles, Huberman et Bonniol, 2003; Van der Maren, 1995). Cette démarche consiste en une série d'étapes successives et itératives visant à faire ressortir les caractéristiques spécifiques du matériel analysé dont une description détaillée de façon rigoureuse a pour but d'en comprendre la signification.

a) Relecture du cadre théorique de référence

Rappelons d'emblée que, pendant tout le processus de la recherche, les objectifs de recherche ainsi que des éléments du cadre théorique de référence au regard des différents modes d'échange communicatif ont toujours été présents en filigrane afin de maintenir un lien entre ces différents éléments et la collecte des données. Toutefois, selon Van der Maren (1995), la relecture du cadre théorique de référence et un rappel de la conceptualisation du problème rendent l'analyse plus efficace et plus pertinente. Ainsi, les concepts sur lesquels l'analyse a été centrée dans le matériel recueilli ont été repérés dans le cadre conceptuel. Comme il a été évoqué précédemment, l'objectif général de la présente étude était de décrire et d'explicitier la prise en compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants par les enseignants observés. Pour cette description, les différentes dimensions de modes d'échange communicatif provenant des écrits de Hall et de Hofstede et Hofstede, ont servi de paramètres clés dans les inscriptions des interactions (*voir* Appendice B). Par ailleurs, les recommandations des auteurs ont également servi à observer et à rendre plus explicite leur prise en compte par les enseignants (*voir* Appendice C).

b) Transcription du matériel recueilli

Les notes manuscrites sur la fiche d'observation (*voir* tableau 3.5, p.139) pendant la visite sur le terrain ont été transcrites dans les quelques heures suivant la fin de celle-ci. Ce traitement supplémentaire est fortement recommandé (Miles, Huberman et Bonniol, 2003), car il permet au chercheur d'abord de convertir le matériel brut en un produit intelligible et, ensuite, de retrouver une partie du contenu manquant en remettant en mémoire certains points évoqués mais non notés sur le terrain. Il convient de préciser que, pour éviter les biais lors de l'analyse, les ajouts ont été signalés entre doubles parenthèses dans les transcriptions et ils avaient pour but de faciliter la lecture, le repérage de thèmes et l'analyse des données.

c) Lectures préliminaires du matériel transcrit et segmentation

Une fois les notes de terrain converties en transcription, les transcriptions ont été copiées, collées et rangées dans un classeur intitulé « analyse des données » afin de conserver le matériel-source vierge pour les consultations ultérieures. Plusieurs lectures attentives de ces transcriptions ont été effectuées jusqu'à ce que la chercheuse s'imprègne du matériel et perçoive les particularités afin d'obtenir une première vision du découpage des unités d'information en lien étroit avec les objectifs de recherche (L'Écuyer, 1987).

d) Élaboration d'une fiche synthèse

Selon Miles *et al.*, (2003), le temps d'arrêt et de réflexion pour préparer une fiche comportant une synthèse d'entretiens s'avère essentiel afin de faire le bilan et de s'interroger sur les principaux thèmes, problèmes et questions apparaissant pendant chaque visite sur le terrain. Une fiche de synthèse consiste en une feuille (recto-verso au maximum) comportant une série de questions visant à résumer chaque visite sur le terrain. Le tableau 3.6 à la page suivante l'explique.

Tableau 3.6 Fiche de synthèse (adapté de Miles *et al.*, 2003)

FICHE DE SYNTHÈSE

PSEUDONYME DE L'ENS :

MILIEU :

DATE DE L'OBSERVATION :

1. Thèmes ou questions qui m'ont frappée lors des observations.
2. Résumé des informations que j'ai pu obtenir à propos de certaines questions.
3. Y a-t-il quoi que ce soit d'autre qui est apparu comme frappant, intéressant, révélateur ou important dans ce contact?
4. Quelles nouvelles hypothèses, spéculations ou intuitions ces observations ont-ils suggérées sur la situation de terrain?
5. Quelle devra être ma priorité lors du prochain contact et quel type d'information est-ce que je devrai chercher à obtenir?

Ainsi, après une lecture des transcriptions des notes de terrain, la chercheuse a répondu brièvement aux questions figurant sur la fiche afin d'arriver à une récapitulation globale comportant les principaux éléments du contact sur le terrain. Toutes les fiches ont été enregistrées et classées au fur et à mesure dans une banque de données informatique. Une copie de la fiche a été jointe à la première page de la transcription afin de la rapprocher des informations qu'elle résumait. Ces fiches permettaient d'opérer une première condensation des données et de planifier les contacts ainsi que les visites ultérieures, et elles facilitaient la remise en mémoire du contact lors de la consultation des transcriptions des notes de terrain.

e) Élaboration d'une fiche de segmentation

En fonction des objectifs de recherche, des segments ont été repérés lors des lectures des transcriptions et des fiches de synthèse d'entretiens. Ainsi, les modes d'échange communicatif initiés par les apprenants dans les interactions observées en

salle de classe y ont été repérés à l'aide d'un surligneur vert. Les réactions des enseignants pour tenir compte de chaque segment délimitant un mode d'échange communicatif y ont été identifiées à l'aide d'un surligneur bleu. Les échanges initiés par les enseignants ont été identifiés à l'aide d'un surligneur jaune et les réactions observables des apprenants ont été repérées en mauve. Subséquemment à ces lectures, l'élaboration de la fiche de segmentation des données a permis la première condensation des données. Ainsi, la fonction copier coller du traitement de texte a permis ensuite de copier ces segments des transcriptions et de les coller dans les « fiches de segmentation » conçues pour chaque enseignant observé. Notons que la lettre (I) fait référence aux actes initiateurs et la lettre (R) aux réactions à ces actes. Les tableaux 3.7 et 3.8 offrent un exemple de ces fiches.

Tableau 3.7 Fiche de segmentation

Date de la fiche :	Fichier :
Date d'observation :	Pseudonyme de l'enseignant :
Milieu :	Niveau :
Modes d'échange communicatif initiés par les apprenants (I)	Réactions de l'enseignant (R)
Formulation des questions pendant la pause	Incitations à poser des questions pendant le cours

Tableau 3.8 Fiche de segmentation

Date de la fiche :	Fichier :
Date d'observation :	Pseudonyme de l'enseignant :
Milieu :	Niveau :
Modes d'échange communicatif initiés par l'enseignant (I)	Réactions des apprenants (R)
Formulation des questions à la cantonade	Maintien du silence

Ces fiches ont été rangées dans le classeur intitulé « analyse des données ». Il convient de rappeler que les enregistrements audio des leçons observées n'ont pas été transcrits intégralement pour des raisons évoquées précédemment (Van der Maren, 1995). Par conséquent, pendant cette étape de l'analyse, lorsqu'un passage s'avérait important, il a été nécessaire d'écouter certains extraits et, dans certains cas, de les transcrire à l'aide du protocole de transcription (*voir* Appendice A).

f) Choix de définition des unités de classification

Dans cette étape, il s'agit d'attribuer un nom aux divers segments des transcriptions des données afin de dégager l'essentiel de la situation observée. Elle a pour but de repérer, de classer, d'ordonner et de condenser les propos développés à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse. Deslauriers (1991, p. 70) explicite cette opération : « La codification est une procédure de déconstruction de données : le chercheur prend un élément d'information, le découpe et l'isole, le classe avec d'autres du même genre, le désindividualise, le décontextualise ». Pour ce qui est du terme « coder », les précisions du même auteur à ce sujet s'avèrent pertinentes car elles soulignent les nuances dans la nature de l'opération selon le type de recherche :

[...] coder est une opération qui s'applique aussi bien à la recherche quantitative que qualitative, mais avec des différences notables. Dans la recherche quantitative, coder signifie enregistrer des données selon un code pré-établi et logiquement déduit. [...]. Dans la recherche qualitative, le codage est un travail simultané de création, d'interprétation et d'induction (Deslauriers, 1991, p. 70).

Selon cet auteur, le code est un « *symbole appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par entrevue, observation, ou tout autre moyen* » (Deslauriers, 1991, p. 70) [l'italique a été utilisé dans le texte]. Ainsi, les codes ou les mots-clés sont des étiquettes désignant des unités de signification pour l'information de nature descriptive ou inférentielle recueillie au cours d'une étude. Toutefois, étant donné que la première analyse visait à une première mise en forme du matériel recueilli plutôt qu'à

conceptualiser le corpus, il s'agissait d'attribuer des codes descriptifs aux segments se rapportant à la prise en compte par les enseignants observés des modes d'échange communicatif de leurs apprenants. Les questions suivantes proposées par Paillé (Paillé, 1994, 154) ont facilité l'opération à l'œuvre : « Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question? ». Dans les fiches de classification (voir tableaux 3.9 et 3.10, p. 164), des colonnes intitulées « mots-clés » pour faire référence aux codes ont servi ainsi à désigner les segments repérés pour chaque enseignant observé (Miles, Huberman et Bonniol, 2003).

Rappelons que la qualité d'un bon code ou d'un mot-clé est de regrouper de façon discriminante le plus de données possibles. Dans le cas de la présente étude, l'approche d'analyse mixte a été privilégiée, car le principe de sélection des unités pour les fins d'analyse s'est opéré à partir des concepts préalablement identifiés dans le cadre conceptuel tout en laissant une partie d'analyse émerger des données empiriques (Miles, Huberman et Bonniol, 2003; Van der Maren, 1995). Ainsi, lors du codage du premier document, il a été indispensable de donner une définition opérationnelle et claire de chaque code élaboré et retenu aux fins de l'analyse afin que la chercheuse puisse les attribuer de façon univoque tout au long de cette étude. Ainsi, un dossier intitulé « définition opérationnelle des codes » a été créé à cet effet. Au fur et à mesure que l'analyse avançait, les mots-clés nouvellement créés étaient comparés à ceux déjà attribués aux données analysées antérieurement. Cette révision et cet ajustement évolutifs ont permis d'éliminer certains mots-clés qui s'avéraient non fonctionnels.

Compte tenu du fait que la codification représente une première analyse qui est très proche du matériel empirique, selon les recommandations de Paillé (1994), un soin particulier a été pris à conserver intactes les fiches de codification contenant les thèmes descriptifs, de manière à pouvoir y retourner afin de s'imprégner du sens premier des phénomènes. Par ailleurs, il faut préciser que l'étape de la codification

des mots-clés déjà attribués lors de la première analyse a servi également de tremplin pour procéder à l'opération suivante de la catégorisation.

Tableau 3.9 Fiche de classification

Date de la fiche :		Fichier :	
Date d'observation :		Pseudonyme de l'enseignant :	
Milieu :		Niveau :	
Modes d'échange communicatif initiés par les apprenants (I)	Mots-clés	Réactions de l'enseignant (R)	Mots-clés
Formulation des questions pendant la pause	Question/ pause	Incitation à poser des questions pendant le cours	Question/ cours

Tableau 3.10 Fiche de classification

Date de la fiche :		Fichier :	
Date d'observation :		Pseudonyme de l'enseignant :	
Milieu :		Niveau :	
Modes d'échange communicatif initiés par l'enseignant (I)	Mots-clés	Réactions des apprenants (R)	Mots-clés
Formulation des questions à la cantonade	Question/ cantonade	Maintien du silence	Silence

g) Processus de catégorisation

Cette étape consiste à réorganiser le matériel afin de regrouper « en catégories ou thèmes plus larges, sous un titre générique, tous les énoncés dont le sens se ressemble pour en arriver à mettre plus en évidence ces caractéristiques et le sens du phénomène ou du document analysé » (L'Écuyer, 1987, p. 56). Les mots-clés repérés dans les étapes antérieures pour mettre en évidence les différentes idées contenues dans les données ont ensuite été regroupés en catégories. Il convient de préciser que les mots-clés sont très près du témoignage livré dans les données alors que la catégorisation traduit une dimension conceptuelle présente dans les codes. Cependant, force est de constater que malgré que le processus de catégorisation constitue l'étape la plus cruciale de l'analyse, il est décrit avec peu de précision opérationnelle dans les textes spécialisés (L'Écuyer, 1987). Toutefois, les explications de Van der Maren (1995, p. 449) sur ce processus se sont avérées d'une aide précieuse pour arriver à une meilleure compréhension des propriétés pouvant constituer une catégorie :

Les éléments de la collection pourront être réunis en classes sur la base de leur ressemblance de forme, de la similitude de leur structure ou de leur fonction, ou de tout autre trait qui semble pouvoir être partagé par une partie d'entre eux. Les éléments peuvent aussi être réunis en fonction de leur proximité spatiale ou temporelle (ils apparaissent dans des mêmes lieux, à des moments semblables) ou sur une base de relations causales, fonctionnelles (ils jouent un rôle semblable), structurales (ils servent de liens, de passages entre eux), etc. Toutes les caractéristiques pouvant être attribuées à plusieurs éléments de la collection peuvent servir de base à une catégorisation en tant que condensation.

Ainsi, à partir des codes descriptifs retenus pour rendre compte des échanges initiateurs et réactifs, il s'agissait d'abord de créer des classes d'éléments en mettant en relief les traits communs et généraux. Une liste des catégories a été dressée en regroupant des codes descriptifs par le biais des questions suivantes « Qu'est-ce qui se passe? De quoi s'agit-il? Je suis en face de quel phénomène? » (Paillé, 1994, p. 159). Ensuite, la relecture des données à un niveau plus élevé d'abstraction était nécessaire afin d'essayer de nommer le phénomène plus large auquel référait le segment. Les tableaux 3.11 et 3.12 à la page suivante, prévoient des colonnes pour

Tableau 3.11 Fiche de catégorisation

Date de la fiche :		Fichier :	
Date d'observation :		Pseudonyme de l'enseignant :	
Milieu :		Niveau :	
Mots clés : modes d'échange initiés par les apprenants (I)	Thèmes	Mots clés : réactions de l'ens. (R)	Thèmes
Question/ pause	Participation	Question/ cours	Sensibilisation au fonctionnement

Tableau 3.12 Fiche de catégorisation

Date de la fiche :		Fichier :	
Date d'observation :		Pseudonyme de l'enseignant :	
Milieu :		Niveau :	
Mots clés : modes d'échange communicatif initiés par l'enseignant (I)	Thèmes	Mots clés : réaction des apprenants (R)	Thèmes
Questions/ cantonade	Appel/ Participation	Silence	Hésitation à participer

regrouper les codes descriptifs en catégories qui ont été de nature plus inférentielle par leur dimension conceptuelle (Miles, Huberman et Bonniol, 2003). Cette opération a permis ainsi un double codage pour chaque groupe-cours observé, aux niveaux

descriptif et inférentiel conduisant à une consolidation des catégories et des codes descriptifs se rapportant aux échanges initiateurs et réactifs.

h) Mise en relation des catégories

La mise en relation est l'opération la plus complexe de l'analyse. Afin de dépasser l'étape de l'atomisation des données, il fallait sonder les relations potentielles entre les catégories en posant les questions suivantes proposées par Paillé (1994, p. 167) : « Ce que j'ai ici est lié avec ce que j'ai là? En quoi et comment est-ce lié? ». Par le biais des mémos suivants, le dialogue intérieur de la chercheuse illustre le processus réflexif qui a permis de mettre en évidence les interrelations entre divers éléments tout en recourant à diverses lectures :

Mémo : Retards_Problème récurrent

Lors des observations, j'ai remarqué que les retards semblent persister malgré les efforts des enseignants à y remédier. Que révèlent les écrits à ce sujet? Relire le cadre théorique de référence afin de me rafraîchir la mémoire en ce qui a trait au lien avec les dimensions d'ordre culturel.

Mémo : Retards_Monochronie et polychronie

Force est de constater que les écrits consultés sont silencieux sur la question de ponctualité en contexte éducatif. Toutefois les propos de Hall et Hall (1990) relatifs à la monochronie et la polychronie aideraient les enseignants à comprendre le fonctionnement relatif à la gestion du temps qu'adoptent les gens dans différents espaces culturels. Par ailleurs, il serait important de sonder des écrits sur les solutions de remédiation à ce sujet en contexte éducatif pluriculturel.

Mémo : Retards_Solutions de remédiation

Force est de constater que les écrits à ce sujet ne suggèrent pratiquement pas de recommandation. Toutefois, en tant que solution de remédiation, Weinstein *et al.* (2004) proposent que les enseignants aient recours à l'accommodement mutuel afin d'amener les apprenants à articuler leurs propres présupposés ainsi que leurs valeurs et à les comparer à ceux de l'école et de la société où ils résident. À leur sens, la responsabilité incombe aux enseignants d'expliquer que les perspectives relatives au facteur temps varient selon les cultures afin d'inciter leurs élèves à développer des habiletés de pensée critique et de les rendre conscients de l'importance de certaines conduites ainsi que de leurs conséquences dans la société d'accueil.

Enfin, notons que la description et l'analyse de la prise en compte de divers modes d'échange communicatif seront détaillées aux chapitres IV et V respectivement.

3.5.1.2 Traitement des inscriptions issues des entretiens

Rappelons que les inscriptions provenant des entrevues avaient pour but de comprendre le sens que les enseignants observés accordaient aux faits observés par la chercheuse. Ainsi, l'analyse des inscriptions issues des observations référant aux actes initiateurs ou réactifs des enseignants pour tenir compte des modes d'échange communicatif a été enrichie par leurs propos recueillis lors des entretiens semi-dirigés. Il convient de souligner qu'afin de décoder le sens que les enseignants attribuaient aux fait observés, il a été considéré judicieux de s'attarder uniquement au contenu manifeste des entretiens, c'est-à-dire ce qui a été exprimé explicitement dans les énoncés des enseignants en lien avec l'unité d'observation. L'Écuyer (1987, p. 51) le définit comme désignant « le matériel brut faisant l'objet de l'analyse, laquelle porte alors directement et exclusivement sur ce qui a été dit ou écrit, tel quel, par le répondant ».

Quant à la procédure d'analyse des inscriptions provenant des entretiens, les étapes suivantes ont servi à condenser le matériel recueilli lors de chaque entretien.

a) Élaboration d'une fiche-résumé

Étant donné que le calendrier des observations et des entrevues a été établi en fonction de la disponibilité des enseignants qui se sont portés volontaires pour participer à cette étude, il n'a pas été possible de compléter la transcription des entretiens avant les retours subséquents sur le terrain. Cependant, puisque la condensation concomitante du matériel recueilli pendant la collecte des données est

une étape qui permet d'élaborer des stratégies quant à la façon de recueillir du nouveau matériel, l'élaboration d'une fiche-résumé (voir tableau 3.13) a servi de tremplin.

Ainsi, après chaque entretien, la chercheuse a pris soin de préparer une fiche-résumé afin d'en faire le bilan qui permettait de noter les principaux thèmes et des problèmes émergeant de l'entretien. Subséquemment à la prise en compte de ces nouveaux éléments, des thèmes et des questions-cibles à explorer lors des visites et des entretiens ultérieurs ont été rédigés pour transcrire des extraits des leçons observés a également servi de conventions pour transcrire les entretiens.

Tableau 3.13 Fiche de synthèse (adapté de Miles *et al.*, 2003)

FICHE DE SYNTHÈSE

PSEUDONYME DE L'ENS :

MILIEU :

DATE DE L'ENTRETIEN :

1. Thèmes ou questions qui m'ont frappée pendant l'entretien.
 2. Résumé des informations que j'ai pu obtenir à propos de certaines questions.
 3. Y a-t-il quoi que ce soit d'autre qui est apparu comme frappant, intéressant, révélateur ou important dans ce contact?
 4. Quelles nouvelles hypothèses, spéculations ou intuitions ces observations ont-ils suggérées sur la situation de terrain?
 5. Quelle devra être ma priorité lors du prochain contact et quel type d'information est-ce que je devrai chercher à obtenir?
-

b) Transcription des entretiens

Pour ce qui est de la transcription du contenu des entretiens enregistrés sur audio cassette, la chercheuse avait l'intention, au début de l'étude, de transcrire uniquement les extraits considérés comme étant porteurs de sens pour la présente étude. Cependant, lors de l'écoute des premiers entretiens, compte tenu de la richesse et de la pertinence des propos des enseignants, il a été jugé nécessaire de transcrire intégralement les entretiens. Le protocole de transcription (*voir* Appendice A) utilisé pour transcrire des extraits de leçons observés a également servi de conventions pour transcrire les entretiens.

c) Lectures préliminaires des transcriptions

Afin de conserver le matériel-source vierge pour les consultations ultérieures, les transcriptions des entretiens ont été copiées et collées dans un classeur intitulé « analyse des données, entretiens » et dans la chemise « transcriptions ». Plusieurs lectures des transcriptions ont permis à la chercheuse de s'imprégner du matériel afin d'obtenir une vision préliminaire de la segmentation des unités significatives en fonction des objectifs de recherche.

d) Identification et segmentation des unités de sens

Pour l'analyse des inscriptions des entretiens, l'unité d'analyse a été d'ordre sémantique, car elle a été déterminée selon les thèmes abordés dans l'entretien. Ainsi, à l'aide de différentes couleurs, des passages se rapportant à la formation et aux expériences professionnelles ont été repérés en premier lieu. Ensuite, à l'aide d'une autre couleur, des extraits se rattachant aux actes initiateurs ou réactifs des enseignants pour tenir compte des modes d'échange communicatif de leurs apprenants ont été également soulignés. Le tableau 3.14 à la page suivante a été élaboré pour regrouper chaque catégorie séparément.

Tableau 3.14 Fiche de catégorisation

Date de la fiche :		Fichier :
Date d'observation :		Pseudonyme de l'enseignant :
Milieu :		Niveau :
Formation professionnelle	Expérience professionnelle	Explications des actes réactifs (R) ou initiateurs (I) des enseignants

e) Codification et catégorisation des unités retenues

La segmentation des éléments se rapportant à l'appellation « formation et expérience professionnelles », a été regroupée à l'aide du tableau 3.14. Pour ce qui est de la codification des extraits des entretiens qui se rattachent aux actes initiateurs ou réactifs des enseignants pour tenir compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif de leurs apprenants, les objectifs de recherche, le cadre conceptuel ainsi que les catégories émergeant des inscriptions des observations ont servi de guide. Dans le passage suivant, par exemple, l'enseignante Rachel décrit ses actes réactifs lorsque certains apprenants dans son deuxième groupe posent des questions pendant la pause :

APPRENANTS : (I) Formulation des questions pendant la pause

Rachel : (R) Incitation à poser les questions pendant le cours

Des fois, je leur dis: 'Écoutez. C'est bon, c'est une excellente question. Je vous félicite d'être venu me voir, mais en même temps, posez-la devant tout le monde parce que je sais qu'il y a plein de gens qui ont besoin, qui se posent la même question que vous'. (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 146).

Il convient de préciser qu'à l'instar des codes pour analyser les inscriptions provenant des observations, les codes ou les mots-clés ont été comparés, ajustés et révisés tout au long du processus de l'analyse des inscriptions issues des entretiens.

g) Classement des unités catégorisées

L'objectif des inscriptions provenant des entrevues était de décrire les caractéristiques de l'échantillonnage et de comprendre le sens que les enseignants attribuaient aux faits observés. Par conséquent, il importait de classer adéquatement les unités catégorisées afin de pouvoir les recouvrer pendant différentes étapes du processus de l'analyse pour compléter celles issues du matériel provenant des observations. Ainsi, les extraits référant à la catégorie « formation et expérience professionnelles » ont été regroupés dans une chemise portant le même nom et rangée dans le classeur « analyse des données, entretiens ». Étant donné que les extraits appartenant à la catégorie « actes initiateurs ou réactifs des enseignants » enrichissaient les données provenant des observations en fournissant des explications sur certains aspects des faits observés, ils ont été classés dans des dossiers déjà créés lors de la catégorisation des inscriptions issues des observations.

Il convient de spécifier à ce stade que la chercheuse a procédé au traitement des données sans recourir à des logiciels informatiques pour plusieurs raisons. D'abord, les dimensions du corpus de la présente étude permettaient de manipuler les données et d'effectuer des opérations pertinentes à l'analyse des données à l'aide du traitement de texte informatisé. De plus, étant donné la complexité inhérente au thème de l'étude, le recours à des logiciels informatiques aurait alourdi la tâche de recherche et atténué l'activité de quête de sens lors du traitement des données. Enfin, la manipulation des données sans le recours à des logiciels informatiques a permis à la chercheuse d'acquérir une connaissance de première main des données et de développer ainsi une vision holistique de différentes phases de la recherche.

Examinons maintenant le deuxième courant de l'activité analytique, soit l'organisation et la présentation des données.

3.5.2 Organisation et présentation des données

La phase de l'organisation et de la présentation des données est déterminante dans l'analyse et requiert de nombreuses opérations regroupées autour du concept de traitement des données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995) qui permettent de structurer les informations et de tirer des conclusions ainsi que de prendre des décisions (Miles, Huberman et Bonniol, 2003). Par ailleurs, ces opérations constituent un moment déterminant dans l'analyse car elles permettent la présentation des données dans un espace visuel réduit, facilitant ainsi la comparaison de différents ensembles de données et la planification d'autres analyses (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995).

Malgré l'utilité de cette phase lors de la rédaction du rapport final, Miles et Huberman (1984) constatent qu'elle est parfois négligée et conseillent vivement le recours à différents modes de présentation afin de réduire et de structurer les données. Ces différents modes sont regroupés en deux familles : les figures et les tableaux et les données sont organisées selon un schéma descriptif ou explicatif (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995) Dans le cadre de la présente étude, les choix des différents formats de présentation varient en fonction des objectifs de recherche, des questions ou des intuitions qui se présentaient au cours de la démarche (Van der Maren, 1995). Il convient de préciser que le chapitre IV fournira une description détaillée des données recueillies alors que le chapitre V donnera l'occasion de leur attribuer un sens à l'aide du troisième courant de l'activité analytique d'interprétation et de la vérification des conclusions dont les détails sont présentés dans la section suivante.

3.5.3 Interprétation et vérification des conclusions

Cette dernière composante de l'analyse est définie comme l'attribution d'une signification aux données réduites et organisées. Pour ce faire, il s'agira de relever, à partir d'une présentation synthèse des données, des régularités, des schèmes, des explications, des configurations possibles, des flux de causalité et des propositions. Cette phase de l'activité analytique a eu lieu dès le début de la collecte des données par la formulation des conclusions provisoires que la chercheuse a mises à l'épreuve tout au long du traitement. Ainsi, la dimension de vérification a permis de retenir les conclusions qui résistent à l'épreuve de la confrontation à de nouvelles données (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Miles et Huberman, 1984; Miles, Huberman et Bonniol, 2003).

Quant aux différents moments où l'interprétation a eu lieu dans le cadre de la présente étude, les explications de Van der Maren (1995) à ce sujet ont guidé notre démarche. Ainsi, la première phase interprétative s'est située avant le traitement des données, au moment où il a fallu organiser et résumer les informations recueillies lors des observations et des entretiens afin de pouvoir s'en servir de façon systématique pour des fins de traitement : « Lors de la première phase, le codage, il s'agit de faire rentrer dans un même format des données exprimées avec plus ou moins de liberté et avec plus ou moins d'idiosyncrasie » (Van der Maren, 1995, p. 461). Étant donné que les opérations effectuées pendant l'interprétation restent souvent implicites (Miles et Huberman, 1984; Van der Maren, 1995), il importe de préciser qu'avant le traitement des données, elle a lieu sur deux plans : elle fonctionne d'abord fondamentalement en tant qu'interface, établissant à la fois la connexion entre des éléments d'un système et la limite commune entre ces éléments. Ensuite, elle permet d'effectuer une traduction des messages des participants dans une autre forme de communication par l'intermédiaire du chercheur en tant qu'interprète (Van der Maren, 1995).

Lors de la deuxième phase interprétative qui a lieu après le traitement des données, il s'agit essentiellement d'attribuer un sens aux résultats en les reliant aux objectifs de la recherche ainsi qu'au cadre théorique de référence. Pendant cette phase, l'interprétation est « créatrice par l'élaboration d'explications et de nouvelles questions qui transcendent la sécheresse des résultats » (Van der Maren, 1995, p. 461). En ce qui a trait au processus caractérisant ce deuxième moment de l'interprétation, Van der Maren (1995) fait appel à des analogies de mise en scène et de divination pour faire comprendre le rôle original de cette phase. Ainsi, la mise en scène recouvre une forme d'interprétation opérant une transposition analogique « qui présente en un ensemble, simultanément et en interaction, des éléments présentés ailleurs de manière linéaire, les uns à la suite des autres » (Van der Maren, 1995, p. 463). Cette transposition est également dynamique, car elle incorpore le mouvement, l'espace et le temps. Van der Maren (1995) prend soin de préciser que la mise en scène se démarque de la traduction en introduisant le commentaire et en insérant l'émotion de l'interprète dans la transmission du message. Toutefois, le parallélisme intersubjectif, qui impose au chercheur de respecter les contraintes et les exigences contenues dans les résultats sans vouloir y imposer son désir de détruire ce qui le dérangerait, exige que « l'expression, par l'interprète, des émotions attachées au contexte de l'auteur soit ajustée au contexte émotionnel de l'auditeur » (Van der Maren, 1995, p. 464). Par conséquent, ce type de communication présuppose « une rencontre intentionnelle impliquant une valorisation réciproque des partenaires », comme le rappelle pertinemment ce même auteur (1995, p. 464).

Pour ce qui est de l'analogie de divination, elle correspond à une fonction de dévoilement du sens caché des représentations. Les trois conditions préconisées par Van der Maren (1995, p. 465) guideront la deuxième phase de l'interprétation afin de maintenir la superposition des structures apparentes et dévoilées :

D'abord, que deux lectures soient possibles d'un même message : une première, immédiate, par l'auditeur et une seconde, médiatisée, par l'interprète. Ensuite, que le caché soit latent, c'est-à-dire qu'il soit accessible à la perception, à la conscience, même si cet accès n'est provisoirement pas immédiat. Enfin, qu'une connexion soit possible entre les deux niveaux de lecture, entre le déjà vu (passé ou présent) et le voilé que l'on va découvrir.

Avant de procéder au chapitre suivant qui offrira une description détaillée des données, il faut, à ce stade, expliciter les balises qui servent de critères de scientificité en quête d'une démarche crédible de recherche qui rendrait compte des actes initiateurs ou réactifs des enseignants dans la prise en compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants en contexte pluriculturel adulte.

3.6 Critères de scientificité

Étant donné que les critères de scientificité varient selon la conception de la science, de plus en plus de chercheurs qui adhèrent à un courant interprétatif remettent en question l'emploi des critères de scientificité provenant de la conception néo-positiviste de la science (Denzin et Lincoln, 2005; Laperrière, 2003; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Savoie-Zajc, 2004). En fait, cette réflexion méthodologique a donné lieu à une redéfinition des critères de scientificité tels qu'ils avaient été établis dans le paradigme néo-positiviste. Certains auteurs en conservent les dénominations en adaptant seulement les définitions (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995) alors que d'autres tels Guba et Lincoln (1982), Lincoln et Guba (1985) et Savoie-Zajc (2004) offrent des critères de remplacement qui conviennent mieux à la recherche interprétative, et ce, pour deux raisons principales. D'abord, ces critères tiennent compte de la subjectivité du chercheur et des relations qu'il entretient avec les participants (Jaccoud et Mayer, 1997). Deuxièmement, ils reconnaissent le rôle de l'intentionnalité ainsi que des valeurs tant concernant les

participants que le chercheur et des processus d'interprétation dans l'action humaine (Laperrière, 1997). À ce sujet, Weber (1965, p. 163) explicite pertinemment le fait que notre appréhension de la réalité se construit à travers une activité de sélection et d'interprétation à partir de nos valeurs :

Dans chaque cas, une *portion* seulement de la réalité singulière prend de l'intérêt et de la *signification* à nos yeux, parce que seule cette portion est en rapport avec les idées de *valeurs culturelles* avec lesquelles, nous abordons la réalité concrète [l'italique a été utilisé dans le texte].

Étant donné que les écrits sur les critères de scientificité se rapportant à la recherche interprétative révèlent différents termes, les dénominations ainsi que les définitions dans la langue française, proposées par Savoie-Zajc (2004) qui s'est inspirée de Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985), ont été retenues dans le cadre de la présente étude. Ainsi, cette auteure emploie le terme « critères de rigueur » pour regrouper des critères servant à cautionner la valeur d'une démarche scientifique. Il s'agit de deux ensembles : de critères d'ordre méthodologique et de ceux d'ordre relationnel. Pour les besoins de la présente étude, les critères d'ordre relationnel, entre autres, l'équilibre, l'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique, n'ont pas été pris en compte pour plusieurs raisons. D'abord, la nature de ces critères mériterait d'être explicitée davantage avec une réflexion sur la démarcation entre la dimension éthique et méthodologique. Ensuite, aucune mention n'est faite des outils nécessaires pour leur opérationnalisation. Enfin, leur définition fait plutôt référence à l'attitude du chercheur envers les participants ainsi qu'aux retombées de la recherche pour ces derniers (Gohier, 2004).

Pour ce qui est des critères méthodologiques, Savoie-Zajc (2004) rapporte les paramètres de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation.

3.6.1 Crédibilité

Le critère de crédibilité traduit le souci de validité interne et consiste en une vérification de la plausibilité de l'interprétation du phénomène à l'étude. Ce critère a été pris en compte dans la présente étude d'abord par la collaboration étroite avec le milieu de recherche tout en valorisant la contribution des participants à l'étude. De plus, le fait d'être praticienne dans le milieu étudié et de former également les enseignants du FLS sur divers aspects de l'enseignement en contexte pluriculturel a rendu la chercheuse sensible aux différentes dynamiques du terrain étudié et lui a permis de s'y ajuster. Par ailleurs, cette relation a facilité le maintien de liens durables et étroits avec le milieu et a permis ainsi de vérifier la crédibilité des analyses tout au long du projet doctoral. À ce sujet, Kirk et Miller (1986, p. 32, cités et traduits par Lessard-Hébert *et al.*, 1995, p. 49-50) spécifient les avantages d'une interaction personnelle soutenue du chercheur avec le milieu de recherche :

Nous ne pouvons pas être absolument certains que nous comprenons tous les aspects culturels particuliers d'une situation, mais le fait d'avoir sur le terrain un chercheur ouvert et intelligent, qui possède un bon cadre théorique et un bon rapport couvrant une longue période de temps, constitue la meilleure vérification de la validité de nos connaissances.

Ensuite, au plan de la saisie des données, le recours aux entretiens semi-dirigés sollicitant l'interprétation des participants en vue de compléter les données provenant des observations a constitué une stratégie de triangulation des données, permettant de compenser pour les limites de chacun et de s'assurer ainsi de la crédibilité de la recherche. Puis, quant à la constitution des données, le souci de veiller à ce que les données correspondent pertinemment aux objectifs de recherche a amené la chercheuse à prêter une attention particulière à la rigueur du processus de l'observation ainsi qu'à celui de la codification des données qui a évolué en fonction des découvertes du terrain et a permis la systématisation des résultats et leur traitement ultérieur. Enfin, selon les conseils de Miles et Huberman (1984) et de Van der Maren (1995), des procédures utilisées à toutes les étapes du projet faisant part

des conventions utilisées ont été détaillées systématiquement afin d'en accroître la crédibilité. À ce propos, Miles et Huberman (1984) déplorent le fait que les chercheurs ne présentent pas les détails relatifs aux procédures utilisées pour recueillir des informations, pour analyser les données et pour interpréter les résultats. Quant à Van der Maren (1995), il constate que lors de la lecture des recherches publiées, les chercheurs ne précisent pas toujours les règles suivies par rapport aux procédures de réduction des données et de création.

3.6.2 Transférabilité

Le deuxième critère, celui de la transférabilité en remplacement du critère de validité externe, exige une riche description du contexte d'étude et des participants à la recherche pour que les utilisateurs puissent adapter ces résultats à leur propre contexte. Dans le cas de la présente étude, la tenue d'un journal de bord a permis de retrouver des détails nécessaires pour reconstituer la dynamique du terrain et fournir un contexte psychologique aux données. Par ailleurs, comme pour le critère de crédibilité, une consignation régulière et systématique des procédures a apporté des informations précises permettant ainsi de vérifier les résultats et d'intégrer éventuellement ces résultats à une autre recherche (Miles et Huberman, 1984).

3.6.3 Fiabilité

Pour ce qui est du troisième critère concernant la fiabilité en remplacement du critère de fidélité, il s'agit de l'articulation cohérente entre les différentes parties de la recherche et les objectifs de recherche. Dans le cadre de la présente étude, la problématique a conduit aux questions et aux objectifs de recherche. En second lieu, le cadre théorique de référence a contribué à orienter les décisions concernant des données à recueillir, permettant ainsi d'établir le lien entre les objectifs de recherche

et la méthodologie retenue. Les moyens énoncés par Gohier (2004, p. 7) ont été intégrés à différentes étapes du processus de recherche pour en améliorer la fiabilité :

La fiabilité consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur; elle requiert la transparence du chercheur par le biais de l'énonciation par ce dernier de ses présupposées et orientations épistémologiques, par une implication à long terme sur le terrain et la triangulation des données.

Les conseils de Spradley (1980) ont également été pris en compte pour recourir aux moyens suivants afin de renforcer la fiabilité de la recherche : la transcription des notes de terrain et des entretiens ainsi que sa sauvegarde dans des dossiers appropriés, la tenue d'un journal de bord et la consignation, modifiable, des analyses et des interprétations provisoires.

3.6.4 Confirmation

Quant au quatrième critère, celui de confirmation, il réfère au processus d'objectivation que Van der Maren (1995, p. 119) décrit comme suit :

Dans l'approche qualitative, convaincus de ne pas pouvoir éliminer tous les biais, les chercheurs tenteront d'obtenir une autre forme de l'objectivité en explicitant les *a priori* et les limites de la recherche et en déclarant l'estimation qu'il font de l'effet des biais sur les résultats de la recherche. Il ne s'agit pas seulement d'être objectif par accord intersubjectif (le consensus entre les chercheurs), il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité [l'italique a été utilisé dans le texte].

Pour la présente étude, notons que la tenue d'un journal de bord a contribué à limiter la sélectivité des perceptions et l'ethnocentrisme de la chercheuse. En fait, un soin particulier a été pris pour documenter les sources des biais ainsi que leurs effets sur les résultats de la recherche à différentes étapes du projet doctoral. Par ailleurs, les questions et les propos de Savoie-Zajc (2004, p. 144) ont joué un rôle crucial dans

l'application de ce critère et dans le respect de la rigueur des données recueillies et analysées dans le cadre de la présente recherche :

Le quatrième critère méthodologique, la confirmation, renvoie au processus d'objectivation pendant et après la recherche. Est-ce que cette recherche est convaincante et crédible? Est-ce que les données sont cueillies et analysées de façon rigoureuse? La démarche de la recherche empruntée est-elle clairement décrite? Il importe que les outils de collecte de données soient justifiés par le cadre théorique, que les formes d'analyse appliquées soient décrites, qu'il y ait cohérence entre les deux.

Ainsi, comme il a été précisé précédemment, les données ont été obtenues à l'aide de différentes techniques de collecte de données qui ont été sélectionnées en cohérence avec les objectifs de recherche et le cadre théorique de référence. De plus, le devis méthodologique a bien détaillé la démarche empruntée dans la collecte et l'analyse des données. Par ailleurs, la documentation systématique des procédures qui ont été employées à différentes étapes de l'étude a permis d'exposer la cohérence entre les différentes composantes de la recherche. Enfin, l'apport du comité de recherche a contribué à s'assurer de l'objectivité de la présente étude et de sa cohérence interne. Le tableau 3.15 à la page suivante synthétise les critères précités.

Ce tableau situe les critères précités vis-à-vis des critères de scientificité provenant de la conception néo-positiviste de la science (Denzin et Lincoln, 2005; Laperrière, 2003; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Savoie-Zajc, 2004).

Tableau 3.15 Critères méthodologiques de la recherche interprétative (adapté de Savoie-Zajc, 2004)

Critères de scientificité : conception néo-positiviste	Critères méthodologiques : courant interprétatif	Définition sommaire	Moyens employés dans la présente étude
Validité interne	Crédibilité	Reconnaissance de la place des participants à l'étude Reconnaissance du sens plausible par les participants	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration étroite avec le milieu de recherche • Liens durables et étroits avec le milieu de recherche • Stratégie de triangulation des données • Précision des détails relatifs aux procédures utilisées pour recueillir à différentes étapes
Validité externe	Transférabilité	Adaptation des résultats de l'étude par un utilisateur potentiel à son propre contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Description riche du milieu • Journal de bord • Consignation régulière et systématique des procédures
Fidélité	Fiabilité	Cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Implication à long terme sur le terrain • Triangulation des données • Consignation des analyses et des interprétations provisoires • Journal de bord
Objectivité	Confirmation	Objectivation des données produites	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitation des <i>a priori</i> en documentant les sources des biais • Journal de bord • Instruments de collecte de données justifiés • Apport du comité de recherche

En somme, réitérons que compte tenu de l'absence d'études ayant examiné la prise en compte par les enseignants du FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants au Québec, la présente étude est de nature exploratoire, descriptive et empirique, car elle vise à obtenir une

compréhension préliminaire du phénomène à l'étude en le décrivant en profondeur. Par ailleurs, étant donné la nature descriptive des quatre premiers objectifs visant à décrire les actes initiateurs et réactifs dans les modes d'échange communicatif des enseignants et des apprenants, l'observation a constitué la clé de voûte de la présente recherche afin de saisir en profondeur la réalité de la salle de classe. Enfin, la nature explicative de deux derniers objectifs faisant appel au sens que les enseignants attribuaient aux faits observés, des entretiens semi-dirigés ont été effectués auprès des enseignants ayant participé à l'étude. Ainsi, les données issues des observations et des entretiens sont décrites en détail dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre, qui a pour but de présenter la description des pratiques de chaque enseignant observé et interrogé, est divisé en deux parties principales, la première portant sur une analyse descriptive des données issues des observations et la seconde comportant des explications des enseignants provenant des données des entretiens. Dans la première partie, la première section répond aux deux premiers objectifs spécifiques visant à décrire les modes d'échange communicatif initiés par les apprenants ainsi que les réactions des enseignants à leur égard. Ensuite, dans la deuxième section, conformément aux troisième et quatrième objectifs, les modes d'échange communicatif initiés par les enseignants ainsi que les réactions des apprenants s'y rapportant sont présentés. La deuxième partie porte sur les données provenant des entrevues afin de répondre aux deux derniers objectifs ayant pour but de décrire les explications qu'apportent les enseignants quant à leurs réactions aux modes d'échange communicatif initiés par les apprenants et à celles reliées aux modes d'échange communicatif qu'ils initient eux-mêmes. Des tableaux synthétisent l'ensemble des données présentées et exposent les liens entre les faits observés et les explications de chaque enseignant. Un résumé conclut chacune des descriptions.

4.1 Description de la classe de Stéphanie¹⁷

Stéphanie, qui détient une maîtrise en littérature et en enseignement du FLS, enseigne le français depuis 23 ans. Son choix d'enseigner dans un contexte pluriculturel provient de son intérêt pour le domaine des relations interculturelles où elle se dit être en situation d'apprentissage. En fait, elle décrit son milieu d'enseignement comme étant « un milieu vivant qui permet d'explorer, de voir, d'améliorer ». Cet engouement se reflète dans le fait qu'elle parle plusieurs langues et semble avoir une bonne connaissance de différentes cultures.

¹⁷ Un nom fictif a été attribué à chaque enseignant pour les besoins de la présente recherche

Sa classe compte 14 apprenants¹⁸ dont 8 hispanophones, 1 Bulgare, 1 Russe, 2 Roumains, 1 Albanais et 1 Chinois. Ce sont des apprenants de niveau avancé qui en sont à leur trente et unième semaine de l'apprentissage du français au moment où les observations ont lieu.

Lors des séquences observées, Stéphanie fait travailler l'objectif situationnel T3 IF6, se raconter. Pendant qu'individuellement les apprenants font des exercices relatifs aux pronoms personnels compléments et toniques, Stéphanie corrige les rédactions avec un apprenant sur une base individuelle à son bureau. Lorsque les apprenants terminent l'exercice sur les pronoms, la correction se fait en grand groupe. Ensuite, elle leur demande de faire individuellement une lecture silencieuse d'un texte d'un auteur néo-québécois pour renforcer la compréhension des pronoms. Puis, lors de la plénière, elle leur donne des tours de lecture à voix haute; leur pose des questions, les incite à en poser, répond à leurs questions et anime la discussion se rapportant au texte. Enfin, elle leur donne un devoir sur les pronoms personnels et fait un rappel de la préparation d'une entrevue avec un artiste québécois. Le lendemain, le travail sur les pronoms se poursuit: correction des devoirs et renforcement des pronoms en grand groupe. Le cours se termine avec la présentation des entrevues de chaque dyade.

4.1.1 Description des données provenant des observations

La description de données provenant des observations de la classe de Stéphanie est présentée en deux sections. Dans la première section, sont décrites ses

¹⁸ Pour des raisons d'anonymat, un chiffre sert à désigner les apprenants et le masculin est employé. La même procédure sera suivie pour les autres classes observées, sauf dans une classe où il est question du port du voile.

réactions aux modes d'échange communicatif initiés par des apprenants alors que, dans la deuxième section, sont décrits les modes d'échange communicatif qu'elle initie.

4.1.1.1 Réactions de Stéphanie aux modes d'échange communicatif

Dans cette section, l'analyse des données provenant des observations de la classe de Stéphanie permet de faire voir des exemples précis des moments dans son enseignement où elle réagit à des facteurs d'ordre culturel lors des modes d'échange communicatif initiés par des apprenants : entraide, résistance à une expression de relation directe, résistance à la diversité et retards.

- **Entraide : référence à la langue d'origine ou à une langue commune**

Lorsque certains apprenants fournissent des explications en faisant référence aux équivalents dans leur langue d'origine pour aider leurs pairs, Stéphanie ne s'y oppose pas :

A4 : Il [se référant à A9] ne comprend pas la différence entre « leur » et « eux ». Stéphanie : Il ne comprend pas la différence entre leur puis eux. D'accord. A4, tu la comprends? [A4 répond par l'affirmative]. Tu veux nous expliquer? Viens au tableau puis explique-nous. [A4 explique la différence entre les pronoms « leur » et « eux » au tableau en faisant référence au système grammatical en espagnol]. (Stéphanie_OBS_Cass 1B_094-104).

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Quant au recours à la langue d'origine pendant le cours, Stéphanie n'y manifeste pas d'opposition en général. Toutefois, une fois, elle leur ordonne de cesser : « Arrêtez de parler en espagnol ». (Stéphanie_OBS_Cass 2B_259-260). Elle explique ce rappel à l'ordre lors de l'entretien (*voir* p. 190).

- **Entraide : échanges lors des explications**

Lorsque certaines personnes parlent entre elles pendant que Stéphanie enseigne, en général, elle n'y réagit pas mais, une fois, elle les rappelle à l'ordre : « Là, je suis en train d'expliquer. Deux minutes de silence ». (Stéphanie_OBS_Cass 3B_318-319). Elle explique ce rappel à l'ordre lors de l'entretien (*voir* p. 190).

- **Résistance à une expression de relation directe : l'humour**

Il est à noter qu'en général, les apprenants font souvent des plaisanteries et aiment rire, sauf A10 (Albanais). Lors de la correction en plénière portant sur les pronoms, Stéphanie le désigne pour répondre à une question. Étant donné que celui-ci éprouve des difficultés à en comprendre certains aspects, elle lui accorde de l'aide individuelle pendant que le reste de la classe lit un texte. Il lui exprime alors son mécontentement : « Je suis très en colère parce que moi, je suis pas ici pour rire. Moi, je viens ici pour étudier, pas pour rire ». (Stéphanie_OBS_Cass 1B_388-390). Malgré sa tentative de le calmer, il persiste dans sa critique. Toutefois, le lendemain, elle rétablit le contact avec lui en s'enquérant de sa compréhension des pronoms : « Avez-vous compris la différence hier? ». (Stéphanie_OBS_Cass 3A_135-136). Ainsi, la patience, l'empathie et l'autocontrôle dont elle fait preuve face à cette situation délicate méritent d'être soulignés. En fait, elle précise pendant la pause que cet incident provient probablement d'un « fossé culturel » entre la culture d'origine de A10 et celle de la société d'accueil.

- **Résistance à la diversité**

Pendant la lecture du texte écrit par un auteur néo-québécois, A8 évite de prononcer son nom sous prétexte que ce n'est pas important. Subséquemment à cette réaction, Stéphanie tente de créer une ouverture à l'altérité en sensibilisant la classe à l'importance du respect à accorder à la diversité. Lorsqu'elle leur demande de faire

des efforts pour prononcer le nom de l'auteur dont il est question, certains apprenants essaient alors que d'autres rient.

- **Retards**

Enfin, certaines personnes semblent éprouver des problèmes d'assiduité. Malgré les rappels de Stéphanie, elles arrivent en retard au début du cours et après les pauses : « Mais où sont les étudiants? Je vous ai dit dix minutes. Vous exagérez ». (Stéphanie_OBS_Cass 2A_148-149). Plus tard, elle explique à l'observatrice qu'ils ne sont jamais à l'heure.

4.1.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Stéphanie

Certains modes d'échange communicatif initiés par Stéphanie (moyens de faire participer les apprenants, vérification de la compréhension, emploi des expressions de relation directe et organisation du travail en petits groupes) ayant un lien avec des concepts exposés dans le cadre théorique de référence sont décrits dans la présente section afin de montrer comment elle tient compte des facteurs d'ordre culturel qui influencent la communication dans un contexte pluriculturel adulte. Les réactions des apprenants en lien avec ces échanges y sont également présentées.

- **Participation : appel à la participation**

Les données provenant des observations indiquent que Stéphanie fait appel à une variété de moyens pour faire participer les apprenants. Elle veille à faire alterner les questions lancées à tous avec la désignation des personnes, surtout celles qui hésitent à participer. Toutefois, lorsqu'elle lance des questions à tout le groupe, les mêmes personnes répondent, en l'occurrence, des apprenants hispanophones. Quant à la demande d'un volontaire, certains se proposent, mais lorsqu'elle n'obtient pas de

réponse, elle recourt également à la désignation : « Qui veut continuer? [Silence des apprenants]. A5 ». (Stéphanie_OBS_Cass 3B_458-459).

- **Participation : incitation à poser des questions**

D'une manière générale, la plupart des gens dans la classe de Stéphanie participent et posent fréquemment des questions. Ainsi, lors de la lecture du texte d'un auteur néo-québécois, lorsqu'elle leur demande s'ils ont des questions sur le vocabulaire, la plupart d'entre eux en posent, sauf quelques-uns qu'elle sollicite, tout particulièrement A6, un apprenant sinophone : « Est-ce qu'il y a autre chose, A6? Tu n'as pas de question sur le vocabulaire? [Comme A6 ne parle pas fort, Stéphanie tente de reformuler sa réponse. Enfin, A6 répond que les autres ont déjà posé les questions]. (Stéphanie_OBS_Cass 2A_170-175). L'attitude compréhensive de Stéphanie, sa patience et son encouragement permettent sans doute à A6 de s'exprimer.

- **Vérification de la compréhension**

Stéphanie vérifie régulièrement la compréhension des apprenants en leur posant des questions : « Vous connaissez l'expression 'empêcheur de tourner en rond'? » (Stéphanie_OBS_Cass 2B_107-108). Ils y répondent, soit par l'affirmative, soit par la négative.

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Stéphanie veille souvent à rassurer les apprenants lorsqu'ils éprouvent des difficultés : « Ça a l'air compliqué, mais en fait, ça ne l'est pas ». (Stéphanie_OBS_Cass 1A_244-245).

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité**

Lors d'un exercice écrit, Stéphanie circule dans la classe et encourage les apprenants en les aidant individuellement. Pour ce qui est de la correction du travail

écrit, elle le fait également sur une base individuelle avec chaque membre de la classe à son bureau. Lors de ces échanges, les participants se corrigent et certains posent des questions de clarification.

- **Expression de relation directe : valorisation**

Selon les faits observés, Stéphanie valorise les apprenants en recourant à plusieurs moyens. Dans la citation suivante, elle les complimente : « Ça va. C'est très bien. Très bien ». (Stéphanie_OBS_Cass 4A_129-130). « Ah, ils sont pas pires ». (Stéphanie_OBS_Cass 4A_144-145). Plus tard, lors des questions sur le vocabulaire utilisé dans un texte d'un auteur néo-québécois, elle reconnaît ouvertement les défis pour les uns et les aspects plus faciles pour les autres, selon leur appartenance culturelle : « Pour les Roumains et les Hispanophones, c'est plus facile, mais pour les Bulgares et les Russes, là... ». (Stéphanie_OBS_Cass 2A_115-116).

Enfin, dans la situation suivante, Stéphanie met en valeur la force des apprenants. Lors de la correction en plénière de l'exercice portant sur les pronoms, A12 précise la difficulté concernant les pronoms toniques. Stéphanie demande un volontaire, mais étant donné que personne ne se manifeste, elle désigne A6 [sinophone] pour le lui expliquer : « Tu comprends pas, A12? [A12 répond par la négative]. Qui peut expliquer ça à A12? [Silence]. Bon, A6, tu lui expliques. [A6 explique]. (Stéphanie_OBS_Cass 1A_470-471). Plus tard, elle explique que l'intervention précitée permet de valoriser les forces de A6 qui éprouve des difficultés à d'autres plans.

- **Expression de relation directe : l'humour**

Lorsque Stéphanie raconte des plaisanteries, les apprenants s'en réjouissent sauf A10. En général, ils font également des plaisanteries et aiment rire. D'ailleurs,

lorsqu'ils applaudissent et sifflent afin de féliciter les équipes après leur présentation d'une personnalité québécoise, A10 a l'air mal à l'aise.

- **Travail en petits groupes**

Lors d'une activité simulant une entrevue avec une personnalité connue, Stéphanie aide à placer les apprenants en dyades.

4.1.2 Description des données provenant des entretiens

La description des données découlant des entretiens est présentée en deux temps. D'abord, les propos de Stéphanie par rapport à ses réactions aux modes d'échange communicatif initiés par des apprenants sont joints aux données provenant des observations. Ensuite, ses commentaires au regard des modes d'échanges qu'elle initie viennent se greffer sur les faits observés.

4.1.2.1 Explications des réactions de Stéphanie

- **Entraide : référence à la langue d'origine ou à une langue commune**

Les faits observés indiquent que certains apprenants fournissent des explications en recourant au système grammatical de leur langue d'origine. À cela, Stéphanie ne s'oppose pas : elle précise que la référence à la langue d'origine les aide souvent à mieux résoudre certaines difficultés. D'ailleurs, elle dit y recourir elle-même : « J'ai même dû apprendre, par exemple, une expression idiomatique dans une autre langue. Ça aide beaucoup ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 66). Il est à noter que la référence à la langue d'origine se fait de façon ponctuelle et sans faire usage de la langue elle-même.

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Lorsque certains apprenants recourent à la langue d'origine pendant le cours, Stéphanie n'y manifeste pas d'opposition. Par contre, elle dit s'interposer lorsque les interactions dérangent le bon fonctionnement de la classe ou quand les propos ne sont pas en lien avec le contenu enseigné : « Si ça dérange pas la classe, par exemple, des petites indications très ponctuelles qui vont mettre l'étudiant sur la piste, j'aurais laissé. J'interviens quand ça va dans toutes les directions parce que là, évidemment, je savais de quoi ils parlaient » (Stéphanie_ENT_Cass 1B_transc/ligne 115).

- **Entraide : échanges lors des explications**

Pour ce qui est des échanges entre les apprenants lors des explications de Stéphanie, elle dit intervenir lorsque cela dérange le bon fonctionnement de la classe.

- **Résistance à une expression de relation directe : l'humour**

Lorsque A10 exprime son mécontentement à l'emploi de l'humour auprès de Stéphanie, celle-ci demeure calme et à l'écoute. Voici ses explications : « Il [A10] rit pas. Il RIT PAS. Il est tellement raide et rigide, j'arrive pas à le faire rire et quand je me suis approchée de lui, il m'a dit, 'moi, je suis pas ici pour rire' ». (Stéphanie_ENT_Cass 1B_transc/ligne 145). Elle évite ainsi la confrontation en faisant preuve de patience et d'empathie : « Au lieu de confronter, je donne toujours une chance au coureur. Écoute, l'étudiant peut avoir 46,000 problèmes, alors, je me détache, émotivement. Le lendemain, il avait une meilleure attitude ». (Stéphanie_ENT_Cass 1B_transc/ligne 146). Elle ajoute qu'elle essaie de découvrir chaque apprenant sur le plan humain en misant sur les aspects positifs : « Moi, j'essaie de savoir ce qu'ils aiment dans la vie, de trouver les points communs, de connaître l'autre, de vraiment aller vers l'autre au lieu de m'en tenir à ce que j'aime pas. Je vais essayer de découvrir cette personne-là ». (Stéphanie_1B_transc/ligne 169).

En fait, selon Stéphanie, des cours axés sur la connaissance de soi et la gestion de ses émotions devraient faire partie de la formation des maîtres : « On peut demander que les profs aient un petit peu plus de formation au niveau humain, comment gérer sa colère, ses émotions. Je voyais les stagiaires arriver en salle de classe avec une approche vraiment dure, une approche très militaire ». (Stéphanie_1B_transc/ligne 187). Toutefois, elle conclut que le cheminement personnel façonne également l'attitude et qu'elle n'aurait pu agir de la même manière avec A10 au début de sa carrière.

Enfin, il importe de souligner que l'attitude empathique de Stéphanie et sa vision axée sur les aspects positifs de ses apprenants expliquent sans doute la patience et l'absence de critique dont elle fait preuve face à l'incident délicat survenu avec A10 : « C'est une question d'attitude, d'empathie. Il est important d'essayer de me mettre à leur place, de connaître un petit peu la situation de chacun des étudiants sans entrer dans les détails. Ils sentent que je suis à l'écoute, j'ai une ouverture à l'autre ». (Stéphanie_1A_transc/ligne 17).

- **Résistance à la diversité**

Stéphanie explique les raisons qui la motivent à insister pour que A8 et les autres membres de la classe fassent un effort pour prononcer les noms provenant d'autres espaces culturels : « Moi, je l'ai [A8] amené à réfléchir, à se mettre à la place de l'autre parce qu'on aimerait que l'autre fasse un petit effort pour comprendre. Ça peut arriver aussi que leur employeur soit un immigrant. ALORS LÀ, COMMENT ILS VONT NOTER son nom ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 121). À son sens, dans une société pluriculturelle comme la nôtre, il est primordial de faire des tentatives pour créer une ouverture chez les apprenants en les sensibilisant à la relativité de leurs perceptions et à l'importance du respect à accorder à la diversité.

- **Retards**

Enfin, pour ce qui est de l'assiduité, lorsque certaines personnes arrivent en retard malgré ses rappels, elle recourt à l'humour : « J'utilise de l'humour. Ce sont les mêmes qui arrivent en retard ». (Stéphanie_ENT_Cass 1B_transc/ligne 108).

Le tableau 4.1 exposé ci-dessous résume les réactions de Stéphanie aux modes d'échange communicatif initiés par les apprenants ainsi que ses explications à leur sujet.

Tableau 4.1 Explications des réactions de Stéphanie

Modes d'échange communicatif initiés par des apprenants	Réactions de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Entraide : référence à la langue d'origine ou à une langue commune	Aucune opposition Enseignement adapté aux besoins des apprenants	Aide à l'apprentissage
Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune	Aucune opposition Rappel de la langue cible	Aide ponctuelle : entraide sur le contenu Interaction non axée sur le contenu
Entraide : échanges lors des explications	Rappel à l'ordre [Absence de réaction observable]	Empêchement du bon fonctionnement
Résistance à une expression de relation directe : l'humour	Maintien du calme Écoute active	Empathie et absence de critique
Résistance à la diversité	Tentative d'ouverture	Respect de la diversité
Retards	Rappel de l'importance de la ponctualité	Problème chronique chez certains Emploi de l'humour

4.1.2.2 Explications de Stéphanie sur ses modes d'échange communicatif

- **Participation : appel à la participation**

Pour faire réagir les apprenants, d'une manière générale, Stéphanie les nomme : « En général, ils font plusieurs numéros. Par exemple, 1234, la suivante 3456, etc., et je fais toujours un ordre comme ça pour n'oublier personne ».

(Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 23). Même s'il lui arrive de lancer des questions à toute la classe ou de demander des volontaires, d'habitude, elle nomme les personnes et évite de recourir aux questions à la volée : « Je les nomme. Je veux que l'étudiant pense qu'il va s'impliquer et qu'il peut être appelé à répondre à n'importe quel moment. Donc, ça, ça va le garder très attentif ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 29). De plus, outre ces préoccupations pédagogiques tels l'équité et le maintien d'une attention soutenue auprès des apprenants, sa connaissance de différents cultures, comme c'est indiqué plus loin, lui permet de recourir à la désignation afin de faire participer des personnes provenant d'espaces culturels à forte distance hiérarchique où les apprenants ne répondent que lorsque sollicités par l'enseignant. Toutefois, bien qu'elle n'explicite pas cet aspect, elle semble en tenir compte en filigrane.

- **Participation : incitation à poser des questions**

Stéphanie explique la raison pour laquelle elle sollicite certains apprenants qui hésitent à prendre la parole, tout particulièrement A6 : « C'est le seul Chinois. C'est le meilleur en grammaire et pour lui, le plus difficile c'est la compréhension de texte, comme pour la plupart des Chinois ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 41). Par ailleurs, sa compréhension de certains aspects de la culture chinoise est remarquable : « Le chinois, c'est une culture de répétition. Donc, ils n'apprennent pas nécessairement à argumenter comme nous ici dans la culture occidentale ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 48).

- **Vérification de la compréhension**

Bien que Stéphanie pose des questions, elle dit se fier également au non verbal pour vérifier la compréhension des apprenants : « Je sais parce que j'ai posé une question et l'étudiant sourit, mais ne répond pas correctement. Donc, notre métier nous amène à décoder d'abord les comportements des gens qu'on a devant nous puis

on finit par comprendre ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 54). Elle cite en exemple sa compréhension du « sourire asiatique » : « Moi, j'ai remarqué que, souvent, les étudiants ne comprennent rien, mais ils sourient. Ils peuvent être très très malheureux à l'intérieur ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 48). Ses propos donnent à penser que son intuition qui s'est raffinée au fil de nombreuses années d'expérience lui permet de décoder certaines conduites, surtout sur le plan non verbal : « Je suis une personne très intuitive et parce que je me doute carrément que ça marche pas. Il faut pas s'adresser à eux comme à des Québécois. Ça marche pas. Les profs que j'ai observés n'adaptent pas nécessairement leur enseignement » (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 56). Enfin, il importe de noter qu'elle attire l'attention sur la nature implicite des compétences acquises qui permettent ce décodage : « C'est des compétences qu'on acquiert, mais qu'on ne peut pas nécessairement définir. C'est des compétences qu'on a, beaucoup de choses qu'on connaît, mais qu'on pourrait pas nommer ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 57).

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Étant donné que Stéphanie éprouve de l'empathie pour les apprenants qui doivent faire face aux défis du processus migratoire en même temps que l'apprentissage d'une nouvelle langue, elle les rassure lors des difficultés : « Je pense que c'est une question d'empathie, une question humaine par rapport à l'apprentissage d'une langue seconde, dans un milieu qui est différent ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 5).

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité**

Stéphanie circule souvent dans la classe et encourage les apprenants en les aidant individuellement. Pour ce qui est de la correction du travail écrit, elle la fait également sur une base individuelle avec chaque apprenant à son bureau. À son sens,

l'attention individuelle améliore la performance : « J'ai remarqué aussi que si je les mets à l'aise, leur performance est meilleure, ils ne perdent pas confiance en eux. À ce moment-là, ils peuvent mieux performer puis apprendre plus ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 5).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Selon les données analysées, Stéphanie valorise les apprenants en les complimentant. Elle considère que de nombreuses années d'expérience lui ont permis de constater que la valorisation a une influence sur le bien-être des apprenants et les amène également à mieux accepter sa façon de fonctionner : « Ça n'a pas toujours été comme ça dans ma pratique pédagogique, mais je me suis rendu compte que c'est très important de les valoriser. Ça les encourage à s'intégrer à ma façon de faire, à ma démarche pédagogique ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 5).

Rappelons qu'elle explicite ouvertement les défis que l'apprentissage du français représente pour certains apprenants et les aspects qui sont plus faciles pour d'autres, selon leur appartenance culturelle. Dans l'extrait suivant, elle fait part des difficultés : « Puisque la plupart des étudiants dans la classe sont Latinos, en moyenne, ils vont pas comprendre une dizaine de mots, mais le Bulgare, une trentaine de mots, trois fois plus. Alors, il est gêné parce qu'il veut pas attirer l'attention. Alors, je les encourage ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 66). Par ailleurs, tout en reconnaissant la diversité des langues et des cultures, son attitude et ses actes visent à encourager les apprenants à être tolérants les uns envers les autres Elle tient à ce que son enseignement soit équitable pour tous : « Les étudiants doivent aussi être tolérants. Dans ma classe, c'est établi que les traitements sont équitables pour tout le monde et que je vais m'attarder à une difficulté, quelle que soit la culture ou la langue maternelle ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 66).

Enfin, elle profite des occasions pour mettre en valeur les forces des apprenants et les impliquer dans leur apprentissage, comme c'est le cas lorsqu'elle demande à A6 d'expliquer un point grammatical : « Et c'est sûr que j'ai dit ça pour l'encourager, pour le valoriser ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 41). À son sens, la valorisation permet d'accorder une place à certains apprenants qui éprouvent des difficultés à d'autres plans et elle leur permet d'agir : « Parce que A6 maîtrise ce sujet et ça le valorise beaucoup parce qu'il est moins bon à d'autres niveaux. Donc, il va pouvoir leur montrer une chose qu'il connaît bien alors qu'à d'autres moments, les autres peuvent lui montrer une chose qu'il connaît moins bien ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 35).

- **Expression de relation directe : l'humour**

Les données issues des observations indiquent que Stéphanie plaisante pour divertir les apprenants. À son avis, la création d'une atmosphère détendue est propice à l'apprentissage : « J'ai remarqué que, dans la vie, lorsqu'on est joyeux, les choses se passent beaucoup mieux. Alors, j'essaie d'appliquer le même principe dans ma classe. Donc, de créer un climat de joie, la joie de vivre ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 212). Elle est convaincue que le fait de rire n'empêche aucunement les apprenants de travailler. Ses propos indiquent que malgré ses efforts pour préciser sa façon de fonctionner, certains tel A10 y résistent : « Dès le début, j'établis très clairement ma façon de faire. Parfois, il y a des étudiants un peu récalcitrants, ils ne veulent pas s'adapter aux façons de faire ». (Stéphanie_ENT_Cass 1A_transc/ligne 212).

- **Travail en petits groupes**

Stéphanie essaie de respecter les préférences des apprenants quant au mode de fonctionnement, mais impose le travail en petits groupes lorsque cela s'avère nécessaire : « Ça arrive souvent qu'ils travaillent en sous-groupes. Il y en a qui aiment

travailler individuellement. Je ne sais pas si c'est d'ordre culturel. Mais en général, si le travail d'équipe n'est pas strictement nécessaire, je les laisse choisir leur mode de fonctionnement ». (Stéphanie_ENT_Cass 1B_transc/ligne 204).

Le tableau 4.2 qui suit synthétise l'ensemble des données présentées dans cette section et expose les liens entre les faits observés et les explications correspondantes de Stéphanie.

Tableau 4.2 Explications de Stéphanie sur ses modes d'échange communicatif

Modes d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réactions des apprenants	Explications de l'enseignant
Participation : appel à la participation : désignation	Formulation d'une réponse	Souci d'équité Maintien d'une attention soutenue Nécessité de désignation
Participation : appel à la participation : requête de volontaires	Silence Réaction de Stéphanie : désignation d'un apprenant	Maintien d'une attention soutenue
Participation : appel à la participation : questions à la cantonade	Formulation d'une réponse, souvent par les apprenants hispanophones	Efforts d'éviter les questions à la cantonade par souci d'équité
Participation : incitation à poser des questions	Formulation des questions	Connaissance des défis de chacun
Vérification de la compréhension	Formulation d'une réponse fréquente par l'affirmative, parfois par la négative	Décodage du nonverbal Compétences implicites
Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants	Approbation	Empathie au regard du processus migratoire
Expression de relation directe : aide individuelle en proximité	Corrections et formulation des questions	Attention individuelle améliore la performance
Expression de relation directe : valorisation : compliments	Approbation	Bien-être des apprenants Acceptation de son fonctionnement
Expression de relation directe : valorisation : explicitation : défis et facilités	[Absence de réaction observable]	Message de tolérance Souci d'équité
Expression de relation directe : valorisation des forces des apprenants	Formulation des explications sollicitées	Encouragement Octroi d'une place
Expression de relation directe : l'humour	Rires, sauf A10	Atmosphère détendue : propice à l'apprentissage
Travail en petits groupes	Acceptation	Respect des préférences des apprenants

Pour résumer ce qui précède, il importe de souligner quelques constats. D'abord, il est évident que la connaissance de Stéphanie relative aux différents espaces culturels lui permet sans doute de comprendre certains modes d'échange communicatif, tel le besoin chez certains apprenants de s'entraider dans leur langue d'origine. Ensuite, certains gestes communicatifs qu'elle initie, tels la désignation des apprenants pour les tours de parole découlant de la préoccupation pédagogique d'équité, rendent possible la participation de personnes provenant d'espaces culturels à forte distance hiérarchique où les apprenants ne prennent la parole que s'ils sont sollicités. Même si elle n'explicite pas cet aspect culturel, elle semble en tenir compte implicitement. Dans la même veine, elle sollicite la participation des apprenants issus d'espaces culturels à forte distance hiérarchique, comme c'est le cas avec A6, un apprenant sinophone. En fait, elle fait référence aux connaissances de différents faits culturels comme étant des « compétences » difficiles à identifier ou à définir en raison de leur nature implicite. Toutefois, ces « compétences » lui permettent de tenir compte de différents aspects en lien avec la culture des apprenants. De plus, son intuition et ses nombreuses années d'expérience l'amènent à vérifier la compréhension en décodant le nonverbal. Ses propos témoignent de sa connaissance remarquable de l'espace culturel sinophone. Son explication du sourire asiatique, par exemple, révèle combien il est important d'éviter une interprétation selon les normes occidentales qui pourraient induire l'enseignant en erreur. Par ailleurs, son explicitation des défis et des facilités de chaque apprenant dans l'apprentissage du français indique également sa connaissance d'autres espaces culturels qui se traduit dans ses efforts d'amener les apprenants à être tolérants les uns envers les autres. Parfois, lorsque certains apprenants résistent aux faits liés à la diversité, elle fait des tentatives pour créer une ouverture en les sensibilisant à l'importance de son respect.

La préoccupation qu'a Stéphanie de rassurer les apprenants témoigne de son empathie dans une situation d'apprentissage où ils doivent faire face aux défis se rapportant à leur parcours du processus migratoire. Elle initie des échanges lors

desquels elle cherche à mettre les apprenants à l'aise en les valorisant et en leur accordant une attention individuelle. Quant à l'incident fâcheux avec A10 qui s'oppose au rire, elle le gère de façon remarquable en faisant preuve de patience, d'empathie et d'absence de critique.

Enfin, il importe de noter qu'elle précise ne pas adapter son enseignement uniquement aux caractéristiques des apprenants. En fait, tout en tenant compte de certains facteurs d'ordre culturel, elle les amène à s'adapter également à sa façon de fonctionner. À son avis, la valorisation des apprenants ainsi que l'empathie dont elle fait preuve contribuent à faciliter cette transition.

4.2 Description de la classe de Thomas

Thomas détient à son actif de nombreuses années d'expérience dans l'enseignement du FLS dont 25 auprès des nouveaux arrivants au MICC. Il parle chinois, japonais, espagnol et anglais. Il détient également une bonne connaissance de différentes cultures, en particulier des cultures asiatiques. Sa formation allie sciences de l'éducation et littérature. Sa classe compte 16 apprenants, dont 13 sinophones, 2 Iraniens et 1 Biélorusse. Ce sont des apprenants de niveau débutant et qui en sont à la neuvième semaine de leur apprentissage du français, au moment où les observations ont lieu.

Lors des observations, Thomas fait travailler les apprenants en dyades pour faire un retour oralement sur leur fin de semaine (l'objectif situationnel T3 IF6, « se raconter »). Ensuite, quelques groupes font leur présentation lors de la plénière. Enfin, ils racontent individuellement leur fin de semaine à l'écrit. Le lendemain, lors de l'objectif situationnel T7 A1, « réagir lors d'une urgence médicale », Thomas amorce les symptômes reliés aux malaises physiques. Ensuite, il explique quelques faits

historiques relatifs à la santé au Québec (T7 V6, « valeurs reliées à la santé »). Enfin, pendant que les apprenants font un exercice écrit avec les verbes du deuxième groupe, Thomas les fait venir un à un au bureau pour leur donner sa rétroaction sur leur rédaction, rédigée la veille et qui portait sur leur fin de semaine.

4.2.1 Description des données provenant des observations

4.2.1.1 Réactions de Thomas aux modes d'échange communicatif

La description des données provenant des observations de la classe de Thomas permet d'examiner ses réactions au regard des facteurs d'ordre culturel lors des modes d'échange communicatif initiés par des apprenants : entraide, emploi du dictionnaire bilingue et façons de s'adresser à l'enseignant.

- **Entraide par le biais des chuchotements**

L'analyse des données émanant de la classe de Thomas révèle qu'il recourt à l'humour pour tenter de régler certaines situations. Par exemple, lors du récit portant sur la fin de semaine, lorsque certains apprenants chuchotent des réponses à un collègue dont c'est le tour de répondre, Thomas essaie de les en dissuader : « On a des oiseaux ici. On a des oiseaux chinois ». (Thomas_OBS_Cass 2A_629-630). Lorsqu'il est plus directif, il le fait également avec une pointe d'humour : « Pas de chinois ». (Thomas_OBS_Cass 2B_169-170). En tout cas, il les incite ainsi à respecter le temps d'attente qu'il considère essentiel pour certains, avant la prise de parole. De plus, il les invite à écouter attentivement leurs collègues en les préparant psychologiquement : « Bon parce que je sais que vous n'êtes pas patients pour écouter chaque personne. Tout le monde, c'est très très important ». (Thomas_OBS_Cass 3A_450-455).

- **Entraide lors d'un travail individuel**

Lors d'un exercice écrit où les apprenants racontent leur fin de semaine, Thomas intervient en insistant sur le fait qu'ils doivent travailler individuellement et non pas se consulter les uns les autres : « Attention, c'est un exercice individuel ». (Thomas_OBS_Cass 2A_516—517).

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Lors de rares occasions où les apprenants ont recours à leur langue d'origine, Thomas explique son étonnement et il intervient pour faire un rappel quant à l'emploi de la langue cible dans la salle de classe : « On ne parle pas chinois ». (Thomas_OBS_Cass 1B_197-198). Toutefois, il leur permet d'écrire certains mots dans leur langue d'origine : « Écrivez-le, la traduction en chinois, en anglais, en japonais ». (Thomas_OBS_Cass 3B_276-277).

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

Thomas dissuade les étudiants d'employer le dictionnaire bilingue en classe, en expliquant la raison pour laquelle il est important d'écouter ses explications : « Le numéro 29, réussir, c'est un verbe important. On regarde pas dans le dictionnaire. A14, qu'est-ce que tu cherches? On va l'expliquer. Le dictionnaire, vous écrivez, après vous oubliez. Quand on écoute le professeur, on n'oublie pas ». (Thomas_OBS_Cass 3B_383-388). Notons que Thomas recourt également à l'emploi des synonymes, des dessins, de l'épellation des mots au tableau, de la répétition et du mime pour attirer l'attention des apprenants sur son enseignement plutôt que sur le dictionnaire.

- **Façons de s'adresser à l'enseignant**

Lors des échanges, les apprenants appellent Thomas « Professeur » ou « Professeur Thomas ». Il semble accepter qu'on l'appelle ainsi, car lorsqu'il parle de

lui, il utilise également l'appellation « Professeur Thomas ». Voici un extrait plein d'humour précédant la pause : « Maintenant, on va faire une tournée, tout le monde ensemble. Là, vous êtes fatigués, tout le monde commence à dormir. Le Professeur Thomas aussi. [Certains apprenants rient] ». (Thomas_OBS_Cass 2A_671-675).

4.2.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Thomas

Dans cette section, des modes d'échange communicatif initiés par Thomas, sans qu'il y ait l'expression d'un acte communicatif de la part des apprenants, sont présentés : expressions de relation directe, vérification de la compréhension, moyens de faire participer les apprenants et organisation du travail en petits groupes.

- **Expression de relation directe : l'humour**

L'analyse des données provenant des observations de la classe de Thomas témoigne d'un enseignement imprégné d'un humour qui fait régulièrement rire les apprenants et semble contribuer à instaurer un climat social positif dans la classe : « Est-ce que vous avez eu une belle fin de semaine? [Les apprenants répondent par l'affirmative]. Oui? Samedi, dimanche, lundi, tout le monde a dormi? [Les apprenants répondent par l'affirmative et rient]. Oui? Est-ce que vous avez dormi 24 heures sur 24? [Les apprenants répondent par la négative et rient]. (Thomas_OBS_Cass 1A_013-015). D'ailleurs, plus tard, les propos d'un autre apprenant confirment également l'appréciation de la bonne ambiance : « Je suis heureux. On *rire* [rit] beaucoup ». Thomas y répond tout en le reprenant dans sa spontanéité : « Oui, c'est vrai. On RIT beaucoup ». (Thomas_OBS_Cass 1A_420-421). En fait, lors d'autres échanges où certains apprenants répliquent, la complicité entre eux et Thomas ressort nettement :

Thomas : parce que les filles sont/
A10 : très belles. Voilà. [Les apprenants rient] (Thomas_OBS_Cass 1B_058-059).

De plus, le groupe est sensibilisé aux bienfaits du rire et certains apprenants y ajoutent leurs propres impressions :

Thomas : C'est bon de rire, hein, tout le monde. Après, pas mal à la tête. C'est vrai. Quand on rit beaucoup, le mal de tête s'en va. Pourquoi? [Silence]. Parce que quand on rit, la tension dans la tête [attend que les apprenants répondent].

A1 : *sortir* [sort].

Thomas : Exactement. La tension dans la tête SORT. C'est vrai.

A 8 : C'est bon pour hormones. [Rires].

Thomas : C'est bon pour tout. Rire, c'est excellent. Et rire, ça guérit. C'est vrai. (Thomas_OBS_Cass 4B_047-057).

Enfin, rappelons qu'il recourt également à l'humour pour tenter de régler certaines situations telle l'entraide à travers des chuchotements des réponses dont les détails se trouvent dans la section 4.2.1.1.

- **Expression de relation directe : valorisation**

Il est à remarquer que Thomas valorise fréquemment les apprenants par des compliments ou des récompenses, et par l'importance qu'il accorde à leurs héritages linguistiques et culturels. Lors de l'observation des extraits suivants, l'approbation des apprenants est manifeste lorsqu'il les félicite : « Je suis très fier de vous ». (Thomas_OBS_Cass 1A_450-451). Il convient de noter que le renforcement positif d'une personne est suivi de la valorisation de toute la classe : « Il est très bon [parlant de l'apprenant 9]. Je suis toujours impressionné par vous [s'adressant à toute la classe]. C'est vrai ». (Thomas_OBS_Cass 1B_019-021). En fait, la plupart du temps, Thomas s'adresse à toute la classe lorsqu'il fait du renforcement positif : « C'est beau. Alors, moi, quand je vous écoute, je suis moi-même très surpris. C'est toujours très beau. Merci tout le monde de votre belle présentation ». (Thomas_OBS_Cass 1B_059-061).

Il pose également d'autres gestes pour les valoriser telle la demande de l'équivalent de certaines expressions idiomatiques dans leur langue d'origine. Il les

laisse même écrire le sens des mots dans leur langue. Lors d'un échange informel, il explique que ces gestes ont pour but de leur accorder de l'importance en mettant en valeur leur langue et leur culture. Enfin, il vaut la peine de souligner le fait qu'il est étonnant de voir à quel point le simple geste de distribuer des noix aux apprenants leur procure du plaisir, les encourage et crée une bonne ambiance dans la classe.

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

En signe d'encouragement, Thomas se sert de la proximité et du toucher dans son enseignement. Dans l'extrait suivant, il touche l'épaule d'un apprenant qui semble découragé par les difficultés qu'il éprouve à raconter par écrit sa fin de semaine : « Tu paniques. C'est difficile? Continue. On va y revenir ». (Thomas_OBS_Cass 2A_005-006). Après cette intervention, l'apprenant poursuit la rédaction de ses activités de fin de semaine. Lors d'une communication informelle avec Thomas pendant la pause, il explique à l'observatrice que le geste de les toucher sert à les encourager et à les calmer.

Lorsqu'il les corrige, il est près d'eux. Quand ceux-ci font le travail écrit, il circule dans la classe et les aide individuellement. Ces derniers se corrigent et posent des questions de clarification. Pour la correction du travail écrit, il rencontre chaque apprenant à son bureau. Plus tard, il précise à l'observatrice que le temps accordé à chacun, individuellement, leur est très précieux.

- **Vérification de la compréhension**

Lors des explications données par Thomas, les apprenants expriment leur compréhension : « Alors, pendant trois ans, ça veut dire, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, pendant trois ans. [Les apprenants expriment leur compréhension par « Ah »]. (Thomas_OBS_Cass 2B_022-024). Toutefois, il fait une vérification à l'aide des questions plus précises en désignant un apprenant : « Il nous manque une chose

cette semaine. C'est l'urgence. Est-ce que vous comprenez ce que ça veut dire, « urgence »? [Les apprenants répondent par l'affirmative]. Qu'est-ce que ça veut dire, A 8? Une bonne question, eh? Qu'est-ce que c'est qu'urgence? (Thomas_OBS_Cass 1B_197-199).

- **Participation : incitation à poser des questions**

Thomas sensibilise les apprenants à l'importance de poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas : « S'il y a des questions, tout le monde, vous me demandez. Si vous ne comprenez pas un mot, demandez-moi. Y a pas de problème ». (Thomas_OBS_Cass 2A_465-466). En fait, plus tard, une question de clarification est posée par un membre du groupe lors de la correction d'un exercice contenant des verbes du deuxième groupe :

Thomas : Tu maigris quand tu ne manges pas beaucoup.
A3 : Quand égale? (Thomas_OBS_Cass 4A_045-046).

- **Participation : appel à la participation**

Thomas recourt à une variété de moyens pour faire réagir les étudiants : questions à la cantonade, requête de volontaires et désignation des apprenants. Face aux questions lancées à la cantonade, la majorité y répondent : « C'est intéressant. Vous êtes intéressés? [Les apprenants répondent par l'affirmative]. (Thomas_OBS_Cass 3A_232-233). Il poursuit :

Thomas : Maintenant, après-demain, tout le monde, c'est accent aigu ou grave?
Apprenants : Accent aigu.
Thomas : C'est accent grave. (Thomas_OBS_Cass 3A_344-345).

D'ailleurs, certains apprenants posent des questions de clarification subséquentement à une réponse donnée à une question adressée à tous :

Thomas : Monsieur de Maisonneuve et Madame Jeanne Mance étaient québécois? [Les apprenants répondent par la négative].
Thomas : Quelle nationalité?
Apprenants : Français.
A8 : Acadien? (Thomas_OBS_Cass 3B_148-149).

Thomas répète la question à tous lorsque les apprenants n'y répondent pas : « Pendant la classe, est-ce qu'on parle chinois? [Silence]. Pendant la classe, on parle chinois? [Les apprenants répondent par la négative] (Thomas_OBS_Cass 2B_020-022). Lorsqu'il n'obtient pas de réponse du groupe, il désigne immédiatement un apprenant. D'ailleurs, selon les données, il désigne d'emblée les apprenants pour la prise de parole, souvent en faisant un tour de table. C'est également le cas lorsque la demande d'un volontaire reste sans réponse, par exemple lors de l'activité orale portant sur le récit de la fin de semaine d'un collègue : « Alors là, est-ce qu'il y a des personnes qui veulent raconter, des volontaires? Qui veut raconter? [Silence, puis rires]. Il y a pas de volontaires, hein A7? [Rires]. Alors, c'est A13. [Rires] ». (Thomas_OBS_Cass 2A_390-398).

- **Travail en petits groupes**

Thomas fait travailler les apprenants en dyades pour faire le retour sur leur fin de semaine.

4.2.2 Description des données provenant des entretiens

4.2.2.1 Explications des réactions de Thomas.

- **Entraide par le biais des chuchotements**

Il a été constaté lors des observations qu'au moment où les apprenants chuchotent des réponses, Thomas se sert de l'humour pour les en dissuader. Toutefois, dans l'entretien, il fait part des préoccupations pédagogiques en soulignant l'importance d'accorder un temps de réflexion qui diminue le stress et les valorise en leur accordant de l'importance : « Même si je peux pas leur accorder trop de temps, ça m'apparaît très important qu'ils aient le temps de répondre. Ça enlève du stress à la personne. Ça lui donne de l'importance aussi. Elle a sa place. Je veux que personne

souffle, ni même moi ». (Thomas_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 103). Toutefois, il avoue qu'il doit constamment s'autodiscipliner pour y arriver : « Le silence, ça fait peur. Je me suis fait longtemps violence, c'était pas spontané au début puis même encore, c'est plus tentant de souffler la réponse ». (Thomas_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 107). Enfin, il précise l'importance de la personnalité de l'apprenant lors de ce mode d'échange communicatif : « Les personnes plus tranquilles, plus introspectives vont moins chuchoter ». (Thomas_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 292).

- **Entraide lors d'un travail individuel**

Lors de l'entraide pendant un travail individuel, Thomas intervient, car il tient à ce que chacun crée son texte : « Je voulais pas qu'ils copient ce que l'autre avait écrit à côté. C'étaient eux qui devaient créer quelque chose ». (Thomas_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 235). À son avis, étant donné que le manque de confiance y contribue, il doit faire preuve d'autorité pour les inciter à créer leur propre texte : « Ils ont souvent le nez dans le cahier des autres par manque de confiance ». (Thomas_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 239).

- **Entraide : emploi de langue d'origine ou d'une langue commune**

Malgré la compréhension de la raison pour laquelle les apprenants ont recours à leur langue d'origine, Thomas fait un rappel de la langue cible : « C'est pour s'entraider, tout simplement là, il y en a un qui n'a pas compris, l'autre n'a pas compris puis là, il veut expliquer à d'autres ou soit qu'ils s'obstinent ». (Thomas_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 252).

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

Thomas explique les raisons le motivant à limiter l'emploi du dictionnaire bilingue : « La première des choses, c'est pas que j'interdis le dictionnaire. Au contraire, je leur dis souvent, 'allez voir dans votre dictionnaire'. Ils regardent peu

dans le dictionnaire parce que je leur donne toujours une définition ». (Thomas_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 171). Il dit sensibiliser les apprenants à l'importance d'écouter ses explications qui ont un meilleur impact sur la rétention, à son avis : « C'est beaucoup mieux que de simplement avoir cherché dans le dictionnaire puis de l'avoir écrit dans sa langue ». (Thomas_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 33). D'ailleurs, les données provenant des observations témoignent de son recours à des synonymes, des dessins, de l'épellation des mots au tableau, de la répétition et du mime, tout cela dans le but de dissuader les apprenants de consulter le dictionnaire : « Tu as vu avec des choses très compliquées, je l'explique très simplement. Tout le monde la comprend ». (Thomas_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 34).

- **Façons de s'adresser à l'enseignant**

Thomas comprend le facteur d'ordre culturel au regard du respect que les apprenants lui témoignent en l'appelant « Professeur Thomas ». Il suit les conseils d'une formatrice d'origine russe : « Le respect, c'est très important puis j'ai déjà suivi un atelier avec une Russe. Elle avait dit, 'faites-vous pas appeler par votre prénom'. C'est que pour eux, un professeur, c'est quelqu'un d'important ». (Thomas_ENT_Cass 2A_ transc/ligne 369). De plus, rappelons qu'il semble faire sien ce mode d'interpellation en s'appelant également « Professeur Thomas ».

Le tableau 4.3 à la page suivante permet de récapituler les réactions de Thomas en lien avec ses explications.

Tableau 4.3 Explications des réactions de Thomas

Mode d'échange communicatif initié par des apprenants	Réactions de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Entraide par le biais des chuchotements	Dissuasion de l'entraide Invitation à un temps de réflexion	Autodiscipline de Thomas Diminution du stress Valorisation de l'apprenant Chuchotements liés à la personnalité des apprenants
Entraide lors du travail individuel	Insistance sur le travail individuel en réitérant ses attentes	Insistance sur sa propre rédaction Entraide : manque de confiance
Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune	Rappel de la langue cible	Compréhension du recours à la langue d'origine
Emploi du dictionnaire bilingue	Dissuasion de l'emploi du dictionnaire Recours aux synonymes, dessins, répétition, mime et visuel	Incitation à écouter ses explications
Façons de s'adresser à l'enseignant : Monsieur, Madame, Professeur(e)	Emploi du même mode	Conscience du signe de respect

4.2.2.2 Explications de Thomas sur ses modes d'échange communicatif

- **Expression de relation directe : l'humour**

Rappelons que d'après la description des données provenant des observations, les apprenants rient beaucoup lorsque Thomas fait des plaisanteries et certains d'entre eux lui « renvoient même la balle ». Étant donné que dans certains espaces culturels à forte distance hiérarchique, l'emploi de l'humour dans un contexte scolaire peut être considéré comme un manque de sérieux, ses explications ont été sollicitées lors des entretiens. D'abord, à son sens, le recours à l'humour fait baisser la tension et aide à créer de la détente : « En fait, je suis extrêmement tendu puis le fait que je fasse rire, moi-même je fais baisser la tension de 15 à 20 degrés puis je fais la même chose avec eux. Tout le monde se met à rire puis tout le monde est heureux ». (Thomas_ENT_Cass 2A_transc/ligne 340). Ensuite, il accepte volontiers que les apprenants rient de lui, avec lui; « L'humour, ça sert à faire rire, ça fait rire même celui qui est concerné, puis ils peuvent rire de moi aussi ». (Thomas_ENT_Cass

1A_transc/ligne 47). Toutefois, il fait certaines mises en garde au sujet des limites à observer avec l'humour pour ne pas tomber dans le sarcasme et la méchanceté : « C'est une source de belle qualité comme pédagogue parce que/ mais tu as vu je ris de personne, je me paie la tête de personne et je n'ai rien de méchant ou de sarcastique et ça, je fais bien attention ». (Thomas_ENT_Cass 1A_transc/ligne 48). Enfin, il explique la raison pour laquelle il prend le temps d'explicitier les bienfaits du rire à certains moments de son enseignement : « Moi, j'explique toujours ce que je fais, pourquoi je le fais. J'ai cette tendance-là ». (Thomas_ENT_Cass 1A_transc/ligne 49). Par ailleurs, l'extrait suivant démontre combien celui-ci pratique une belle ouverture face à ses étudiants qu'il veut considérer comme des complices. « Ils sont partenaires avec moi. Il y a pas que moi qui fais rire. Ils peuvent me faire rire aussi. J'aime tellement ça quand ils font des blagues ». (Thomas_ENT_Cass 2A_transc/ligne 348).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Les observations permettent de constater que Thomas valorise énormément les personnes de son groupe, ce qu'il justifie ainsi : « Je pense que le premier succès de mes classes, c'est de leur dire que ce qu'ils font, c'est bien. Je complimente énormément, je vais beaucoup par le positif. Ils nous font penser à des plantes qui ont besoin d'eau. ». (Thomas_ENT_Cass 1A_transc/ligne 71). Selon lui, la valorisation encourage les apprenants dans leur démarche et les aide à faire du progrès, surtout les plus faibles : « Plus des personnes ont de la difficulté, plus je fais attention, au moindre progrès, la moindre chose. Puis je vois tellement un changement. A5, lui, c'est incroyable, il me sort des belles choses ». (Thomas_ENT_Cass 1A_transc/ligne 75). Il importe de noter que Thomas valorise également toute la classe. À ses yeux, il est essentiel de veiller à ne pas mettre en valeur une seule personne aux dépens des autres : « C'est pas bon de mettre trop quelqu'un en avant, mais moi, ce que je fais, c'est que je mets tout le monde en avant ». (Thomas_ENT_Cass 1A_transc/ligne 91).

Notons qu'il met en valeur la langue et la culture des apprenants en s'enquérant de l'équivalent des expressions idiomatiques dans leur langue. De cette manière, il leur accorde de l'importance : « Je demande souvent si c'est la même chose parce que je trouvais que c'était justement une expression idiomatique qui était pas si idiomatique que ça. Le but, c'est pas de savoir dans leur langue, mais c'est de leur donner de la place ». (Thomas_ENT_Cass 2A_transc/ligne 356). Par ailleurs, il les laisse écrire le sens des mots dans leur langue, car cela lui permet de leur laisser de l'espace et n'aurait, à son avis, aucune conséquence sur l'apprentissage : « C'est parce qu'ils le font de toute façon, mais c'est un espace que je leur donne. Ils ont pas le droit de parler chinois, mais ils peuvent écrire en chinois, autant qu'ils veulent. Ça n'a aucune conséquence. C'est simplement visuel ». (Thomas_ENT_Cass 1B_transc/ligne 336).

Thomas encourage les apprenants en leur distribuant des noix en guise de récompense pour l'effort fourni. Rappelons l'expression de plaisir manifesté par ces derniers lors de la récompense. D'après lui, le fait de poser ce type de gestes leur montre qu'il leur accorde de l'importance. Il décrit d'autres moments où il les valorise également : « Souvent, je vais à l'Armée du salut, puis je vais leur apporter chacun un livre et c'est pas nécessairement à la toute fin. Ça montre encore qu'ils sont importants. C'est des petits gestes comme ça. Tu as vu mes peanuts ». (Thomas_Cass 2A_transc/ligne 406).

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

Il est évident, en observant l'enseignement de Thomas, qu'il est imprégné de gestes d'encouragement tels le toucher et la proximité avec les apprenants lorsqu'il circule dans la classe : « Je leur ai expliqué que moi, je touche beaucoup ». (Thomas_ENT_Cass 1A_transc/ligne 67). Toutefois, il dit qu'il les invite à préciser leur préférence à ce sujet dès le début de la session : « Je dis, 'si vous aimez pas ça,

vous me le dites. À la pause café, vous venez me trouver, vous me dites puis ça m'offusquera pas. Je vais essayer de m'en souvenir'. Mais en général, ils m'ont tous dit que ça les dérangeait pas ». (Thomas_ENT_Cass 1A_transc/ligne 68). Notons que, dans l'extrait suivant, il se réfère aux apprenants sinophones en tant que groupe culturel : « Les Chinois, ils m'ont dit, 'Non, non'. C'est vrai, les Chinois, il faut qu'ils se touchent. Tant qu'on s'embrasse pas, il y a pas de problème ». (Thomas_ENT_Cass 1A_transc/ligne 69). Toutefois, il ajoute que le fait d'apprécier ou non le toucher est davantage relié à la personnalité de l'apprenant qu'à sa culture d'origine : « C'est pas au niveau d'une nationalité, c'est la personne elle-même. Des gens qui sont pas à l'aise dans leur corps, je respecte tellement ça, je suis très sensible à ça ». (Thomas_Cass 1A_transc/ligne 71).

Enfin, il souligne qu'il est primordial que le geste de toucher les apprenants soit teinté d'affection : « Quand je le fais, c'est maternel, en ce sens que d'abord, il faut que ce soit un geste affectif. Tu comprends qu'ils sentent qu'il y a de l'affection puis ensuite de ça, je suis près d'eux ». (Thomas_Cass 1A_transc/ligne 71). De plus, ce geste affectif lui permet également d'être près d'eux et de les rassurer pendant qu'il les corrige : « Donc, près d'eux, c'est positif aussi dans le sens que quand je fais ma tournée, je corrige. Bon, il y a le correcteur qui est un peu la police. Il y a le papa ou la maman qui rassure ». (Thomas_Cass 1A_transc/ligne 72). Dans le même ordre d'idées, il corrige les travaux écrits avec chaque personne à son bureau. Lors d'un échange informel, il explique que l'attention octroyée à chaque individu est capitale, car elle lui permet de sentir qu'il est important. Il conclut que ce moment privilégié lui offre l'occasion de les encourager et de les féliciter.

- **Vérification de la compréhension**

Dans cette situation, Thomas dit ne pas se fier toujours à l'affirmation verbale des apprenants. Il recourt plutôt à d'autres indices tels le ton et la quantité des « oui »

ainsi qu'à la vérification avec des questions plus précises : « Si je demande, 'avez-vous compris?', ils vont me répondre, oui, mais, je m'aperçois, par le ton du oui, par la quantité du oui, il y a quelque chose qui me dit qu'il vaut mieux revenir même s'ils disent qu'ils ont compris ». (Thomas_ENT_Cass 1B_transc/ligne 151). De plus, tout comme Stéphanie, il dit être intuitif et devine souvent les messages qui accompagnent le non verbal chez les apprenants.

À son sens, des facteurs à la fois culturels et individuels peuvent motiver un apprenant à ne pas exprimer son manque de compréhension : « Il y a des gens qui ont pas peur de dire, 'j'ai pas compris'. Il y a d'autres personnes, c'est inacceptable de dire qu'elles ont pas compris. Ça peut être un facteur culturel et aussi individuel ». (Thomas_ENT_Cass 1B_transc/ligne 155). Toutefois, il précise tout de suite que dans certains espaces culturels asiatiques, il n'est pas acceptable d'avouer son manque de compréhension : « C'est sûr que dans les cultures asiatiques, chez les Chinois, les Coréens ou les Japonais, c'est pas bien de dire qu'on n'a pas compris ». (Thomas_ENT_Cass 1B_transc/ligne 159).

- **Participation : incitation à poser des questions**

Les faits observés témoignent combien Thomas insiste auprès des apprenants pour qu'ils posent des questions. Voici sa réponse à la question visant à savoir si certains apprenants prennent la parole sans être nommés. Notons qu'il fait allusion aux apprenants sinophones en tant que groupe culturel : « Non, t'as vu, hein, ça, c'est très chinois, mais il y a A1 qui va poser plus de questions, il y a A3, il y a A11. Il y en a quelques-uns dans mes Chinois à qui j'ai pas besoin de demander, qui posent des questions spontanément ». (Thomas_ENT_Cass 2A_transc/ligne 377). Il précise toutefois que malgré le fait que son incitation à poser des questions semble porter fruit, il les nomme en général : « Ils me posent quand même des questions, mais en général, c'est moi qui nomme ». (Thomas_ENT_Cass 2A_transc/ligne 381).

- **Participation : appel à la participation**

Thomas est conscient de la nature de certains modes d'échange communicatif chez les apprenants sinophones et conclut qu'en général, ceux-ci ne prennent pas la parole si l'enseignant ne les sollicite pas. À son avis, il est possible que la peur de se tromper puisse également influencer ce comportement. Toutefois, il prend soin d'ajouter que malgré certaines tendances d'ordre culturel, la personnalité de l'apprenant y joue un rôle aussi : « Les Occidentaux ont plus spontanément une réponse, mais c'est pas seulement la nationalité, la personnalité aussi. C'est les deux. C'est indivisible. Donc, chez les Chinois, c'est la nationalité d'abord qui fait qu'on répond pas comme ça, si on nous demande pas ». (Thomas_ENT_Cass 2A_transc/ligne 393).

Quant au silence lors de certaines questions lancées à la cantonade ou lors de sa demande d'un volontaire, Thomas le comprend et explique que les gens n'aiment pas se porter volontaires, car ils craignent de se mettre en avant : « Ah ben, parce que c'est normal. Les gens veulent pas se mettre en avant, mais que moi, je les choisisse, ça, ça va ». (Thomas_ENT_Cass 1B_transc/ligne 264). Par conséquent, il constate la nécessité de nommer les apprenants, explicite les précautions nécessaires afin de ne placer personne dans une situation désagréable et, ainsi, il prend soin de désigner quelqu'un qui sera en mesure de répondre : « Je prendrai pas la personne que je sens qui peut pas répondre. J'essaie jamais de mettre les gens en mauvaise situation ». (Thomas_ENT_Cass 1B_transc/ligne 260).

- **Travail en petits groupes**

Thomas respecte les préférences des apprenants lorsqu'il s'agit de les faire travailler en petits groupes : « Ce que je fais, je pousse jamais personne. Des fois je dirige, mais s'ils me font signe, je respecte leurs sentiments ». (Thomas_ENT_Cass 1B_transc/ligne 231).

Le tableau 4.4 qui suit récapitule l'ensemble des données présentées dans cette section et permet également d'exposer les liens entre les faits observés et les explications que Thomas en donne.

Tableau 4.4 Explications de Thomas sur ses modes d'échange communicatif

Mode d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réactions des apprenants	Explications de l'enseignant
Expression de relation directe : l'humour	Rires et réciprocité	Détente Bonne ambiance Sensibilisation crée de la complicité
Expression de relation directe : valorisation : compliments	Approbation	Succès de sa classe y réside
Expression de relation directe : valorisation : toute la classe	Approbation	Importance de valoriser tous
Expression de relation directe : valorisation : langue et culture	Explications	Valorisation de la langue et de la culture Octroi d'un espace personnel
Expression de relation directe : valorisation : permission de recourir à la langue d'origine à l'écrit	Approbation Inscription de la traduction	Aucune conséquence sur l'apprentissage Octroi d'un espace personnel
Expression de relation directe : valorisation : récompenses	Approbation	Octroi d'une place
Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher	Poursuite de la tâche Corrections et formulation des questions	Marque d'affection Valorisation des apprenants Proximité permet de les rassurer et de les féliciter
Vérification de la compréhension	Formulation d'une réponse fréquente par l'affirmative	Décodage du nonverbal Emploi d'autres indices : ton et répétition de l'affirmation Vérification avec des questions précises
Participation : incitation à poser des questions	Formulation des questions	Constatation : certains apprenants sinophones posent des questions
Participation : appel à la participation : questions à la cantonade	Formulation d'une réponse	Peur de se tromper contribue à l'hésitation à se mettre à l'avant Facteurs culturels et individuels inséparables
Participation : appel à la participation : requête de volontaires	Silence	Hésitation à se mettre à l'avant Désignation d'un apprenant
Participation : appel à la participation : désignation	Formulation d'une réponse	Connaissance de certaines tendances d'ordre culturel Peur de se tromper Facteurs culturels et individuels inséparables Soin de désigner une personne qui sera en mesure de répondre afin de ne placer personne dans une situation désagréable Nécessité d'accorder un temps de réponse
Travail en petits groupes	Acceptation	Respect des préférences

Pour résumer, l'analyse précédente révèle que la connaissance de Thomas relative aux différentes cultures, en particulier celle des espaces culturels asiatiques, lui permet de comprendre les divers facteurs d'ordre culturel qui influencent les modes d'échange communicatif des apprenants. En même temps, ses réactions et les échanges qu'il initie témoignent de ses tentatives pour amener ses étudiants à remplacer certaines habitudes, dont celle de consulter le dictionnaire bilingue, par des demandes d'explications. Ses tentatives sont accompagnées de moyens concrets tels l'emploi de synonymes, de dessins, de l'épellation de mots au tableau, de la répétition et du mime. De plus, ses efforts sont accompagnés d'une préparation psychologique qui consiste en explications visant à sensibiliser les apprenants à sa façon de fonctionner. Il est à noter que ses tentatives semblent porter fruit, car la sensibilisation des apprenants aux retombées positives de l'emploi de l'humour crée de la complicité avec lui et aide à créer une bonne ambiance. Par ailleurs, subséquentement à ses efforts visant à les inciter à poser des questions, certains apprenants formulent des questions de clarification au lieu de consulter leur dictionnaire.

Ensuite, il convient de souligner que ces tentatives lors des échanges sont imprégnées de gestes affectifs révélés par le toucher auquel il recourt souvent. D'ailleurs, il réitère l'importance de l'aspect affectif dans son enseignement et de la valorisation de chaque apprenant. Ces préoccupations, bien qu'étant de l'ordre de la pédagogie générale applicable à tout contexte d'enseignement/apprentissage, jouent un rôle crucial dans ce milieu où le parcours migratoire complexifie la situation.

Enfin, malgré sa connaissance des facteurs d'ordre culturel au regard des modes d'échange communicatif des apprenants, il rappelle souvent l'importance de la prise en compte de la personnalité des apprenants. En fait, sa préoccupation de ne mettre aucun apprenant dans un moule quelconque est formulée souvent dans ses propos. En conclusion, l'analyse des données laisse croire que tout en tenant compte en filigrane des facteurs d'ordre culturel dans son enseignement, il accorde avant tout

de l'importance à la personnalité de l'apprenant en tant qu'individu à part entière avec ses idiosyncrasies.

4.3 Description de la classe de Dominique

Lors de ses études universitaires, Dominique rêvait déjà d'enseigner le FLS. Son rêve étant réalisé, elle enseigne le FLS auprès des nouveaux arrivants au MICC depuis plus de 20 ans. Le contact avec les gens provenant de différents espaces cultures lui plaît et, dit-elle, lui « donne l'impression de voyager ». Sa classe compte 18 apprenants, dont 11 sinophones, 3 hispanophones, 1 Moldave, 1 Coréen, 1 Bulgare et 1 Bangladeshi. Ce sont des apprenants qui sont parvenus au niveau intermédiaire à la neuvième semaine de leur apprentissage du français au moment où les observations ont lieu. Selon son désir, les observations n'ont pas été enregistrées sur audio cassettes. Ainsi, des propos rapportés dans la description ont été écrits à la main durant les observations et peuvent ne pas être entièrement fidèles à la réalité.

Lors des observations, Dominique fait travailler l'objectif situationnel T3 A1, « activités de loisirs ». D'abord, en dyades les apprenants préparent un jeu de rôle pour s'inscrire à une activité de loisir. Ensuite, chaque équipe présente son dialogue lors de la plénière. Enfin, après avoir lu un article de journal (l'objectif situationnel T8 A3, « repérer les éléments essentiels d'un fait d'actualité ») en dyades, ils terminent en grand groupe la journée avec la lecture de l'article et la discussion s'y rapportant, assis en cercle et sans les bureaux. Le lendemain, afin d'exploiter l'objectif situationnel T3 IF6, « se raconter », le cours commence avec une révision du futur simple au tableau : 4 volontaires conjuguent simultanément chacun un verbe que Dominique leur désigne. Ensuite, après avoir prédit l'avenir avec les lignes de la main pour renforcer le futur simple, chaque dyade présente ses découvertes à toute la classe. Puis, toujours en dyade, mais avec un changement de partenaire, ils préparent

des jeux de rôles pour renforcer l'emploi de l'imparfait : « Quand vous étiez petit, quel genre d'ado étiez-vous? ». Enfin, le cours se termine avec la présentation des jeux de rôle en plénière.

4.3.1 Description des données provenant des observations

4.3.1.1 Réactions de Dominique aux modes d'échange communicatif

Voici la description des données de la classe de Dominique portant sur ses réactions aux modes d'échange communicatif initiés par des apprenants : entraide, certains aspects paralinguistiques, emploi du dictionnaire bilingue, façons de s'adresser à l'enseignant et retards.

- **Entraide : emploi de la langue d'origine, chuchotements**

Quand les apprenants interagissent dans leur langue d'origine ou chuchotent des réponses, aucune réaction n'est observée chez Dominique.

- **Aspect paralinguistique : intonation**

Lors des jeux de rôles pour les faire pratiquer l'imparfait à l'oral, « Quand vous étiez petit, quel genre d'ado étiez-vous? », Dominique les incite à montrer davantage leurs émotions : « Montrez que vous êtes fâchés ». À d'autres moments, elle fait référence à la culture d'origine des apprenants pour les inciter à manifester davantage l'expression de leurs sentiments : « Tous les ados sont rebelles, excepté les Chinois ».

- **Aspect paralinguistique : niveau de la voix**

Durant un jeu de rôle où chacun doit s'inscrire à une activité de loisir dans un centre sportif, Dominique demande à un participant (A9, Chinois) de parler plus fort.

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

Lors de l'activité portant sur la compréhension écrite des articles de journaux, les apprenants recourent très peu à leur dictionnaire et les rares fois où certains le font, Dominique leur demande ce qu'ils cherchent.

- **Façons de s'adresser à l'enseignante**

Lors des interactions, les apprenants appellent Dominique « Professeure ». Ce mode d'appellation ne semble pas la déranger.

- **Retards**

La plupart des apprenants sont ponctuels, sauf quelques retardataires qui se joignent discrètement au groupe.

4.3.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Dominique

Dans cette section, les modes d'échange communicatif initiés par Dominique sont présentés (moyens de faire participer les apprenants, vérification de la compréhension, emploi des expressions de relation directe et organisation du travail en petits groupes) et les réactions des apprenants s'y rapportant, lorsque observables, sont également exposées.

- **Participation : appel à la participation**

Pendant la plénière portant sur « l'appel téléphonique au centre sportif », lorsque Dominique pose des questions à tout le groupe, même si ce sont des apprenants hispanophones qui prennent la parole, A4, un apprenant sinophone y participe occasionnellement. Toutefois, notons qu'elle désigne également les personnes en faisant appel à une variété de moyens telle l'attribution d'un numéro.

Par ailleurs, lorsqu'elle demande des volontaires pour conjuguer le futur simple des verbes au tableau, quatre personnes réagissent immédiatement. C'est la même réponse de la part des autres membres de la classe pour les demandes subséquentes. Ainsi, tous les membres du groupe participent à la conjugaison des verbes sans qu'elle n'ait besoin de les nommer.

- **Vérification de la compréhension**

Lorsque Dominique demande aux apprenants s'ils ont compris, certains répondent et d'autres sont silencieux.

- **Travail en petits groupes**

Lorsque Dominique fait travailler les apprenants en dyades, pour former les groupes, elle utilise une variété de moyens dont le recours à des numéros ou à des fiches avec des noms. Les membres de la classe participent de façon enthousiaste.

- **Expression de relation directe : valorisation**

Les apprenants semblent apprécier les moments où Dominique les complimente ou les félicite.

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

En général, Dominique se préoccupe de rassurer les apprenants dans leur apprentissage. Dans l'exemple suivant, quand A6 a du mal à conjuguer le verbe *savoir* au tableau, elle le rassure en s'excusant : « Excusez-moi, A6, je vous ai donné le plus difficile ».

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

Lorsque les quatre volontaires sont au tableau, Dominique leur touche l'épaule en leur mentionnant le verbe à conjuguer. À d'autres moments, quand elle

circule dans la classe pour aider les apprenants, elle recourt également au toucher. La correction des travaux écrits se fait à son bureau sur une base individuelle.

- **Expression de relation directe : l'humour**

En général, les apprenants réagissent de façon positive à l'emploi de l'humour et aiment beaucoup rire, surtout lors des jeux de rôles portant sur la « Lecture des lignes de la main ».

- **Expression de relation directe : emploi des anecdotes provenant de la vie personnelle de l'enseignant**

Lorsque Dominique raconte des anecdotes provenant de sa vie personnelle, les apprenants écoutent attentivement. En fait, certains prennent l'initiative d'en raconter également.

4.3.2 Description des données provenant des entretiens

4.3.2.1 Explications des réactions de Dominique

- **Entraide : emploi de la lange d'origine, chuchotements**

Lorsque les apprenants s'entraident, il n'y a aucune réaction observable de la part de Dominique. Mais, lors des entretiens, elle dit s'interposer au moment où l'échange gêne le fonctionnement de la classe : « Des fois, ça peut arriver, admettons qu'ils vont s'aider juste un petit peu sans faire trop de bruit. Là, je les laisse faire. Si c'est pour une explication ou quelque chose que j'ai expliqué, si je vois que ça me dérange, je vais les arrêter ». (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 67). De plus, elle dit les inciter à lui poser des questions en leur en donnant les raisons : « Je leur fais comprendre que peut-être la question n'a pas été comprise par d'autres, puis mon explication peut peut-être éclairer d'autres personnes dans la classe. Là, je dis, 'posez-

moi la question' et je fais pratiquer la question ». (Dominique_ENT_Cass 1A_transc/ligne 67).

Dans le même sens, aucune réaction n'est observée chez elle lorsque certaines personnes chuchotent des réponses. Toutefois, voici ses propos à ce sujet : « Si ça me dérange, je vais dire, 'Laissez la personne répondre. Attendez votre tour. Ça va venir. Chacun son tour' ». (Dominique_ENT_Cass 1B_transc/ligne 202). Par ailleurs, à son sens, le chuchotement est un fait universel et servirait non seulement à aider un pair, mais également à faire l'étalage de ses connaissances : « Moi, je me rappelle quand j'étais jeune à l'école, on faisait ça aussi. On veut accélérer. On veut montrer qu'on le sait peut-être. Moi, je pense que ça se passe dans toutes les langues ». (Dominique_ENT_Cass 1B_transc/ligne 198).

- **Aspect paralinguistique : intonation**

Pendant le jeu de rôle portant sur l'adolescence, Dominique incite certains apprenants à exprimer plus vivement leurs émotions. Elle tient à ce qu'ils fassent des efforts pour exprimer leurs émotions avec l'intonation et les gestes adéquats : « Je voulais qu'ils jouent le jeu, qu'ils montrent leurs émotions, qu'ils vivent leur dialogue. Alors, je voulais qu'il y ait l'intonation, les gestes, pas avec les deux bras de chaque côté. Je veux voir dans leur figure qu'ils comprennent ce qu'ils disent ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_transc/ligne 286). Pour ce faire, elle dit persévérer jusqu'à ce qu'ils y parviennent : « Il faut le faire souvent, il faut leur enseigner, puis corriger. Le lendemain c'est mieux puis une troisième fois, c'est encore mieux puis après ça, ils vont l'avoir ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_transc/ligne 290).

Elle ajoute que l'intonation est grandement influencée par la langue d'origine des apprenants en comparant l'expressivité des hispanophones avec celle des sinophones : « Je pense que ça dépend de la langue. Les hispanophones sont plus

démonstratifs tandis que les Chinois ont une bonne structure de phrase, mais ils ont pas l'intonation. Alors, il faut travailler les deux. Ça va ensemble, je trouve ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 294). Ensuite, elle donne des exemples précis où elle insiste sur l'intonation et la gestuelle accompagnant certaines expressions : « Au tout début, quand on enseigne, 'je sais pas,' [Dominique hausse les épaules]. Je dis, on peut pas dire, ' je sais pas' [sans hausser les épaule]. Alors, des fois, je fais pratiquer, mais ils arrivent pas à associer 'je sais pas' avec le geste qu'il faut ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 294). Notons que dans l'extrait suivant, elle explique qu'elle fait référence à la culture d'origine de certains apprenants, « Tous les ados sont rebelles, exceptés les Chinois » pour les inciter à manifester davantage l'expression de leurs sentiments : « Je les provoquais, c'était plus une provocation en voulant dire, 'Bon ben, vous autres, vous êtes doux, vous êtes sages' ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 300).

Elle précise qu'elle met l'accent sur le fait que les apprenants doivent imaginer qu'ils font des jeux de rôles, car, à son sens, le fait d'imaginer les protège et les désinhibe : « Souvent quand je fais mes jeux de rôles, je dis, 'écoutez là, imaginez, on joue. Alors, vous êtes fâché puis je veux le voir quand vous êtes fâché puis imaginez' parce qu'on dirait que ça, ça les protège et ils peuvent se permettre d'embarquer ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 303). Elle conclut qu'afin d'amener les apprenants à participer pleinement aux jeux de rôles et à exprimer leurs émotions, il est primordial de créer un climat de confiance où les apprenants ne se sentent pas jugés, ni évalués : « De temps et de confiance et de patience, mais de confiance surtout. Je pense que quand tu as un bon climat de confiance, ils se sentent pas jugés, ils se sentent pas évalués. Alors, on peut se laisser aller ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 307).

- **Aspect paralinguistique : niveau de la voix**

Dominique explique les raisons pour lesquelles certaines personnes ne parlent pas fort : « Peut-être qu'ils veulent pas s'imposer, peut-être parce qu'ils sont pas sûrs de ce qu'ils disent puis ils veulent pas que tout le monde le sache, timidité ou peut-être il y en a qui ont vraiment la voix plus basse que d'autres ». (Dominique_ENT_Cass 1A_transc/ligne 27).

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

Dominique dit sensibiliser les apprenants à poser des questions et à moins consulter leur dictionnaire : « À l'occasion, je vais l'accepter, mais quand ils ont toujours le nez dans le dictionnaire, je leur dis, 'fermez le dictionnaire, vous pouvez à l'occasion le consulter, mais posez-moi les questions. Essayez de le laisser à la maison puis consultez-le à la maison' ». (Dominique_ENT_Cass 1A_transc/ligne 75). Bien qu'elle comprenne très bien les raisons qui motivent certaines personnes à agir ainsi, elle dit recourir à l'humour pour les inciter à écouter ses explications : « Des fois, je les laisse chercher. Quand ils ont fini, je dis, 'puis qu'est-ce qui est écrit dans le dictionnaire?'. Ils me disent, 'ah bon'. Je dis, 'j'ai dit la même chose que le dictionnaire'. Là, on fait ça à la blague comme ça ». (Dominique_ENT_Cass 1A_transc/ligne 75). Enfin, elle précise que l'usage du dictionnaire est sécurisant et satisfait le besoin de précision chez certaines personnes qui sont habituées à ne pas poser de question à l'enseignant.

- **Façons de s'adresser à l'enseignante**

Dominique laisse les apprenants l'appeler « Professeure » et attribue ce mode d'adresse à la différence d'âge : « Ils m'appellent « Professeure ». Des fois, c'est Dominique ou professeure mais je suis jamais revenue dire, 'appelez-moi comme ça. Appelez-moi comme vous voulez' ». (Dominique_ENT_Cass 1B_transc/ligne 230).

- **Retards**

Dominique dit essayer de régler la question des retards en recourant à l'humour : « Quand ils arrivent en retard, les premières semaines, je me mets à la porte et je dis, 'C'est moi, la police aujourd'hui'. Dans le fond, ça revient toujours, le jeu, 'Excusez-moi de vous déranger. Je suis en retard parce que ta ta ta'. Là, ils partent à rire ». (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 165). Selon ses dires, la participation des membres de la classe aide également à renforcer l'importance de la ponctualité : « Quand certains s'en vont à leur place sans s'excuser, il y en a d'autres qui vont dire, 'Je m'excuse de vous déranger'. Là, c'est eux autres qui vont donner la phrase ». (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 165). Par conséquent, elle remarque que certains s'efforcent d'être à l'heure pour ne pas avoir à s'excuser et elle conclut qu'en général, ils collaborent : « 'Professeure, écrivez au tableau'. Ils sentent que c'est important d'apprendre ça, qu'un jour, ils auront besoin de le dire ». (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 167).

Le tableau 4.5 présenté à la page suivante résume les réactions de Dominique et fait le lien avec ses explications.

4.3.2.2 Explications de Dominique sur ses modes d'échange communicatif

- **Participation : appel à la participation**

Dominique est consciente que les plus rapides, en l'occurrence certains apprenants hispanophones, prennent la parole lorsqu'elle lance des questions à tout le groupe : « Les plus rapides, A11. C'est A6 qui prend toujours la parole, le premier, le plus rapide ». (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 31). Elle est également consciente que certains apprenants, tel A2 (Chinois), prennent rarement la parole. Voici ses commentaires se rapportant aux apprenants sinophones : « Il faut aller tout

Tableau 4.5 Explications des réactions de Dominique

Mode d'échange communicatif initié par des apprenants	Réactions de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Entraide : emploi de la langue d'origine	[Aucune réaction observable]	Aide ponctuelle Rappel lors de la perturbation du fonctionnement
Entraide par le biais des chuchotements	[Aucune réaction observable]	Fait universel Respect des tours de parole
Aspect paralinguistique : intonation	Incitation à montrer ses émotions Accent sur le jeu	Importance de l'intonation et du gestuel Climat de confiance essentiel
Aspect paralinguistique : niveau de la voix	Incitation à parler plus fort	Facteurs individuels : timidité et sonorité de la voix
Emploi du dictionnaire bilingue	Dissuasion de l'emploi du dictionnaire	Compréhension des raisons Présentation de ses attentes Recours à l'humour : incitation à écouter ses explications
Façons de s'adresser à l'enseignante : Monsieur, Madame, Professeur(e)	[Aucune réaction observable]	Acceptation
Retards	[Aucune réaction observable]	Recours à l'humour Concours du groupe

le temps les chercher. C'est plus au niveau du comportement parce qu'au niveau apprentissage, c'est des bûcheurs. Ce côté-là, on n'a aucun reproche à leur faire ». (Didier_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 269). D'ailleurs, elle exprime son étonnement lorsque A2 (Chinois) prend la parole lors de la discussion en cercle : « Quand on a fait le grand cercle, A2 a pris la parole tout de suite. Pour quelle raison il prend pas plus la parole, je peux pas te dire parce que je sais qu'il est capable. Quand il répond, il veut bien répondre, il veut pas se tromper ». (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 263).

Par ailleurs, elle explique que certains apprenants sinophones posent des questions grâce au climat de confiance et à sa patience: « Je pense que j'ai établi un climat de confiance et ils le savent. Il y en a un qui l'a bien souligné l'autre jour. Il a dit, 'Vous nous faites pas de reproches', puis ça, je pense que c'est très très apprécié ».

(Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 270). Ses propos indiquent sa connaissance de la culture chinoise lorsqu'elle décrit A9 (Chinois) comme étant plus « démonstratif » que ses compatriotes. Toutefois, elle ajoute que c'est également une question de personnalité : « Je ne sais pas si pour lui, apprendre une langue, c'est un plaisir, mais plus je le connais, plus je pense que c'est une question de personnalité aussi. C'est une personne qui aime parler et s'amuser puis qui est plus démonstrative que les autres ». (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 115).

Selon ses dires, lors de la demande des volontaires pour conjuguer des verbes au tableau, tous les membres de la classe se portent volontaires, car ils savent qu'ils doivent tous y passer : « Parce qu'ils savent qu'ils vont tous y aller, parce que je n'envoie jamais juste quatre, je les envoie tous par groupe de quatre. Ils ont pas le choix. Tout le monde y va, tout le monde pareil, tout le monde égal ». (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 274). Toutefois, elle souligne l'importance d'un climat de confiance et la nécessité d'une incitation constante : « Le mot essayez, je pense que c'est un mot clé dans la classe. 'On essaie, même si vous vous trompez, c'est pas grave. On va corriger. Essayez'. Ça, je le dis souvent, 'Essayez. Si vous écrivez pas, vous saurez pas' ». (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 161).

- **Vérification de la compréhension**

Dominique explique la nécessité d'inciter les apprenants à verbaliser leur compréhension : « Quand je demande, 'est-ce que vous avez compris?', il y a un grand silence. Souvent je leur dis 'quand je vous demande si vous avez compris, répondez-moi oui ou non, mais répondez-moi'. Ça, j'insiste souvent et je dois toujours revenir parce qu'ils répondent pas ». (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 83). Elle dit vérifier leur compréhension en leur demandant de reformuler : « Expliquez-moi maintenant qu'est-ce que j'ai dit. Alors, je les fais reformuler ». (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 95).

- **Travail en petits groupes**

Le fonctionnement en dyades, à son sens, leur permet de se sentir plus en confiance et de connaître les autres membres de la classe. Elle précise l'importance de démarrer ainsi dès le début de la session : « Ils aiment ça quand ils sont juste 2 par 2. Moi, je fais le tour, mais je pense qu'ils se sentent en confiance et puis s'ils font des fautes je suis pas là pour les corriger tout le temps. Ils se laissent peut-être plus aller, pas de censure ». (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 11). Toutefois, elle exprime les inquiétudes qu'elle a ressenties au début de la session en raison de la forte majorité de sinophones, mais ses efforts visant leur collaboration portent fruit « Premièrement, je souhaitais que les 4 ou 5 autres nationalités se mêlent aux Chinois. Je me suis dit que j'espère qu'il vont pas faire juste un petit clan à part et puis ça s'est bien passé. Ils se sont vite entraidés ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 311).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Dominique explique l'importance du renforcement positif : « Le renforcement positif, je suis très forte là-dessus. Tu tapes dans le dos, 'ça va bien aller, tu vas l'avoir'. Alors, je pense que ça là, c'est plus fort que mettre un dix sur dix sur une feuille, c'est de savoir que l'autre croit en lui ». (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 127). Toutefois, elle est consciente du fait que certaines personnes peuvent se sentir gênées lorsqu'elle les félicite, mais elle en apprécie les bienfaits en se basant sur la réaction non verbale des apprenants et sur ses propres sentiments relatifs au renforcement positif : « Des fois, je vois des petits sourires, la tête baissée. Je suis sûre même si je le vois pas, qu'en dedans, ça fait quelque chose de bon. Moi, quand quelqu'un me félicite, ça me fait du bien ». (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 99).

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Dominique dit se préoccuper d'encourager les apprenants en les faisant réfléchir à leur apprentissage : « Alors, les autres, ils sont étonnés de voir que je leur dise, 'c'est petit à petit, apprendre une langue, c'est un jour après l'autre, c'est une phrase après une autre phrase' » (Dominique_ENT_Cass 1A_ transc/ligne 157). De plus, elle reste très sensible à leurs sentiments : « A6, c'est le meilleur au niveau de l'oral et de l'écrit et puis c'est vrai que le verbe savoir au futur, c'est pas facile et puis c'est vrai, j'ai donné le plus difficile. Alors, je le mettais dans une situation de difficulté, mais je voulais pas l'humilier non plus ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 282). Par ailleurs, elle explique cette sensibilité en faisant référence à l'empathie qu'elle éprouve pour la nature pénible du processus migratoire que les apprenants vivent. Ses propos donnent à croire que l'importance accordée à la compréhension des défis du processus migratoire et l'attitude de l'enseignant jouent un rôle capital : « C'est surtout qu'immigrer, c'est dur. J'imagine, quitter sa famille, quitter ses amis, quitter son travail, il me semble que ça doit être difficile puis recommencer sa vie à zéro ». (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 242). Elle admire leur courage et les rassure : « Je leur dis, 'écoutez, le geste le plus courageux, vous l'avez fait, vous avez immigré. Ce qui reste à faire, c'est ben moins difficile que ce que vous avez fait. Des fois je me dis, comment vous avez fait pour immigrer?'. Moi, je pense que je serai jamais capable ». (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 243). Elle fait preuve d'une ouverture et d'une écoute exemplaires envers ses apprenants qui se trouvent coupés de leur réseau familial et social : « Certains viennent me confier des choses parce qu'ils se sentent en sécurité puis ils sentent que je les écoute. Ils ont besoin de dire à quelqu'un puis je suis peut-être la seule personne à qui ils peuvent en parler ». (Dominique_ENT_Cass 2A_ transc/ligne 334).

À son avis, étant donné que les enseignants de FLS sont les premiers québécois avec lesquels les apprenants font connaissance, la responsabilité leur incombe de leur donner ainsi le goût de vivre au Québec et de s'intégrer à la société québécoise : « Moi, je pense que les profs, on est les premiers sur le terrain, on est sur la ligne de front avec eux autres. Je veux qu'ils aiment le Québec, qu'ils disent, 'Ah, je suis content d'être ici' ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 315). À son sens, les enseignants doivent être de bons modèles de la société québécoise : « En tant que Québécoise, j'ai la responsabilité d'être une fidèle ambassadrice du Québec. Les profs, c'est pas juste enseigner la langue, c'est comment on est dans nos comportements, dans notre attitude, dans tout ». (Dominique_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 316).

Elle souligne l'aspect humain de sa personnalité et diminue autant que possible le sentiment de hiérarchie chez les apprenants qui sont habitués, à son sens, à une hiérarchie dans le système scolaire de leur pays : « Moi, je pense que je suis naturelle, je suis très simple, je suis pas une autre personne parce que je suis en classe ou dans la rue. Peut-être qu'ils me voient comme une professeure, mais ils sentent pas la hiérarchie ». (Dominique_ENT_Cass 2A_ transc/ligne 323). En mettant l'accent sur les points communs, elle valide la connaissance des apprenants adultes qui diffère selon le vécu de chacun : « Je montre, 'je suis pas supérieure à vous autres. Vous savez bien des affaires que je sais pas'. Pour eux, le professeur est supérieur mais pour moi, on est tous des adultes. Je leur dis souvent que la seule différence, c'est qu'on parle pas la même langue ». (Dominique_ENT_Cass 2A_ transc/ligne 324).

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

Selon Dominique, le recours au toucher provient de sa personnalité et témoigne des sentiments suivants: « Sympathie, encouragement, fraternité » (Dominique_ENT_Cass 1B_ transc/ligne 278).

- **Expression de relation directe : l'humour**

Dominique tient à ce que l'apprentissage se fasse dans une ambiance détendue : « S'amuser, faire des petits jeux très simples, mais montrer qu'on peut avoir du plaisir à apprendre une langue, que ça soit intéressant. Dans la classe, on se taquine beaucoup, gentiment là, sans blesser personne ». (Dominique_ENT_Cass 1A_transc/ligne 153).

- **Expression de relation directe : emploi des anecdotes provenant de la vie personnelle de l'enseignant**

Dominique dit recourir à des anecdotes provenant de sa vie personnelle afin de faire le lien avec le vécu des apprenants : « Ils adorent ça quand je leur parle de moi ou de ma famille. Là on fait un parallèle avec leurs enfants puis là, ça fait parler de leurs enfants ». (Dominique_ENT_Cass 2A_transc/ligne 320).

Le tableau 4.6 qui suit à la page suivante fait le lien entre les faits observés et les explications de Dominique.

En résumé, soulignons d'abord que les propos de Dominique indiquent une bonne connaissance de certains aspects d'ordre culturel, tel le besoin de précision motivant les sinophones à recourir au dictionnaire. Toutefois, elle les incite plutôt à lui poser des questions, ce qui semble porter fruit car ils n'y recourent que rarement. Face au manque d'expressivité qu'elle perçoit dans la manifestation de leurs émotions pendant certains jeux de rôles, elle persévère dans ses tentatives pour les amener à utiliser l'intonation et les gestes adéquats. Pour d'autres aspects telle l'entraide à un pair par le biais de chuchotement, à son avis, c'est une tendance universelle.

Tableau 4.6 Explications de Dominique sur ses modes d'échange communicatif

Mode d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réactions des apprenants	Explications de l'enseignant
Participation : appel à la participation : questions à la cantonade	Formulation d'une réponse Silence de certains	Participation des plus rapides Nécessité de désignation Facteurs culturels et individuels inséparables
Participation : requête de volontaires	Plusieurs volontaires	Fonctionnement s'y prête Climat de confiance s'y prête Ses incitations à participer y contribuent
Participation : désignation	Formulation d'une réponse	Connaissance de certaines tendances d'ordre culturel chez les Sinophones
Vérification de la compréhension	Formulation d'une réponse affirmative par certains Silence des autres	Demande de reformulation pour vérifier la compréhension Incitation à répondre en les sensibilisant au fonctionnement
Travail en petits groupes	Participation enthousiaste	Tremplin sans censure Connaissance des uns et des autres Importance de le faire dès le début de la session
Expression de relation directe : valorisation : compliments	Approbation	Succès de sa classe y réside
Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants	Approbation	Ambassadrice du Québec auprès de ses apprenants Empathie au regard du processus migratoire Incitation à réfléchir à l'apprentissage Sensibilité aux difficultés Validation de la connaissance des apprenants
Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher	[Absence de réaction observable]	Preuve d'empathie
Expression de relation directe : l'humour	Rires	Détente Bonne ambiance propice à l'apprentissage
Expression de relation directe : emploi des anecdotes provenant de la vie personnelle de l'enseignant	Approbation	Importance de faire le lien entre leur vécu et le contenu

Ensuite, le travail fréquent en dyade, selon elle, fournit un espace où les apprenants peuvent s'exercer sans la censure de l'enseignant. En fait, ce tremplin semble tout à fait convenir aux personnes issues des espaces culturels à forte distance hiérarchique où il est habituel de préparer la réponse ce qui permet de diminuer les

erreurs et les risques de « perdre la face ». Toutefois, la réponse immédiate à sa demande de volontaires et la participation de tous les membres à la conjugaison des verbes au tableau est remarquable.

Enfin, sa préoccupation de rassurer les apprenants témoigne de sa sensibilité devant les défis de leur parcours migratoire et lors de l'apprentissage du FLS. Dans cette situation si complexe, elle insiste sur l'importance d'un climat de confiance faisant appel à des qualités telles l'empathie, l'écoute active, la patience, la persévérance, l'ouverture et la validation du vécu des apprenants. Par ailleurs, elle souligne l'importance du rire pour créer une ambiance propice à l'apprentissage.

4.4 Description du premier groupe de Rachel

Rachel détient un diplôme de premier cycle en andragogie, parle plusieurs langues et a une bonne connaissance de diverses cultures. Elle enseigne le français langue seconde au MICC depuis 20 ans. En raison de son intérêt pour la pédagogie en contexte pluriculturel et sa préoccupation de rechercher des solutions de remédiation, elle s'est portée volontaire pour être observée en deux groupes distincts.

Le premier groupe de Rachel (G1) compte 10 apprenants dont 1 Algérienne, 1 Belge, 1 Costa Ricain, 1 Cubain, 1 Roumaine, 2 Péruviens, 1 Moldave, 1 Ukrainienne et 1 Uruguayenne. Ce sont des apprenants de niveau intermédiaire qui sont à la quatrième semaine de leur apprentissage du français au moment où les observations ont lieu. Contrairement à la description des autres classes où le masculin désigne tous les apprenants pour des raisons d'anonymat, dans ce cas-ci le sexe des apprenants a été dévoilé puisqu'il est question du port du voile dans les faits observés.

Lors des observations, Rachel révisé le conditionnel présent de politesse (objectif situationnel T1 A3, « demander un service ») en proposant aux apprenants de formuler une demande de service de façon polie : « Pourriez-vous me rendre un service? », « J'aurais un petit service à vous demander ». Ensuite, elle leur présente des mises en situation avec des problèmes à résoudre. Pour ce faire, ils préparent des jeux de rôles en dyades qu'ils présentent ensuite à toute la classe. Enfin, pour terminer le cours, Rachel anime une discussion sur l'importance de maintenir des relations de bon voisinage afin de respecter l'intimité et le confort de ses voisins (objectif situationnel T2 IF4, « maintenir des relations de bon voisinage »). Elle pose des questions de type : « Est-ce qu'il y a une heure jusqu'à laquelle c'est permis de faire du bruit? », « Y a-t-il des lois? ».

Le lendemain, le cours commence avec une révision du pronom « en » suivi de la correction du devoir s'y rapportant en grand groupe. Pendant que les apprenants disent les énoncés oralement, Rachel écrit les réponses au tableau. Ensuite, en dyades, ils font un jeu de devinette pour mettre en pratique les pronoms relatifs simples (objectif situationnel, T3 IF6, « se raconter »). Après, Rachel fait une révision du subjonctif en recourant au vécu des apprenants dans diverses situations de la vie. Enfin, ils écoutent la chanson de Carla Bruni « Quelqu'un m'a dit » et donnent leur opinion lors de la discussion en grand groupe (objectif situationnel, T3 IF7, « donner son opinion sur une activité sociale ou de loisir »).

4.4.1 Description des données provenant des observations

4.4.1.1 Réactions de Rachel aux modes d'échange communicatif

La description des faits observés dans la classe de Rachel permet de présenter ses réactions aux modes d'échange communicatif des apprenants : patterns de participation, résistance à la diversité, habitudes vestimentaires et retards.

- **Participation : référence à la langue d'origine ou à une autre langue**

Lorsque certains apprenants font référence à leur langue d'origine pour confirmer leur compréhension, Rachel ne s'y oppose pas :

Rachel: O.K. Le verbe rire de. Vous savez, en français, quand il y a une situation qui est pas facile, on dit, 'Il vaut mieux en rire que d'en pleurer'.

A5 : En espagnol, c'est le même. [Formulation de l'expression en espagnol]

Rachel: [Traduit l'expression espagnole en français]. Ah oui. « J'étais mort de rire ». C'est charmant. (Rachel_OBS_Cass 1B_101-108).

- **Participation : formulation de questions de clarification**

Pour ce qui est des questions de clarification, en général, ils participent tous sans que Rachel n'ait besoin de les inciter. Notons qu'elle fait preuve de transparence en avouant la nécessité de consulter des collègues à propos de l'expression « avoir l'impression de » :

A3 : Je peux dire que j'ai l'impression de faire quelque chose?

Rachel: J'ai l'impression d'avoir réussi l'entrevue.

A5 : J'ai l'impression d'avoir mangé beaucoup.

Rachel: Mais ici, c'est un verbe, c'est un verbe effectivement. Mais, on dit, j'en ai l'impression. Bien sûr, je vous ai dit que tous les autres sont utilisés avec des substantifs. Alors, j'ai pas la réponse pour l'instant, mais je vais consulter. Des fois, ça m'arrive de pas trouver d'explications et il faut que j'en discute avec d'autres. (Rachel_OBS_Cass 1B_058-065).

- **Résistance à la diversité**

Lors de la discussion portant sur le maintien des relations de bon voisinage, A2 partage son expérience désagréable de la visite de la police en raison de la musique forte après vingt-trois heures. Subséquemment à ses remarques sur les gens provenant de Chine, Rachel sollicite l'intervention de A6 :

A5 : Avant d'appeler la police, ce serait mieux que les voisins parlent avec elle.

A2 : Oui, mais je pense que les voisins qui ont téléphoné sont des Chinois et ils parlent pas avec personne. Quand je le rencontre dans l'escalier, il ne me regarde pas. Je lui avais dit bonjour, quelquefois, mais il n'a pas répondu.

Rachel: Mais toi [A6], qu'est-ce que tu voulais dire?

A6 : J'habite aussi dans un bâtiment, mais la construction ici est en bois. Alors, on entend beaucoup plus le bruit. J'ai l'impression que les gens ne dorment pas beaucoup. (Rachel_OBS_Cass 1A_261-266).

- **Habitudes vestimentaires**

Il importe de mentionner le cas d'une étudiante portant le hijab. Lors des observations de classe, ce signe vestimentaire ne semble susciter aucun problème.

- **Retards**

Les retardataires expliquent et justifient leur retard auprès de Rachel avec des raisons tels les rendez-vous médicaux et les entrevues d'emploi, entre autres.

4.4.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Rachel

Voici donc la description des échanges initiés par Rachel : moyens de faire participer les apprenants, organisation du travail en petits groupes et emploi des expressions de relation directe.

- **Participation : appel à la participation**

Pour faire participer les apprenants, Rachel alterne entre la désignation d'une personne et des questions à toute la classe. Il importe de noter que la plupart des gens

prennent la parole sans qu'elle ait besoin de les nommer. Il arrive aussi qu'ils répondent en chœur comme dans l'exemple suivant où Rachel joue à la devinette:

Rachel: Comment on est/vous savez, souvent, les parents sont très/quand ils ont des enfants, ils sont très ...

Plusieurs apprenants : [En chœur] fiers. (Rachel_OBS_Cass 1B_008-009).

Par ailleurs, lors de la discussion sur le maintien des relations de bon voisinage, tous les membres de la classe participent également.

- **Travail en petits groupes**

Rachel fait travailler les apprenants en dyades et les aide à former les groupes de travail. : « Vous allez vous mettre deux par deux. On va séparer A3 (Péruvienne) et A4 (Péruvien), bien sûr. Ici, on va faire un petit mélange comme ça [constitue des groupes en mettant A3 et A1 (Algérienne) ensemble]. (Rachel_OBS_Cass 1B_201-204).

- **Expression de relation directe : aide en proximité, toucher**

Pendant que les apprenants travaillent en dyades, Rachel circule dans la classe, les aide, les corrige et leur pose des questions. Lors des corrections, il arrive qu'elle leur touche l'épaule.

- **Expression de relation directe : valorisation**

Rachel valorise souvent les apprenants en les complimentant lorsqu'ils participent. Dans l'extrait suivant, elle pose des questions pour leur faire pratiquer le pronom « en » :

Rachel: Est-ce que tu te sers de ton stylo?

A3 : Oui, je m'en sers.

Rachel: Oui, voilà. Merci beaucoup.

Rachel: Alors, ce sont des expressions qu'on va utiliser avec ...

A7 : En.

Rachel: En. C'est charmant. (Rachel_OBS_Cass 1B_041-043).

Il est à noter que lorsque les apprenants font des erreurs, Rachel ne rejette pas la réponse erronée, mais continue à poser la même question auprès d'autres personnes.

- **Expression de relation directe : référence à la langue d'origine ou à une langue commune**

Rappelons que Rachel accepte que les apprenants se réfèrent occasionnellement à leur langue d'origine ou à une langue commune pour vérifier leur compréhension. Par ailleurs, elle y recourt elle-même à certains moments. Ainsi, lorsqu'elle explique à A5 que le verbe « espérer » n'est pas suivi du subjonctif, elle utilise ses connaissances en espagnol pour faire une comparaison.

- **Expression de relation directe : l'humour**

En général, lorsque Rachel utilise de l'humour, les apprenants y sont réceptifs :

Rachel: Alors, les verbes avec de

A2 : entendre parler de

Rachel: Alors « faire partie de ». Vous connaissez?

Plusieurs apprenants : Oui, oui.

Rachel: Je fais partie d'un groupe de ...

A5 : méditation ...

Rachel: Méditation. Voilà

A7 : De rock

Rachel: Un groupe de rock. O.K. D'alcooliques anonymes.

Tous : [Rires] (Rachel_OBS_Cass 1B_092-095).

Certains d'entre eux prennent l'initiative de plaisanter :

Rachel: Si vous prenez le verbe apercevoir tout seul, apercevoir quelque chose au loin. Ah, j'aperçois ton mari là-bas ...

A4 : avec une autre fille.

Rachel: avec une autre fille.

Tous : [Rires].

Rachel: Mais, je m'aperçois que ce n'était pas le cas. [Rires]. (Rachel_OBS_Cass 1B_120-124).

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Rachel donne beaucoup de soutien moral et psychologique aux apprenants, surtout dans le cas de A1 lorsqu'elle éprouve des difficultés liées au processus migratoire. Au début du cours, elle établit le contact avec les apprenants et s'enquiert de leur vie : « Bon, mes chers amis, maintenant que vous voici/tu as passé ton entrevue ce matin [en s'adressant à A3] ? [A3 répond par l'affirmative]. Et toi, hier après-midi? [A4 répond par l'affirmative]. Ça s'est bien passé? [A3 répond qu'il doit attendre la lettre] ». (Rachel_OBS_Cass 1A_135-137). Par ailleurs, lors de l'exercice du subjonctif, elle recourt au vécu des apprenants en les mettant dans une situation telle que « demander un service à son conjoint » ou « appeler un ado à l'aide ». En fait, une bonne ambiance règne dans sa classe. Les apprenants participent activement, aiment rire et sont réceptifs à ses plaisanteries.

4.4.2 Description des données provenant des entretiens

4.4.2.1 Explications des réactions de Rachel

- **Participation : référence à la langue d'origine ou à une langue commune**

Lorsque certains apprenants recourent à leur langue d'origine ou à une langue commune pour comprendre un élément, Rachel n'y voit aucun problème pour qu'ils comprennent certains éléments malgré ses réticences à ce sujet dans le passé : « Avant, j'étais plus stricte là-dessus. Et maintenant, non, parce que je trouve que le recours à une autre langue peut être utile. Si je sens qu'ils trouveront pas et si je leur donne le mot, ça va les éclairer, je vais le leur donner ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_transc/ligne 190). Toutefois, elle précise que la référence à la langue d'origine ne doit pas devenir habituelle mais demeurer occasionnelle.

- **Participation : formulation de questions de clarification**

Pour ce qui est des questions de clarification, selon Rachel, le temps et le climat de confiance rendent possible la participation graduelle de tous les apprenants, même les plus retirés, sans qu'elle n'ait besoin de les inciter : « Ça fait que A3 (Péruvienne) qui est toute douce, toute retirée, des fois, elle prend la parole. Au début, il fallait toujours que j'aie la chercher. C'est bien ça ou comme A1 (Algérienne) l'autre fois, quand elle a pris la parole d'elle-même, c'est ça qui est génial là-dedans ». À son sens, la personnalité des apprenants aurait une influence sur la fréquence de leur participation : « Donc, avec le temps et un climat de confiance, chacun prend un peu plus de place, mais il y en a toujours qui vont quand même prendre plus de place que les autres ». (Rachel_ENT_Cass 3 A_ transc/ligne 344).

- **Résistance à la diversité**

Rachel fait preuve d'ouverture et essaie d'éviter autant que possible des jugements d'ordre culturel. Lorsque certains apprenants font ce type de remarques, elle dit qu'elle essaie de déplacer le centre d'intérêt en tentant de créer une ouverture : « J'ai probablement essayé de déplacer le focus. C'est pas les Chinois, c'est le fait que vous vous connaissez pas. Il y a quand même des fois où, sans le vouloir, on porte des jugements culturels mais en général, quand je suis vigilante, j'essaie d'éviter ça ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 34).

- **Habitudes vestimentaires**

Selon Rachel, des signes visibles tels le voile démarquent l'apprenant du groupe et ont des incidences sur son intégration au groupe. Elle décrit les difficultés de A1 (Algérienne) à fonctionner en sous-groupe avec certaines personnes au début de la session en raison des préjugés au regard du voile : « Comme ça, A1, les gens ont vraiment pas tendance à travailler avec elle. J'ai remarqué que A1 était toujours la dernière choisie et en fait, elle était pas choisie, c'était comme la dernière personne

qui se trouvait un petit peu obligée d'aller travailler avec elle ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 4). Compte tenu de la situation, elle fait la répartition des groupes afin de les amener à découvrir l'être humain derrière le voile : « Alors, je fais moi-même la répartition des groupes de façon aléatoire, ça fonctionne bien ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 4). Toutefois, elle met A1 avec A3, car celle-ci fait preuve d'empathie et de gentillesse, ce qui a pour effet de donner confiance à A1 : « Je me suis rendu compte qu'avec A3 (Péruvienne), ça marchait bien. Elle est très gentille et a beaucoup d'empathie. Donc, je les fais travailler ensemble quelquefois ». Elle dit ajouter progressivement d'autres personnes au groupe constitué de A1 et A3.

Rachel avoue être heurtée dans ses propres valeurs par le port du voile, qui, selon elle, représente un symbole de soumission : « Devant le voile, il y a toujours un rejet. Je te dirais que même moi, j'ai un peu cette réaction-là au départ. Je la montre pas bien sûr mais, intérieurement, il y a quelque chose qui me heurte là-dedans ». (Rachel_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 205). Toutefois, elle dit essayer de surmonter ses *a priori* et d'amener les apprenants à surmonter les préjugés envers les femmes voilées et de connaître l'être humain. À son avis, il est essentiel d'amener les autres apprenants à une plus grande ouverture : « J'essaie de passer par-dessus et d'amener les autres à faire ça. C'est pour ça que, lorsque je les fais travailler avec tout le monde, à un moment donné, ils se rendent compte que derrière le voile, il y a une personne. Tu touches l'humain parce que le voile, c'est un symbole ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 206). À son sens, l'empathie qu'elle témoigne à A1 semble atteindre les autres apprenants, qui, à leur tour, en font preuve également : « Je voyais que vraiment ça allait pas puis j'ai senti que ça lui [A1] a fait beaucoup de bien que je lui dise ça parce que là, elle a pu exprimer la tristesse qu'elle sentait, puis là on a tous participé. Ça a renforcé le lien dans la classe ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 202).

Elle exprime le désir d'avoir un groupe uni, une condition *sine qua non* pour que les apprenants aient du plaisir à apprendre, à être ensemble : « C'est le désir de former un groupe uni. À partir du moment où il y a quelqu'un en dehors, ça fonctionne pas. Idéalement, ce que je veux, c'est que tout le monde soit bien et qu'on ait du plaisir à travailler ». (Rachel_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 244). Elle fait donc très attention à la cohésion du groupe en prenant des mesures pour qu'il n'y ait pas d'apprenants qui éprouvent un sentiment d'exclusion : « Pour pas qu'elle (A1) se sente exclue. [...]. Il faut surveiller ça. C'est très délicat. C'est une personne qui risque de quitter le groupe aussi ». (Rachel_ENT_Cass 2 B_ transc/ligne 303).

- **Retards**

Selon Rachel, les retards demeurent problématiques dans un contexte où les apprenants doivent se présenter à des rendez-vous afin de s'établir progressivement dans leur nouvel environnement. Toutefois, l'intervention du responsable de l'établissement semble influencer l'assiduité : « Rendu là, c'est le professeur qui gère le retard. Les étudiants ont toujours des bonnes raisons, de toute façon. Mais, c'est bon qu'au début, il y ait quelqu'un qui paraît très sec parce que moi, je pense pas faire ce genre de choses-là ». (Rachel_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 262).

Le tableau 4.7 présenté à la page suivante résume les réactions de Rachel aux modes d'échange communicatif des apprenants de son premier groupe ainsi que ses explications.

Tableau 4.7 Explications des réactions de Rachel (G1)

Mode d'échange communicatif initié par des apprenants	Réactions de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Participation : référence à la langue d'origine	Formulation d'une explication	Aide à l'apprentissage Recours parcimonieux
Participation : formulation de questions de clarification	Réponse à la question Transparence lorsqu'elle ne connaît pas la réponse	Participation graduelle de tous Patience et climat de confiance essentiels
Résistance à la diversité	Sollicitation de l'intervention de A6	Tentative d'ouverture et de respect à l'égard de la diversité
Habitudes vestimentaires	[Aucune réaction observable] Préjugés apparents de certains apprenants observés par Rachel	Rachel décrit ses propres sentiments Importance d'ouverture et de non jugement Tentative de créer une ouverture auprès des apprenants
Retards	Tolérance	Compréhension des difficultés des nouveaux arrivants

4.4.2.2 Explications de Rachel sur ses modes d'échange communicatif

- **Participation : appel à la participation**

Rachel explique le fonctionnement de la prise de parole lorsqu'elle lance des questions à toute la classe : « Si j'envoie à la volée, c'est souvent A5 [Uruguayenne] et A7 [Moldave] qui répondent. Même les nouveaux aujourd'hui, je trouvais qu'ils prenaient la parole ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 50). Étant donné que certains restent silencieux, elle doit les nommer pour les faire participer : « Il y en a qui prennent pas la parole spontanément. A1 [Algérienne], A8 [Ukrainienne], A4 et A3 [Péruviens] sont beaucoup plus discrets. Il faut que j'aille les chercher tout le temps ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 51). Selon ses dires, la prise des tours de parole est reliée également à la personnalité des apprenants : « Il y a une question de personnalité là-dedans aussi. C'est des gens, tu vas leur dire, 'toi' puis ils vont

parler. Il faut aller les chercher ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 52). Cependant, à son sens, lorsque le climat de confiance règne, cela permet même aux apprenants retirés de prendre la parole et progressivement plus de place au sein de la classe : « Ils commencent à être en confiance entre eux. Ça fait qu'ils commencent à prendre un petit peu plus spontanément leur place. C'est ce que ça fait, le climat de confiance ». (Rachel_ENT_Cass 3 A_ transc/ligne 343).

- **Travail en petits groupes**

Rachel souligne l'importance de faire travailler les apprenants les uns avec les autres en variant la composition des groupes. Pour ce faire, à l'instar de Dominique, elle fait faire des activités de communication où ils changent de partenaires dès le début de la session : « Les premiers jours, je les laisse se choisir, parce qu'il faut qu'ils y aillent par affinité. Au début, ça va les rassurer de travailler avec leurs voisins puis c'est bon qu'ils connaissent leurs voisins ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 78). À son avis, les différents procédés pour former des groupes, telle la distribution des petits cartons avec des numéros, amènent les apprenants à mieux se connaître : « Après ça, ils vont s'éloigner un petit peu et à un moment donné, après quelques jours, je mets des petits papiers avec des chiffres parce qu'ils ont toujours tendance à travailler avec les 2, 3 personnes qu'ils connaissent autour d'eux ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 79). Elle décrit les retombées de son fonctionnement sur le climat social de la classe : « À la suite de ça, il y a des gens qui vont changer de place parce qu'ils ont découvert d'autres personnes. À un moment donné, toute la classe développe une affection pour le groupe. C'est comme une identité. C'est comme une nouvelle personne ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 80). En fait, elle compare une classe à une relation amoureuse, qui compte ses avantages et ses défis : « Pour moi, une classe, c'est une relation amoureuse. Il y a de l'intensité, il y a de l'intimité, il y a de grands moments de magie. Il y a des moments

plus difficiles, mais il y a quelque chose qui se construit. Il y a une grande peine quand on se sépare ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 10).

- **Expression de relation directe : aide en proximité, toucher**

Rachel ne semble pas très consciente du fait qu'elle touche des apprenants : « Je me rends compte que c'est des choses que je ne fais pas consciemment mais en te parlant, ça me permet d'analyser ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 114). Ses propos permettent de constater que sa participation à cette recherche l'amène à prendre conscience de certaines choses qu'elle fait intuitivement et sans en être consciente : « Je touche très légèrement, sinon c'est agressant. C'est drôle parce que j'ai l'impression que je faisais pas ça avant, mais peut-être que j'en étais pas consciente. Tiens, c'est intéressant, tu as des bonnes questions ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 118).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Rachel crée un climat de confiance où les apprenants se sentent en sécurité : « Pour moi, c'est du renforcement positif. Il faut pas que ce soit vu comme quelque chose de menaçant ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 30). À son sens, cela leur permet de prendre la parole et de risquer de faire des erreurs : « Alors quand ils sont proches, des fois, je dis, 'Ah tiens, c'est pas mal ça, mais c'est pas tout à fait ça. La réponse est bonne, mais ça, c'est une piste. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui va plus loin?' Il faut que ce soit gratifiant pour eux aussi ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 31).

- **Expression de relation directe : référence à la langue d'origine ou à une langue commune**

Occasionnellement, Rachel a recours à d'autres langues afin de mieux éclairer les apprenants : « Je m'en sers quand ça évite de tomber dans des pièges, quand ça va

simplifier les choses. Dans le fond, occasionnellement, un parallèle avec leur langue peut les aider puis sauver bien du temps ». (Rachel_ENT_Cass 2 B_ transc/ligne 315). Elle précise toutefois qu'il faut être vigilant pour en doser l'usage.

- **Expression de relation directe : l'humour**

Selon Rachel, l'emploi de l'humour crée une bonne ambiance et renforce l'apprentissage. Toutefois, elle fait attention de ne blesser personne : « J'encourage ça. Je fais des blagues aussi. Des fois, je fais des choses complètement incongrues, juste pour les déstabiliser un peu puis leur montrer en même temps qu'on peut rire ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 98). Enfin, à l'instar de Thomas, elle précise l'importance du rire et les bienfaits que cela procure à l'être humain.

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Rachel souligne l'importance du soutien moral et psychologique car il importe d'orienter les apprenants et de les aider à s'intégrer : « C'est pas juste l'enseignement de la langue, il y a le volet intégration, les aider dans ce processus. Sur ce plan-là, il y a un support moral, psychologique, les orienter tout ça, mais je trouve pas ça lourd à partir du moment où il y a la confiance dont je te parlais tout à l'heure ». (Rachel_ENT_Cass 2 B_ transc/ligne 289). Notons qu'elle comprend très bien le sentiment de solitude et d'abandon éprouvé par les apprenants, surtout au début de leur arrivée au Québec : « Je comprends qu'ils se posent des questions et je comprends aussi que ça prend du temps et je trouve que ça serait bien qu'il y ait des gens qui viennent partager ça avec eux, partager leur expérience et puis créer une espèce d'entraide entre les immigrants ». (Rachel_ENT_Cass 2 B_ transc/ligne 292). Elle ajoute que la compréhension de ce sentiment est sans doute difficile à imaginer sans l'avoir vécu soi-même : « C'est peut-être un peu plus difficile de comprendre le sentiment de solitude, le sentiment d'abandon tant qu'on l'a pas vécu. On n'est pas conscient comme c'est difficile de perdre son réseau d'amis, son réseau familial ».

(Rachel_ENT_Cass 2 B_ transc/ligne 293). Ainsi, elle fait preuve d'empathie et de perspicacité dans le cas de A1 lorsqu'elle s'aperçoit que celle-ci vit des moments difficiles : « Tout de suite, en m'approchant d'elle, j'ai senti une lourdeur. Il y avait quelque chose dans l'atmosphère, son regard, son nonverbal, son visage ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 198).

À son sens, afin d'impliquer les apprenants personnellement, il est important d'aller chercher leur vécu pour parler des choses qui les intéressent et qui tiennent compte de leurs préoccupations. Cependant, pour y arriver, elle précise qu'un climat de confiance est indispensable : « Quand tu les fais parler d'eux, de ce qu'ils ont vécu, de leurs enfants, de ce qui leur fait peur, c'est d'une richesse fabuleuse, mais pour ça, il faut qu'il y ait un climat de confiance qui soit établi sinon tu restes dans des petits exercices ». (Rachel_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 273).

Enfin, elle recommande vivement le développement de matériel pédagogique visant à insérer la connaissance et la discussion du processus migratoire dans l'enseignement du FLS.

Le tableau 4.8 de la page suivante résume l'ensemble des données se rapportant au premier groupe de Rachel et fait voir les liens entre les faits observés et les explications.

Un résumé de l'analyse des échanges entre Rachel et ses étudiants permet d'en dégager les aspects principaux. D'abord, les propos de Rachel indiquent une bonne connaissance de plusieurs langues et cultures auxquelles elle recourt au moment opportun pour aider les apprenants. Ses tentatives de créer une ouverture chez les apprenants face au port du voile et les résultats de l'intégration de A1 au sein du groupe sont manifestes. En fait, son attitude et ses actes initiateurs à cet égard semblent influencer les apprenants, car lors des observations, A1 semble bien intégrée

Tableau 4.8 Explications de Rachel sur ses modes d'échange communicatif (G1)

Mode d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réactions des apprenants	Explications de l'enseignant
Participation : appel à la participation : questions à la cantonade	Formulation d'une réponse	Participation liée à la personnalité des apprenants Participation graduelle de tous Climat de confiance essentiel
Participation : appel à la participation : désignation	Formulation d'une réponse	Nécessité de désignation Fonctionnement s'y prête
Travail en petits groupes	Participation	Connaissance des uns et des autres Établissement d'un climat social positif
Expression de relation directe : aide en proximité, toucher	[Absence de réaction observable]	Gestes inconscients
Expression de relation directe : valorisation : compliments	Approbation	Succès de sa classe en dépend Non rejet d'une réponse erronée
Expression de relation directe : référence à la langue d'origine ou à une langue commune	Approbation	Emploi parcimonieux pour éclairer les apprenants
Expression de relation directe : l'humour	Rires Certains apprenants prennent l'initiative de plaisanter	Détente Bonne ambiance Renforcement de l'apprentissage
Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants	Approbation	Nécessité d'une sensibilisation aux difficultés du processus migratoire Importance du climat positif dans un contexte d'immigration Nécessité de la création de matériel pédagogique

au groupe. Cela s'explique fort probablement par la décision de Rachel au début de la session de surmonter ses propres sentiments à l'égard du voile et de découvrir plutôt la personne. Par ailleurs, sa prise en compte des difficultés du processus migratoire aide les apprenants à s'épanouir et joue un rôle décisif dans leur apprentissage, notamment dans celui de A1. Ensuite, Rachel souligne plus particulièrement l'importance du travail en petits groupes où tous les apprenants doivent changer fréquemment de partenaires dès le début de la session. Ainsi, ils ont l'occasion de connaître assez rapidement tous leurs collègues. À son avis, ce procédé contribue à instaurer un climat d'intimité important non seulement pour le bon fonctionnement

du groupe mais pour la réussite de l'apprentissage. Enfin, à son sens, l'instauration d'un climat d'intimité ainsi que la prise en compte du vécu des apprenants rendent possible la participation de tous, y compris de ceux qui sont d'habitude plus en retrait. À cet égard, elle souligne l'influence à la fois des facteurs d'ordre culturel et individuel.

4.5 Description du deuxième groupe de Rachel

Le deuxième groupe de Rachel (G2) est constitué majoritairement d'apprenants sinophones (16), de 2 Vietnamiens et d'un Iranien. Ce sont des apprenants au niveau débutant qui en sont à leur septième semaine de l'apprentissage du français au moment où les observations ont lieu. La taille importante du local ainsi que la disposition conventionnelle des meubles en rangée ont rendu difficile l'enregistrement sonore des observations. Par conséquent, des propos rapportés proviennent des données écrites à la main durant les observations et ne peuvent être parfaitement fidèles à la réalité.

Lors des observations, Rachel fait une révision des articles au tableau tout en désignant les apprenants pour qu'ils répondent. Ensuite, en dyades, ceux-ci font un exercice oralement pour renforcer l'emploi des articles, et la correction se fait en grand groupe au tableau (T6 A4, « acheter des produits de consommation courante »). Rachel en profite pour travailler les difficultés de prononciation, [l] et [n], par exemple. Enfin, le cours se termine avec la pratique des énoncés relatifs aux produits de consommation courante à l'aide des lecteurs à cartes de bande magnétique en groupes de 4.

Le lendemain, Rachel commence le cours avec des verbes pronominaux au présent (T3 IF6, se raconter) en recourant aux synonymes, antonymes et aux dessins

pour expliquer à toute la classe. Elle écrit le lexique au tableau. Ensuite, elle explique la chute du « e » muet et fait pratiquer la syllabation tout en la comparant à celle qui est utilisée en chinois. Enfin, en groupes de 4, les étudiants pratiquent la syllabation en répétant les énoncés comportant des verbes pronominaux au présent à l'aide des lecteurs de cartes à bande magnétique.

4.5.1 Description des données provenant des observations

4.5.1.1 Réactions de Rachel aux modes d'échange communicatif

Voici les réactions de Rachel aux modes d'échange communicatif des apprenants de son deuxième groupe : emploi du dictionnaire bilingue, entraide, patterns de participation et résitance à la diversité.

- **Emploi du dictionnaire**

Bien que Rachel recoure constamment à une variété de moyens tels le mime, les antonymes, les synonymes et les dessins, entre autres, pour aider les apprenants à mieux comprendre, certains consultent tout de même leur dictionnaire. Bien qu'elle recoure à l'humour pour les en dissuader, lorsque l'incompréhension perdure subséquemment à tous les efforts d'explications qu'elle déploie, elle leur demande de s'y référer.

- **Entraide : emploi de la langue d'origine**

Lorsque les apprenants échangent entre eux pendant les explications de Rachel sur le « e muet » portant sur les verbes pronominaux, celle-ci les incite à la regarder pour mieux écouter : « Regardez-moi ».

- **Participation : hésitation à donner son opinion**

Au début du cours, lorsque Rachel constate qu'il fait froid dans la salle de classe, elle demande l'avis des apprenants à ce sujet. Certains maintiennent le silence, d'autres répondent par la négative, mais la majorité garde leur veste.

- **Participation : formulation de questions pendant la pause**

Lorsque certains apprenants posent des questions pendant la pause, Rachel les incite à le faire pendant la classe.

- **Résistance à la diversité**

Lorsque les apprenants asiatiques se moquent de A1 (Iranien), car il se parfume tous les jours, Rachel intervient et tente de créer une ouverture à l'altérité.

4.5.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Rachel

Voici les échanges que Rachel initie : moyens de faire participer les apprenants, vérification de la compréhension, organisation du travail en petits groupe et emploi des expressions de relation directe.

- **Participation : appel à la participation**

Lors de la révision des articles au tableau, aux questions que Rachel lance à la cantonade, A1 (Iranien) répond constamment. Alors, elle les nomme ensuite pour les faire participer tous.

- **Vérification de la compréhension**

Rachel vérifie la compréhension des apprenants et les sensibilise au fonctionnement dans le contexte québécois afin de les inciter à exprimer leur incompréhension.

- **Travail en petits groupes**

Malgré la résistance de certains apprenants au travail en petits groupes, Rachel insiste là-dessus.

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

Pendant le travail en petits groupes, Rachel circule dans la classe et aide les apprenants, parfois en les touchant.

- **Expression de relation directe : valorisation**

Lors d'un exercice portant sur la syllabation, pendant que les apprenants répètent des phrases en petits groupes à l'aide des lecteurs de cartes à bande magnétique, Rachel circule d'un groupe à l'autre, elle les aide tout en faisant du renforcement positif : « Je suis contente de votre prononciation ».

- **Expression de relation directe : référence à la langue d'origine des apprenants ou à une langue commune**

Lorsque certains apprenants ne comprennent pas le mot « tisane » malgré tous ses efforts, Rachel demande à un étudiant sinophone de donner l'équivalent en chinois.

- **Expression de relation directe : l'humour**

Rachel émet parfois des plaisanteries pour faire rire les apprenants.

4.5.2 Description des données provenant des entretiens

4.5.2.1 Explications des réactions de Rachel

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

Selon Rachel, certains apprenants consultent fréquemment leur dictionnaire en raison de l'éloignement de leur langue d'origine du français. Elle décrit leurs habitudes et ses interventions auprès d'eux : « Des fois, je vais leur mimer le mot, je vais leur dessiner. Ils vont aller chercher dans le dictionnaire, pourquoi ? Ça, c'est des Chinois qui ont tendance à faire ça ou les gens dont la langue est très très éloignée du français et les gens qui sont très [craintifs?] ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 110). Ses propos mettent en évidence la difficulté à amener les apprenants sinophones à modifier leurs habitudes relatives à l'emploi du dictionnaire bilingue : « Des fois, ils vont perdre des explications très très importantes s'ils regardent dans le dictionnaire. Ça, c'est fatigant avec les Chinois ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 111). Toutefois, lorsque l'incompréhension perdure, elle leur permet de recourir au dictionnaire : « Des fois, je vais essayer deux ou trois stratégies. Si ça passe pas, ils peuvent regarder dans le dictionnaire ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 112).

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Rachel dit intervenir d'habitude lorsque les apprenants parlent dans leur langue d'origine. Toutefois, elle dit être plus tolérante avec les apprenants sinophones en raison de leur besoin de précision : « Ça peut arriver, mais je les arrête. Je vais être plus tolérante avec les Chinois. Des fois, ils ont besoin de précision. Tu sens qu'il ont besoin de l'explication de l'autre pour suivre en classe ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 323). Elle ajoute que son intuition l'aide à faire la différence entre le bavardage et le besoin d'être aidé : « Intuition. Si ça revient de façon récurrente entre deux personnes, par exemple ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 324). Elle

constate que les apprenants sinophones ne sont pas à l'aise pour poser des questions à l'enseignant. Elle fait remarquer également que les apprenants dont la langue est éloignée du français ont davantage besoin de se réconforter en vérifiant leur compréhension auprès des pairs : « Les Chinois parlent entre eux parce qu'il y a des trucs qu'ils comprennent pas. Ils sont pas très à l'aise de demander au prof. Peut-être que tous les gens qui ont une langue très éloignée du français ont besoin de se réconforter ». (Rachel2_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 327).

- **Participation : hésitation à donner son opinion**

Rachel comprend les facteurs d'ordre culturel influençant l'hésitation à exprimer ses sentiments ou à donner son opinion chez les apprenants sinophones. En fait, elle confirme avoir remarqué des différences d'ordre culturel dans la participation en classe entre les sinophones et les hispanophones : « Les Latino-Américains vont se bousculer pour prendre la parole, ils vont se couper la parole, alors que pour les Chinois, exprimer ce qu'ils pensent devant les autres, c'est pas bien vu ». (Rachel2_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 58). Cependant, elle mentionne aussi des cas qui faisaient exception à la règle : « Dans la classe de l'année dernière, j'avais une Chinoise très particulière. Elle participait très bien, un peu comme A4 [Sinophone] qui prend sa place ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 59). Enfin, à son sens, l'expression des sentiments ou des tâches demandant de la créativité semble poser des difficultés pour les apprenants sinophones : « Pour les Chinois, d'être créatif, la fantaisie, c'est pas le meilleur terrain. Ils restent dans le concret ». (Rachel_ENT_Cass 3 A_ transc/ligne 339). À son avis, il faudrait davantage de recherche afin de savoir comment développer ce type d'habileté chez les apprenants qui manifestent ces caractéristiques : « Il faut aller voir comment ils auraient dû développer ça avec le temps, mais il faudrait peut-être se pencher là-dessus ». (Rachel_ENT_Cass 3 A_ transc/ligne 340).

- **Participation : formulation de questions pendant la pause**

Rachel explique qu'elle incite les apprenants à poser des questions pendant la classe pour que tout le monde en profite : « Je leur dis: 'Écoutez, c'est bon, c'est une excellente question. Je vous félicite d'être venu me voir, mais en même temps, posez-la devant tout le monde parce que qu'il y a plein de gens qui ont besoin, qui se posent la même question que vous' ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 146). Toutefois, elle s'aperçoit qu'une fois de retour dans la salle de classe, ils ne posent pas la question devant le groupe. À son avis, les facteurs d'ordre culturel ainsi que la personnalité des apprenants influencent la prise de parole devant le groupe : « Il y a des gens qui ont besoin toujours de poser des questions alors que d'autres vont jamais s'exprimer devant un groupe. Je me demande jusqu'à quel point c'est culturel et jusqu'à quel point il y a pas une part individuelle aussi. Il y a un mélange des deux ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 154). Toutefois, à son sens, un climat de confiance contribue souvent à faciliter la participation des apprenants : « Quand tu as créé ce climat d'intimité, tu peux arriver à ce que certains s'expriment ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 155).

- **Résistance à la diversité**

Rachel fait preuve d'ouverture et essaie d'éviter autant que possible des jugements d'ordre culturel. Elle décrit le malaise de A1 face à la réaction de la classe : « Et puis, à un moment donné, j'arrive à A1 [Iranien]. Il dit : 'Je me parfume tous les matins'. Toute la classe est partie à rire et ça se tapait sur les cuisses comme si c'était quelque chose de/pour eux, c'est les femmes qui se parfument ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 38). Dans ce genre de situation, elle dit tenter de leur faire prendre conscience de l'impact de leurs réactions afin de les amener à une plus grande ouverture envers l'altérité : « Moi, je leur ai dit: 'Moi aussi, j'adore me parfumer. C'est culturel. Les hommes, les femmes le font au Québec' ». (Rachel_ENT_Cass 1

A_ transc/ligne 39). Elle souligne l'importance d'amener les apprenants vers une plus grande ouverture.

À son avis, il est primordial de faire prendre conscience aux apprenants de l'importance de respecter les autres et de ne pas porter de jugement sur leur vie privée même s'il y a certains phénomènes qui sont difficiles à comprendre : « Je leur dis, 'Il y a des choses que vous pouvez ne pas comprendre, mais qu'on doit respecter. Chacun a droit de vivre sa vie comme il l'entend. C'est son intimité. On n'a à poser aucun jugement sur qui que ce soit' ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 46). Enfin, elle dit avoir remarqué qu'après quelques sessions, même si les apprenants ne comprennent pas les phénomènes qui les surprennent, ils arrivent à une prise de conscience relative aux diverses façons de percevoir, de voir, d'agir et de faire : « Je pense entre autres à mes Chinois avec lesquels j'ai travaillé. Au moins, ils prennent conscience qu'il n'y a pas qu'une seule façon de penser. Ils peuvent ne pas comprendre, mais ils prennent conscience ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 46).

Le tableau 4.9 présenté à la page suivante résume les réactions de Rachel aux modes d'échange communicatif des apprenants de son deuxième groupe ainsi que les explications s'y rapportant.

4.5.2.2 Explications de Rachel sur ses modes d'échange communicatif

- **Participation : appel à la participation**

Contrairement aux apprenants de sa première classe, Rachel constate que la majorité des apprenants sinophones ne prennent pas la parole à moins d'être sollicités : « Il y en a quelques-uns qui répondent. C'est pas la majorité qui répondent non plus. Les Chinois, c'est particulier pour ça. Il faut généralement aller les chercher.

Tableau 4.9 Explications des réactions de Rachel (G2)

Mode d'échange communicatif initié par des apprenants	Réactions de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Emploi du dictionnaire bilingue	Dissuasion de l'emploi du dictionnaire en recourant à l'humour Recours aux mimes, antonymes synonymes et dessins Permission de recourir au dictionnaire lorsque nécessaire	Recours à l'humour : incitation à écouter ses explications Consultation fréquente par les apprenants dont la langue est éloignée du français
Entraide : Emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune	Incitation à l'écoute	Compréhension de raisons : - besoin de précision - mal à l'aise de demander de l'aide à l'enseignant
Participation : hésitation à donner son opinion	Incitation à la participation	Compréhension des facteurs d'ordre culturel
Participation : formulation de questions pendant la pause	Incitation à poser les questions pendant le cours	Facteurs d'ordre culturel et individuel Sensibilisation des apprenants à l'importance de poser des questions pendant le cours Climat de confiance facilite la participation
Résistance à la diversité	Tentative d'ouverture	Importance de créer une ouverture et d'inculquer le respect des autres réalités

Quand tu t'adresses à une classe, il faut pas s'attendre à une réponse massive ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 142). Dans une classe antérieure, elle confirme la présence de conduites semblables chez les apprenants d'origine indienne et pakistanaise qu'elle devait solliciter et sensibiliser également à l'importance de participer. À son avis, le niveau de compétence ainsi que la peur de se tromper semblent également influencer sur la prise de parole : « Des fois, je suis très étonnée de voir combien ils ont de la difficulté à faire des phrases tellement simples. Alors, je les comprends un peu de ne pas répondre comme ça parce qu'ils sont très très insécures ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 345). Toutefois, subséquemment aux nombreuses années d'expérience avec des apprenants sinophones, elle remarque que certains d'entre eux réussissent à participer un peu plus avec le temps et avec beaucoup d'encouragement. Cependant, d'autres demeurent en retrait malgré ses

efforts pour les sensibiliser et pour les inciter à participer : « Les Chinois avec lesquels j'ai continué pendant un certain temps, il y en a qui sont demeurés en retrait tout le temps, plus des femmes, d'ailleurs. Les hommes prenaient plus de place que les femmes ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 66).

À son sens, étant donné que les conversations en grand groupe semblent ennuyer les apprenants sinophones, elle accepte cette tendance et recourt donc plutôt aux petits groupes : « En petits groupes, ça allait bien mais en grand groupe, les conversations étaient très ennuyantes. S'exprimer devant toute la classe, oh mon Dieu ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 67). 178). À son avis, chaque culture a ses spécificités dont l'enseignant doit tenir compte : « Chaque culture a son style puis le prof doit s'y adapter. C'est de trouver la façon/comment tu vas aller les chercher. Tu vas pas prendre des Russes de la même façon que des Chinois ou des Latins ou des Indiens ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 66).

Afin de faire participer les apprenants, notons qu'elle utilise une variété de moyens comme la possibilité de répondre en chœur. D'autres fois, elle les nomme : « Quand il y a une bonne énergie où tout le monde répond en chœur, je les laisse. Je trouve que c'est important de prononcer les choses, mais à un moment donné quand ça devient trop anarchique, à ce moment-là, je les nomme un par un ». (Rachel_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 265).

Lorsque certains apprenants sinophones maintiennent le silence quand elle les invite à participer, elle se demande ce que le silence signifie : « Le silence peut être ambigu. Est-ce que c'est parce qu'ils n'ont pas compris la question ou parce qu'ils sont gênés de répondre ou parce qu'ils savent pas la réponse? T'as pas toujours la confirmation que ta façon de décoder est la bonne non plus ». (Rachel_ENT_Cass 3 A_ transc/ligne 349). Il en va de même pour le sourire : « C'est comme A5 [Chinois] avec son sourire. Bon, j'en ai déduit que c'était non, mais les Chinois, c'est

particulièrement fort chez eux de rester dans l'ambiguïté ». (Rachel_ENT_Cass 3 A _ transc/ligne 350). Enfin, elle reconnaît que ses attentes et ses désirs en tant qu'enseignante sont également influencés par sa culture d'origine.

- **Vérification de la compréhension**

Les propos de Rachel indiquent qu'elle est au courant du fait que dans le système scolaire en Chine, il est considéré impoli de répondre par la négative à la question de l'enseignant ou de lui poser des questions. Par conséquent, elle insiste sur la sensibilisation au fonctionnement dans le contexte québécois et les incite à exprimer leur non compréhension : « Je pense qu'il faut insister là-dessus beaucoup. 'C'est correct de dire que vous comprenez pas. Dites-le, c'est important. C'est pas déshonorant. C'est pas blessant pour le professeur'. Je sais comment ils voient ça ». (Rachel_ENT_Cass 3 A _ transc/ligne 337). En fait, elle est ravie du résultat de ses efforts soutenus depuis deux sessions auprès des apprenants asiatiques dont certains expriment enfin leur incompréhension de certains faits enseignés : « C'est drôle que tu me demandes ça parce que cette semaine, j'ai dit: 'Est-ce que vous comprenez?'. Il y a A6 [sinophone] en arrière qui a dit: 'Non'. Et puis il y en a d'autres aussi qui ont suivi son exemple, qui m'ont fait non de la tête ». (Rachel_ENT_Cass 3 A _ transc/ligne 338).

- **Travail en petits groupes**

Rachel explique que certains apprenants résistent au travail en sous-groupes, car l'effort de se déplacer leur semble sans doute inutile. Cependant, ils finissent par se rendre compte des avantages telle la possibilité de faire connaissance avec d'autres personnes, ce qui, à son avis, contribue à la création d'un climat social positif et à la cohésion du groupe : « Quand je leur dis de se placer en petits groupes, il y a une espèce de temps mort. Je sais pas si c'est parce qu'ils ont pas compris ou parce qu'il n'y a personne qui ose prendre l'initiative de faire le premier geste. Finalement, ils

sont très contents de parler avec d'autres gens ». (Rachel_ENT_Cass 3 A_transc/ligne 349).

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

Rachel souligne l'importance de la proximité et d'une communication fréquente avec les apprenants. Elle établit un contact personnel avec chacun en se promenant entre les groupes et en échangeant avec eux : « Par exemple, je me suis un petit peu observée avec mes Chinois. Je me promène toujours entre les groupes et ça, je trouve que c'est un moment où le contact se fait directement avec les étudiants. C'est toutes les choses qui font qu'on a vraiment une intimité qui s'installe ». (Rachel_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 8). De plus, en guise de marque d'affection et afin d'établir un lien, il arrive qu'elle les touche : « C'est comme pour leur montrer que je suis leur amie. C'est comme si tu établis un lien. C'est même pas conscient. En même temps, c'est une marque d'affection aussi ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_transc/ligne 114). Notons que sa participation à cette recherche l'amène à prendre conscience de certains gestes qu'elle pose intuitivement sans en être consciente : « Je me rends compte que c'est des choses que je ne fais pas consciemment mais en te parlant, ça me permet d'analyser ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_transc/ligne 115).

- **Expression de relation directe : valorisation**

À l'instar des explications pour son premier groupe, Rachel réitère l'importance du renforcement positif afin de créer un climat de confiance pour que les apprenants se sentent en sécurité, prennent ainsi la parole et se risquent à faire des erreurs.

- **Expression de relation directe : référence à la langue d'origine ou d'une langue commune**

Rachel explique les moments où elle recourt parcimonieusement à une autre langue que le français pour faciliter la compréhension : « Lorsqu'il y en a qui comprennent toujours pas, je demande aux autres apprenants de l'expliquer en chinois. Mais, si tu le fais trop souvent, tu vas encourager un certain réflexe chez eux qui est pas souhaitable non plus. Il faut vraiment savoir doser ça ». (Rachel_ENT_Cass 2 B_transc/ligne 315).

- **Expression de relation directe : l'humour**

Rachel décrit l'exemple d'une plaisanterie pour faire rire les apprenants de niveau débutant ou intermédiaire : « Des fois, c'est l'heure de la pause puis je vais leur dire: 'Bonjour, à demain'. Ils s'arrêtent 2 secondes puis ils partent à rire. Dans des classes plus avancées, on fait des blagues. C'est jamais méchant ». (Rachel_ENT_Cass 1 B_transc/ligne 98). Elle souligne également le fait que le rire aide à renforcer l'apprentissage : « Les gens s'envoient des petites blagues. Puis, ils ne sont plus absents. Ils viennent au cours parce qu'ils ont du plaisir en classe. Ils prennent plaisir à se voir, ils s'amuse, mais en même temps ils sont en train d'apprendre quelque chose » (Rachel_ENT_Cass 2 A_transc/ligne 244).

Le tableau 4.10 à la page suivante résume les échanges initiés par Rachel dans son deuxième groupe et ses explications s'y rapportant.

Tableau 4.10 Explications de Rachel sur ses modes d'échange communicatif (G2)

Mode d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réactions des apprenants	Explications de l'enseignant
Participation : appel à la participation : questions à la cantonade	Formulation d'une réponse A1 (Iranien) Silence de la majorité des apprenants	Participation liée aux facteurs d'ordre culturel et individuel Participation liée à la compétence des apprenants Peur de se tromper contribue à l'hésitation à se mettre à l'avant Difficulté à décoder le silence et le sourire Connaissance de certaines tendances d'ordre culturel et donc possibilité pour les apprenants de répondre en chœur
Participation : appel à la participation : désignation	Formulation d'une réponse	Nécessité de désignation Recours aux activités en petits groupes
Vérification de la compréhension	Certains apprenants expriment la non compréhension Certains gardent le silence	Compréhension des facteurs d'ordre culturel Importance de sensibiliser les apprenants au fonctionnement au Québec Patience et temps essentiels
Travail en petits groupes	Résistance au début Participation graduelle	Connaissance des uns et des autres Cohésion du groupe Création d'un climat social positif
Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher	[Absence de réaction observable]	Gestes inconscients Création des liens Marque d'affection
Expression de relation directe : valorisation : compliments	Approbation	Succès de sa classe y réside
Expression de relation directe : référence à une langue d'origine ou à une langue commune	Approbation	Recours parcimonieux
Expression de relation directe : l'humour	Rires	Détente Bonne ambiance Renforce l'apprentissage

En résumé, il faut d'abord souligner que Rachel fait face à des comportements différents de son premier groupe étant donné que son deuxième groupe est constitué majoritairement d'apprenants sinophones. Notons que sa bonne connaissance de divers aspects relatifs à l'espace culturel sinophone lui permet d'ajuster ses propres comportements. Ainsi, tout en comprenant les raisons qui amènent les nombreux sinophones de son groupe à consulter plutôt leurs pairs que l'enseignant lorsqu'ils ont besoin d'aide, à l'instar de Thomas et de Dominique, elle essaie tout de même de les sensibiliser à l'importance d'exprimer leur incompréhension et les incite à poser des questions. Selon elle, avec le temps et de l'insistance, certains apprenants expriment enfin leur manque de compréhension. Cependant, ses efforts pour les amener à poser des questions pendant la classe au lieu d'attendre la pause ne semblent pas donner les résultats escomptés. Face à leur réflexe de consulter le dictionnaire, l'utilisation par Rachel de moyens variés tel l'emploi des mimes, des dessins, des antonymes et des synonymes, semble porter fruit. Toutefois, en raison de l'énorme différence entre leur langue d'origine et le français, elle constate que le réflexe d'y recourir demeure tout de même fort ancré chez les apprenants sinophones.

Ensuite, à son sens, les facteurs d'ordre culturel influencent considérablement leurs préférences en apprentissage. Ainsi, en raison du manque d'habitude à s'exprimer devant un groupe, elle comprend la tendance des apprenants sinophones à participer peu dans les conversations en grand groupe. Toutefois, à son avis, la personnalité des apprenants ainsi que leur niveau de compétence en français jouent également un rôle, notamment dans la prise de parole. Pour d'autres aspects tels le silence des apprenants et le sourire, elle décrit la difficulté à décoder adéquatement leur signification. Enfin, elle souligne l'importance de créer l'ouverture d'esprit et d'inculquer le respect à l'égard de la diversité des apprenants.

4.6 Description de la classe d'Alexandra

Alexandra enseigne au MICC depuis 1990 et détient des diplômes de premier cycle en enseignement des langues. Elle est polyglotte et a suivi des cours de langues aussi diverses que l'arabe, l'italien et le russe. Elle aimerait entreprendre l'apprentissage du chinois afin de mieux comprendre et aider ses étudiants. Sa classe est formée majoritairement d'apprenants mexicains (10), complétée de 2 Chiliens, 1 Guatémaltèque, 1 Argentin, 1 Libanais, 1 Albanais, 1 Chinois et 1 Turque. Ce sont des apprenants au niveau débutant à la cinquième semaine de leur apprentissage du français, au moment où les observations ont lieu.

Lors des séquences observées, Alexandra commence le cours avec l'objectif situationnel T4 A1, « s'orienter dans un édifice ». Pour préparer le rallye de l'établissement scolaire, elle explique à toute la classe le plan de l'édifice et fait une révision des questions à poser lors du rallye prévu le lendemain. Pendant que les apprenants répondent, elle écrit le schéma discursif au tableau. Ensuite, en dyades, lors d'une activité avec un écart d'information, ils mettent en pratique le schéma discursif. Pendant la correction en plénière, Alexandra écrit des énoncés au tableau, en recourant aux synonymes (magasin/boutique) et à l'alphabet phonétique international pour faciliter la prononciation de certains mots comme couloir [kulwar]. Pour aider les apprenants, elle les encourage à développer des stratégies d'apprentissage : regarder la télévision, chercher des occasions pour parler français à l'extérieur, avoir de la patience, car apprendre une langue diffère des autres matières, et avoir confiance en soi. Enfin, le cours se termine avec des explications sur les adjectifs possessifs (objectif situationnel T1 A1, « faire connaissance avec le personnel et d'autres stagiaires ») suivi d'un exercice individuel durant lequel Alexandra circule et aide ceux qui en ont besoin.

Le lendemain, avant le rallye de l'établissement scolaire (objectif situationnel T4 A1, « s'orienter dans un édifice »), Alexandra lance des questions à la cantonade afin de préparer les apprenants et réitère certaines explications sur le fonctionnement du rallye. Après le retour des apprenants en classe, la correction se fait oralement en grand groupe et Alexandra écrit les énoncés au tableau. Ensuite, elle révise les adjectifs possessifs en posant des questions à toute la classe et en inscrivant les réponses au tableau (objectif situationnel T1 A1, « faire connaissance avec le personnel et d'autres stagiaires »). Après, pendant que les étudiants complètent individuellement un exercice d'application, Alexandra circule entre les tables et apporte son aide au besoin. Enfin, la correction se fait en plénière.

4.6.1 Description des données provenant des observations

4.6.1.1 Réactions d'Alexandra aux modes d'échange communicatif

Voici les réactions d'Alexandra aux modes d'échange communicatifs initiés par des apprenants : entraide, emploi du dictionnaire bilingue, façons de s'adresser à l'enseignante et retards.

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Lorsque certains apprenants échangent dans leur langue d'origine pendant le cours, les réactions d'Alexandra varient. Une fois, elle intervient ainsi : « Mais si vous regardez dans le dictionnaire, vous n'allez pas trouver le mot chum ». (Alexandra_OBS_Cass 2B_003-005). Une autre fois, lorsque A17 (Mexicain) parle avec A16 (Mexicain), elle intervient de façon subtile en leur posant des questions, « Avez-vous une question », « Ça va, A17? ». « Voulez-vous que je l'explique? » (Alexandra_OBS_Cass 1A_189-190). Ou encore, elle les rappelle à l'ordre : « Si

vous avez des questions, posez-les-moi, sinon c'est la cacophonie. Vous avez une question, A2? » (Alexandra_OBS_Cass 2B_017-022).

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

Pendant que les étudiants travaillent individuellement, Alexandra circule et les aide. Il est à noter qu'en comparaison avec les autres apprenants, surtout les hispanophones, A1 (Chinois) se réfère spontanément à son dictionnaire bilingue pour compléter l'exercice. À d'autres moments, A2 (Chilien) l'aide en lui traduisant certains mots en anglais. Alexandra intervient de temps en temps en demandant ce qu'il cherche. Elle inscrit des énoncés au tableau et utilise souvent des synonymes ainsi que des antonymes pour les aider à mieux comprendre le sens d'un mot.

- **Façons de s'adresser à l'enseignante**

Les apprenants s'adressent à Alexandra en utilisant les termes « Madame » ou « Professeure ». Lorsqu'elle demande à A18 s'il a une question, celui-ci répond : « Oui, madame. Dans la troisième question, vous, c'est une personne? » (Alexandra_OBS_Cass 1A_426-428).

- **Retards**

Subséquentement à quelques retards, le responsable du centre intervient devant toute la classe pour un rappel à l'ordre.

4.6.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Alexandra

Certains échanges initiés par Alexandra sont décrits dans la présente section : moyens de faire participer les apprenants, vérification de la compréhension, organisation du travail en petits groupes et emploi des expressions de relation directe.

- **Participation : appel à la participation**

Lors de la préparation pour le rallye de l'établissement scolaire, Alexandra nomme les apprenants pour les faire participer. Toutefois, de temps en temps, elle lance des questions à toute la classe :

Alexandra : Vous avez pas le même numéro, mais vous allez aller au rez-de-chaussée. Est-ce que vous voyez sur votre feuille? Vous avez rez-de-chaussée. Première question, A15, quelle est la première question?

A15 : Où se trouve le bureau de [le nom de la conseillère] ?

Alexandra : À qui est-ce que vous allez poser la question?

Plusieurs apprenants : À la réceptionniste

Alexandra : Et comment vous allez poser la question, A3? (Alexandra_OBS_Cass 1A_053-061).

Dans l'extrait suivant, lorsque A18 a de la difficulté à répondre, les autres membres de la classe n'interviennent qu'à la demande d'Alexandra. À d'autres moments, lorsque Alexandra lance des questions à la cantonade, ce sont souvent des apprenants hispanophones qui répondent, surtout les plus rapides. Par contre, A1 (Chinois) ne prend jamais la parole à moins d'être sollicité.

- **Participation : incitation à poser des questions**

Alexandra les incite souvent à poser des questions. Ainsi, lors de la préparation pour le rallye, elle leur demande : « Avez-vous des questions? » (Alexandra_OBS_Cass 1A_199-200). Ses efforts semblent porter fruit car les questions de clarification sont fréquentes : « Si c'est pas écrit à qui on pose la question, nous choisissons la personne? ». (Alexandra_OBS_Cass 1A_262-266). Toutefois, il est à noter que A1 (Chinois) ne pose aucune question.

- **Vérification de la compréhension**

Alexandra demande souvent à la classe s'ils comprennent certaines notions grammaticales ou des mots de vocabulaire comme c'est le cas lors de la lecture d'un texte. « Elle travaille dans un hôpital en banlieue. La banlieue, vous savez ce que

c'est? ». (Alexandra_OBS_Cass 1B_069-072). En général, les apprenants répondent par la négative lorsqu'ils ne comprennent pas. Toutefois, dans l'extrait suivant, A1 (Chinois) ne verbalise pas son manque de compréhension malgré l'insistance d'Alexandra qui tente de vérifier la compréhension du mot « peinture » :

Alexandra : Le hobby de Thérèse, c'est la peinture. La peinture?

Plusieurs apprenants : Oui.

Alexandra: Est-ce que vous pouvez me donner des noms des peintres?

Plusieurs apprenants : Picasso, Van Gogh, Dali.

Alexandra : A1 (Chinois), peinture?

A1 : [Silence].

Alexandra : Non?

Alexandra : [Explique le mot peinture]. (Alexandra_OBS_Cass 1B_084-090).

Il importe de noter que A1 (Chinois) semble manquer de référents culturels, car vraisemblablement, il ne sait pas que lorsque l'on se réfère aux noms comme Picasso, Van Gogh et Dali, il s'agit des peintres occidentaux.

- **Travail en petits groupes**

Alexandra fait travailler souvent la classe en dyades : « Alors, prenez chaque objet. Faites-le à l'oral, deux par deux. Vous ferez l'écrit après ». (Alexandra_OBS_Cass 1B_152-154).

- **Expression de relation directe : référence à la langue d'origine où à une autre langue commune**

Parfois, Alexandra fait référence à la langue d'origine des apprenants ou à une autre langue commune :

Alexandra : On va voir pour la troisième personne. Donc, Carlos présente sa famille. Si je dis Julie. Julie présente [attend que les apprenants participent]

Plusieurs apprenants : sa famille

Alexandra: Alors, vous voyez, parce que je sais qu'en espagnol, c'est la même chose, mais je sais pas comment c'est en turc ou en albanais ou en chinois. Mais si c'est un homme qui parle, en arabe, ça change peut-être aussi, je sais

pas. Si c'est un homme qui parle ou une femme qui parle, ici il n'y a pas de changements. C'est la troisième personne du singulier.

A7 : En arabe, ça change.

Alexandra : En arabe, ça change, hein. En anglais aussi. Alors, en français, non. (Alexandra_OBS_Cass 1B_006-016).

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

Lorsque la classe travaille en petits groupes, Alexandra circule, vérifie si les apprenants sont à l'aise et les aide : « Ça va, A13 (Mexicain), A15 (Albanais)? [A13, A15 répondent par l'affirmative] ». Certains posent des questions : « La campagne? » (Alexandra_OBS_Cass 2A_015-016). Lorsqu'elle aide A1 (Chinois) au retour du rallye, elle lui touche le bras.

- **Expression de relation directe : l'humour**

Lors de la correction d'un exercice d'association avec le choix de cadeaux à offrir à différentes personnes pour pratiquer les adjectifs possessifs, Alexandra fait rire la classe : « Si moi, par exemple, j'offre un livre de recette à ma belle-mère, je ne sais pas si elle va encore m'inviter à manger. [La classe rit] ». (Alexandra_OBS_Cass 2B_166-167). À un autre moment, elle recourt à l'humour pour expliquer des faits phonétiques : « Et puis aussi le [z], maison, par exemple et puis le double s, on prononce [s]. Poisson et poison. Je donne du poison à ma belle-mère ou je donne du poisson? [La classe rit] ». (Alexandra_OBS_Cass 2B_226-232).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Alexandra félicite parfois les apprenants. Voici un extrait provenant de la préparation pour le rallye de l'établissement scolaire :

Alexandra : A11, la lettre E.

A11 : Écrivez le prénom de deux personnes qui travaillent à l'accueil.

Alexandra : Alors, comment vous allez obtenir cette information-là?

A11 : Je suis étudiant de français. Excusez-moi, quel est votre prénom?

Alexandra : Bravo. Excellent. (Alexandra_OBS_Cass 1A_096-101).

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Alexandra fait preuve de patience et rassure les apprenants dans leur apprentissage :

Alexandra : Alors, numéro 3, A12 (Mexicain), posez la question à A13.

A12 : Je vais au centre commercial une fois par semaine et vous?

A13 : Je vais au centre commercial une fois par mois.

Alexandra: [Corrige la prononciation]. Donc fois.

Plusieurs apprenants : Fois.

Alexandra : [Corrige la prononciation]. Vous.

Plusieurs apprenants : Vous.

Alexandra : C'est le réflexe. La langue maternelle, elle est trop forte. (Alexandra_OBS_Cass 1A_401-410).

4.6.2 Description des données provenant des entretiens

4.6.2.1 Explications des réactions d'Alexandra

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Alexandra explique sa façon subtile d'intervenir en posant des questions aux apprenants lorsqu'ils échangent dans leur langue d'origine pendant le cours : « C'était pour les ramener dans la classe, pour les faire cesser de parler au lieu de les réprimander. Ils parlaient sûrement d'autres choses ou s'ils parlaient par rapport à ce qu'on venait de voir, c'est à moi qu'ils devaient la poser. C'est ma façon d'intervenir ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 45). À d'autres moments, elle est plus directe : « S'ils ont pas compris puis s'ils se le demandent, j'interviens comme avec A17 (Mexicain) et A16 (Mexicain). Je vais leur poser la question directement. Si c'est en sous-groupes, je leur dis quand même d'essayer de s'expliquer en français ». (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 252). À ce sujet, elle dit accepter l'emploi de la langue d'origine des apprenants en guise d'entraide, mais de façon parcimonieuse : « En fait, c'est déjà arrivé que oui, A9 (Mexicain) prenne l'initiative de traduire, mais c'était pas pendant que j'expliquais. Bon, je le laisse faire et puis

après je m'assure que les autres non hispanophones ont compris. Il faudrait pas que ce soit systématique ». (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 300).

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

Par le biais des synonymes et des explications, Alexandra dit amener les apprenants à développer d'autres stratégies afin de les inciter à tolérer de l'ambiguïté et ainsi consulter de moins en moins leur dictionnaire bilingue : « C'est bien de l'avoir avec soi parce que des fois, on doit avoir la réponse, mais il faut utiliser une autre stratégie, avec des synonymes, écouter d'abord les explications. Je pense que c'est une habitude, un réflexe peut-être qu'on perd ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 116). Toutefois, elle comprend la difficulté à apprendre une langue qui est très éloignée de sa langue d'origine, car elle en a fait l'expérience : « Je me souviens avoir essayé d'apprendre le russe où l'alphabet est complètement différent puis quelquefois t'as besoin d'avoir vraiment le mot exact. Et puis si ça peut aider ensuite pour la progression ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 120). Par conséquent, cela arrive qu'elle demande aux apprenants de consulter leur dictionnaire en dernier recours : « Donc, c'est sûr que quelquefois quand je donne plusieurs exemples, je suis à court, je leur [A1, Chinois; A5, Turc] dis, 'regardez dans votre dictionnaire' ou je traduis quelquefois en anglais ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 108). Enfin, elle ajoute que le facteur temps y joue un rôle également : « Si ça prend plus qu'un certain temps, je commence à me sentir un peu mal, et je lui [A1] dis de regarder dans son dictionnaire ou je finis par traduire ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 160).

- **Façons de s'adresser à l'enseignante**

Même si les apprenants s'adressent à Alexandra en utilisant les termes « Madame » ou « Professeure », selon ses dires, avec le temps, ils sont plus à l'aise et finissent par l'appeler par son prénom : « De plus en plus, Alexandra. Il y en a qui se

corrigent. Ils m'appellent « Madame » et au bout d'un certain temps Alexandra, mais au début, c'est « Madame ». J'ai l'impression qu'ils me connaissent mieux et sont plus à l'aise ». (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 303).

- **Retards**

Le problème des retards semble récurrent malgré les efforts des intervenants. Toutefois, selon Alexandra, l'intervention du responsable de l'établissement a un effet important sur l'assiduité.

Le tableau 4.11 qui suit synthétise les réactions d'Alexandra et permet de faire le lien avec ses commentaires à ce sujet.

Tableau 4.11 Explications des réactions d'Alexandra

Mode d'échange communicatif initié par des apprenants	Réaction de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune	Intervention subtile à l'aide des questions Rappel à l'ordre	Sa façon d'intervenir Intervention plus directe lorsque nécessaire
Emploi du dictionnaire bilingue	Dissuasion de l'emploi du dictionnaire à l'aide des synonymes, et antonymes au tableau	Compréhension des difficultés Incitation à tolérer l'ambiguïté Permission de recourir au dictionnaire lorsque nécessaire
Façons de s'adresser à l'enseignante : Monsieur, Madame, Professeur(e)	[Aucune réaction observable]	Acceptation Apprenants l'appellent Alexandra avec le temps
Retards	[Aucune réaction observable]	Constatation de l'effet positif de l'intervention administrative sur l'assiduité

4.6.2.2 Explications d'Alexandra sur ses modes d'échange communicatif

- **Participation : appel à la participation**

Alexandra se sert d'une variété de procédés pour faire participer les apprenants en fonction de la situation. Par exemple, lorsqu'elle pose des questions, elle les désigne souvent pour structurer les tours de parole afin que tout le monde ait la chance de participer et également pour vérifier leur compréhension : « Quelquefois, je les nomme pour que ce soit pas la cacophonie et puis aussi pour savoir si cette personne-là, en particulier, a bien compris. C'est surtout pour les faire participer chacun à leur tour quand on fait un travail en plénière ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 21). Elle explicite sa façon de désigner : « Quelquefois, je vais commencer par des forts parce que je sais qu'ils ont compris, donc pour illustrer et, quelquefois, je vais interroger les plus faibles pour voir si effectivement ils savent ce qu'ils doivent faire. Ça dépend où on est rendu dans le processus ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 22).

À d'autres moments, elle pose des questions à la cantonade, plus particulièrement, au début d'une situation pour sonder les acquis : « Au début d'un objectif quelquefois pour essayer de ramasser des données, genre remue-méninges ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 29). À cet égard, elle souligne l'importance de donner une chance aux plus forts : « Si c'est pour démarrer un objectif, on va voir ce qu'ils connaissent. Ceux qui justement en savent un peu plus, ça leur fait du bien aussi de leur dire. Il faut satisfaire un peu tout le monde. Il faut pas brimer ceux qui en savent plus non plus ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 33). Toutefois, à son avis, il faut y recourir parcimonieusement étant donné que les mêmes apprenants ont tendance à prendre la parole : « Ça dépend des moments, mais j'essaie de pas le faire chaque fois parce qu'évidemment, ça donne la parole toujours aux mêmes et il y en a qui se taisent toujours aussi ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 33). Enfin selon son expérience, la personnalité et le niveau de compétence des apprenants

influent sur la prise de parole : « Ceux qui sont plus à l'aise, en général et puis ceux qui ont peut-être plus de connaissance aussi participent souvent ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 212).

- **Participation : incitation à poser des questions**

Alexandra incite les apprenants à poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas : « Il faut que je m'assure qu'il [A1, Chinois] a compris parce qu'il viendra pas me chercher. Et je leur ai dit à A1 et A5 [Turc], justement qu'il fallait absolument qu'ils m'arrêtent s'ils comprenaient pas ». (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 307).

- **Vérification de la compréhension**

Alexandra est consciente du fait qu'il faut vérifier la compréhension des apprenants, plus particulièrement des apprenants sinophones. Elle dit le faire également lorsqu'ils travaillent en petits groupes : « C'est sûr qu'il faut vérifier en posant une autre question. Quelquefois, si je vérifie pas tout de suite, c'est que je leur donne un exercice à 2 puis je passe et je vérifie. C'est pas parce qu'ils ont dit « oui » qu'ils ont compris ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 180). Elle ajoute que les gens timides répondent souvent par l'affirmative à sa question même s'ils ne comprennent pas : « Je sais que par exemple, A12 (Mexicain) quelquefois dit « oui » et puis là, je lui repose une autre question puis j'ai vu qu'il a pas compris. Je pense qu'il est très timide. Alors, il n'a pas envie de trop se lancer ou de poser d'autres questions ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 184). Enfin, elle dit pouvoir décoder la compréhension dans leur regard : « Ceux qui ont compris, souvent c'est les mêmes. Il y a A4 (Argentin), A13 (Mexicain), les plus forts. On le voit dans leur regard quand même ». (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 264).

- **Travail en petits groupes**

Selon Alexandra, les apprenants aiment travailler en petits groupes, car ils se sentent moins intimidés et plus en sécurité quand ils font des erreurs : « En général, ils aiment bien et ils voient que c'est l'occasion de pratiquer et puis il y a quand même le fait que je suis la professeure et puis ça intimide certains. Et donc, ils se sentent plus à l'aise quand ils sont 2 par 2 ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 104).

- **Expression de relation directe : référence à la langue d'origine ou à une autre langue commune**

Alexandra valorise les héritages culturels et linguistiques des apprenants en leur demandant des équivalences dans leur langue : « Je pense que le fait de respecter et de reconnaître que la référence à sa langue maternelle fait partie du processus normal de l'apprentissage les aide. Ça peut leur montrer que c'est pas proscrit et qu'ils sont pas jugés ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 148). Le fait de s'intéresser aux langues des apprenants l'amène également à comprendre leurs difficultés et à mieux les aider : « De savoir, qu'en arabe, par exemple, il y a pas de verbe être. Donc tu dis, 'je docteur', pour les professions. C'est la même chose en russe aussi. Alors, ça t'aide à comprendre les fautes et à être plus compréhensifs à leur égard ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 172). Elle précise que la connaissance par les enseignants de certaines notions d'autres héritages linguistiques contribue à éviter la fossilisation chez les apprenants : « C'est tellement difficile quand il y a une erreur ancrée, de la déloger. Si tu leur fais remarquer tout de suite, tu les fais réfléchir. Comme ça, ils voient aussi que les langues sont différentes, qu'il faut pas réfléchir de la même façon ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 173).

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

Les faits observés indiquent qu'Alexandra touche parfois les apprenants lorsqu'elle les aide. Elle explique qu'elle le fait lorsqu'elle se sent à l'aise avec eux.

Étant donné qu'elle se considère comme le lien entre les nouveaux arrivants et la société québécoise, elle souligne l'importance de l'aspect accueil afin d'établir un lien de confiance : « J'ai l'impression que ça établit un lien de confiance, ça les rassure. La personne m'inspire ou non à le faire. Ça m'amène à penser que je me vois pas comme professeure, mais je suis là pour faire une jonction entre la société d'accueil puis leur monde. Donc, je veux pas rester froide ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 200). Elle explique qu'elle touche les apprenants au moment où elle les encourage ou les félicite, surtout les plus faibles : « Pour les encourager, quand je leur lance un mot d'encouragement, les féliciter ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 204). Par ailleurs, elle dit les toucher un peu plus au fur et à mesure que la session avance et en fonction de la personnalité de chacun : « Plus la session avance, plus je me sens à l'aise pour le faire. Quand la personne est très chaleureuse aussi, ça m'incite plus à le faire ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 208).

- **Expression de relation directe : l'humour**

À l'instar de Stéphanie et de Thomas, Alexandra emploie de l'humour consciemment, car, à son sens, cela détend l'atmosphère. Subséquemment à la découverte que les apprenants sinophones apprécient l'aspect visuel d'une blague, elle dit faire même le clown : « C'est sûr que ça fait du bien de rire, mais au niveau débutant, c'est pas toujours facile. J'ai remarqué que les Chinois, ils aiment beaucoup le visuel et les blagues. Alors, je vais peut-être plus exagérer dans mes mouvements ou faire le clown un peu en classe ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 232). Toutefois, elle est consciente aussi que lors des plaisanteries verbales telle que « je donne du poisson ou du poison à ma belle-mère », au niveau débutant, certains apprenants dont la langue est éloignée du français, sont désavantagés : « Après, au fur et à mesure qu'ils comprennent, je peux faire un peu plus d'humour verbal, mais là poisson, poison, c'est des mots que les hispanophones connaissent. Mais c'est sûr que A1 (Chinois) en profite pas autant ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 232).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Alexandra souligne les bienfaits du renforcement positif et exprime le désir de le faire davantage : « Ils sont contents, en général, mais peut-être les plus timides vont rougir, mais je sens quand même que ça leur fait du bien. Des fois, je me dis que je le fais pas assez. Je devrais le faire plus souvent parce que c'est quand même un exploit ». (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 272).

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Alexandra estime que les qualités humaines comme la patience et la persévérance ont beaucoup d'importance dans l'enseignement, surtout auprès des nouveaux arrivants qui vivent déjà difficilement les défis du processus migratoire : « La patience et puis beaucoup d'empathie. Il faut savoir gérer la classe aussi et savoir où on s'en va, savoir structurer son cours, mais je pense que les qualités humaines ont beaucoup d'importance. Je pense qu'être bon pédagogue, ça inclut ces qualités-là ». (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 336). Elle déplore le fait qu'on parle rarement de l'importance de l'aspect humain dans les formations dispensées par le MICC : « Souvent, on cible la qualité d'enseignement, surtout selon ce qui est enseigné, selon le contenu. Mais est-ce qu'on pense à l'aspect humain ou est-ce qu'on y réfère parce que dans toutes les formations qu'on a, on parle rarement de ça ». (Alexandra_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 337).

Lorsqu'elle compare son expérience d'enseignement auprès des nouveaux arrivants et celle vécue auprès des anglophones, elle met en évidence les besoins spécifiques des premiers en raison des conditions difficiles et précaires qu'ils vivent pendant le processus d'adaptation à la société d'accueil : « C'est sûr qu'il y a des différences culturelles, mais il faut les considérer avant tout comme des gens qui viennent tenter leur chance ici. Ce côté justement rassurant et tout ça, les anglophones qui habitent ici, pour eux, ça sert à rien ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne

144). À son avis, l'attitude de l'enseignant contribue beaucoup à l'épanouissement des apprenants, surtout auprès des nouveaux arrivants : « Quand tu es dans un pays étranger, tu viens d'arriver, déjà t'es pas très à l'aise et l'attitude du prof contribue beaucoup à l'épanouissement de l'étudiant ». (Alexandra_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 9).

Ainsi, en raison des difficultés inhérentes au processus migratoire, elle souligne l'importance d'instaurer un bon climat social où les apprenants sont à l'aise et se sentent en sécurité pour entreprendre des défis : « Créer une bonne atmosphère au départ parce que s'il y a des moqueries, ça casse l'ambiance. Surtout, c'est une nouvelle société pour eux, ils ont beaucoup de problèmes. Donc, s'ils se sentent bien, ça va peut-être les aider à passer à travers d'autres épreuves ». (Alexandra_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 136).

Le tableau 4.12 à la page suivante résume les données décrites dans la présente section et permet de faire les liens entre les faits observés et les explications d'Alexandra.

En résumé, soulignons d'abord qu'à l'instar de Dominique, Alexandra constate que le travail fréquent en petits groupes contribue à créer un espace où les apprenants peuvent s'exercer sans la censure de l'enseignant. Face à l'emploi du dictionnaire, elle tente d'amener les apprenants à mieux tolérer l'ambiguïté en les incitant à recourir à d'autres moyens tels les synonymes et les antonymes. Pour d'autres aspects tels la prise de parole, tout comme Rachel, elle est d'avis que la personnalité et la compétence des apprenants influent sur leur participation.

Ensuite, ses propos révèlent l'importance de connaître quelques caractéristiques des langues éloignées afin de pouvoir mieux comprendre les difficultés des apprenants et d'intervenir plus adéquatement. Par ailleurs, à son sens,

Tableau 4.12 Explication d'Alexandra sur ses modes d'échange communicatif

Mode d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réactions des apprenants	Explications de l'enseignant
Participation : appel à la participation : questions à la cantonade	Formulation d'une réponse par les hispanophones Silence de certains, surtout de A1 (Chinois)	Vérification des acquis au début d'un objectif Personnalité et compétence des apprenants influent sur la prise de parole
Participation : appel à la participation : désignation	Silence de A18 Aide des pairs à la demande d'Alexandra Formulation d'une réponse	Nécessité de désignation pour structurer les tours de parole Soin de désigner une personne qui sera en mesure de répondre afin de ne placer personne dans une situation désagréable
Participation : incitation à poser des questions	Silence chez A1 (Chinois) Formulation des questions	Intervention individuelle chez A1 (Chinois) et A5 (Turc) pour les inciter à poser des questions
Vérification de la compréhension	Silence chez d'autres, surtout chez A1 (Chinois) Formulation d'une réponse par la négative par certains	Conscience de la nécessité de vérifier la compréhension avec d'autres questions Vérification en petits groupes Capacité de décoder la compréhension dans le regard Personnalité des apprenants influe sur la manifestation de leur manque de compréhension
Travail en petits groupes	Approbation	Tremplin sans censure
Expression de relation directe : référence à la langue d'origine où à une langue commune	Approbation	Signe de respect Utilité de la connaissance d'autres langues pour mieux aider les apprenants
Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher	[Absence de réaction observable]	Preuve d'empathie Établissement d'un lien de confiance Moyen de rassurer les apprenants
Expression de relation directe : l'humour	Rires	Détente Bonne ambiance Conscience des difficultés de compréhension des sinophones
Expression de relation directe : valorisation : compliments	Approbation	Importance du renforcement positif Souhait de féliciter davantage les apprenants
Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants	Approbation	Empathie au regard du processus migratoire Sensibilité aux difficultés Importance des qualités humaines du pédagogue Attitude ouverte et respectueuse Importance du climat positif dans un contexte d'immigration

la référence à la langue d'origine des apprenants lui permet de témoigner du respect à leur endroit et comporte des retombées positives pour l'apprentissage. Enfin, en accord avec Stéphanie, Dominique et Rachel, elle souligne l'importance de tenir compte des difficultés inhérentes au processus migratoire que vivent les apprenants et d'instaurer un climat de confiance. À son avis, les enseignants œuvrant auprès des nouveaux arrivants doivent faire preuve d'ouverture, d'empathie et de respect en regard de la situation précaire de ces derniers. Cependant, elle déplore l'absence de ces éléments qui soulignent l'importance des qualités humaines du pédagogue en contexte d'immigration dans les formations offertes par le MICC.

4.7 Description de la classe de Gabrielle

Gabrielle enseigne le FLS au MICC depuis 12 ans. Elle détient un baccalauréat en enseignement du FLS et parle plusieurs langues. Sa classe est composée de 14 apprenants : 5 Mexicains, 3 Indiens, 4 Pakistanais, 1 Philippin et 1 Saint-Vincentais. Ce sont des apprenants qui sont au niveau débutant à la septième semaine de leur apprentissage du français au moment où les observations ont lieu.

Lors des séquences observées, Gabrielle fait travailler l'objectif situationnel T4 A1, « s'orienter dans un édifice ». Elle explique à toute la classe les expressions de localisation en recourant à des mimiques et à des gestes. Individuellement, les apprenants font un exercice pour renforcer les expressions de localisation. La correction se fait en plénière avec leur participation. Le cours se termine avec un exercice portant sur le verbe « aller » au présent de l'indicatif, accompagné de la préposition « à » que les apprenants font en dyades, oralement d'abord et à l'écrit ensuite. La correction se fait en plénière avec leur participation.

Le lendemain, Gabrielle fait travailler l'objectif situationnel T8 A1, « s'informer des prévisions météorologiques ». Elle fait d'abord une révision des jours de la semaine, des expressions de temps (hier, aujourd'hui, demain, après-demain, fin de semaine, avant-hier) et du futur proche en grand groupe. Ensuite, les apprenants font un exercice en grand groupe en associant oralement les images aux énoncés relatifs à la météo. Après, Gabrielle récapitule au tableau le futur proche et les expressions de temps, par exemple, « demain, je vais dormir, samedi, je vais magasiner ». Enfin, le cours se termine avec l'activité de communication orale « les voisins curieux », activité se déroulant en dyades pour renforcer l'expression des activités quotidiennes (objectif situationnel T3 IF6, « se raconter »). Lors de la plénière, Gabrielle fait participer tous les apprenants en désignant des tours de parole.

4.7.1 Description des données provenant des observations

4.7.1.1 Réactions de Gabrielle aux modes d'échange communicatif

La description des faits observés permet d'examiner les réactions de Gabrielle aux modes d'échange communicatif initiés par des apprenants : entraide, patterns de participation, façons de s'adresser à l'enseignante et retards.

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Lorsque certains apprenants se consultent pendant le cours, les réactions de Gabrielle varient. Ainsi lorsque A11 (Indien) et A12 (Indien) se consultent dans leur langue d'origine pendant que Gabrielle répond aux questions de A3 (Pakistanais) sur l'Halloween, elle attire leur attention. Plus tard, lorsque A11 (Indien) et A12 (Indien) se consultent à nouveau dans leur langue d'origine pendant que Gabrielle donne des explications sur les verbes du troisième groupe, aucune réaction n'est observée. Étant donné que la chercheuse observatrice comprend plusieurs langues indiennes, il a été

possible de conclure que ces apprenants confirmaient leur compréhension des faits enseignés. Plus tard, lors de l'exercice « les voisins curieux » mené en dyades, A7 et A8 (Mexicains) travaillent ensemble et s'entraident en espagnol.

Pendant l'exercice sur les adjectifs, A2 (Pakistanaï) éprouve des difficultés et demande de l'aide à A1 (Mexicain) qui lui donne des explications en anglais. À ce moment-ci, lorsque Gabrielle intervient et lui demande s'il a une question, il répond par la négative. Par la suite, pendant qu'elle explique le terme « partiellement nuageux », A1 (Mexicain) assis en face de A13 (Mexicain) de l'autre côté de la salle de classe, lui demande la traduction en espagnol. Elle répète ses explications plus fort et avec plus d'insistance, vraisemblablement pour attirer l'attention de A13 : « C'est nuageux, c'est partiellement ensoleillé, c'est les deux. Donc, partiellement, ça veut dire, il y a des nuages, le soleil, NUAGES, SOLEIL. Ça va A1? [A1 répond par l'affirmative] ». (Gabrielle_OBS_Cass 1B_142-167).

- **Participation : formulation de questions de clarification**

Lorsque A13 (Mexicain) demande la différence entre jour et journée, Gabrielle fait preuve de transparence en répondant qu'elle vérifiera dans le dictionnaire et demandera à ses collègues pendant la pause.

- **Façons de s'adresser à l'enseignante**

Les apprenants l'appellent « Madame » ou « Professeure ».

- **Retards**

Lorsque certains apprenants arrivent en retard, Gabrielle s'en inquiète, mais le gère avec patience : « Nous allons attendre combien de minutes? 2 minutes, 3 minutes, 5 minutes? [Continue le cours]. (Gabrielle_OBS_Cass 1B_333-335). Plus tard,

lorsque A2 arrive en retard après la pause, elle le rappelle à l'ordre en utilisant de l'humour : « Bonsoir, A2, comment ça va? » (Gabrielle_OBS_Cass 1B_414-415).

4.7.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Gabrielle

Les échanges initiés par Gabrielle sont présentés dans la présente section : moyens de faire participer les apprenants, vérification de la compréhension, organisation du travail en petits groupes et emploi des expressions de relation directe.

- **Participation : appel à la participation**

En général, Gabrielle nomme les apprenants pour les faire participer : « Bon alors, A7, numéro 6 » (Gabrielle_OBS_Cass 1A_140-141). Toutefois, lorsqu'elle lance des questions à toute la classe, c'est A13 (Mexicain) qui répond fréquemment.

- **Vérification de la compréhension**

Gabrielle vérifie la compréhension des apprenants en posant des questions : « A2, ça va, vendredi soir, souper à la chandelle avec du vin? » ou « Est-ce que ça va? Il n'y a pas de problème? Oui? Tout va bien? » (Gabrielle_OBS_Cass 1B_288-291). Elle utilise beaucoup de mimiques et dessine parfois au tableau pour faciliter la compréhension.

- **Travail en petits groupes**

Lors de certaines activités, Gabrielle fait travailler les apprenants en sous-groupes.

- **Expression de relation directe : référence à la langue d'origine ou à une langue commune**

Lors de la correction du verbe « aller », Gabrielle recourt à l'espagnol ou à l'anglais pour expliquer certains mots tel « chum » ou « sieste ».

- **Expression de relation directe : l'humour**

Gabrielle emploie fréquemment de l'humour dans son enseignement. Dans l'extrait suivant, lorsqu'elle explique le futur proche en utilisant des exemples avec sa belle-mère, les apprenants rient : « Je vais téléphoner à ma mère, à mes sœurs, à ma belle-mère. Je vais apporter un cadeau à ma belle-mère. [Certains apprenants rient] ». (Gabrielle_OBS_Cass 1B_462-469).

- **Expression de relation directe : emploi des anecdotes provenant de la vie personnelle de l'enseignant**

Lors de la même activité « Les voisins curieux », Gabrielle se réfère à son vécu pour expliquer le verbe « se battre » : « Quand j'étais petite, mon frère me pinçait [fait le geste pour montrer aux apprenants le sens]. Mais aujourd'hui, tout va bien. Maintenant, on est comme des amis ». (Gabrielle_OBS_Cass 1A_132-133).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Lors de la lecture à haute voix des énoncés de l'activité « Les voisins curieux », Gabrielle félicite souvent les apprenants, « c'est bon », « c'est bien », « bravo, A8 ». (Gabrielle_OBS_Cass 1A_089-092).

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Lorsque Gabrielle demande à A8 (Mexicain) de lire un extrait de texte portant sur « les voisins curieux », celui-ci hésite. Elle l'encourage : « Regardez, no. 7, il n'y en a pas beaucoup » (Gabrielle_OBS_Cass 1A_109-110). Lors de la même activité,

elle prépare A10 (Indien) à lire la suite : « Attention, ce n'était pas fini ». (Gabrielle_OBS_Cass 1A_111-112).

4.7.2 Description des données provenant des entretiens

4.7.2.1 Explications des réactions de Gabrielle

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Gabrielle tolère l'interaction entre les apprenants lorsque cela ne dure que quelques instants. Ses propos révèlent qu'elle est en mesure de voir lorsqu'ils se consultent pour se rassurer ou tout simplement pour bavarder. Toutefois, elle intervient lorsque le fonctionnement de la classe est perturbé : « Dans leur cas [A11 et A12], je trouvais que c'était assez discret et court. Je pense que c'était juste pour se rassurer parce qu'ils étaient motivés et participaient bien. Donc là, je laissais faire, mais sinon, je vais leur demander s'il y a un problème ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 031).

- **Participation : formulation de questions de clarification**

Lorsque Gabrielle ne peut répondre à la question de A13 relative à la différence entre « jour » et « journée », elle fait preuve de transparence en répondant qu'elle vérifiera dans le dictionnaire et demandera à ses collègues pendant la pause : « Je leur dis que je sais pas tout ou il y a des choses que j'oublie aussi. C'est juste pour montrer que le professeur n'est pas parfait ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 084).

- **Façons de s'adresser à l'enseignante**

Gabrielle constate que les apprenants l'appellent rarement par son prénom : « C'est rare qu'ils m'appellent Gabrielle. « Madame » ou « Professeure » ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 235).

- **Retards**

Gabrielle trouve que la question des retards est difficile et délicate : « Je vais essayer parfois de savoir pourquoi les retards, mais j'ai l'impression que ça va les choquer. Ils peuvent arrêter de venir au cours ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 215). À son sens, à part quelques exceptions, en général, la variable temps régit le mode de vie dans différents espaces : « Je suis allée en Jamaïque. La vie des îles, c'est comme ça. Ça ressemble beaucoup aussi au rythme latino-américain. Les Mexicains aussi sont souvent en retard. Quoique non, parce que A13 et A8 étaient toujours à l'heure ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 194). Il arrive qu'elle recoure à l'humour pour faire des mises au point : « C'était vraiment pour montrer à A2 que j'avais remarqué que sa pause était allongée beaucoup ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 182).

Le tableau 4.13 qui suit permet de résumer les réactions de Gabrielle ainsi que ses explications correspondantes.

Tableau 4.13 Explications des réactions de Gabrielle

Mode d'échange communicatif initié par des apprenants	Réactions de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune	Tolérance de l'entraide Intervention subtile à l'aide des questions Incitation à écouter	Tolérance lorsque l'entraide est d'une courte durée Entraide : manque de confiance Offre de l'aide Intervention lors de la perturbation du fonctionnement de la classe
Participation : formulation de questions de clarification	Transparence lorsqu'elle ne connaît pas la réponse	Aucun problème à avouer qu'il ne sait pas tout
Façons de s'adresser à l'enseignante : Monsieur, Madame, Professeur(e)	[Aucune réaction observable]	Acceptation Apprenants l'appellent rarement par son prénom
Retards	Signes d'inquiétude et de dérangement Recours à l'humour	Question délicate à traiter Tendance d'ordre culturel avec des exceptions individuelles

4.7.2.2 Explications de Gabrielle sur ses modes d'échange communicatif

- **Participation : appel à la participation**

En général, Gabrielle nomme les apprenants en faisant le tour de table pour les faire participer. Toutefois, à l'instar de Thomas et d'Alexandra, elle précise que lorsqu'il s'agit d'une question difficile, afin de ne placer personne dans une situation désagréable, elle prend soin de nommer quelqu'un qui sera en mesure de répondre : « En général, je fais le tour ou, des fois, je vais au hasard. Si je vois que quelque chose est difficile, je vais demander à quelqu'un qui va être plus fort ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 060).

À sons sens, la prise de parole est liée au niveau de compétences et à la personnalité des apprenants, car les plus extrovertis prennent spontanément la parole : « Dans le cas de A13, c'est le plus fort. Lui-même, il s'en apercevait qu'il répondait tout le temps là. Je pense que ça dépend de la personnalité aussi. S'ils sont extrovertis, on dirait que ça donne comme ça ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 064). Toutefois, dans l'extrait suivant, elle confirme que chez les sinophones, l'hésitation à prendre la parole est liée plutôt à des tendances provenant de leur culture d'origine : « Je dirais qu'en général, dans le cas des Chinois, j'ai remarqué assez souvent pour dire que la culture joue un rôle important ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 072). Elle revient dans ses propos à l'influence de la culture sur les patterns de communication et, par ricochet, sur les façons d'apprendre en relatant le cas d'un apprenant sinophone qui paniquait lorsqu'elle le nommait pour participer. Cependant, après quelques mois, elle dit avoir remarqué que celui-ci était un peu plus à l'aise pour prendre la parole. Elle compare les apprenants sinophones et ceux d'origine latine, qui, au contraire, prennent la parole facilement même si la structure de langue est boiteuse : « J'ai l'impression que pendant un bon bout de temps, les Chinois absorbent puis ils vont se lancer un peu, mais les Latinos veulent parler le plus vite possible. Ils n'attendent pas que la structure soit parfaite, qu'ils aient tous les mots ».

(Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 078). Toutefois, elle constate avoir vu des exceptions dans le passé : « Je dis qu'à l'automne, j'avais une autre Chinoise qui s'est jointe au groupe et qui participait beaucoup. Elle était beaucoup plus ouverte et elle n'avait pas peur de poser des questions » c'est un cas plutôt rare. C'est plutôt exceptionnel ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 080).

- **Vérification de la compréhension**

Gabrielle pose des questions aux apprenants lorsqu'elle sent qu'ils éprouvent des difficultés : « Je voyais qu'il [A4, Pakistanais] avait de la difficulté ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 099).

- **Travail en petits groupes**

Gabrielle dit s'occuper ainsi des apprenants éprouvant des difficultés: « Si je remarque que quelqu'un a beaucoup de difficultés, je vais essayer de le placer avec quelqu'un qui a plus de facilités ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 103).

- **Expression de relation directe : référence à la langue d'origine ou à une langue commune**

Gabrielle explique le recours occasionnel à l'anglais et à l'espagnol pour expliquer certains mots : « Parfois, au début, au niveau 1, juste un mot ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 091).

- **Expression de relation directe : l'humour**

Gabrielle explique l'importance de faire rire les apprenants : « C'est important aussi de les faire rire, de trouver une petite chose qui va les taquiner de temps en temps, puis pas toujours les mêmes ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 211). Toutefois, son expérience antérieure avec une étudiante sinophone met en évidence le transfert négatif de l'humour en raison des différences d'ordre culturel : « L'étudiante

chinoise m'a dit qu'il s'agissait de sa vie privée puis elle m'a expliqué que les Chinois n'ont pas l'habitude d'en plaisanter. Ça, ça m'a complètement déboussolée ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 139).

- **Expression de relation directe : emploi des anecdotes provenant de la vie personnelle de l'enseignant**

Gabrielle utilise des anecdotes provenant de sa vie personnelle, car selon elle, les apprenants apprécient cela : « Je sens que les étudiants aiment entendre des exemples personnels. On voit qu'ils nous regardent, ils nous écoutent. On dirait que ça les aide ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 127).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Pour aider les apprenants à développer la confiance en soi, Gabrielle les encourage, surtout les plus faibles, à entreprendre des tâches, à se dépasser malgré la gêne. À son sens, le renforcement positif les aide à surmonter les obstacles et à faire du progrès. Elle fait preuve d'empathie à l'égard des difficultés vécues par les apprenants : « Justement, je vois que c'est des gens qui ont surtout de la difficulté, au départ, qui manquent de confiance en eux ou qui osent pas. Donc, quand ils commencent un peu à participer, je me dis que les encourager, ça va les aider ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 119). Il est à noter qu'elle dit encourager les plus forts après la classe pour ne pas décourager le reste du groupe. « Peut-être que j'encourageais pas assez A13 (Mexicain). Pour quelqu'un qui est très bon, en général, j'insisterais pas. Je vais le faire peut-être après la classe pour pas rabaisser les autres ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 119).

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Selon Gabrielle, il est important de rassurer les apprenants dans leurs difficultés en les préparant psychologiquement pour les tâches à accomplir : « Que les

gens se sentent à l'aise. C'est important qu'ils se sentent pas jugés, qu'ils soient pas traumatisés ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 211). Notons qu'elle fait preuve d'empathie exemplaire lorsqu'elle décrit des malaises de ses apprenants : « Au début, A7 était très paniqué et voulait jamais répondre. Il voulait même pas essayer. Avec le temps, je trouve qu'il s'est amélioré quand même ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 131).

Par ailleurs, elle comprend la précarité des conditions dans lesquelles les nouveaux arrivants doivent recommencer leur vie et ressent leur souffrance. Elle fait état des répercussions possibles de leur condition fragile sur l'apprentissage du français : « J'essaie de m'imaginer de commencer ma vie dans les conditions comme eux. Il y a des jours ça doit être décourageant. On se rend compte qu'ils se demandent s'ils vont arriver à apprendre le français ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 279). À son avis, l'empathie est donc une des qualités essentielles dans l'enseignement du FLS aux nouveaux arrivants. Elle ajoute que sans empathie, ni la connaissance de la langue ni celle des théories n'aurait les résultats escomptés : « Avant la connaissance de la langue ou des théories, l'empathie va de soi. Je pense que quelqu'un qui ne fait pas preuve d'empathie n'a pas sa place. C'est sûr qu'un étudiant d'université ou de cégep, c'est pas la même chose, c'est pas le même rapport ». (Gabrielle_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 271).

Le tableau 4.14 à la page suivante synthétise l'ensemble des données présentées dans la présente section et permet de faire des liens entre les faits observés et les explications de Gabrielle à ce sujet.

Tableau 4.14 Explications de Gabrielle sur ses modes d'échange communicatif

Mode d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réaction des apprenants	Explications de l'enseignant
Participation : appel à la participation : questions à la cantonade	Formulation d'une réponse par A13 (Hispanophone) Silence de certains	Lien avec la compétence et les facteurs d'ordre individuel et culturel
Participation : appel à la participation : désignation	Formulation d'une réponse	Nécessité de désignation pour structurer les tours de parole
Vérification de la compréhension	Formulation d'une réponse par certains	Capacité de décoder la compréhension dans le non verbal
Travail en petits groupes	Acceptation	Entraide pour aider ceux qui éprouvent des difficultés
Expression de relation directe : référence à la langue d'origine ou à une langue commune	Approbation	Recours occasionnel pour aider les apprenants
Expression de relation directe : l'humour	Rires	Importance de rire Détente En guise de rappel à l'ordre Transfert négatif en raison des différences d'ordre culturel
Expression de relation directe : emploi des anecdotes provenant de la vie personnelle de l'enseignant	Approbation	Importance de son utilité dans l'apprentissage
Expression de relation directe : valorisation : compliments	Approbation	Importance du renforcement positif afin de développer la confiance en soi, surtout des plus faibles
Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants	Approbation	Empathie au regard du processus migratoire Sensibilité aux difficultés Importance des qualités humaines du pédagogue Importance du climat positif dans un contexte d'immigration

Pour résumer notre analyse, précisons tout d'abord que, tout comme Rachel dans son deuxième groupe, l'intuition de Gabrielle l'aide à discerner entre l'interaction en guise d'entraide aux fins d'apprentissage ou en tant que simple bavardage même si elle ne parle pas la langue des apprenants. Quant à la prise de parole, à son avis, étant donné que les facteurs d'ordre culturel et individuel influencent la participation des apprenants, il est nécessaire de structurer les tours de parole en désignant les apprenants. Ensuite, les données indiquent qu'à l'instar d'Alexandra, Gabrielle est en mesure de décoder la compréhension des apprenants

dans le non verbal. Enfin, tout comme Alexandra, elle considère essentielle la compréhension des difficultés du parcours migratoire des apprenants. À son sens, une bonne connaissance de la langue et des théories dans le domaine de l'enseignement de FLS ne peut donner les résultats escomptés sans les qualités humaines d'empathie, de patience, de persévérance et d'absence de jugement du pédagogue afin d'instaurer un climat propice à l'apprentissage. Par ailleurs, à la manière de Rachel, Gabrielle fait preuve de transparence lorsqu'elle ne connaît pas la réponse à une question.

4.8 Description de la classe de Nathalie

Nathalie est formée en éducation spécialisée et enseigne le FLS depuis 16 ans. Sa classe compte 8 apprenants dont 2 États-Uniens, 2 Mexicains, 1 Ukrainien, 1 Algérien, 1 Haïtien et 1 Palestinien. Ce sont des apprenants de niveau intermédiaire qui en sont à la septième semaine de leur apprentissage au moment où les observations ont lieu.

À l'instar de Dominique, Nathalie a exprimé le désir d'être observée sans que les observations soient enregistrées. Ainsi, des propos rapportés dans la description ont été écrits à la main durant les observations et peuvent ne pas être entièrement fidèles à la réalité.

Durant les séquences observées, Nathalie fait travailler l'objectif situationnel T3 IF6, « se raconter ». Dans la première activité, Nathalie explique les différents niveaux de langue, par exemple, le mot « table » prononcé « tab ». Ensuite, elle révise le futur simple de quelques verbes irréguliers au tableau et demande aux apprenants de compléter un exercice pour renforcer les formes irrégulières. Pendant qu'ils travaillent, Nathalie les aide et corrige le cahier de chacun en circulant. Par la suite, ils rédigent individuellement « les 10 commandements du bon ou du mauvais

conducteur ». La correction se fait oralement en grand groupe. Enfin, regroupés en dyades, les apprenants préparent les cinq commandements du cuisinier, du professeur et du Don Juan, entre autres, puis chaque dyade présente ses découvertes en plénière.

Le lendemain, Nathalie reprend l'objectif situationnel T3 IF6, « se raconter ». Elle fait écouter la chanson « Quand les hommes vivront d'amour » de Raymond Lévesque pour renforcer le futur simple. Elle leur demande de souligner les mots qu'ils ne comprennent pas. Après avoir répondu à leurs questions, elle anime une discussion relative au contenu de la chanson. La discussion est suivie d'un exercice lacunaire individuel à l'écrit sur la biographie de Raymond Lévesque. Puis, lors de la correction en grand groupe, les apprenants partagent leur biographie. Enfin, lors de la dernière activité orale en dyades, les apprenants s'exercent à des hypothèses sur le futur (si + le présent suivi du futur).

4.8.1 Description des données provenant des observations

4.8.1.1 Réactions de Nathalie aux modes d'échange communicatif

L'analyse des données portant sur les observations vise à décrire des moments où Nathalie réagit à des facteurs d'ordre culturel lors des modes d'échange communicatif initiés par des apprenants : entraide et retards.

- **Entraide : échanges lors des explications**

Lorsque certains apprenants se consultent pendant la période de questions sur la chanson de Raymond Lévesque « Quand les hommes vivront d'amour », Nathalie n'intervient pas. Toutefois, plus tard, elle attire leur attention : « Attendez un peu » ou recourt à l'humour pour les inciter à écouter : « Écoutez le Don Juan, vous ne pouvez pas manquer le Don Juan ».

- **Retards**

Nathalie est dérangée par la faible assiduité de certains apprenants et réitère l'importance de la ponctualité. Lorsque A1 (Algérien) arrive en retard et lui explique qu'il est allé à la bibliothèque, elle lui déclare : « Ça dérange le cours », et elle ajoute : « Tu dois mieux planifier ». Toutefois, elle lui demande ce qu'il a emprunté.

4.8.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Nathalie

Voici les commentaires de Nathalie se rapportant aux échanges qu'elle initie : certains moyens de faire participer les apprenants, organisation du travail en petits groupes et emploi des expressions de relation directe.

- **Participation : appel à la participation**

Nathalie recourt à une variété de moyens pour faire participer les apprenants : tour de table pour attribuer les tours de parole, désignation ou en s'enquérant : « Qui n'a pas répondu? ».

- **Travail en petits groupes**

Lorsque Nathalie demande aux apprenants de former des équipes pour faire des jeux de rôles, étant donné que A7 se trouve seul, A2 se propose de travailler avec lui : « Je vais travailler avec A7. Il est tout seul ».

- **Expression de relation directe : l'humour**

Nathalie emploie de l'humour auquel les apprenants réagissent. Ainsi, lors des choix de thèmes pour les jeux de rôles, elle demande à A7 (Ukrainien) : « As-tu choisi le Don Juan comme thème? ». A7 lui répond : « Je ne choisis pas Don Juan parce que je n'ai jamais fait ça ».

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité**

Lorsque les apprenants travaillent individuellement, Nathalie circule, les aide et corrige leurs cahiers en proximité.

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Nathalie explique les caractéristiques de la langue populaire, par exemple table est prononcé « tab ». Étant donné que les apprenants éprouvent des difficultés, elle les rassure : « Je sais que c'est compliqué ». « Vous n'êtes pas obligés de parler comme ça, mais il faut comprendre ». Par ailleurs, lors de la discussion sur la biographie des apprenants, quand A2 (Palestinien) raconte son parcours migratoire extrêmement éprouvant, Nathalie et les autres apprenants l'écoutent avec une attention soutenue.

4.8.2 Description des données provenant des entretiens

4.8.2.1 Explications des réactions de Nathalie

- **Entraide : échanges lors des explications**

Nathalie tolère l'interaction entre les apprenants pendant le cours lorsque cela ne dure que quelques secondes. Dans le cas contraire, elle attire leur attention : « J'explique quelque chose puis je vois que c'est 2, 3 secondes, pas de problèmes, mais si je vois que c'est une grande conversation, j'arrête. J'attends et je leur demande, 'Est-ce que vous me donnez la permission de continuer, puis-je continuer?' » (Nathalie_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 086).

- **Retards**

Nathalie comprend les difficultés relatives à la question de la ponctualité. À son sens, la relation à la variable temps régit le mode de vie dans différents espaces :

« Les deux Américains sont habituellement toujours à l'heure parce que ça fait un peu comme chez nous. Ça fait partie du mode de vie ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 070). En fait, elle a remarqué au fil des années que les apprenants issus de certains espaces culturels ont tendance à être en retard : « Les gens qui viennent d'Amérique du Sud, d'Amérique centrale, ils sont plus souvent en retard ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 058). À ce sujet, elle décrit les incidences des pratiques de certains établissements sur l'assiduité : « Où j'étais l'année passée, il n'y avait pas de retard parce que les portes fermaient à 9 heures. Alors, si les étudiants arrivaient en retard, ils devaient passer par la porte principale ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 066). Enfin, il est à noter qu'après avoir rappelé A1 à l'ordre, elle prend le temps de rétablir la communication avec lui : « C'était pour rétablir la communication, pour ne pas le laisser sur une note déplaisante ou désagréable. Sinon, ça influence les autres qui deviennent à leur tour mal à l'aise et ça brise quelque chose ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_transc/ligne 074).

- **Aspect paralinguistique : ton de la voix**

Même si les données issues des observations n'indiquent rien de particulier sur le ton de la voix des apprenants dans la classe de Nathalie, en raison de sa pertinence, il est judicieux d'inclure un exemple se rapportant à une expérience dans une classe antérieure. Elle décrit les perceptions divergentes à ce sujet : « Je le [Russe] trouvais agressif, déplaisant au début. C'est en le connaissant mieux que je me suis rendue compte que c'était seulement sa façon d'exprimer les choses. Ça n'a pas nécessairement le sens agressif qu'on lui donne. C'était ma perception ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_transc/ligne 228). Ensuite, elle explicite sa réaction en décrivant la nature du contact social dans la société québécoise : « Il va dire: 'Non, non, c'est pas ça!' facilement. On n'est pas habitués à ça. Disons qu'on est habitués à peut-être avoir un contact social un peu plus délicat ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_transc/ligne 228). Par ailleurs, elle explique la raison pour laquelle certains

apprenants provenant de l'Europe de l'Est manifestent une attitude verbale « méprisante » ou « agressive » : « Cette espèce d'attitude verbale, surtout des hommes, de genre un peu méprisant. C'est souvent quand ils sont en état de faiblesse. C'est toujours de ne pas perdre la face ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 156). À son sens, étant donné que ces habitudes peuvent perdurer malgré de nombreuses années passées au Québec, elle propose des interventions qui viseraient à sensibiliser les apprenants à différentes façons de communiquer et à leur impact sur les relations humaines : « Ça serait bon s'il y avait une personne qui venait leur demander: 'Quels problèmes vous avez avec les Québécois?' Ensuite, 'maintenant, je vais vous dire comment les Québécois perçoivent votre façon de faire'. Le problème, c'est de tomber dans la généralisation ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 252).

Le tableau 4.15 qui suit synthétise les réactions de Nathalie et ses explications à ce sujet.

Tableau 4.15 Explications des réactions de Nathalie

Mode d'échange communicatif initié par des apprenants	Réactions de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Entraide : échanges lors des explications	Tolérance de l'entraide Incitation à l'écouter Emploi de l'humour pour attirer leur attention	Tolérance de l'entraide de courte durée Incitation à l'écouter lors de la perturbation du fonctionnement de la classe
Retards	Signes de dérangement Rappel à l'ordre Rétablissement du contact	Temps conçu différemment en fonction des espaces culturels Constatation de l'effet positif de l'intervention administrative
Aspect paralinguistique : ton de la voix (exemples issus d'une classe antérieure)	N/A	Importance du rôle des perceptions au regard du ton Importance de sensibiliser les apprenants au fonctionnement dans la société québécoise

4.8.2.2 Explications de Nathalie sur ses modes d'échange communicatif

- **Participation : appel à la participation**

Nathalie explique l'importance de varier les procédés pour attribuer les tours de parole : « Peut-être seulement pour les réveiller, je ne sais pas. Pour mettre une petite stimulation, pour pas que ça devienne trop une routine ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 188).

- **Travail en petits groupes**

Selon Nathalie, les apprenants apprécient le travail en petits groupes : « Ils aiment beaucoup ça » (Nathalie_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 136). À l'instar de Thomas, elle respecte leurs préférences : « Pour moi, c'est très important, dans quoi il se sent bien. J'irais pas affronter directement un étudiant. Je peux lui dire : « 'c'est important le travail en équipe pour telle et telle raison', mais à la fin, c'est sa décision ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 144).

- **Expression de relation directe : l'humour**

Nathalie explique l'importance de l'emploi de l'humour afin de réduire l'anxiété dans certaines situations : « Le sens de l'humour, c'est important. La dédramatisation. Souvent, je fais des blagues. J'en fais sur moi pour commencer. Pour moi, l'important c'est de s'amuser en apprenant ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 033). Elle ajoute qu'elle aime plaisanter et que cela lui procure une détente : « Ça fait partie de ma personnalité. Même dans mes relations sociales, ça va être ça aussi là. C'est comme une espèce de détente ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 093).

Lors d'une expérience antérieure avec des apprenants chinois, elle fait état d'un transfert négatif en raison des différences d'ordre culturel : « Je trouve que l'humour des Chinois est très difficile à comprendre. Il s'avère quelque chose qui

pouvait être drôle, mais qui présentait absolument rien de drôle pour moi là. Ça m'avait frappé. C'est un drôle d'humour ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 252). Par ailleurs, elle dit utiliser moins d'humour avec des apprenants pakistanais, car ils réagissent moins.

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité**

En se référant à une expérience antérieure, Nathalie souligne l'importance de l'aide en proximité, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un apprenant qui a besoin de soutien spécifique : « Je faisais des blagues avec lui (Albanais) pour me rendre compte que sa façon de s'exprimer était très désagréable, mais lui n'était pas agressif. Alors, je travaillais souvent à côté de lui quand je donnais un travail, Finalement, il m'est devenu très sympathique ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 152). À cet égard, Nathalie fait preuve de transparence relativement à sa perception de cet apprenant : « Peut-être pas parce qu'il [Albanais] était pas vraiment agressif. C'est ma perception. C'est moi qui le percevais comme ça, mais en réalité, est-ce qu'il l'était vraiment? Je suis pas certaine. C'était à moi aussi de faire un travail ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 160). Toutefois, elle souligne que le comportement de celui-ci est inacceptable sur le plan social : « même s'il y a ma perception, il vit ici. C'est un comportement social qui n'est pas acceptable, mais je pense que la seule et unique façon, c'était de m'intéresser à lui, d'avoir des informations sur lui, de créer un lien ». (Nathalie_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 161).

- **Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants**

Nathalie comprend très bien les difficultés accompagnant le processus migratoire et éprouve donc beaucoup d'empathie pour les apprenants : « Le seul fait de quitter sa famille, son environnement, quelles que soient les raisons, ça implique déjà une situation difficile, des choses à vivre qui sont difficiles, apprendre la langue, s'orienter ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 046). Dans ce contexte complexe,

elle souligne l'importance de l'écoute attentive afin de déceler des sous-entendus dans les propos des apprenants, mais sans porter de jugement : « Je suis habituée à écouter ce que chaque étudiant me dit, sincèrement, c'est important. Je vais essayer d'être attentive à ce que l'étudiant dit et à ce que ça sous-entend mais sans porter de jugement ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 021).

Enfin, Nathalie souligne l'importance d'instaurer un climat de confiance par le biais de l'échange informel au début des cours afin de détendre l'atmosphère : « L'aspect plus psychologique est extrêmement important, entre autres, pour l'ambiance. Cette espèce de détente en commençant, dire on vient étudier, c'est pas une prison. On est aussi des êtres humains. On a aussi des expériences différentes ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 041). Elle ajoute que cet échange informel fournit l'occasion aux apprenants de se connaître et de se donner du soutien : « Ils apprennent à se connaître et, quelquefois, ils sont surpris. Puis tout d'un coup, ils se rendent compte qu'ils font des confidences et qu'ils ont un soutien, un support ». (Nathalie_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 042). Toutefois, elle décrit les difficultés vécues dans les classes antérieures à faire participer les apprenants sinophones lors de ce type d'échanges : « C'est difficile de faire des activités de communication orale avec les Chinois parce qu'il faut toujours que ce soit parfait. C'est très difficile pour eux de ne pas avoir le temps de se préparer ». (Nathalie_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 306). Elle révèle une excellente connaissance de certains modes d'échange communicatif des apprenants sinophones : « Je pense que c'est leur système d'éducation. Il faut vraiment que tu restes assis puis que tu travailles beaucoup. Il faut jamais que tu interrompes le professeur. Ils sont d'une grande politesse, habituellement. Ils sont tranquilles, calmes et respectent la discipline ». (Nathalie_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 307).

Le tableau 4.16 à la page suivante résume l'ensemble des données présentées et fait des liens entre les phénomènes observés et les explications de Nathalie.

Tableau 4.16 Explications de Nathalie sur ses modes d'échange communicatif

Mode d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réactions des apprenants	Explications de l'enseignant
Participation : appel à la participation : désignation	Formulation d'une réponse	Nécessité de varier les procédés pour structurer les tours de parole
Travail en petits groupes	Plaisir et partage	Appréciation par les apprenants
Expression de relation directe : l'humour	Rires et réciprocité	Importance de rire Détente Transfert négatif en raison des différences d'ordre culturel
Expression de relation directe : aide individuelle en proximité	[Absence de réaction observable]	Les bienfaits de la proximité en apprentissage
Expression de relation directe : préoccupation de rassurer les apprenants	Approbation	Empathie au regard du processus migratoire Importance du non jugement Sensibilité aux difficultés Importance des qualités humaines du pédagogue Importance du climat positif dans un contexte d'immigration Importance des échanges informels au début de chaque cours

En résumé, l'analyse des données indique d'abord que Nathalie accorde une importance primordiale à l'écoute active des apprenants afin de pouvoir y déceler des sous-entendus sans porter de jugement. Ensuite, la description du cas d'un apprenant dans une classe antérieure montre l'importance du soutien en proximité pour établir un lien avec lui et atténuer son agressivité apparente. Par ailleurs, d'après ses propos, malgré le cas du transfert négatif de l'humour pour des raisons d'ordre culturel, son emploi s'avère bénéfique dans diverses situations. Enfin, son enseignement est imprégné d'empathie en raison des difficultés que les apprenants subissent lors du processus migratoire. Elle souligne donc l'importance d'établir un climat social positif afin d'essayer d'atténuer les obstacles et de permettre aux apprenants d'affronter des défis. À cet égard, à l'instar de Rachel, elle souligne l'importance des échanges informels au début des cours pour détendre l'atmosphère et fournir l'occasion aux apprenants de se connaître et de se donner du soutien. Toutefois, elle

fait état de la difficulté à faire participer les apprenants sinophones lors des échanges informels en raison de leur habitude d'une préparation préalable à la prise de parole.

4.9 Description de la classe de Patricia

Patricia, qui détient un baccalauréat en enseignement du FLS, enseigne le français depuis 23 ans. Sa classe compte 8 Chinois, 1 Argentin, 2 Chiliens, 1 Zimbabwéen, 1 Coréen, 1 Roumain, 1 Ukrainien, 1 Albanais, 1 Bulgare, 1 Russe et 1 Uruguayen. Ce sont des apprenants de niveau intermédiaire qui en sont à la troisième semaine de leur apprentissage du français au moment où les observations ont lieu.

Durant les séquences observées, le cours commence avec un retour sur la fin de semaine (l'objectif situationnel T3 IF6, « se raconter »), en particulier sur le défilé du Père Noël. Ensuite, la correction du devoir sur les articles se fait oralement en grand groupe. Puis, Patricia fait une révision du subjonctif présent avec tout le groupe. Elle insiste sur la prononciation des verbes irréguliers comme « aller » et « avoir ». Enfin, pour pratiquer le subjonctif, les apprenants font des jeux de rôles en dyades en choisissant une des mises en situation inscrites au tableau. Patricia circule entre les sous-groupes et les aide au besoin. Pour clôturer le cours, chaque équipe présente son jeu de rôle devant toute la classe.

Le lendemain, le cours commence avec la correction des devoirs sur le subjonctif et s'enchaîne avec une discussion sur le thème suivant : « Que faites-vous lorsque vous voulez faire connaître votre opinion? » (l'objectif situationnel T3 IF6, « se raconter »). Ensuite, les apprenants lisent un texte individuellement et répondent aux questions s'y rapportant à l'écrit. Pendant qu'ils lisent le texte, Patricia rend les devoirs sur leur biographie et les rencontre individuellement à son bureau pour la

rétroaction. Enfin, le cours se termine avec la lecture du texte à voix haute en grand groupe.

4.9.1 Description des données provenant des observations

4.9.1.1 Réactions de Patricia aux modes d'échange communicatif

Voici des exemples précis des moments dans l'enseignement de Patricia où elle réagit aux modes d'échange communicatif des apprenants : entraide, emploi du dictionnaire bilingue, aspects paralinguistiques, façons de s'adresser à l'enseignante et retards.

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Lorsque A5 et A6 se consultent pendant une activité en plénière, Patricia intervient et leur demande de partager leur conversation avec la classe :

A5 : Je ne comprends pas la différence entre on et il.

A6 : Je lui ai expliqué. (Patricia_OBS_Cass 1B_111-112).

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

La plupart des apprenants se servent du dictionnaire unilingue, bien que quelques-uns consultent également leur dictionnaire bilingue. À cet égard, Patricia tente de les amener à développer la stratégie de tolérance à l'ambiguïté en leur expliquant l'objectif de la lecture : « Le but de la lecture n'est pas de chercher à comprendre chaque mot, mais le sens global du texte ». (Patricia_ENT_Cass 1 B_transc/ligne 47).

- **Aspect paralinguistique : intonation**

Lorsque A10 (Chinois) parle avec une intonation martelée, Patricia l'aide en comparant l'intonation en chinois à celle en français où elle ressemble plutôt à une

valse. Subséquemment aux efforts de A10 pour se corriger, elle lui témoigne sa compréhension de la difficulté : « Maintenant, relaxe ». (Patricia_OBS_Cass 1A_212-213).

- **Aspect paralinguistique : ton de la voix**

Lorsque A11 (Roumain) réagit par la négative aux propos de Patricia relatifs à un devoir, celui-ci tente de sensibiliser l'apprenant au ton employé :

Patricia : Vous allez avoir un petit devoir.

A11 : Non, non.

Patricia : Pourquoi? Vous ALLEZ avoir.

Certains apprenants : [Rires].

Patricia : Est-ce que mon étudiant chinois dirait NON? (Patricia_OBS_Cass 1B_211-213).

- **Aspect paralinguistique : niveau de la voix**

Lorsque les réponses de certains apprenants sont à peine audibles, Patricia leur demande de parler plus fort : « A3 [Chinois], imaginez vous parlez en chinois avec vos amis pendant la pause » (Patricia_OBS_Cass 1B_055-056), « A2 [Russe], plus fort, on n'entend pas ». (Patricia_OBS_Cass 2A_131-132).

- **Façons de s'adresser à l'enseignante**

Certains apprenants se servent du prénom de Patricia lorsqu'ils s'adressent à elle, mais la plupart l'appellent « Professeure ».

- **Retards**

Quelques apprenants arrivent en retard. Plus tard, Patricia demande l'heure de l'arrivée de A4 : « A4 est arrivé à quelle heure? » (Patricia_OBS_Cass 1B_454-455).

4.9.1.2 Modes d'échange communicatif initiés par Patricia

Voici les commentaires de Patricia se rapportant aux échanges qu'elle initie : moyens de faire participer les apprenants, vérification de la compréhension, organisation du travail en petits groupes et emploi des expressions de relation directe.

- **Participation : appel à la participation**

En général, Patricia désigne les apprenants pour les faire participer :

Patricia : Le verbe être. Il faut que je, A7.

A7 : sois

Patricia : ponctuel. Il faut que tu, A10.

A10 : tu sois

Patricia : patient. Il faut que tu sois patient, A15. (Patricia_OBS_Cass 1A_108-113).

Toutefois, lorsqu'elle lance une question à toute la classe, ce sont les mêmes apprenants qui répondent : « Qui voudrait lire? ». (Patricia_OBS_Cass 2B_102-103).

Dans la même veine, lors d'une discussion en grand groupe, étant donné la tendance de certains à interrompre, elle nomme les apprenants pour les faire participer, surtout ceux provenant d'espaces culturels à forte distance hiérarchique : « A15, je vais donner la parole à A16 [sinophone] (Patricia_OBS_Cass 2B_068-069). Étant donné que A15 [Bulgare] continue à intervenir, elle réitère le tour de parole : « A16 ». Pendant que A16 [sinophone] s'explique, A15 essaie d'intervenir, mais Patricia insiste pour que A16 poursuive. Elle doit insister pour inculquer le respect des tours de parole : « Attends, A15, s'il te plaît, on va laisser A10 [sinophone] finir ». Ensuite, elle nomme A10 qui répond : « Je comprends, mais je ne sais pas comment parler » (Patricia_OBS_Cass 2B_068-069). Malgré ses efforts pour l'aider en reformulant le thème en question, A10 ne s'exprime pas. Plus tard, elle désigne A2 [Russe] : « Excuse-moi, A15, mais je vais demander à A2 de donner son point de vue » (Patricia_OBS_Cass 2B_4 77-478).

Lorsqu'elle demande des volontaires pour la plénière avec les mises en situation comportant le subjonctif, il n'y a que A17 [Chilien] qui se porte volontaire : « Est-ce qu'il y a un groupe volontaire qui accepte de venir devant la classe? [A17 se porte volontaire]. Allez-y ». (Patricia_OBS_Cass 1B_105-106). Il s'ensuit qu'elle désigne les groupes pour la suite de l'activité.

- **Vérification de la compréhension**

Lorsque A15 demande à A10, « Est-ce qu'il y a eu des répressions après la manifestation? », Patricia demande si tout le monde a compris. Seulement A1 [Chinois] répond après quelques instants de silence.

- **Travail en petits groupes**

Patricia les fait travailler en sous-groupes pour certaines activités.

- **Expression de relation directe : valorisation**

Patricia complimente souvent les apprenants :

A4 : Il faut que nous ayons

Patricia : allions

A4 : Il faut que nous allions

Patricia : Bravo!

A4 : Il faut qu'ils aillent.

Patricia : Excellent. (Patricia_OBS_Cass 1A_267-268).

- **Expression de relation directe : aide en proximité, toucher**

Patricia circule et offre de l'aide individuelle aux apprenants dont certains posent des questions, par exemple, A3 : « Je souvent écris? ». (Patricia_OBS_Cass 2B_202-203). Elle répond en lui touchant l'épaule.

4.9.2 Description des données provenant des entretiens

4.9.2.1 Explications des réactions de Patricia

- **Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune**

Patricia explique son intervention lorsque certains apprenants se consultent pendant que quelqu'un d'autre parle : « Ah, c'est comme si je rappelais à l'ordre, en train de parler quand la conversation avait lieu avec quelqu'un d'autre. Je ne veux pas qu'il y ait deux conversations. Quand on est en plénière, il y a une personne qui parle, les autres, on écoute. Puis on organise des tours de parole ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 118). Elle ajoute que l'entraide dans la langue d'origine des apprenants est rarissime : « Ils ont assez d'autodiscipline. Pour mes Chinois, c'est A10 qui fait ça quand il ne comprend pas, mais c'est rarissime. Il demande à A16 qui est plus fort que lui qui est assis devant lui en diagonale ». (Patricia_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 163). Elle dit recourir parfois à l'emploi de l'humour pour attirer leur attention.

- **Emploi du dictionnaire bilingue**

Les propos de Patricia révèlent les défis qu'elle a dû relever dans une classe antérieure constituée majoritairement d'apprenants sinophones : « Quand j'avais 14 Chinois, ils parlaient entre eux. J'ai failli faire une dépression nerveuse ». (Patricia_ENT_Cass 2 B transc/ligne 398). Elle explique ses efforts pour les inciter, surtout les sinophones, à l'écouter plutôt que de recourir au dictionnaire : « Quant au dictionnaire, constamment, il faut que je dise à A3 [Chinois], 'reste avec nous'. Il va y avoir un moment pour le dictionnaire, c'est pas maintenant ». (Patricia_ENT_Cass 2 B transc/ligne 399).

Lors de la lecture d'un texte, elle explique ses efforts pour les inciter à essayer de comprendre globalement une phrase d'abord et un paragraphe ensuite sans recourir au dictionnaire bilingue :

J'essaie de travailler avec eux dans le texte à ce qu'ils finissent le paragraphe avant d'aller chercher dans le dictionnaire. Je le lis avec eux. Avant d'aller chercher, on va se rendre à la fin de la ligne. Est-ce qu'avec la fin de la ligne, on est capable de comprendre? Non, O.K. on va essayer jusqu'à la fin du paragraphe. Qu'est-ce qu'on peut comprendre? J'essaie de faire ça. (Patricia_ENT_Cass 2 B transc/ligne 400).

- **Aspect paralinguistique : intonation**

Patricia explique la nécessité de corriger l'intonation des apprenants : « J'entends A10 [Chinois] comme un marteau, puis je me dis, il travaille tellement fort. L'image du violon, de la valse, pour essayer de [elle fait une geste avec ses mains] ». (Patricia_ENT_Cass 1 B transc/ligne 382).

- **Aspect paralinguistique : ton de la voix**

Dans la citation suivante, les propos de Patricia indiquent qu'elle est consciente des différentes façons de communiquer des apprenants : « Tu as été peut-être témoin. A15 (Bulgare) et A11 (Roumain) qui interrompent beaucoup, qui peuvent en plein milieu d'une phrase interrompre leur interlocuteur pour dire que 'non, c'est pas comme ça' ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 19). En fait, elle fait même référence à l'influence des aspects d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif : « Il y a certains Latino-Américains qui vont aussi interrompre à tout vent, mais interrompent pas 'd'un non, c'est pas comme ça'. Ils vont faire la même interruption, mais pour faire une blague ou pour ajouter quelque chose. Ça va être indiscipliné un peu, mais pas pour dire, 'non, ce que tu dis, c'est pas ça' ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 20). Notons qu'elle admire la façon harmonieuse dont ses étudiants gèrent les divers modes d'échange communicatif entre eux malgré les divergences, mais elle dit ne pas comprendre plus précisément la

raison : compétence limitée pour s'exprimer adéquatement ou un manque de confiance : « Entre eux, comment ils gèrent ça? C'est inspirant pour moi. Est-ce que c'est parce qu'ils n'ont pas assez de mots, est-ce que c'est parce qu'ils manquent de confiance? Je pense pas parce que tu as vu, ils parlent quand même, ils s'expriment ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 21). Enfin, lorsque certains utilisent un ton fort et interrompent les autres, elle dit les sensibiliser à l'importance du respect du tour de parole : « Tu sais, pendant qu'une personne interrompt une autre dans la classe, je me rapproche, puis je touche : « Attention, c'est difficile de se faire interrompre. Laisse-la finir. Après tu vas avoir ton tour. Je te le promets, je ne t'oublie pas' ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 23).

- **Aspect paralinguistique : niveau de la voix**

Les données issues des observations montrent que lorsque certains apprenants ne parlent pas fort, Patricia leur demande de projeter leur voix en les rendant conscients du fait que les autres membres de la classe ne les entendent pas. Elle explique à ce sujet que certains apprenants comme A3 (Chinois) ne parlent pas fort en classe, mais ils le font pendant la pause dans leur langue d'origine : « Il hurle dans le corridor quand il parle en chinois. Ils ont plus confiance quand ils parlent dans leur langue ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 99). À son sens, il se peut que le volume paraisse agressant lorsqu'on ne comprend pas la langue : « Je me souviens d'un étudiant iranien qui trouvait que les Chinois hurlaient justement. Et lui, quand il parlait dans sa langue, il parlait aussi fort. Alors, est-ce que j'exagère quand je dis qu'il hurle? » (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 100).

- **Façons de s'adresser à l'enseignante**

Patricia dit recourir à l'humour lorsque certains apprenants l'appellent « Professeure » : « Quand les Chinois m'appellent 'Professeure', je réponds, 'oui, étudiant' et ils rient ». (Patricia_ENT_Cass 2 A transc/ligne 615).

- **Retards**

Malgré les mesures que Patricia prend pour que les apprenants soient ponctuels, les retards persistent : « A12, j'ai dû lui parler. Il s'est amélioré mais il y a encore des manques. Après que je leur parle, ils vont être un bon bout de temps corrects. Puis, tout à coup, là, ça reprend. Il va falloir que j'y revienne, que je lui parle bientôt ». (Patricia_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 173). Elle ajoute que les retards constituent un obstacle à leur intégration à la société d'accueil : « L'intégration, c'est ça aussi. Moi, je peux pas arriver en retard ». (Patricia_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 187).

Le tableau 4.17 à la page suivante synthétise les liens entre les phénomènes observés et les explications de Patricia.

4.9.2.2 Explications de Patricia sur ses modes d'échange communicatif

- **Participation : appel à la participation**

Patricia est tout à fait consciente que les mêmes apprenants répondent lorsqu'elle lance des questions à toute la classe : « C'est sûr que A15 (Bulgare) va parler tout de suite, A17 (Chilien) aussi. J'essaie d'éviter ça, à la volée. Je l'ai peut-être fait pendant que tu étais là, mais j'essaie d'éviter ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 45).

Tableau 4.17 Explications des réactions de Patricia

Mode d'échange communicatif initié par des apprenants	Réactions de l'enseignant	Explications de l'enseignant
Entraide : emploi de la langue d'origine ou d'une langue commune	Incitation à l'écoute	Rappel : perturbation du fonctionnement Emploi de l'humour pour attirer leur attention
Emploi du dictionnaire bilingue	Dissuasion de l'emploi du dictionnaire en visant le développement de la tolérance à l'ambiguïté	Importance de développer la tolérance à l'ambiguïté
Aspect paralinguistique : intonation	Correction en comparant l'intonation en chinois à celle en français	Importance de corriger l'intonation Analogie d'une valse
Aspect paralinguistique : ton de la voix	Sensibilisation à la nature du ton employé	Importance de la sensibilisation au ton et au respect des tours de parole par le biais du toucher Conscience des conséquences d'un ton dur sur les autres membres de la classe Admiration du courage des apprenants face aux divers modes d'échanges
Aspect paralinguistique : niveau de voix	Requête de parler plus fort	Ton agressant dans une langue qu'on ne connaît pas
Façons de s'adresser à l'autre : Monsieur, Madame, Professeur(e)	[Aucune réaction observable]	Acceptation Emploi de l'humour
Retards	Suivi ultérieur	Recours à l'humour Obstacle à l'intégration

Dans l'énumération des gens qui ne prennent jamais la parole à moins d'être sollicités, se trouvent des apprenants asiatiques, russes et albanais : « C'est sûr que A11 [Corééen] et A16 [Chinois] répondraient jamais. A2 [Russe] travaille fort, mais c'est difficile pour lui, pas parce qu'il le sait pas. A13 [Albanais] répondra pas comme ça spontanément ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 47). Elle attribue la réticence à prendre la parole spontanément à la personnalité des apprenants : « C'est une question de personnalité. Comme je te dis, A13 [Albanais], c'est pas parce qu'il a pas la compétence linguistique, A2 [Russe], la même chose. C'est des personnalités. Personnalité, pas nécessairement traits de culture ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 49). Toutefois, notons que dans la citation suivante, elle fait référence à l'influence de la culture scolaire dans le cas de A13 : « A13 [Albanais] a choisi le

système d'enseignement qu'il compare en Albanie et ici. Selon lui, il y a plus de distance en Albanie entre le prof et l'apprenant. Donc à cause de sa génération, à cause de son type d'enseignement aussi, il écoute ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 52). Dans le cas de A2 (Russe), elle abonde dans le même sens. Ses propos indiquent que les interactions entre l'enseignant et les apprenants sont de nature plus formelles dans les espaces culturels à forte distance hiérarchique : « Je pense qu'il y a beaucoup d'exercices d'écriture, de lecture, le respect de l'autorité aussi, la distance dont parle A13, mais A2 est plus jeune, mais j'ai l'impression que le rapport maître-élève est plus formel peut-être que ce qu'ils connaissent chez nous ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 54). Dans la même veine, ses propos indiquent qu'elle connaît bien les caractéristiques de la culture scolaire des espaces sinophones : « Oui, plus traditionnelles, beaucoup de par cœur, le prof est en avant, donne son cours, donne des exercices, des devoirs ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 74). Pour ce qui est des apprenants sinophones, elle fait référence à leur réticence à prendre spontanément la parole : « Si j'oublie A19 [Chinois], il peut se trouver un bon moment sans parler ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 60).

Elle dit faire la demande de volontaires dans le cadre de tâches reliées aux activités antérieures afin d'amener les apprenants à s'impliquer davantage dans leur apprentissage : « Quand je fais des exercices des activités antérieures, je commence par demander s'il y a des volontaires parce que des fois le désir de prendre en main leur propre apprentissage/c'est toujours le prof qui contribue à ça, ils se prennent jamais en mains ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 67).

Enfin, elle insiste sur le respect d'un temps d'attente pour donner une chance aux apprenants de répondre, sauf pour les activités de systématisation : « Quelquefois, je leur dis, attendez, attendez, laissez-lui le temps pour qu'il s'autocorrige, mais quand une notion a été vue et revue, qu'on est dans la systématisation, je ne prends pas cette peine là ». (Patricia_ENT_Cass 1 B transc/ligne 288).

- **Vérification de la compréhension**

Patricia dit recourir au non verbal pour vérifier la compréhension des apprenants : « Je suis à l'affût de la gestuelle non verbale puis je vais dire, 'A1, qu'est-ce que ça veut dire la répression? Veux-tu expliquer?' » (Patricia_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 255). Selon elle, il est important de ne pas humilier les apprenants lors de ses interventions : « Je vais demander à quelqu'un dont je suis sûr qu'il le sait, qu'il pourra l'expliquer ». (Patricia_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 257). Enfin, elle ajoute que peu importe la culture d'origine, en général, les gens n'aiment pas avouer leur manque de compréhension : « La majorité des gens n'aime pas ça, dire, 'moi, j'ai pas compris'. Moi-même, en réunion quand je comprends rien, je dis que je me force pour avoir des stratégies pour aller chercher mon information ». (Patricia_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 259).

- **Travail en petits groupes**

Patricia dit mettre l'accent sur le travail en petits groupes, car cela favorise davantage la participation des apprenants : « J'essaie de faire moins d'activité en plénière et puis d'en faire en petits groupes, d'équilibrer justement. C'est une des raisons, c'est un des bienfaits des mérites des activités en sous-groupes ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 26). Elle précise qu'elle forme parfois des équipes afin que les apprenants se déplacent et changent de groupes : « Quand on fait des groupes de 4, ou de 3 ou de 2, ils ont tendance à rester entre eux ». (Patricia_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 153). À d'autres moments, elle prête une attention particulière à la composition du groupe afin que certains étudiants apprennent à travailler de façon équilibrée. Notons que malgré son insistance sur l'influence de la personnalité dans les modes d'échange communicatif des apprenants, ses propos font tout de même allusion à l'influence des facteurs d'ordre culturel : « A5 [Africain] est lent. Je suis portée à penser que c'est l'Afrique qui est là. Il parle lentement. Il marche lentement. Il fait ces exercices lentement. Le temps chez A5 est

pas le même que chez moi. J'ai fait équipe, A3 avec lui, parce que A3 fait toujours très vite ». (Patricia_ENT_Cass 2 A_ transc/ligne 624).

- **Expression de relation directe : valorisation**

Selon Patricia, le renforcement positif auprès des apprenants qui éprouvent des difficultés est primordial : « Je veux pas qu'ils lâchent, mais je le dis pas à ceux qui sont forts ». (Patricia_ENT_Cass 1 B_ transc/ligne 271).

- **Expression de relation directe : aide individuelle en proximité, toucher**

Patricia explique le recours au toucher lorsqu'elle circule en classe et aide les apprenants : « On dirait que ça me calme. Je le fais pas tant pour l'autre que pour moi. J'ai toujours touché les gens autour de moi. Je me rends compte, il y a une intelligence là-dedans, à savoir, je le sens quand je peux pas toucher ». (Patricia_ENT_Cass 1 A_ transc/ligne 107).

Le tableau 4.18 à la page suivante résume les échanges initiés par Patricia et ses explications.

Pour résumer, l'analyse qui précède démontre d'abord que Patricia recourt fréquemment au travail en petits groupes, car à son avis, cela favorise davantage la participation des apprenants. Étant donné que les mêmes apprenants répondent lorsqu'elle lance des questions à la cantonade, elle essaie de l'éviter, même si cela lui arrive parfois de le faire. Elle dit y recourir lors de la révision des notions déjà vues et travaillées en classe. Pour amener les apprenants à s'impliquer davantage dans leur apprentissage, elle dit faire la demande de volontaires lors de tâches reliées aux activités antérieures. Puisque certains apprenants hésitent à prendre la parole à moins d'être sollicités, elle les nomme souvent et tient à ce que les tours de parole soient respectés en les rendant conscients de la nécessité d'accorder un temps de réponse à chacun. Même si elle attribue la réticence à prendre la parole spontanément à la

Tableau 4.18 Explications de Patricia sur ses modes d'échange communicatif

Mode d'échange communicatif initié par l'enseignant	Réactions des apprenants	Explications de l'enseignant
Participation : appel à la participation : questions à la cantonade	Formulation d'une réponse Silence de certains	Participation des mêmes apprenants selon leur personnalité Nécessité de désignation
Participation : appel à la participation : requête de volontaires	Proposition d'un apprenant Silence des autres	Nécessité de désignation Désir de voir les apprenants se prendre en mains
Participation : appel à la participation : désignation	Formulation d'une réponse	Connaissance de certaines tendances d'ordre culturel chez les sinophones Nécessité d'accorder un temps de réponse
Vérification de la compréhension	Formulation d'une réponse par l'affirmative par A1 après de l'hésitation Silence des autres	Recours au non verbal Vérification avec des questions précises Préoccupation de ne pas humilier les apprenants Incitation à répondre Universalité de la tendance à ne pas montrer son manque de compréhension
Travail en petits groupes	Participation enthousiaste	Formation de certains groupes en fonction de la personnalité des apprenants afin d'équilibrer la composition
Expression de relation directe : valorisation : compliments	Approbation	Nécessité du renforcement positif auprès des apprenants éprouvant des difficultés
Expression de relation directe : aide individuel en proximité, toucher	[Absence de réaction observable]	Effet calmant

personnalité des apprenants, dans ses propos, elle fait référence à l'influence de la culture scolaire dans les habitudes des apprenants albanais, russes et sinophones. Ensuite, elle accorde une importance primordiale à la sensibilisation des apprenants au volume, au ton de la voix et à l'intonation habituels en français. Ses propos révèlent qu'elle est tout à fait consciente du fait que ces paramètres paralinguistiques varient selon les espaces culturels d'où chacun est issu. Enfin, pour vérifier la compréhension des apprenants, elle recourt aux dimensions non verbales de la communication et fait attention de ne pas humilier les apprenants lors de ses interventions. À son sens, la tendance à ne pas montrer son manque de compréhension est un phénomène d'ordre universel.

Conclusion

L'analyse descriptive des données provenant des observations et des entretiens conclut le présent chapitre qui a permis d'examiner en profondeur la façon dont chaque enseignant tient compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échanges communicatifs en contexte pluriculturel.

Il est évident que les enseignants observés et interrogés détiennent plusieurs traits en commun et ont quelques spécificités propres à chacun. Par exemple, tous insistent sur l'importance de l'empathie et d'une communication chaleureuse avec des personnes qui vivent un grand déracinement. Certains se voient même comme des ambassadeurs chargés de représenter leur pays et d'aider les nouveaux arrivants à s'intégrer à leur nouvelle société. C'est ainsi que les attitudes humanistes essentielles à tout bon enseignement viennent recouper les conduites davantage conditionnées par la réalité des patterns culturels omniprésente dans ces classes de LS. Il conviendra pour la suite de dresser un tableau d'ensemble de ces constats et d'en faire une interprétation la plus juste possible.

Le chapitre 5 vise à interpréter l'ensemble des données de l'étude afin de mieux en appréhender les aspects essentiels ainsi que nos objectifs de recherche le précisaient.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a permis de présenter, traiter et analyser les données concernant la prise en compte des facteurs d'ordre culturel par chaque enseignant observé et interviewé. Dans le présent chapitre, il s'agit de procéder à l'interprétation des résultats en cohérence avec la problématique de recherche et les concepts qui en découlent afin de décrire et d'explicitier la prise en compte par les enseignants des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel. Le présent chapitre se divise en trois grandes sections. Une première section permet de faire ressortir les similitudes et les divergences dans les réactions des huit enseignants aux divers modes d'échange communicatif initiés par les apprenants. La deuxième section permet d'analyser également les orientations semblables et les divergences en lien avec les modes d'échange communicatif initiés par les enseignants. La troisième section, l'interprétation des résultats permet de parvenir à des constats en lien avec l'objet d'étude et, dans une perspective d'ordre pratique, de proposer des pistes pour l'intervention en contexte pluriculturel. Enfin, la dernière section fait état de l'émergence de données nouvelles relatives à la prise en compte des facteurs culturels dans la présente étude.

5.1 Réactions des enseignants aux modes d'échange initiés par les apprenants

Cette première section permet de faire la synthèse des données issues des observations ainsi que des entretiens au regard des réactions des enseignants aux divers modes d'échange communicatif initiés par les apprenants qui sont regroupés selon trois plans : les aspects liés à la participation, ceux liés à l'attitude et ceux liés à la communication paralinguistique et non verbale. Pour chacun des modes, les grandes tendances sont mises en lien avec les constats des auteurs exposés dans le chapitre portant sur le cadre théorique de référence.

5.1.1 Participation

Dans cette section seront synthétisées les réactions des enseignants aux divers modes d'échange communicatif relatifs à la participation des apprenants : entraide, hésitation à donner son opinion, formulation de questions de clarification, emploi du dictionnaire, façons de s'adresser à l'enseignant et retards.

5.1.1.1 Entraide

Les données issues des observations indiquent que l'entraide entre les apprenants est un phénomène fréquent dans les classes observées. Examinons les similitudes et les divergences dans les réactions des enseignants observés aux différentes catégories d'entraide manifestée par les apprenants telle la référence à la langue d'origine ou à une langue commune ou son emploi pendant le cours, le recours au chuchotement et l'entraide lors d'un travail individuel.

Les faits observés montrent que lorsque des apprenants recourent au système grammatical de leur langue d'origine, conformément aux recommandations de Ladson-Billings (1995a) relatives à la prise en compte de la langue des apprenants afro-américains, sans s'y opposer, certains enseignants poursuivent les explications afin de les aider. Il est à noter également que, tout comme les enseignants dans l'étude de Ladson-Billings (1995a), lorsqu'ils incitent les apprenants à aller devant la classe et les laissent expliquer certains concepts à leurs pairs en recourant à leur langue d'origine, ce geste contribue sans doute à les amener à un pouvoir d'agir.

Pour ce qui est de l'entraide entre les apprenants pendant le cours, rappelons que certains écrits mentionnés dans notre cadre théorique de référence rapportent que dans des espaces culturels à orientation collectiviste, tels la Chine et Hong Kong, elle

s'avère être un phénomène fréquent (Cortazzi et Jin, 1996; Flowerdew et Miller, 1995; S. Scollon, 1999). Les propos des enseignants lors des entretiens démontrent qu'en général ils comprennent ce besoin ressenti par les apprenants issus de la tradition confucéenne en raison de leur malaise à poser des questions (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002) et de leur besoin de précision, comme le témoignent également les résultats de l'étude de Coubard et Pautzet (2003). La plupart précisent que leur intuition les aide à faire la différence entre le bavardage et le véritable besoin d'être aidé. Toutefois, malgré leur connaissance de divers espaces culturels, les données provenant des observations montrent qu'en réalité, seuls trois d'entre eux tiennent compte du « cadre de participation » (S. Scollon, 1999) de leurs apprenants. Ainsi, ces trois enseignants ne s'interposent que lorsque les interactions sont longues ou quand les propos ne sont pas en lien avec le contenu enseigné, ce qui dérange le bon fonctionnement de la classe.

À l'instar des recommandations de Weinstein *et al.* (2004) concernant le recours à l'accommodement mutuel, certains enseignants disent inciter les apprenants à leur poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas afin de les équiper pour fonctionner adéquatement dans le contexte d'enseignement/apprentissage québécois. À leur sens, le fait de leur exposer les avantages qu'apporte la formulation des questions permet d'explicitier du même coup le « pourquoi » de leurs procédés pédagogiques. Rappelons que selon Ladson-Billings (1992), cela a pour conséquence de développer l'estime de soi et le pouvoir d'agir des apprenants. Pour attirer leur attention, certains recourent parfois à l'humour afin de réduire l'anxiété et de dédramatiser la situation. Toutefois, compte tenu de la tendance collectiviste de certains espaces culturels à exprimer l'humour de façon latente et contrainte (Nevo, Nevo et Yin, 2001; Zhang, 2005), ne faudrait-il pas sensibiliser les apprenants à l'emploi et aux bienfaits de l'humour?

Quant au chuchotement des réponses, plusieurs enseignants se servent de l'humour dans le but d'en dissuader les apprenants alors que d'autres interviennent pour faire respecter les tours de parole. Tout comme Bouvier (2002), ils considèrent essentielle l'allocation du temps de préparation, particulièrement dans le cas des apprenants qui requièrent du temps pour répondre en raison des habitudes acquises dans leur culture d'origine. Selon quelques enseignants, le chuchotement est lié à la personnalité d'un individu et donc, les apprenants introspectifs le feraient moins. Cependant, certains écrits (Cortazzi et Jin, 1996; Flowerdew et Miller, 1995; Lee-Le Neindre, 2002) montrent que, dans des espaces culturels à orientation collectiviste, des apprenants chuchotent afin d'aider leurs pairs de peur que ces derniers fassent des erreurs et « perdent la face ». Certes, les tendances précitées n'excluent pas la considération de facteurs liés à la personnalité des apprenants (Abdallah-Preteceille, 2004; Cortazzi et Jin, 1996; Samovar et Porter, 1994; Samovar, Porter et McDaniel, 2007). Pour d'autres, c'est un fait universel et il servirait non seulement à aider un pair, mais également à faire l'étalage de ses connaissances.

En ce qui concerne l'entraide pendant un travail individuel, de l'avis de certains enseignants, le manque de confiance y contribue. Tout comme le recommande Bouvier (2002), ils réitèrent leurs attentes et insistent pour que les apprenants accomplissent le travail sans consulter les autres. Notons que la description par Weinstein *et al.* (2003) d'une enseignante qui recourt aux jeux de rôles afin d'explicitier la distinction entre l'entraide et le fait de faire le travail à la place de ses pairs s'avère pertinente dans un contexte pluriculturel où les apprenants manifestent diverses habitudes de fonctionnement puisqu'ils proviennent soit d'espaces culturels collectivistes, soit individualistes.

Compte tenu des incidences du « cadre de participation » sur la communication en salle de classe (S. Scollon, 1999) dans la section suivante, il s'agit

de récapituler les réactions des enseignants relatives à l'hésitation des apprenants à exprimer leur opinion.

5.1.1.2 Hésitation à donner son opinion

Lorsque les apprenants hésitent à donner leur avis sur certains sujets, à l'instar de nombreux auteurs (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002; Flowerdew et Miller, 1995; G. Hofstede et Hofstede, 2005), tout en comprenant des facteurs d'ordre culturel qui les empêchent d'exprimer leurs sentiments ou de donner leur opinion, les enseignants de notre étude les incitent à participer. Ils disent comprendre les facteurs d'ordre culturel influençant l'hésitation à exprimer ses sentiments ou à donner son opinion chez les apprenants sinophones. Selon une enseignante, l'importance du maintien de l'harmonie et la nécessité de sauver la face dans les relations interpersonnelles (Bouvier, 2003; Cortazzi et Jin, 1996; Lee-Le Neindre, 2002; Neuliep, 1997) dans les espaces culturels à tendances collectivistes expliquent la raison pour laquelle certains apprenants hésitent à donner leur opinion, même lorsque les enseignants les sollicitent. Effectivement, selon certains chercheurs, l'habitude de rechercher l'approbation des pairs dans les espaces culturels collectivistes éclaire la tendance des apprenants à hésiter à exprimer leur point de vue (G. Hofstede, 1994; Lee-Le Neindre, 2002). Toutefois, quelques enseignants rapportent des cas des apprenants sinophones dans leurs classes antérieures qui faisaient exception à la règle en raison de leur participation active. Une autre enseignante précise que l'expression des sentiments ou des tâches demandant de la créativité semble poser des difficultés pour les apprenants sinophones. Elle souhaiterait davantage de recherche afin de savoir comment développer ce type d'habileté chez les apprenants qui manifestent ces caractéristiques et participent peu.

Notons que les enseignants ne font aucune référence à la dimension de distance hiérarchique qui régit la distribution du pouvoir dans différentes sociétés (G. Hofstede et Hofstede, 2005). Rappelons qu'en raison de l'autorité que le système éducatif confère à l'enseignant dans ces sociétés, les apprenants lui témoignent la plus grande déférence. Par conséquent, la tendance des apprenants provenant de certains espaces culturels à ne pas prendre spontanément la parole dans la présente étude, même lorsqu'ils sont sollicités, corroborent les résultats de diverses études qui mettent en évidence l'influence profonde du Confucianisme (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002; Flowerdew et Miller, 1995). En fait, les propos de certains enseignants manifestant le désir de voir les apprenants s'exprimer confirment la position de Hofstede (1994), selon qui, ce désir se fait beaucoup plus sentir dans les espaces culturels individualistes où l'accent sur l'apprenant individuel reflète les valeurs relatives à l'autonomie personnelle (G. Hofstede et Hofstede, 2005; Skow et Stephan, 2000). Par conséquent, ces enseignants peuvent éprouver de la difficulté à faire participer les apprenants issus d'espaces culturels collectivistes (Bouvier, 2002; Flowerdew et Miller, 1995; K. Johnson, 1995) où la coopération et la conscience sociale priment sur les intérêts individuels (Cortazzi et Jin, 1996; G. Hofstede et Hofstede, 2005).

À la lumière des données précitées, la réitération de ses attentes (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002) et le recours à l'accommodement mutuel (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004) sont fortement recommandés afin de préparer les apprenants à fonctionner adéquatement dans leur société d'accueil.

En raison des incidences du « cadre de participation » sur certains modes d'échange communicatif (S. Scollon, 1999), dans la section suivante, il s'agit de synthétiser les réactions des enseignants relatives à la formulation de questions de clarification.

5.1.1.3 Formulation de questions de clarification

Sur l'ensemble des classes observées, les données indiquent que peu d'apprenants prennent l'initiative de formuler des questions de clarification pendant le cours. Selon certains enseignants, les facteurs d'ordre culturel ainsi que la personnalité des apprenants influencent la fréquence de la prise de parole en classe. Ainsi que le recommandent de Brown et Kysilka (2002) relativement à l'importance de l'organisation socioaffective de l'environnement, un climat de confiance contribue souvent à faciliter la participation progressive des apprenants réticents. Toutefois, il importe de remarquer que la forte influence des facteurs d'ordre culturel se fait sentir dans le premier groupe de Rachel constituée majoritairement d'apprenants sinophones qui continuent à poser des questions pendant la pause malgré la réitération de ses attentes (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002) afin de les inciter à le faire pendant le cours. À ce sujet, rappelons qu'en raison du respect témoigné à l'enseignant, les systèmes éducatifs régis par les préceptes confucéens inculquent aux apprenants de ne pas interrompre ce dernier pendant le cours pour lui poser des questions (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002).

Dans la section suivante, il s'agit de faire le point sur les réactions des enseignants à l'emploi du dictionnaire bilingue.

5.1.1.4 Emploi du dictionnaire bilingue

Même si le recours au dictionnaire bilingue présente un défi de taille dans le quotidien des enseignants, en général, leurs propos indiquent qu'ils connaissent les valeurs et les attitudes préférées des apprenants issus d'espaces culturels où ils sont habitués à ne pas poser de question pendant les cours (Coubard et Puzet, 2003). Toutefois, ils se servent de plusieurs moyens pour les dissuader d'y recourir. Tout

d'abord, afin de les sensibiliser à poser des questions et à écouter leurs explications qui auraient un meilleur impact sur la rétention des faits, ils disent présenter leurs attentes (Coubard et Pautzet, 2003). Cette sensibilisation s'avère primordiale étant donné que les apprenants provenant d'espaces culturels asiatiques considèrent que le manque de compréhension est à leur charge et qu'ils doivent assumer la majeure partie de la responsabilité de leur apprentissage (Coubard et Pautzet, 2003; G. Hofstede, 1994). Ils jugeront donc poli et efficace de chercher des mots dans le dictionnaire afin de combler leurs lacunes par respect pour l'enseignant, ceci en conformité avec les valeurs confucéennes. Ensuite, afin de les inciter à tolérer de l'ambiguïté, certains recourent aux synonymes, aux dessins, à l'épellation des mots au tableau, à la répétition et au mime afin de les habituer à d'autres stratégies (Coubard et Pautzet, 2003). Toutefois, lorsque l'incompréhension perdure, ils disent leur demander de s'y référer, car ils disent comprendre que son usage est sécurisant et satisfait le besoin de précision chez certains apprenants. Enfin, certains réitèrent qu'un climat de confiance où les apprenants se sentent à l'aise, en confiance et sans peur de se faire ridiculiser les aide à s'adapter progressivement à de nouvelles façons d'apprendre.

Par ailleurs, lors de la compréhension d'un texte, tout comme les recommandations de Coubard et Pautzet (2003) de faire un travail préalable concernant le « pourquoi » d'une activité afin de les sensibiliser à un autre mode de fonctionnement, certains les incitent à consulter de moins en moins leur dictionnaire bilingue en leur expliquant le but de l'activité et en les encourageant à tolérer l'ambiguïté. Toutefois, notons que les données issues des observations indiquent qu'ils ne recourent pas au « comment » qui, selon ces mêmes auteures, faciliterait la tâche en amenant les apprenants à repérer les articulateurs du discours, les éléments signifiants et l'organisation des paragraphes afin d'explorer la logique interne du discours.

Dans la section suivante, réitérons les réactions des enseignants aux diverses façons que les apprenants emploient pour s'adresser à eux.

5.1.1.5 Façons de s'adresser à l'enseignant

Lorsque les apprenants appellent les enseignants « Professeur(e) » ou « Monsieur, Madame », en général, ce mode d'interpellation ne semble pas les déranger selon les données issues des observations. Toutefois, leurs propos lors des entretiens sont de divers ordres. Un enseignant, par exemple, fait preuve d'une ouverture exemplaire à cet égard en s'appelant également « Professeur ». Il dit être conscient du signe de respect dont cet emploi témoigne. Rappelons qu'en raison de la distance entre l'enseignant et les apprenants dans les espaces culturels à forte distance hiérarchique (Bouvier, 2002; G. Hofstede, 1997; Loiseau, 2003; S. Myers, Zhong et Guan, 1998; Zhang, 2005), il est inapproprié d'appeler le premier par son nom (S. Myers, Zhong et Guan, 1998). Une autre enseignante attribue ce mode d'adresse à la différence d'âge et encore une autre dit recourir à l'humour. Enfin, selon, certains, les apprenants les appellent par leur prénom lorsqu'ils les connaissent mieux et sont donc plus à l'aise.

Malgré la compréhension et l'acceptation de divers modes d'interpellation précités, aucune discussion s'y rapportant n'a eu lieu lors des séquences observées. Toutefois, en nous référant à Loiseau (2003), rappelons qu'il est essentiel que les enseignants prennent l'initiative d'échanger avec les apprenants sur leurs façons de s'adresser à leurs interlocuteurs, car ce type de discussion pourrait mettre en évidence les diverses préférences d'ordre culturel et permettre ainsi à chacun des participants de s'ouvrir à d'autres perceptions de valeurs, de les comprendre et de les respecter. Ajoutons que les recommandations de Weinstein *et al.* (2004) concernant le recours à l'accommodement mutuel afin de préparer les apprenants à fonctionner adéquatement

dans leur société d'accueil vont dans le même sens. À leur sens, la responsabilité incombe aux enseignants de faire prendre conscience de l'importance de certaines conduites et de leurs conséquences en explicitant les perspectives relatives aux divers facteurs d'ordre culturel et en les incitant à développer des habiletés de pensée critique.

Le cas des retards illustre bien les biais culturels de chacun et l'importance de prendre conscience des conséquences de certaines conduites selon le contexte dans lequel les nouveaux arrivants sont immergés. Dans la section suivante, les réactions des enseignants face aux retards sont résumées.

5.1.1.6 Retards

Les données indiquent que malgré les efforts des enseignants pour renforcer la ponctualité, les retards sont récurrents. Selon certains enseignants, la ponctualité est une question délicate à traiter en raison des difficultés des nouveaux arrivants dont plusieurs doivent se présenter à des rendez-vous afin de s'établir progressivement dans leur nouvel environnement. Toutefois, pour d'autres enseignants, étant donné que le manque de ponctualité constitue un obstacle à l'intégration à la société d'accueil, ils recourent à divers moyens, dont un suivi avec les retardataires et des rappels à l'ordre, mais tout en rétablissant le contact pour ne pas les laisser sur une note désagréable en faisant appel à l'humour et à la participation des membres de la classe. De plus, plusieurs constatent l'effet positif de l'intervention administrative sur la ponctualité.

En dépit des différences individuelles constatées entre les apprenants, selon certains enseignants, ce manque de ponctualité s'explique par le fait que le facteur temps est conçu différemment en fonction des espaces culturels. En effet, selon

certaines auteurs, la monochronie et la polychronie, deux modes d'appréhension régissant la gestion du temps, soulèvent des problèmes relationnels et communicatifs (Balboni, 2006; E. T. Hall, 1959, 1971, 1992). Cependant, lors des séquences observées, aucune discussion visant à rendre les apprenants conscients des conséquences des retards dans la société d'accueil n'a eu lieu. À ce propos, rappelons les recommandations de Weinstein *et al.*, (2004) à l'effet de recourir à l'accommodement mutuel afin de sensibiliser les apprenants au fait que les perspectives relatives au facteur temps diffèrent selon l'espace où ils vivent et de les amener ainsi à développer des habiletés de pensée critique et à poser des gestes adéquats.

Après avoir résumé les réactions des enseignants aux divers modes d'échange communicatif relatifs à la participation des apprenants, il s'agit maintenant de faire le point sur celles qui se rapportent à l'attitude des apprenants.

5.1.2 Attitude

Récapitulons les réactions des enseignants aux divers modes d'échange communicatif relatifs à l'attitude des apprenants : résistance à la diversité et à une expression de relation directe, en l'occurrence, l'humour.

5.1.2.1 Résistance à la diversité

Dans certaines classes observées, lorsque des apprenants manifestent des conduites porteuses d'*a priori*, conformément aux recommandations de Brown et Kysilka (2002) et à celles de Weinstein *et al.* (2003), les enseignants tentent d'inculquer le respect de la diversité au sein de leur groupe afin d'amener les apprenants à une plus grande ouverture envers l'altérité. Ces enseignants insistent sur

l'importance de du respect à accorder à la diversité dans une société pluriculturelle en sensibilisant les apprenants à la relativité de leurs perceptions et en les incitant à prendre conscience des conséquences de leurs réactions. À leur sens, la responsabilité leur incombe de faire preuve d'ouverture eux-mêmes pour créer une ouverture chez les apprenants afin d'atténuer les malaises occasionnés par des préjugés de part et d'autre (Asante, 2001; Kim, 2001; Krippendorff, 1993). Ils constatent qu'avec le temps, ces derniers arrivent à une prise de conscience des diverses façons de percevoir, de voir, d'agir et de faire, même s'ils ne comprennent pas les phénomènes qui les surprennent.

5.1.2.2 Résistance à une expression de relation directe : l'humour

Dans une des classes observées, lorsque les apprenants font des plaisanteries et rient, rappelons la réaction négative de A10 qui le conçoit comme un manque de sérieux. Il convient de souligner la réaction exemplaire de Stéphanie qui reste sensible à d'autres réalités (Gay, 2000, 2001b) dans la gestion de la colère de cet apprenant, en faisant preuve de patience, d'empathie et d'absence de critique dont certains auteurs soulignent l'importance (Brown et Kysilka, 2002; Chen et Starosta, 2000). Comme le préconise Gay (2001b), l'autocontrôle manifesté par cette enseignante lors de l'incident s'avère essentiel dans un contexte pluriculturel. Étant donné que les perceptions ainsi que les interprétations de l'humour sont influencées par des facteurs d'ordre culturel (Nevo, Nevo et Yin, 2001), son emploi en contexte scolaire peut causer de l'inconfort chez certains apprenants issus de certains espaces culturels (Nevo, Nevo et Yin, 2001; Zhang, 2005). (Nevo, Nevo et Yin, 2001; Zhang, 2005). Il est donc essentiel que les enseignants sensibilisent les apprenants au « pourquoi » de son emploi (Ladson-Billings, 1992) comme le fait Thomas.

Après avoir fait le point sur les réactions des enseignants aux modes d'échange communicatif se rapportant à l'attitude des apprenants, dans la section suivante, il s'agit pour la suite de résumer comment ils réagissent à la communication paralinguistique et non verbale des apprenants.

5.1.3 Communication paralinguistique et non verbale

Dans cette section seront synthétisées les réactions des enseignants aux modes d'échange communicatif des apprenants relatifs aux aspects paralinguistiques et non verbaux : intonation, niveau et ton de la voix ainsi qu'habitudes vestimentaires.

5.1.3.1 Intonation

Les faits observés montrent que certains enseignants incitent les apprenants à recourir à l'intonation et aux gestes adéquats, tout particulièrement lors des jeux de rôles. Conformément aux recommandations de certains auteurs (Brown et Kysilka, 2002; Chen et Starosta, 2000), à leur sens, la patience, la persévérance et un climat de confiance sont de mise, car l'expression de soi est grandement influencée par la langue et la culture d'origine des apprenants comme le témoignent les propos de Yu-Sion faisant référence à la violence occasionnée lorsqu'il s'agit de modifier ses habitudes acquises dans sa culture d'origine (1995, cité dans Bouvier, 2002). Toutefois, tout comme Brown et Kysilka (2002), ces enseignants précisent qu'un climat de confiance où les apprenants ne se sentent pas jugés ni évalués accroît les chances d'une participation plus active. De plus, certains ajoutent que les occasions qui leur sont offertes de participer à des jeux de rôles contribuent à les désinhiber. Enfin, le recours par une enseignante à l'analogie d'une valse en comparant l'intonation en français à celle de la langue des apprenants s'avère être utile.

5.1.3.2 Niveau de la voix

Les données issues des observations montrent que lorsque certains apprenants ne parlent pas fort, les enseignants les rendent conscients du fait que les autres membres de la classe ne les entendent pas et leur demandent de projeter leur voix. À ce sujet, de nombreux auteurs s'accordent sur le fait qu'en raison des normes culturelles qui régissent l'emploi des aspects paralinguistiques de la communication, le potentiel des malentendus découlant des interprétations non conscientes des interlocuteurs s'avère être élevé en contexte pluriculturel (Peter Andersen, 2000; Balboni, 2006; Damen, 1987; De Pembroke, 1999; DeCapua et Wintergerst, 2004; Samovar, Porter et McDaniel, 2007; Skow et Stephan, 2000; Ting-Toomey, 1999). Cependant, lors des séquences observées, il n'y a eu aucune discussion visant à aider les apprenants à comprendre l'importance de projeter leur voix afin d'être mieux compris par leurs interlocuteurs francophones et ainsi de pouvoir fonctionner adéquatement dans leur société d'accueil. Par conséquent, le recours à l'accommodement mutuel (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004) mérite d'être retenu peu importe les raisons pour lesquelles les apprenants ont de la difficulté à projeter leur voix : sonorité basse de la voix, timidité, manque de confiance en langue seconde ou socialisation différente.

5.1.3.3 Ton de la voix

Certains enseignants sont conscients de diverses façons de communiquer des apprenants et tout comme DeCapua et Wintergerst (2004), ainsi que Hall (2005), à leur sens, des aspects d'ordre culturel influencent la variation du ton vocalique. Selon quelques enseignants, l'attitude verbale de certains apprenants provenant de l'Europe de l'Est, par exemple, pourrait paraître méprisante ou agressive à un interlocuteur issu d'un autre espace culturel. À l'instar des recommandations d'Aoun (2004), ils font

preuve d'ouverture à l'altérité en englobant les visions et les pratiques alternatives. Ils recourent en même temps à l'accommodement mutuel (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004) dans leurs efforts pour sensibiliser les apprenants à l'importance du respect des tours de parole de façon équitable en les amenant à prendre conscience de leur habitude d'interrompre leur interlocuteur et surtout de leur manière brusque de le faire. En fait, ils disent admirer la façon harmonieuse dont les apprenants gèrent les divers modes d'échange communicatif entre eux malgré leurs divergences. Notons que les interventions précitées corroborent les conséquences de certaines conduites sur les tours de parole également rapportées par De Pembroke (1999) qui fait état des difficultés des Japonais à participer à une conversation avec des Français en raison de la rapidité des échanges. Dans la même veine, Hall (2005) décrit le malaise ressenti par les apprenants amérindiens dans le contexte états-unien où ils sont souvent exclus des discussions en petits groupes en raison des divergences dans les normes régissant les tours de paroles dans les espaces culturels états-uniens et amérindiens.

Étant donné que ces habitudes peuvent perdurer malgré de nombreuses années passées au Québec, une enseignante propose que le MICC mette sur pied des interventions qui viseraient à sensibiliser les apprenants à différentes façons de communiquer et à leur impact sur les relations humaines dans la société québécoise.

5.1.3.4 Habitudes vestimentaires

Les écrits consultés indiquent que des signes visibles tels le port du voile démarquent l'apprenant du groupe et ont des incidences sur son intégration. Lors des observations, rappelons le cas d'une étudiante algérienne dont le voile semble heurter les valeurs de son enseignante, Rachel (G1). Toutefois, celle-ci dit se rendre compte de l'importance de faire preuve d'ouverture afin de surmonter ses préjugés envers les femmes voilées et de découvrir l'être humain derrière le voile (Brown et Kysilka,

2002; Samovar, Porter et McDaniel, 2007). Par ailleurs, conformément aux recommandations de Brown et Kysilka (2002), Rachel constate que le changement dans son attitude amène les autres apprenants à une plus grande ouverture envers l'étudiante voilée qui éprouvait des difficultés à fonctionner en sous-groupe avec certaines personnes au début de la session en raison des préjugés sur le port du voile. À son avis, l'empathie qu'elle témoigne à celle-ci semble atteindre les autres apprenants, qui, à leur tour, en font preuve également. Il importe de noter que pour renforcer la cohésion du groupe, tout comme le recommandent Brown et Kysilka (2002), cette enseignante prend des mesures proactives pour éviter que des apprenants éprouvent un sentiment d'exclusion en les jumelant avec des personnes sympathiques et en recourant au travail fréquent en petits groupes. Enfin, par le biais de son accueil chaleureux, de son ouverture et de son empathie à l'égard de ses étudiants (Brown et Kysilka, 2002; Chen et Starosta, 2000; Gay, 2000), elle sert de modèle dans ses efforts pour comprendre les divers modes d'échange communicatif des apprenants et dans ses tentatives de leur inculquer le respect des différences (Brown et Kysilka, 2002; Samovar, Porter et McDaniel, 2007).

Après avoir synthétisé les réactions des enseignants aux divers modes d'échange communicatif des apprenants, dans la section suivante, il s'agit de résumer les modes échanges communicatifs initiés par les enseignants dans leur pédagogie.

5.2 Modes d'échanges communicatifs initiés par l'enseignant

Cette deuxième section permet de faire la synthèse des données issues des observations ainsi que des entretiens au regard des modes d'échanges communicatifs initiés par les enseignants, modes qui sont regroupés selon deux plans : les aspects liés à l'organisation du travail et ceux liés aux expressions de relation directe verbale et non verbale. Pour chacun des modes, les grandes tendances sont mises en lien avec

les constats des auteurs exposés dans le chapitre portant sur le cadre théorique de référence.

5.2.1 Organisation du travail

Dans cette section sont synthétisés les modes d'échange communicatif des enseignants relatifs à l'organisation du travail : appel à la participation, incitation à poser des questions, vérification de la compréhension et travail en petits groupes.

5.2.1.1 Appel à la participation

Les données provenant des observations indiquent que pour faire participer les apprenants, les enseignants font appel à une variété de moyens comme la désignation, les questions à la cantonade et la demande de volontaires. Lors des entretiens, par souci d'équité, ils disent éviter de recourir aux questions à la volée. Toutefois, lorsqu'il leur arrive parfois de lancer des questions à tous, en général, leurs propos révèlent qu'ils sont conscients que souvent les mêmes personnes prennent la parole. En fait, leurs explications s'accordent avec les résultats de l'étude de Bouvier (2002) où les apprenants issus de la tradition confucéenne prennent peu la parole en situation de grand groupe de peur de faire des erreurs devant leurs pairs. À ce sujet, pour certains enseignants, le silence et le sourire de ces apprenants semblent être difficiles à décoder de façon judicieuse. Malgré leur connaissance des facteurs d'ordre culturel, l'analyse des données démontre qu'ils ne sont pas au courant du fait que les enseignants provenant des espaces culturels sinophones ont l'habitude, à l'instar de Confucius, de poser des questions rhétoriques à l'ensemble du groupe et ensuite d'y répondre (S. Scollon, 1999). Ce fonctionnement explique le silence des apprenants sinophones qui s'attendent à ce que l'enseignant réponde à ses propres questions.

Il est à noter que des précisions fournies par des enseignants ne sont pas documentées dans les écrits consultés. Certains expliquent, par exemple, que le recours parcimonieux aux questions à la cantonade est utilisé quand il s'agit de sonder les acquis et lors des activités de systématisation où les apprenants sont plus en mesure de recourir aux faits déjà enseignés. Étant donné l'importance de la répétition fréquente dans l'apprentissage d'une LS, d'autres y font parfois appel pour leur laisser la possibilité de répondre en chœur, mais tout en recourant à la désignation si la situation devient anarchique. Compte tenu des précisions précitées et en raison du fait que les normes et les valeurs régissant les tours de parole varient en fonction des espaces culturels (Balboni, 2006; De Pembroke, 1999; DeCapua et Wintergerst, 2004; B. Hall, 2005), tout en comprenant les diverses façons de fonctionnement de leurs apprenants, la responsabilité incombe aux enseignants d'explicitier le « pourquoi » de leurs procédés (Ladson-Billings, 1992) et de réitérer leurs attentes (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002). De plus, par le biais de l'accommodement mutuel (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004), il leur appartient également de les rendre conscients de l'importance de leur participation dans le contexte scolaire québécois. Dans le cas de l'emploi des questions à la cantonade, les enseignants ne recourent ni à l'explicitation de leurs procédés ni à la réitération de leurs attentes et encore moins à l'accommodement mutuel.

Pour ce qui est de la désignation, en raison des préoccupations pédagogiques tels l'équité et le maintien d'une attention soutenue auprès des apprenants, tous les enseignants y font souvent appel. Cela rejoint la position d'autres chercheurs (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002; G. Hofstede, 1994; K. Johnson, 1995) qui le recommandent vivement en raison de l'hésitation des apprenants issus de certains espaces culturels à forte distance hiérarchique ou à orientation collectiviste à prendre la parole spontanément (G. Hofstede et Hofstede, 2005). Certains enseignants précisent qu'ils prennent soin de désigner quelqu'un qui sera en mesure de répondre afin de ne placer personne dans une situation désagréable. Pour d'autres, le respect

des tours de paroles et d'un temps d'attente pour donner à chacun la chance de répondre reste primordial. Cependant, compte tenu du fait que les apprenants issus de la tradition confucéenne craignent de faire des erreurs de peur de perdre la face (Bouvier, 2002) et donc auraient tendance à se préparer lorsque le tour de parole est prévisible, le tour de table est à proscrire. Cette conduite aurait sans doute des conséquences sur leur écoute relative aux réponses des autres apprenants et aux propos de l'enseignant.

Lors de la demande des volontaires dans certaines classes observées, en général, les apprenants gardent le silence et les enseignants doivent recourir à la désignation pour les faire participer. En revanche, notons la réussite exemplaire dans la classe de Dominique à ce sujet. Rappelons que lorsqu'elle fait la demande des volontaires pour conjuguer des verbes au tableau, tous les membres de la classe se portent volontaires, car en raison du fonctionnement établi par celle-ci, selon ses explications, les apprenants savent qu'ils doivent tous y passer. Retenons que la réussite de l'exemple du fonctionnement précité pourrait s'avérer d'une aide précieuse pour les enseignants qui expriment le désir de voir les apprenants se prendre en mains.

Tout en reconnaissant l'influence des facteurs d'ordre culturel sur les modes d'échange communicatif, la plupart des enseignants de notre étude insistent sur le fait que la participation des apprenants est liée également à leur personnalité. D'autres ajoutent que la prise de parole est également liée au niveau de compétence des apprenants. Toutefois, selon certains, l'établissement d'un climat de confiance permet même aux apprenants retirés de prendre la parole et de prendre peu à peu plus de place au sein de la classe. Leurs explications corroborent en quelque sorte l'importance qu'accordent à l'environnement physique et socioaffectif Brown et Kysilka (2002). Rappelons à ce sujet l'étonnement d'une enseignante lorsqu'un apprenant peu communicatif prend la parole lors d'une discussion en grand cercle,

sans la séparation des pupitres. Lors de certaines activités, la disposition précitée des chaises en cercle permet de réduire les barrières physiques, psychologiques et affectives, et contribue à instaurer un climat propice aux échanges (Brown et Kysilka, 2002) en facilitant la prise spontanée de parole par des apprenants qui hésitent.

Compte tenu du fait que les normes et les valeurs régissant les modes d'échange communicatif liés à la participation varient en fonction des espaces culturels, il s'agit de synthétiser dans la section suivante les efforts des enseignants à inciter les apprenants à poser des questions.

5.2.1.2 Incitation à poser des questions

Les données issues des observations indiquent que seulement trois enseignants incitent les apprenants à poser des questions. Leur compréhension et leur patience permettent sans doute à ces derniers de s'exprimer et contribuent ainsi à développer leur pouvoir d'agir (Gay, 2000). Les données issues des entretiens révèlent leur connaissance des spécificités d'ordre culturel des apprenants sinophones et corroborent les résultats de l'étude de Johnson (1995) dans laquelle un apprenant sinophone exprime son étonnement du fait qu'une partie de la note finale est allouée à la participation en classe, laquelle consiste à poser des questions, entre autres. Cette réaction pourrait s'expliquer par le fait que, dans les espaces culturels à forte distance hiérarchique et à orientation collectiviste, les apprenants prennent la parole seulement lorsque l'enseignant les sollicite directement (G. Hofstede et Hofstede, 2005). Toutefois, étant donné que seulement deux enseignants sensibilisent les apprenants à l'importance de poser des questions, en raison de certains préceptes confucéens qui inculquent aux apprenants de ne pas interrompre l'enseignant pour lui poser des questions (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002; K. Johnson, 1995) où de ne pas se démarquer de leurs pairs (Bodycott et Walker, 2000; Flowerdew et Miller, 1995),

il est fortement recommandé que les enseignants précisent leurs attentes (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002) relatives à la participation et fassent des tentatives fréquentes pour inciter les apprenants à poser des questions.

Rappelons la tendance des apprenants issus de certains espaces culturels à répondre par l'affirmative à la question de l'enseignant relative à la compréhension, même s'ils ne comprennent pas. Dans certaines cultures, puisque dire « non » est déjà une situation d'affrontement, dans la section suivante, il s'agit de synthétiser les initiatives des enseignants à ce sujet.

5.2.1.3 Vérification de la compréhension

Étant donné que la plupart des enseignants sont conscients du fait qu'il faut vérifier la compréhension des apprenants, plus particulièrement ceux qui sont issus des espaces culturels asiatiques, ils disent recourir au non verbal pour voir s'ils comprennent certains faits enseignés. Toutefois, certains disent prendre des précautions pour ne pas les humilier lors de leurs interventions en recourant au décodage des indices non verbaux afin de désigner quelqu'un qui sera en mesure de répondre. Conscients que dans certaines sociétés asiatiques, avouer son manque de compréhension est inacceptable pour les étudiants, certains enseignants recourent à la demande de reformulation de certains faits enseignés alors que d'autres vérifient leur compréhension à l'aide de questions précises au lieu de se fier à leurs affirmations verbales. Rappelons à ce sujet que dans les sociétés à forte tendance hiérarchique, le statut élevé de l'enseignant qui seul détient la connaissance (Flowerdew et Miller, 1995; G. Hofstede et Hofstede, 2005), alors que l'étudiant conserve l'entière responsabilité de combler ses lacunes (Lee-Le Neindre, 2002) : aucun des deux ne doit « perdre la face » (G. Hofstede, 1997; G. Hofstede et Hofstede, 2005; Lee-Le Neindre, 2002; Neuliep, 1997).

Compte tenu de ce qui précède, comme le préconisent certains auteurs (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003), deux enseignants seulement précisent leurs attentes au regard de la gestion de classe afin de rendre leur pédagogie « visible » (Paulusz, 2004) pour sensibiliser les apprenants au fonctionnement dans le contexte québécois. Toutefois, malgré tous les soins apportés à préciser leurs attentes, et en dépit de leurs efforts constants et soutenus pour amener les apprenants à verbaliser l'état de leur compréhension, ces enseignants attirent l'attention sur le fait que la patience et le temps sont essentiels dans l'atteinte de certains objectifs avec des apprenants issus d'espaces culturels sinophones.

Il importe de souligner que lors des entretiens, certains ont insisté sur le fait que des facteurs d'ordre individuel influencent également l'hésitation à exprimer son manque de compréhension. Certes il importe de réitérer que la crainte de perdre la face existe dans tous les espaces culturels, mais son importance varie selon la dimension collectivisme/individualisme (Cortazzi et Jin, 1996). Par ailleurs, comme précisé antérieurement, la prise en compte de la dimension culturelle n'exclut en aucun cas la considération de facteurs liés à la personnalité des apprenants (Abdallah-Preteille, 2004; Cortazzi et Jin, 1996; Samovar et Porter, 1994; Samovar, Porter et McDaniel, 2007).

En raison de l'hésitation des apprenants issus de certains espaces culturels à participer en grand groupe, les initiatives des enseignants sont nombreuses touchant le travail individuel, en dyades ou en groupes de 3 ou plus, et elles sont résumées dans la section suivante.

5.2.1.4 Travail individuel/en petits groupes

Tous les enseignants observés dans notre étude font appel au travail en sous-groupes, car à leur sens, les étudiants apprécient ce type de fonctionnement qui favorise davantage leur participation. À l'instar des recommandations de certains auteurs (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2003; G. Hofstede, 1994; S. Scollon, 1999), ils disent également y recourir pour fournir aux participants un espace où ils peuvent s'exercer en toute confiance, sans la censure de l'enseignant.

Notons que certains enseignants prêtent une attention particulière à la composition du groupe afin de placer des apprenants éprouvant des difficultés avec ceux qui sont plus à l'aise. Cette préoccupation est également soulignée par Brown et Kysilka (2002) qui recommandent le jumelage avec un pair afin de prévenir l'isolement des apprenants subissant des difficultés. Étant donné que d'autres disent respecter le choix des apprenants lorsque certains expriment le désir de travailler plutôt individuellement, il vaut la peine de recourir aux conseils de Bouvier (2002) qui recommande que les enseignants prennent le temps de préciser leurs attentes au début de la session ainsi qu'à chaque moment opportun afin de sensibiliser les groupes à leur fonctionnement. Dans la même veine, dans les écrits consultés, rappelons l'exemple d'une enseignante qui précise ses attentes auprès des apprenants afin de promouvoir l'entraide auprès des personnes dont les valeurs favorisent l'effort individuel (Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003).

Après avoir fait le point sur les modes d'échange communicatif se rapportant à l'organisation du travail par les enseignants, il importe de synthétiser ceux qui ont trait aux expressions de relation directe verbale et non verbale en raison de leur importance pour la pédagogie culturelle consciente.

5.2.2 Expressions de relation directe verbale et non verbale

Dans cette section, il s'agit de récapituler les modes d'échange communicatif des enseignants relatifs aux expressions de relation directe verbale et non verbale : divers moyens de valorisation (compliments, valorisation de différents héritages linguistiques et culturels, explicitation des défis et des facilités de chacun, récompenses), préoccupation de rassurer les apprenants, emploi de l'humour, emploi des anecdotes tirées de la vie personnelle de l'enseignant et aide en proximité ainsi que toucher.

5.2.2.1 Valorisation

Les données indiquent que les enseignants de notre étude recourent à une variété de moyens pour valoriser les apprenants. Tout comme Ladson-Billings (1992, 1995a), ils s'accordent sur la nécessité et les bienfaits du renforcement positif. Lors des entretiens, certains précisent que de nombreuses années d'expérience leur ont permis de constater que la valorisation influence le bien-être des apprenants et les amène également à mieux accepter la façon de fonctionner en classe. Ils ajoutent que, tout en leur accordant de l'importance, le renforcement positif les aide à surmonter les obstacles, à faire du progrès et à développer la confiance en soi. Rappelons à ce sujet que selon certains chercheurs (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1992, 1995a), lorsque l'enseignant encourage les apprenants ainsi, le pouvoir d'agir se manifeste par une meilleure confiance en soi. Toutefois, étant donné que le renforcement positif auprès des apprenants qui éprouvent des difficultés est primordial, certains enseignants ne félicitent ouvertement que les plus faibles et encouragent les plus forts sur une base individuelle après la classe pour ne pas décourager le reste du groupe. Il importe de noter que d'autres valorisent toute la classe, car à leur sens, il est essentiel de veiller à ne pas valoriser un seul apprenant aux dépens des autres. Étant donné que

dans certaines sociétés à orientation collectiviste, le renforcement positif n'est pas habituel, car il a comme conséquence de démarquer l'individu du groupe (Cortazzi et Jin, 1996; Damen, 1987; G. Hofstede, 1997, p. 90; G. Hofstede et Hofstede, 2005), se pourrait-il que le fait de valoriser souvent le groupe contribue aussi à mettre les apprenants plus à l'aise face aux éloges?

De plus, certains enseignants valorisent divers aspects linguistiques et culturels de tous les apprenants en s'enquérant de l'équivalent de certaines expressions idiomatiques dans leur langue. Un autre leur accorde la permission d'écrire le sens des mots dans leur langue. Selon lui, c'est une façon de souligner l'importance qu'ils leur accordent. Comme l'ont indiqué certains chercheurs (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1992, 1995a), cette valorisation de différents héritages linguistiques et culturels équivaut à reconnaître leur légitimité et à leur accorder une juste importance dans la réussite de l'apprentissage. Rappelons que certains enseignants acceptent que les apprenants se réfèrent occasionnellement à leur langue d'origine ou à une langue commune pour vérifier leur compréhension. Par ailleurs, selon les données issues des observations, trois enseignants recourent eux-mêmes occasionnellement à d'autres langues afin de mieux éclairer les apprenants et, à la manière de Ladson-Billings (1995a), précisent dans les entretiens que la référence à la langue d'origine aide ces derniers à mieux résoudre certaines difficultés. Tout comme Gay (2002a, 200b) et Weinstein *et al.* (2003), une enseignante précise que le fait de s'intéresser à leurs langues contribue à comprendre leurs difficultés et à mieux les aider afin d'éviter la fossilisation de certaines erreurs. Toutefois, ils réitèrent tous l'importance d'y recourir parcimonieusement afin de les amener à développer d'autres stratégies de compréhension.

Par ailleurs, les données issues des observations dévoilent la connaissance exemplaire qu'a Stéphanie des divers groupes culturels, ce qui lui permet d'explicitement ce qui est difficile pour les uns et facile pour les autres. Tout comme les

enseignants dans l'étude de Ladson-Billings (1995a), elle tient à ce que son enseignement soit équitable pour tous, peu importe leur origine. Elle précise que son attitude et ses actes visent donc à encourager l'ouverture et la tolérance au sein du groupe en rendant les apprenants conscients de la réalité de chacun.

Enfin, rappelons que tout comme le café et les biscuits servis quotidiennement aux apprenants brésiliens pendant la pause (Crabtree et Sapp, 2004), les noix distribuées aux apprenants dans une des classes les réjouissent énormément. Selon l'enseignant de cette classe, ce geste est révélateur de l'importance qu'il accorde à ses apprenants.

5.2.2.2 Préoccupation de rassurer les apprenants

Étant donné que les difficultés du processus migratoire complexifient l'apprentissage d'une nouvelle langue et l'intégration à une culture étrangère, la majorité des enseignants observés soulignent l'importance de qualités humaines dont les pédagogues doivent faire preuve (Brown et Kysilka, 2002; Coubard et Puzet, 2003; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995a). À leur sens, la compréhension des défis du processus migratoire ainsi que l'attitude ouverte et respectueuse de l'enseignant contribuent beaucoup à l'épanouissement des apprenants, ce qui s'accorde avec les recommandations de plusieurs auteurs (Brown et Kysilka, 2002; Coubard et Puzet, 2003; Gay, 2000). À l'instar de certains auteurs (Brown et Kysilka, 2002; Chen et Starosta, 2000; Gay, 2000), ces enseignants réitèrent tout particulièrement l'importance de la patience et de la persévérance et ils précisent que l'empathie est une des qualités essentielles dans l'enseignement du FLS aux nouveaux arrivants. Selon eux, sans empathie, ni la connaissance de la langue ni celle des théories n'atteindrait les résultats escomptés. Certains déplorent que la question de

l'importance de l'aspect humain soit rarement abordée dans les formations dispensées par le MICC.

En fait, plusieurs enseignants se considèrent comme étant les ambassadeurs du Québec auprès de ces nouveaux arrivants. À leur sens, la responsabilité leur incombe d'être un bon modèle de la société québécoise afin de donner à leurs apprenants le goût de vivre au Québec et de s'intégrer à la société québécoise. À cet effet, certains auteurs recommandent que les enseignants fassent des efforts pour servir de modèle en adoptant certaines conduites verbales et non verbales, tels un accueil chaleureux, le sourire, le regard bienveillant et une posture non menaçante, entre autres, propres à instaurer un environnement physique et socioaffectif positif qui tiendrait compte des besoins spécifiques de chacun dans un contexte pluriculturel (Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1992; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003). Pour ce faire, certains enseignants de notre étude soulignent l'importance de l'échange informel au début des cours afin de détendre l'atmosphère, mais font état de la difficulté à faire participer les apprenants sinophones en raison de leur habitude d'une préparation préalable à la prise de parole. Dans le même esprit, d'autres valident la connaissance des apprenants qui diffère selon le vécu de chacun. Toutefois, notons qu'ils n'abordent pas le fait que cette valorisation des perspectives, des habiletés et des capacités des apprenants a des incidences positives sur leur estime de soi (Carignan, Sanders et Pourdawood, 2005; Gay, 2002a; Ladson-Billings, 1992).

Enfin, selon certains enseignants, le sentiment de solitude et d'abandon qu'éprouvent ces nouveaux arrivants, surtout au début de leur arrivée au Québec, rend indispensable un soutien moral et psychologique qui peut les orienter et les accompagner dans leur effort pour s'intégrer à la société d'accueil. À leurs sens, un climat de confiance revêt toute son importance dans un contexte où les nouveaux arrivants vivent en même temps qu'un déracinement profond le processus d'adaptation à la société d'accueil. À ce sujet, une enseignante déplore le manque de

matériel pédagogique relatif au parcours migratoire et en recommande fortement le développement afin d'aider les enseignants à insérer la connaissance et la discussion de ce processus dans l'enseignement du FLS.

5.2.2.3 Emploi de l'humour

Les données provenant des observations et des entretiens indiquent que la majorité des enseignants recourent à l'humour qui, à leur avis, réduit l'anxiété et favorise l'apprentissage en créant une ambiance détendue qui procure du bien-être. Effectivement, selon certains chercheurs, les expressions verbales et non verbales de relation directe témoignées par l'enseignant tel l'emploi de l'humour ont des conséquences positives sur l'apprentissage (S. C. Johnson et Miller, 2002; Lee-Le Neindre, 2002; McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen et Barraclough, 1996; Neuliep, 1997). Notons que quelques enseignants disent être conscients des difficultés de compréhension des apprenants débutants dont la langue est éloignée du français. D'autres y recourent en guise de rappel à l'ordre pour régler certaines situations. Toutefois, étant donné que dans les sociétés à forte distance hiérarchique, l'enseignant est sensé faire preuve d'une attitude sévère et moins expressive, l'emploi de l'humour en contexte scolaire peut causer de l'inconfort chez certains apprenants, surtout chez ceux qui proviennent des sociétés à tendances collectivistes (Zhang, 2005). Rappelons l'incident fâcheux dans une des classes où un apprenant y résiste et l'interprète comme un manque de sérieux.

Par ailleurs, tout comme les enseignants dans l'étude de Flowerdew et Miller (1995), les expériences antérieures de certains de nos enseignants avec des apprenants issus des sociétés à forte distance hiérarchique et à tendances collectivistes mettent en évidence le transfert négatif de l'humour en raison des divergences d'ordre culturel. En fait, ils disent utiliser moins d'humour avec certains apprenants qui y réagissent

peu. À la lumière de ces données et selon les recommandations de Ladson-Billings (1992) aux enseignants d'expliquer le « pourquoi » de leurs procédés, les explications sur les bienfaits du rire pourraient s'avérer utiles pour sensibiliser ceux qui sont d'avis que l'emploi de l'humour nuit à l'apprentissage. Rappelons la classe de Thomas constituée majoritairement d'apprenants sinophones où les apprenants rient et prennent même l'initiative de faire des plaisanteries. Se pourrait-il qu'un transfert positif de l'humour ait eu lieu grâce à la préparation psychologique fréquente qu'il a faite par le biais de ses explications sur les bienfaits du rire?

5.2.2.4 Emploi des anecdotes issues de la vie personnelle de l'enseignant

Notons qu'à l'instar des recommandations des auteurs de se servir des anecdotes provenant de sa vie personnelle afin de créer un climat social positif (Brown et Kysilka, 2002; Gorham, 1988; Sanders et Wiseman, 1990), certains enseignants y font appel car, à leur sens, les étudiants apprécient énormément lorsqu'ils parlent d'eux ou de leur famille. En fait, son emploi incite ces derniers à se servir des exemples personnels et contribue ainsi à faire le lien entre leur vécu et le contenu de l'enseignement.

5.2.2.5 Aide en proximité, toucher

La majorité des enseignants de notre étude prêtent attention au non verbal dans leurs interactions avec les apprenants. En fait, leur enseignement est imprégné de gestes d'encouragement tels le toucher et la proximité lorsqu'ils circulent dans la classe pour aider ces derniers. À ce sujet, ils apportent un éventail de précisions pour justifier leurs gestes. Certains soulignent que l'attention individuelle et les échanges fréquents en proximité permettent de créer un sentiment d'intimité et d'améliorer l'apprentissage. Selon d'autres, les différents aspects de la communication non

verbale permettent d'établir des liens et contribuent à mieux porter secours à ceux dont les besoins requièrent un soutien spécifique. L'importance d'un accueil chaleureux est soulignée par ceux qui se considèrent comme le lien entre les nouveaux arrivants et la société québécoise. Pour ce qui est de la correction des travaux écrits, certains précisent que la proximité et le toucher aident non seulement à rassurer les apprenants tout en atténuant le rôle sévère du correcteur, mais servent également à leur accorder de l'importance et à les féliciter.

Bien que des dimensions tels le toucher et l'emploi de l'espace varient d'une culture à l'autre (Peter Andersen, 2000; E. T. Hall, 1963, 1984), le facteur affectif qui accompagne le non verbal manifesté par certains enseignants montre que « les expressions de relation directe verbales et non verbales » pourraient avoir une influence positive sur le climat social de la classe. À ce propos, rappelons que plusieurs études sur la comparaison de ces expressions dans divers espaces culturels indiquent que même dans les sociétés à faible intimité où les apprenants ne s'attendent pas à ce que l'enseignant fasse preuve de gestes reliés aux expressions précitées tels le toucher et la proximité, les retombées sur l'apprentissage sont positives (S. C. Johnson et Miller, 2002; McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen et Barraclough, 1996; Neuliep, 1997). En fait, les données provenant des observations corroborent les résultats des études précitées. Dans une classe, par exemple, lorsqu'un apprenant sinophone éprouve des difficultés et panique lors d'un récit écrit, l'enseignant réussit à le calmer par le biais du toucher. Il semble que ce geste le rassure et lui permet de compléter la tâche. Par contre, rappelons les attentes élevées reliées « aux expressions de relation directe verbales et non verbales » des apprenants issus des cultures à forte intimité, comme l'indique l'insatisfaction des apprenants brésiliens face au manque de chaleur manifesté par les enseignants états-uniens dans l'étude de Crabtree et Sapp (2004). Par conséquent, les bienfaits de la proximité en apprentissage exprimés par les enseignants avantagent les apprenants peu importe leur provenance.

Enfin, les propos de certains permettent de constater les effets de leur participation à la présente recherche, car ils constatent avoir pris conscience de certaines interventions qu'ils faisaient intuitivement auparavant sans en être conscients. Selon Savoie-Zajc (2004) cette authenticité ontologique permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude.

L'interprétation de l'ensemble des données permet de synthétiser des faits saillants et de suggérer des pistes d'intervention susceptibles d'améliorer les pratiques pédagogiques en contexte pluriculturel.

5.3 Constats et pistes pour l'intervention en classe

Après avoir dressé le portrait des huit enseignants en faisant ressortir les similitudes et les divergences dans leur prise en compte des facteurs d'ordre culturel lors des divers modes d'échange communicatif, certains constats se rapportant à l'objet d'étude permettent de dresser des pistes pour l'intervention en classe. Dans les sections suivantes, il s'agit ainsi de mettre en évidence l'importance des attitudes et comportements suivants : la connaissance et la prise en compte des réalités multiples; le recours à une pédagogie visible; l'appel à la désignation ou à la participation volontaire; le travail individuel ou en petits groupes; la manière de mettre en application certains principes de pédagogie générale comme la valorisation; la tentative de créer une ouverture à l'altérité chez les apprenants; l'accommodement mutuel et la présence d'attitudes humanistes propres à rassurer les apprenants dans leur démarche pour apprendre le français tout en atténuant les aléas du processus migratoire.

5.3.1 Connaissance et prise en compte des réalités multiples

Notons que les enseignants insistent sur l'importance de la prise en compte des facteurs d'ordre individuel relatifs aux divers modes d'échange communicatif des apprenants. Rappelons à ce sujet que la prise en compte de la dimension culturelle ne nie pas les aspects sociologiques, psychologiques, historiques ou économiques constituant la réalité plurielle (Abdallah-Preteuille, 2004). Certes, chaque individu étant un être pluriculturel qui porte en lui une culture liée à son sexe, à son âge, à sa formation, à sa catégorie socioéconomique, à sa religion, à sa région d'origine, à sa famille d'origine et à la famille qu'il a constituée (Abdallah-Preteuille, 2004; Gohard-Radenkovic, 2004), il peut s'exprimer à partir de plusieurs cultures et en fonction de ses expériences de vie (Perrenoud, 2008; Samovar et Porter, 1994; Samovar, Porter et McDaniel, 2007). De plus, les membres appartenant à la même culture ne partagent pas tous exactement la même conception de leur culture. Aussi, un individu ne connaît pas tous les aspects de sa culture et chacun a sa propre idée relative aux différents aspects d'ordre culturel (Keesing, 1974)

Malgré la tendance précitée des enseignants de notre étude à insister sur l'influence de la personnalité des apprenants sur les modes d'échange communicatif, les données issues des observations et des entretiens révèlent qu'ils tiennent compte des facteurs d'ordre culturel en respectent et en valorisant les héritages linguistiques et culturels des apprenants. Rappelons à cet égard que Gay (2002a) recommande fortement que les enseignants en contexte pluriculturel ne nient pas l'influence des aspects culturels de crainte de stéréotyper ou de surgénéraliser, mais acceptent l'existence de différences d'ordre culturel et fassent des efforts pour connaître divers cadres de référence, des expériences et des contributions de différents groupes culturels afin d'améliorer la qualité de leur enseignement et de ses retombées sur l'apprentissage (Gay, 2002a). Puisque la prise en compte des facteurs d'ordre culturel a pour conséquence de créer un lien de rapprochement (Gay, 2002a, 2002b) et de

développer le pouvoir d'agir des apprenants (Gay, 2000), il est vivement suggéré que les enseignants développent une connaissance critique des relations interactives entre la culture, l'ethnicité, la communication et l'apprentissage (Carignan, Sanders et Pourdawood, 2005; Gay, 2002a), tout en considérant chaque apprenant d'abord comme un individu avec ses idiosyncrasies, mais en étant également conscients du fait qu'une grande partie de la personnalité est formée dans le cadre d'une culture. Rappelons à cet égard que les compétences professionnelles des enseignants consistent essentiellement à réduire les différences, tant interpersonnelles qu'interculturelles, qui font obstacle à la communication en classe (Perrenoud, 2008).

Malgré le portrait global positif de la prise en compte des réalités multiples qui émerge de la présente recherche, il importe de mentionner que certains incidents indiquent que les apprenants issus d'espaces culturels non occidentaux se trouvent parfois désavantagés en contexte pluriculturel. Rappelons, par exemple, lorsqu'un apprenant sinophone n'exprime pas son incompréhension du mot « peintre » dans une des classes observées, l'enseignante demande aux autres membres de donner des noms de peintres. Étant donné que le recours aux noms occidentaux comme Picasso, Van Gogh et Dali ne semble pas porter fruit pour lui venir en aide en raison d'un manque probable de référents culturels occidentaux chez lui, la référence aux perspectives globales en faisant appel à d'autres espaces culturels (Asante, 2001; Gay, 2000, 2002a, 2002b; Gohard-Radenkovic, 2004; Kim, 2001; Ladson-Billings, 1995a; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003) aurait sans doute plus facilement couronné les efforts de tous pour aider cet apprenant à mieux comprendre le lexique.

5.3.2 Recours à une pédagogie visible

Compte tenu du fait que les habitudes des apprenants diffèrent selon les espaces culturels dont ils sont issus, il est essentiel que les enseignants dans les

espaces culturels occidentaux proposent une pédagogie visible (Paulusz, 2004) en explicitant leur fonctionnement et leurs attentes pour inciter les apprenants à s'y habituer graduellement et à participer aux activités. À ce sujet, Ladson-Billings (1992) recommande vivement que les enseignants explicitent et réitèrent le « pourquoi » de leurs procédés afin de développer le pouvoir d'agir des apprenants. Étant donné que les recommandations précitées s'avèrent être particulièrement probantes quant aux divers aspects de la participation, au recours au dictionnaire bilingue ainsi qu'à l'emploi de l'humour en situation éducative pluriculturelle, certains constats s'imposent afin de pouvoir suggérer des pistes d'intervention.

- Parole libérée

Compte tenu des difficultés rencontrées en classe dans la prise de parole en situation de grand groupe hétérogène, il est recommandé que les enseignants précisent leurs attentes au début de la session et les réitèrent à chaque moment opportun afin de sensibiliser les apprenants au fait qu'il est permis de prendre la parole sans être nommé (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002). En effet, étant donné que les tentatives fréquentes d'un enseignant à inciter les apprenants à poser des questions semblent porter fruit auprès de certains dans une classe majoritairement sinophone, la précision fréquente des attentes est à retenir en contexte pluriculturel pour inciter ces derniers à participer davantage. Retenons également qu'une enseignante conseille de mettre l'accent sur les jeux de rôles afin d'accroître leur participation, car à son sens, le fait d'imaginer les protège et les désinhibe. Toutefois, le contenu des entretiens révèle que la patience, la persévérance et le temps sont absolument essentiels avec certains apprenants, surtout avec ceux qui sont issus de la tradition confucéenne. Rappelons, par exemple, la tendance des apprenants sinophones à poser des questions pendant la pause malgré l'incitation de leur enseignante à le faire pendant le cours.

Étant donné qu'il est considéré impoli de répondre par la négative à la question de l'enseignant dans certains espaces culturels (Lee-Le Neindre, 2002; Neuliep, 1997), il est essentiel que les enseignants rendent leur pédagogie « visible » (Paulusz, 2004) en précisant leurs attentes lors de la vérification de la compréhension pour sensibiliser les apprenants à la possibilité de répondre par la négative dans le contexte québécois. Toutefois, étant donné que certains enseignants constatent combien leurs efforts tardent à amener ces derniers à verbaliser l'état de leur compréhension, il est fortement conseillé qu'ils leur posent des questions spécifiques sur le contenu pour vérifier la compréhension. La demande de reformulation de certains faits enseignés est à retenir également comme piste à emprunter.

- Dictionnaire en sourdine

Pour ce qui est de l'usage du dictionnaire bilingue dans une classe de langue à caractère pluriculturel, les propositions de Coubard et Puzet (2003) se révèlent primordiales pour remédier à la situation en contexte pluriculturel. Tout d'abord, il est indispensable que les enseignants présentent et réitèrent fréquemment leurs attentes à ce sujet. Ensuite, lors d'une lecture globale d'un texte, il est essentiel qu'ils effectuent un travail préalable concernant le « pourquoi » et le « comment » de l'activité afin de sensibiliser les apprenants à un autre mode de fonctionnement et de les amener à deviner le sens en tolérant l'ambiguïté. De plus, les aides tels le repérage des articulateurs du discours, des éléments signifiants et de l'organisation des paragraphes qui révèlent la logique interne du discours faciliteraient la compréhension du texte et diminueraient la fréquence du recours au dictionnaire bilingue. Enfin, un environnement physique et socioaffectif accueillant grâce à l'attitude ouverte et chaleureuse des enseignants, à leurs mimiques ainsi qu'à des signes de proximité et d'expressivité contribuerait à reconforter les apprenants dans leurs efforts pour laisser de côté le dictionnaire bilingue.

- Rire bienfaisant

Rappelons que la majorité des enseignants recourent à l'emploi de l'humour, car à leur sens, le rire réduit l'anxiété et crée une ambiance propice à l'apprentissage. Toutefois, compte tenu du fait que les préférences et les attentes culturelles teintent les perceptions et les interprétations relatives à son emploi (Nevo, Nevo et Yin, 2001; Zhang, 2005) et compte tenu des conseils de Ladson-Billings (1992) d'explicitier le « pourquoi » des procédés, il est vivement recommandé que les enseignants explicitent les bienfaits du rire afin de sensibiliser les apprenants qui sont d'avis que l'emploi de l'humour nuit à l'apprentissage.

5.3.3 Désignation ou participation volontaire

Rappelons qu'en raison de l'hésitation des apprenants issus des sociétés à forte distance hiérarchique ou à orientation collectiviste à prendre la parole spontanément (G. Hofstede et Hofstede, 2005), de nombreux auteurs suggèrent de désigner les apprenants pour les faire participer (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002; G. Hofstede, 1994; K. Johnson, 1995). En effet, la plupart des enseignants ayant participé à la présente étude abondent dans le même sens, mais lancent tout de même des questions à la cantonade à certains moments. Étant donné que leurs propos lors des entretiens révèlent qu'ils se rendent bien compte que les mêmes personnes prennent la parole, la désignation s'avère être nécessaire à la participation de tous. Par conséquent, le recours aux questions à la cantonade doit se faire de façon parcimonieuse pour sonder les acquis ou lors des activités de systématisation. Toutefois, la responsabilité incombe à l'enseignant de s'assurer de la participation de la majorité des apprenants, en réitérant les attentes quant à la participation en contexte québécois. Pour ce qui est de la tendance de certains enseignants à recourir au tour de table, faisons une mise en garde, car étant donné qu'en général, les apprenants issus de certains espaces culturels craignent de faire des erreurs de peur de perdre la face

(Bouvier, 2002), ils pourraient avoir tendance à préparer la réponse lorsque le tour de parole est prévisible. Si c'est le cas, son emploi aurait des incidences sur leur écoute des réponses de leurs pairs et des propos de l'enseignant.

Enfin, quant aux enseignants qui désirent voir les apprenants se prendre en mains, retenons l'exemple offert par une des enseignantes de notre étude qui fait appel à la participation « volontaire » de tous pour conjuguer des verbes au tableau, puisqu'ils savent qu'ils doivent tous y passer.

5.3.4 Mode de fonctionnement : individuel ou en petits groupes

Étant donné que certains apprenants hésitent à exprimer leur point de vue en grand groupe, à l'instar des recommandations de nombreux auteurs (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2003; G. Hofstede, 1994; S. Scollon, 1999), tous les enseignants observés s'accordent sur les bienfaits du travail en petits groupes et le mettent en pratique. Cependant, lorsque les valeurs de certains apprenants favorisent plutôt l'effort individuel, il est recommandé que les enseignants précisent leurs attentes afin de promouvoir de l'entraide auprès de ces personnes (Brown et Kysilka, 2002). *A contrario*, lorsqu'il arrive que certains se consultent lors d'un travail individuel, ces mêmes auteurs suggèrent de recourir aux jeux de rôles pour expliciter la distinction entre l'entraide et l'accomplissement d'une tâche à la place des pairs.

5.3.5 Valorisation du groupe

Étant donné que des patterns culturels semblent avoir une influence sur la manière de mettre en application certains principes de pédagogie générale comme la valorisation, par exemple, il est possible que certains apprenants se sentent mal à l'aise lorsque l'enseignant les complimente. Rappelons à ce sujet, le cas d'un

enseignant qui prend soin de féliciter souvent toute la classe lorsqu'il fait du renforcement positif auprès de certains individus. Cette façon de procéder est à retenir, car elle permet de respecter la primauté du concept du groupe dans les sociétés à tendances collectivistes (Cortazzi et Jin, 1996; G. Hofstede et Hofstede, 2005) et rend sans doute les personnes qui en sont issues plus à l'aise lorsqu'elles sont mises en valeur.

5.3.6 Ouverture à l'altérité

En conformité avec les recommandations de Brown et Kysilka (2002), certains enseignants servent de modèle dans leurs efforts et dans leur volonté pour comprendre les divers modes d'échange communicatif des apprenants afin de les inciter à s'ouvrir à l'altérité lorsque certains d'entre eux manifestent de la résistance. À ce sujet, la réussite de l'intégration exemplaire de l'étudiante voilée au sein de son groupe grâce au changement d'attitude chez son enseignante et à ses efforts de la jumeler avec des personnes sympathiques, mérite d'être soulignée. Rappelons également les efforts d'une autre enseignante pour reconnaître les défis et les facilités de chacun des apprenants afin de les amener à s'ouvrir à la réalité de leurs pairs. Cependant, dans les deux cas, le recours à l'analogie de l'iceberg contribuerait à faire comprendre à tous que les aspects moins tangibles de la culture, tels les valeurs, les présupposés ainsi que les attitudes, se trouvent immergés et sont forcément les plus subjectifs et les plus difficiles à analyser. La compréhension de cette analogie faciliterait également l'acceptation de leur propre héritage culturel ainsi que celui de leurs pairs tout en amenant chacun à développer un concept de soi positif et à s'ouvrir à l'altérité (Brown et Kysilka, 2002).

5.3.7 Accommodement mutuel

Lorsque les enseignants se trouvent en présence de conduites considérées comme étant inhabituelles ou inacceptables dans la société où les apprenants vivent, la responsabilité leur incombe de recourir à l'accommodement mutuel afin de préparer ces derniers à fonctionner adéquatement dans leur société d'accueil tout en comprenant et en acceptant leurs héritages linguistiques et culturels (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004). Ainsi, lorsque certains apprenants manifestent des retards chroniques, tout en les incitant à développer des habiletés de pensée critique, les enseignants doivent leur expliquer que les conceptions face au facteur temps varient selon les espaces culturels et que certaines conduites ont des conséquences dans leur nouvelle société. Pour ce faire, en recourant à l'analogie de l'iceberg lors des discussions, il est essentiel de les amener à articuler leurs propres présupposés ainsi que leurs valeurs et à les comparer à ceux de l'école et de la société où ils vivent (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004).

Notons que le processus précité relatif à l'accommodement mutuel est à recommander fortement lors des nombreux modes d'échange communicatif observés comme l'entraide pendant les explications de l'enseignant ou d'un autre membre de la classe, l'emploi de l'humour en salle de classe, la façon de s'adresser à l'enseignant, le ton et le niveau de la voix, le respect des tours de parole et la participation, entre autres.

5.3.8 Attitudes humanistes des enseignants

Compte tenu de la situation complexe des nouveaux arrivants, les enseignants soulignent que la compréhension et la prise en compte des défis du processus migratoire sont indispensables pour alléger les épreuves liées au déracinement. Par

conséquent, les attitudes humanistes, comme le respect, la patience, la persévérance, l'empathie et le non jugement, entre autres, essentielles à tout bon enseignement, s'avèrent être encore plus critiques dans un contexte où les apprenants vivent un énorme bouleversement dans toutes les sphères de leur vie jusqu'à leurs comportements d'apprenants et à leur processus d'apprentissage (Verbunt, 1994). En fait, la prise en compte des modes d'échange communicatif ne peut atteindre les résultats escomptés si elle n'est pas accompagnée du soutien moral et psychologique des enseignants permettant de rassurer les apprenants dans leur démarche pour apprendre le français et pour s'intégrer à la société d'accueil. À cet effet, « les expressions de relation directe verbales et non verbales » tels un accueil chaleureux, le sourire, la proximité, le toucher, le recours aux anecdotes et une posture non menaçante, entre autres, s'avèrent indispensables pour instaurer un environnement physique et socioaffectif positif. Afin d'aider les enseignants à insérer la connaissance et la discussion du processus migratoire dans l'enseignement du FLS, le concours des instances du MICC est essentiel au développement du matériel pédagogique s'y rapportant.

5.4 Émergence de données nouvelles

Rappelons que deux canevas (Appendice B et C) ayant émergé de la problématique et du cadre théorique de référence ont servi à effectuer les observations de classe dans la présente étude. Malgré le cadre fourni par ces canevas, l'analyse permet de constater un certain nombre de données non traitées dans les écrits consultés dans le cadre de la présente étude. Dans cette section, il s'agit de réitérer les données nouvelles relatives aux certains aspects de la participation, à la valorisation en contexte pluriculturel, à l'analogie d'une valse et à l'échange informel au début des cours.

5.4.1 Participation

Les enseignants de notre étude font preuve d'empathie et d'innovation pour faire participer les apprenants. Premièrement, compte tenu de l'hésitation des apprenants issus de certains espaces culturels à prendre la parole à moins d'être sollicités, notons qu'ils s'accordent sur la nécessité de désigner les apprenants. Toutefois, ils précisent que dans certaines circonstances, ils prennent soin de désigner quelqu'un qui sera en mesure de répondre afin de ne placer personne dans une situation désagréable. Enfin, notons que le tour de table est à proscrire, car en raison de la crainte de faire des erreurs et de perdre la face (Bouvier, 2002), il se pourrait que des apprenants issus d'espaces collectivistes préparent la réponse si le tour de parole est prévisible.

Deuxièmement, malgré l'importance de la désignation par souci d'équité, retenons le fait que selon certains enseignants, le recours parcimonieux aux questions à la cantonade est nécessaire lorsqu'il s'agit de sonder les acquis et lors des activités de systématisation où les apprenants sont plus en mesure de faire appel à des faits déjà enseignés. Par ailleurs, étant donné l'importance de la répétition fréquente dans l'apprentissage d'une LS, d'autres y font parfois appel pour leur laisser la possibilité de répondre en chœur, mais tout en recourant à la désignation si la situation devient anarchique. Toutefois, pour faire participer les apprenants lors des questions à la cantonade dans les situations précitées, il est essentiel que les enseignants explicitent leur fonctionnement afin d'y sensibiliser les apprenants, ce qui ne fut pas le cas en ce qui concerne le recours aux questions lancées à tous. Enfin, notons que malgré leur connaissance des facteurs d'ordre culturel, les enseignants de notre étude ne sont pas au courant du fait que les enseignants provenant des espaces culturels sinophones ont l'habitude, à l'instar de Confucius, de poser des questions rhétoriques à l'ensemble du groupe et ensuite d'y répondre eux-mêmes (S. Scollon, 1999).

Troisièmement, compte tenu de la tendance des apprenants à garder le silence lors de la demande des volontaires, la réussite exemplaire dans la classe d'une des enseignantes observées est à retenir. Rappelons que lorsqu'elle fait la demande de volontaires pour conjuguer des verbes au tableau, tous les membres de la classe se prêtent au jeu en raison du fonctionnement déjà bien établi qui requiert la participation de tous.

Quatrièmement, pour inciter les apprenants à s'exprimer devant le groupe, notons qu'une enseignante précise qu'elle met l'accent sur le fait qu'ils doivent imaginer qu'ils font des jeux de rôles. Selon elle, puisque certains ne sont pas habitués à exprimer leurs sentiments en public, le fait de souligner l'aspect ludique des jeux de rôles contribue à les désinhiber.

Cinquièmement, conscients que dans certaines sociétés asiatiques, avouer son manque de compréhension est inacceptable pour les étudiants, les questions fermées leur demandant s'ils ont compris sont à proscrire. Retenons que certains enseignants vérifient la compréhension à l'aide de questions précises sur le contenu et d'autres recourent à la demande de reformulation de certains faits enseignés. De plus, plusieurs disent prendre des précautions pour ne pas humilier les apprenants lors de leurs interventions en recourant au décodage des indices non verbaux afin de désigner quelqu'un qui sera en mesure de répondre. Toutefois, seulement quelques-uns parmi ces enseignants précisent leurs attentes au regard de la gestion de classe, et ce, afin de rendre leur pédagogie « visible » (Paulusz, 2004) pour sensibiliser les apprenants au fonctionnement dans le contexte québécois.

5.4.2 Valorisation en contexte pluriculturel

Étant donné que dans certaines sociétés à orientation collectiviste, il n'est pas habituel de démarquer l'individu du groupe (Cortazzi et Jin, 1996; Damen, 1987; G. Hofstede, 1997, p. 90; G. Hofstede et Hofstede, 2005), rappelons que la valorisation du groupe entier contribue aussi à mettre certains apprenants plus à l'aise face aux éloges.

5.4.3 Analogie d'une valse

Compte tenu de certaines difficultés paralinguistiques des apprenants en raison de l'éloignement de leur langue d'origine du français, retenons la stratégie concrète du recours par une enseignante à l'analogie d'une valse en comparant l'intonation en français à celle de la langue des apprenants.

5.4.4 Échange informel au début des cours

Considérant l'importance d'instaurer un climat de confiance qui tient compte des aléas du processus migratoire, retenons que certains enseignants précisent l'importance et les bienfaits de l'échange informel au début des cours afin de détendre les apprenants et de leur fournir l'occasion de se connaître. Notons que selon ces enseignants, le soutien des pairs en contexte migratoire s'avère primordial pour ces nouveaux arrivants qui vivent un stress énorme occasionné par la perte de leurs repères habituels et de leur réseau familial et social dans le nouveau contexte où ils doivent réapprendre à vivre (Baudin et Ros Navas, 1993; Fronteau, 1999; Gohard-Radenkovic, 2004; Meintel, 1989; Verbunt, 1994).

Au terme du présent chapitre, l'interprétation de l'ensemble des données de notre recherche a permis d'appréhender les aspects essentiels de l'objet d'étude et de dresser un tableau d'ensemble des constats et des pistes d'intervention afin de faire avancer la connaissance relative aux pratiques pédagogiques en contexte pluriculturel. Toutefois, tout comme la préoccupation de Gudykunst (1997), selon qui, l'état de la recherche actuelle sur la variation culturelle en communication impose des limites en raison de la tendance fréquente des études à comparer des espaces culturels asiatiques et occidentaux, force est de constater que les résultats de la présente étude indiquent que la connaissance des enseignants observés porte principalement sur les espaces culturels asiatiques. Cet état de situation relatif à la recherche et à la connaissance des pédagogues s'explique sans doute par la tendance à explorer des phénomènes qui nous paraissent de nature extrême (bien entendu, en fonction de notre cadre de référence) afin de mettre en évidence les contrastes. Or, compte tenu de la présence de nombreuses communautés culturelles dans les classes de FLS au Québec et compte tenu de l'énoncé de politique du gouvernement québécois en matière d'immigration et d'intégration préconisant l'usage du français chez les nouveaux arrivants, le concours des instances du MICC à promouvoir des recherches empiriques visant à mieux connaître la variation culturelle en communication d'autres espaces culturels demeure indispensable.

CONCLUSION

La réflexion à l'origine de la présente recherche porte sur la prise en compte par les enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec. Rappelons que la recension des écrits dans le chapitre sur la problématique permet de constater que la mobilité croissante de la population mondiale amène les individus à communiquer avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés. Au Québec même, où plus de 125 communautés culturelles composent la société actuelle (MICC, 2006), une étude réalisée par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration constate que 87 % des répondants au Québec manifestent le désir d'apprendre le français, mais se heurtent à de nombreux obstacles (MRCI, 1997).

Par ailleurs, rappelons également le réel défi que doivent affronter les enseignants de FLS afin de mieux appréhender les écueils se rapportant plus particulièrement aux aspects d'ordre culturel. Parmi ces écueils, mentionnons entre autres, l'hésitation des apprenants à prendre la parole, à donner leur opinion ou à poser des questions, certains phénomènes paralinguistiques relatifs aux diverses composantes de la voix, l'emploi de la langue d'origine pendant les cours, le recours trop fréquent au dictionnaire bilingue et les retards. Malgré le besoin pressant et le désir exprimés par des enseignants de FLS lors des formations de rechercher des solutions qui peuvent faciliter les tâches des apprenants, notre recension des écrits permet de constater l'état insatisfaisant des études effectuées dans ce domaine en faisant ressortir un certain nombre de limites relatives au contexte, au contenu et aux aspects méthodologiques. Par conséquent, l'originalité de la présente étude réside

dans son objet qui porte spécifiquement sur la prise en compte en milieu pluriculturel adulte au Québec, de divers modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants qui vivent simultanément des défis inhérents au processus migratoire et à l'apprentissage de la langue française, langue officielle de la société d'accueil. Étant donné que l'apprentissage d'une langue demande le passage d'une culture à une autre, souvent diamétralement opposée, la présente étude voulait apporter des éléments de compréhension des pratiques éducatives des enseignants du FLS dans la prise en compte des facteurs d'ordre culturel des nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec afin de dégager des pistes d'intervention qui permettent d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les concepts à l'étude dans la présente thèse, la communication, la culture et les modes d'échange communicatif, ont été élaborés, définis et examinés dans le cadre théorique de référence. D'abord, afin de contrer la vision eurocentrique ou américanocentrique dans les écrits qui reflètent une interprétation particulière, voire partielle de la réalité globale (Asante, 2001; Kim, 2001), le concept de communication a été circonscrit dans une perspective plus élargie qui tenait compte des réalités multiples constituant la communauté humaine. Étant donné que le concept précité est considéré comme un élément spécifiquement culturel (Jandt, 2004; Kim, 2001; Krippendorff, 1993), l'analyse du concept de culture s'est avérée indispensable. En raison de la nature polyphonique des discours dans ce domaine (Risager, 2006) et du manque de consensus sur le concept de culture au XXI^e siècle, sa définition a été extrêmement ardue. Cependant, le recours aux écrits de certains auteurs phares tels Hall, Goodenough, Keesing, Camilleri ainsi que Hofstede et Hofstede a permis de circonscrire l'acception anthropologique moderne de l'idée de culture pour les besoins de la présente recherche.

Étant donné que la définition de la culture a mis en évidence le rôle implicite et profond des croyances, des valeurs et des attitudes régissant nos présupposés, nos

préconceptions ainsi que nos stéréotypes relatifs aux autres cultures (Goodenough, 1971; Tomalin et Stempleski, 1993), les incidences de la programmation mentale sur les patterns culturels ont permis de circonscrire le concept de modes d'échange communicatif dont la définition met en évidence l'interrelation entre les concepts de culture et de communication ainsi que leur rôle essentiel dans son acception. Enfin, diverses taxonomies de variabilité culturelle (E. T. Hall, 1979; Hofstede et Hofstede, 2005) ont servi d'outils conceptuels permettant de présenter des cadres multiples et de d'atténuer l'ethnocentrisme inhérent à chacune. Des exemples provenant des écrits sur la relation entre les facteurs d'ordre culturel et les différents modes d'échange communicatif qui y sont apparentés ont permis d'illustrer les défis que les enseignants de LS en milieu pluriculturel doivent relever. À cet égard, afin de promouvoir l'excellence scolaire chez les apprenants issus d'espaces culturels distincts, des recommandations de nombreux chercheurs relatives à la pédagogie culturelle consciente soulignant l'importance de connaître certains facteurs d'ordre culturel des sociétés d'où proviennent leurs apprenants pour en pouvoir faire des attributions isomorphiques ont été présentées (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002, 2003; Brown et Kysilka, 2002; Coubard, 2003; Coubard et Pautzet, 2003; Crabtree et Sapp, 2004; Flowerdew et Miller, 1995; Gay, 2000, 2002b; Hofstede, 1994; K. Johnson, 1995; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Lee-Le Neindre, 2002; Loiseau, 2002, 2003; Pautzet et Bouvier, 2002; Robert, 2002; Scollon, 1999; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003). Notons que même si certaines propositions sont indissociables d'une pédagogie humaniste et ont des retombées positives dans toute situation éducative, leur absence dans un contexte pluriculturel où les apprenants vivent également les défis reliés au parcours migratoire réduit l'accès égalitaire de tous à l'apprentissage et à la réussite scolaire. La pédagogie humaniste est donc partie intégrante de la pédagogie culturelle consciente et en constitue la base essentielle.

Les divers éléments méthodologiques sur lesquels repose la collecte de données ont permis de situer la présente thèse dans un courant interprétatif/qualitatif de la recherche en éducation qui donne la possibilité « d’entrer le plus intimement en contact avec le sujet, la situation/phénomène et le sens que les acteurs lui attribuent » (Gohier, 1997, p. 45). En cohérence avec cette perspective ainsi qu’avec des critères de scientificité de la recherche, la présente étude a privilégié le recours à une stratégie de recherche multimodale faisant appel à l’observation et à l’entrevue de type « explicatif » afin de pouvoir répondre aux objectifs de recherche et, de ce fait, fournir une description ainsi qu’une compréhension riche du phénomène étudié (De Ketele et Roegiers, 1996; Denzin et Lincoln, 2005; Miles, Huberman et Bonniol, 2003; Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1995; Van Lier, 1988).

Rappelons que les éléments issus du cadre théorique de référence ont permis de construire des instruments de saisie de données. Les divers modes d’échange communicatif qui ont émergé des dimensions des taxonomies relatives aux patterns culturels de communication (E. T. Hall, 1979; Hofstede et Hofstede, 2005) ont servi à structurer un canevas d’observation (*voir* Appendice B) pour effectuer des observations en salle de classe auprès des huit enseignants s’étant portés volontaires. Dans la même veine, les recommandations de nombreux chercheurs à l’égard d’un enseignement adapté culturellement aux modes d’échange communicatif des apprenants (*voir* fig. 2.6) ont fait émerger un autre canevas (*voir* Appendice C). Puisqu’il a été primordial de saisir les interprétations des huit participants au regard de la situation observée, des entretiens semi-dirigés qui peuvent être qualifiés de « explicatifs » ont été effectués (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995) en recourant à un canevas d’entretien (Boutin, 1997; Savoie-Zajc, 2003) permettant d’identifier des thèmes ainsi que des questions, basés sur des faits observés, en vue de recueillir des données pertinentes à l’étude.

En cohérence avec la démarche d'analyse, inspirée des écrits de certains méthodologues en recherche en éducation et retenue dans le chapitre III portant sur les aspects méthodologiques de la présente étude (Deslauriers, 1987, 1991; L'Écuyer, 1987; Miles, Huberman et Bonniol, 2003; Van der Maren, 1995), le traitement des inscriptions recueillies lors des divers moments de la phase de collecte a permis de resituer les dimensions permettant d'opérationnaliser le concept de modes d'échange communicatif et de décrire en profondeur la prise en compte par les enseignants observés des facteurs d'ordre culturel dans le chapitre IV qui comporte deux parties. La première partie porte sur une analyse descriptive des données issues des observations relatives aux actes initiateurs et réactifs pour chacun des enseignants observés et la seconde comporte des explications de ces enseignants s'y rapportant lors des entretiens. Rappelons l'importance de cette analyse descriptive dans l'interprétation des résultats dans le chapitre V qui, tout en identifiant les orientations semblables et les divergences relatives aux actes initiateurs ou réactifs des huit enseignants, permet de faire une mise en relation de diverses dimensions de l'objet d'étude.

Au terme de l'interprétation des résultats, des constats ont permis d'émettre des pistes d'intervention pour l'enseignement/apprentissage en contexte pluriculturel. Ces pistes concernent la connaissance et la prise en compte des héritages culturels et linguistiques des apprenants, l'ouverture à l'altérité, l'organisation du travail et l'explicitation de son fonctionnement pour une participation optimale, la prise en compte des aléas du processus migratoire et, enfin, l'accommodement mutuel.

À l'instar des écrits consultés dans ce domaine, les résultats de la présente recherche indiquent que la connaissance et la prise en compte par les enseignants des aspects liés à la culture d'origine des apprenants sont indispensables. Notons que malgré l'insistance des enseignants observés sur l'importance de l'influence de la personnalité dans les modes d'échange communicatif des apprenants, leurs

interventions et le contenu des entretiens révèlent souvent la conscience de la présence des réalités multiples dans leur salle de classe et des efforts pour leur prise en compte. Tout comme le recommandent de nombreux chercheurs (Asante, 2001; Brown et Kysilka, 2002; Gay, 2000, 2002a, 2002b; Gohard-Radenkovic, 2004; Kim, 2001; Ladson-Billings, 1995a; Weinstein, Curran et Tomlinson-Clarke, 2003), ils valorisent les héritages linguistiques et culturels des apprenants dans leurs pratiques. Certains tiennent même compte de l'influence des patterns culturels sur la manière de mettre en application des principes de pédagogie générale comme la valorisation en félicitant souvent toute la classe lors du renforcement positif de certains individus. Toutefois, puisque certains incidents montrent que des apprenants issus des sociétés non occidentales éprouvent des difficultés à comprendre les explications souvent axées sur des exemples tirés de l'univers occidental, il est fortement recommandé que les enseignants en contexte pluriculturel prêtent une attention particulière à l'inclusion des perspectives globales par le biais des références à d'autres espaces culturels.

Tout comme le recommandent Brown et Kysilka (2002), l'ouverture des enseignants à l'altérité, soit aux divers modes d'échange communicatif des apprenants, est indispensable pour servir de modèle et inciter ainsi les réfractaires à s'ouvrir aux autres. Le jumelage des personnes éprouvant des difficultés avec des collègues sympathiques semble porter ses fruits, comme dans le cas d'une étudiante voilée. Toutefois, étant donné que le recours à l'analogie de l'iceberg n'était présent dans aucune des classes observées, il est fortement recommandé que les enseignants s'y réfèrent afin d'amener tous les apprenants à comprendre la nature subjective des valeurs, des présupposés et des attitudes (Brown et Kysilka, 2002), et à s'ouvrir à la réalité de leurs pairs.

Quant à l'organisation du travail conçue pour faire participer les apprenants, réitérons les nombreuses recommandations qui ressortent de la présente recherche.

Premièrement, de l'avis de la plupart des enseignants ayant participé à la présente étude, la désignation des apprenants est nécessaire à la participation de tous en raison de la persistance de l'hésitation des apprenants issus de sociétés à forte distance hiérarchique ou à orientation collectiviste à prendre la parole spontanément (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2002; Hofstede, 1994; Hofstede et Hofstede, 2005; K. Johnson, 1995). Toutefois, le recours au tour de table est à proscrire afin d'éviter que certains apprenants, surtout ceux provenant de la tradition confucéenne, préparent des réponses de peur de faire des erreurs et de perdre la face (Bouvier, 2002). Par ailleurs, étant donné que certains enseignants précisent la nécessité du recours parcimonieux aux questions à la cantonade lorsqu'il s'agit de sonder les acquis et lors des activités de systématisation, pour faire participer les apprenants, ils doivent absolument expliciter leur fonctionnement pour que tous y soient sensibilisés.

Deuxièmement, face à la tendance des apprenants à garder le silence lors de la demande de volontaires, la réussite exemplaire dans la classe d'une des enseignantes observées est à retenir. Dans ce cas, rappelons que son fonctionnement requiert la participation de tous. De plus, pour inciter les apprenants à s'exprimer devant le groupe, notons que cette même enseignante met l'accent sur le fait qu'ils doivent imaginer qu'ils font des jeux de rôles, ce qui contribue à les désinhiber et à les habituer à exprimer leurs sentiments en public.

Troisièmement, de l'avis de tous les enseignants observés et de celui de nombreux auteurs (Bodycott et Walker, 2000; Bouvier, 2003; Hofstede, 1994; Scollon, 1999), étant donné que le travail en petits groupes semble améliorer la participation des apprenants issus d'espaces culturels à forte distance hiérarchique ou collectivistes, ce mode de fonctionnement est à privilégier, mais tout en prenant soin d'explicitier le « pourquoi » pour sensibiliser les réfractaires (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002; Ladson-Billings, 1992; Paulusz, 2004).

Quatrièmement, étant donné que dans certaines sociétés asiatiques, avouer son manque de compréhension est inacceptable, retenons que certains enseignants recourent à des questions précises sur le contenu ou demandent aux apprenants de reformuler certains faits enseignés pour vérifier leur compréhension. Toutefois, les questions fermées à cet effet sont à proscrire et la précision par l'enseignant de ses attentes pour rendre sa pédagogie « visible » (Paulusz, 2004) est fortement recommandée afin de sensibiliser les apprenants au fonctionnement dans le contexte québécois.

Cinquièmement, compte tenu de certaines difficultés paralinguistiques des apprenants en raison de l'éloignement de leur langue d'origine du français, la stratégie concrète du recours à l'analogie d'une valse en comparant l'intonation en français à celle de la langue des apprenants est à retenir.

Sixièmement, étant donné l'importance de valoriser les apprenants, surtout ceux qui éprouvent des difficultés, la valorisation du groupe entier à des moments opportuns est à retenir, car elle contribue à mettre à l'aise particulièrement ceux qui sont issus de sociétés à orientation collectiviste où il n'est pas habituel de démarquer l'individu du groupe (Cortazzi et Jin, 1996; Damen, 1987; Hofstede, 1997, p. 90; Hofstede et Hofstede, 2005).

En ce qui concerne l'explicitation de son fonctionnement, les données indiquent que certains enseignants explicitent quelques aspects de leur fonctionnement, mais étant donné que les habitudes des apprenants diffèrent selon leur culture d'origine, il est essentiel que les enseignants rendent leur pédagogie absolument visible (Paulusz, 2004) en explicitant fréquemment leur fonctionnement, leurs attentes et le « pourquoi » de tous leurs procédés (Bouvier, 2002; Brown et Kysilka, 2002; Ladson-Billings, 1992; Paulusz, 2004). Les mesures précitées inciteraient ainsi les apprenants, surtout ceux qui proviennent de sociétés à forte

distance hiérarchique ou à orientation collectiviste, à s'habituer progressivement aux divers aspects du nouveau contexte éducatif dont la participation, l'emploi du dictionnaire bilingue ainsi que l'emploi de l'humour, entre autres. Toutefois, conformément aux propos de certains enseignants relatifs à la lenteur dans l'atteinte de certains objectifs en raison des habitudes ancrées profondément dans divers modes d'échange communicatif, les enseignants doivent faire preuve de patience et de persévérance.

Par ailleurs, rappelons que dans un contexte d'immigration où les apprenants vivent un grand déracinement et chez qui la confiance en soi est grandement fragilisée, de nombreux défis liés au processus migratoire et à la présence de diverses cultures complexifient énormément le contexte d'enseignement/apprentissage. Compte tenu de la lutte intérieure occasionnée par le stress et l'exigence de faire constamment de nouveaux apprentissages, rappelons à cet égard les recommandations de certains enseignants observés pour qui les attitudes humanistes, essentielles à tout bon enseignement (Brown et Kysilka, 2002; Chen et Starosta, 2000; Gay, 2000) viennent recouper les conduites davantage conditionnées par la réalité des patterns culturels omniprésente dans ces classes de L2. Retenons à cet effet, l'importance et les bienfaits de l'échange informel au début des cours, qui, selon certains enseignants contribue à détendre les apprenants tout en leur fournissant l'occasion de se connaître. Notons qu'en contexte migratoire, le soutien des pairs s'avère primordial pour ces nouveaux arrivants éprouvant en stress énorme occasionné par la perte de leurs repères habituels ainsi que de leur réseau familial et social dans le nouveau contexte où ils doivent réapprendre à vivre (Baudin et Ros Navas, 1993; Fronteau, 1999; Gohard-Radenkovic, 2004; Meintel, 1989; Verbunt, 1994). Par conséquent, des formations axées sur la connaissance de soi et la gestion de ses émotions sont nécessaires pour habiliter les enseignants à la résolution des situations conflictuelles en contexte pluriculturel. Dans la même veine, compte tenu du manque d'outils adéquats relatifs à la connaissance et à l'analyse critique du processus migratoire dans

l'enseignement du FLS, il est vivement recommandé que le MICC développe du matériel pédagogique s'y rapportant.

En dernier lieu, malgré les défis liés au processus migratoire, les constats issus des résultats de la présente recherche indiquent qu'il est essentiel que les enseignants recourent à l'accommodement mutuel pour préparer les apprenants à bien fonctionner dans leur nouvelle société tout en acceptant leurs héritages linguistiques et culturels (Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran, 2004). Les résultats de la présente étude indiquent l'importance de l'accommodement mutuel dans la prise en compte de divers modes d'échange communicatif comme l'entraide pendant les explications de l'enseignant ou d'un autre membre de la classe, l'emploi de l'humour en salle de classe, la façon de s'adresser à l'enseignant, la participation, le ton de la voix et le respect des tours de parole, entre autres. Précisons toutefois que des contraintes imposées par l'envergure du projet doctoral ne permettent pas l'élaboration des applications de la solution de remédiation précitée.

Même si les pistes d'intervention qui ressortent des constats tirés de notre étude contribuent à faire avancer la connaissance dans ce domaine, il s'agit toutefois de préciser les limites de la présente recherche et de faire des suggestions pour d'autres recherches empiriques relatives aux pratiques éducatives en contexte pluriculturel. Outre celles déjà mentionnées dans le chapitre portant sur le devis méthodologique, d'autres limites de la présente étude doivent être signalées. La première d'entre elles a trait au choix méthodologique effectué, soit celui d'une recherche interprétative/qualitative. Précisons que la taille de l'échantillon portant sur des observations et des entretiens avec huit enseignants de FLS ne permet pas d'inférer des conclusions quant à l'ensemble du corps enseignant, d'autant plus que les enseignants s'étant portés volontaires ont manifesté une ouverture et un intérêt hors du commun face au présent projet. Par conséquent, bien que les résultats permettent d'améliorer notre connaissance dans le domaine et de proposer des pistes

d'intervention en portant un éclairage sur les pratiques éducatives des enseignants observés, il est souhaitable que d'autres recherches empiriques soient entreprises, soit dans des milieux semblables, soit dans des milieux différents. Il serait intéressant, par exemple, d'effectuer la même étude avec des enseignants novices du FLS en contexte pluriculturel adulte et de tenter une comparaison de leurs interventions avec celles des enseignants expérimentés de la présente recherche. L'exploration du même phénomène avec des enseignants œuvrant dans le milieu primaire ou secondaire permettrait de découvrir les incidences de l'âge des apprenants dans la prise en compte des facteurs d'ordre culturel. Étant donné qu'une enseignante interrogée dans la présente étude affirme que le niveau de compétence en langue des apprenants joue un rôle dans la prise de parole, une autre recherche pourrait se pencher sur l'examen de l'influence de cette variable sur certains modes d'échange communicatif des apprenants.

La seconde limite a trait aux modes d'échange communicatif examinés qui se sont limités aux aspects d'ordre culturel de la situation éducative pluriculturelle en raison du besoin pressant exprimé par les enseignants de FLS de comprendre certaines conduites des apprenants. Compte tenu des contraintes liées au temps et aux ressources disponibles dans le cadre de notre étude, la priorité a été accordée à l'examen des phénomènes qui se trouvent être au centre des préoccupations exprimées par les enseignants de FLS lors des formations : l'hésitation des apprenants à prendre la parole, à donner leur opinion ou à poser des questions, certains phénomènes paralinguistiques relatifs aux divers composantes de la voix, l'emploi de la langue d'origine pendant les cours, le recours fréquent au dictionnaire bilingue et les retards, entre autres. À l'instar de documents recensés sur l'examen des phénomènes d'ordre linguistique en FLS dans le contexte québécois (Chaubet, 2007; de Serres, 2007; Fugazzi, 1987; Gareau et Papen, 2008; Jaramillo, 1997; Majkrak, 1990; Miquet et Ben Labeled, 2007; Munoz, 1990; Smaga, 1998), il y a certes intérêt à poursuivre ce type de recherche qui s'avère pertinent sur le plan scientifique.

La troisième limite a trait aux modes d'échange communicatif examinés qui se sont limités aux dimensions des taxonomies partielles de Hall (1989) et de Hofstede et Hofstede (2005) en raison des contraintes relatives au temps et aux ressources. Notons que les résultats de cette étude exploratoire indiquent également combien seraient fécondes des recherches ultérieures ayant pour objectif l'exploration des modes d'échange communicatif liés aux autres dimensions comme le contrôle de l'incertitude et celle de masculinité ou de féminité (Hofstede et Hofstede, 2005). L'apport original de la présente étude sur le plan méthodologique pourra faciliter de futures recherches relatives aux contextes pluriculturels. À cet effet, rappelons l'émergence des canevas (*voir* Appendice B et C) dont les paramètres ont permis de structurer les observations de classe portant sur la prise en compte par des enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel.

La quatrième limite se rapporte à l'examen bref des aspects non verbaux tels le toucher et la proxémie dans le cadre des expressions de relation directe non verbale. Certes, l'exploration en profondeur des phénomènes non verbaux tels l'emploi de l'espace et la gestuelle serait d'un grand intérêt pour notre contexte. Cependant, ces aspects non verbaux pourraient faire l'objet d'une autre étude en raison de la complexité d'appareillage électronique requis comme en témoignent certaines études dont celle de Plante (1995) sur la pratique langagière explicative définie par les composantes verbales et non verbales de l'enseignant de mathématiques au secondaire.

Quant à la cinquième limite, précisons que dans le cadre de la présente étude, en raison du nombre restreint d'heures d'observations par classe, en l'occurrence huit heures, il n'a pas été possible d'indiquer la fréquence des pratiques observées. Cependant, les propos des enseignants lors des entretiens ont permis d'élucider leurs interventions. Toutefois, une étude ultérieure permettant des observations sur une

plus longue période serait intéressante afin d'examiner la nature des récurrences de certaines pratiques enseignantes.

Enfin, étant donné que les résultats de la présente étude proposent des pistes d'intervention pour la prise en compte de divers modes d'échange communicatif comme les patterns de participation, l'emploi du dictionnaire bilingue, l'emploi de l'humour, entre autres, des études ultérieures pourraient avoir pour objet d'explorer la mise en application s'y rapportant. Rappelons, par exemple, les nombreux défis auxquels les enseignants font face lorsque les apprenants recourent trop fréquemment au dictionnaire bilingue. L'approfondissement de certaines stratégies comme le travail préalable concernant le « pourquoi » ainsi que le « comment » d'une activité portant sur un texte de compréhension (Coubard et Pauzet, 2003) aiderait les enseignants de FLS à mieux sensibiliser les apprenants à un autre mode de fonctionnement et à les amener à deviner le sens en tolérant l'ambiguïté. De même, l'élaboration des applications de l'accommodement mutuel dans la prise en compte de divers modes d'échange communicatif pourrait faire objet d'une recherche ultérieure.

En définitive, les conclusions de la présente recherche mettent en évidence l'importance de la connaissance et de la prise en compte des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des apprenants en contexte pluriculturel. Étant donné que la question et l'objectif de recherche interpellent autant la pédagogie générale que la didactique des langues, les résultats de la présente étude auront des retombées significatives pour toute situation pluriculturelle. Premièrement, ils permettront de répondre aux besoins pressants des enseignants de FLS en dégageant des pistes de réflexion et d'action relatives aux pratiques éducatives dans ce domaine. Deuxièmement, d'autres acteurs scolaires pourront en profiter pour améliorer l'enseignement/apprentissage dans d'autres disciplines en contexte pluriculturel. Troisièmement, l'émergence des pistes d'intervention contribuera à la formation

initiale et continue des enseignants de FLS aux nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec, ce qui justifie la pertinence de la présente recherche sur le plan pédagogique. Par ailleurs, étant donné que la diversité croissante ethnoculturelle dans les écoles québécoises engendre des difficultés de divers ordres (Ménard, 2007) pour les différents acteurs scolaires, les résultats de la présente étude s'avèrent également pertinents pour enrichir la formation des maîtres de toutes disciplines confondues dans les universités québécoises en ce qui a trait à la diversité culturelle des apprenants au primaire et au secondaire. Quatrièmement, sur le plan socioculturel, en raison de la présence de plus de 125 communautés culturelles au Québec (MICC, 2006), la sensibilisation de divers intervenants sociaux à la présence de multiples réalités au sein de la société québécoise et à sa prise en compte en tant qu'acteurs scolaires et sociaux se révèle primordiale. Enfin, du point de vue scientifique, compte tenu de l'absence d'études empiriques dans l'enseignement du FLS aux nouveaux arrivants en contexte pluriculturel adulte au Québec, sur le plan théorique, la présente recherche contribue à améliorer l'état de la connaissance dans ce domaine au Québec. Par ailleurs, la carence d'études empiriques recourant à la fois aux observations en salle de classe et à des entretiens met en évidence la pertinence scientifique de l'approche méthodologique retenue qui pourra faciliter de futures recherches relatives aux contextes pluriculturels.

Nonobstant la contribution de la présente étude à l'amélioration de la situation éducative en contexte pluriculturel, les limites précitées font valoir la poursuite des recherches ultérieures d'autant plus que la connaissance des enseignants observés porte principalement sur les espaces culturels asiatiques. À cet égard, compte tenu des limites imposées également par l'état même de la recherche actuelle sur la variation culturelle en communication qui porte souvent sur une comparaison des espaces culturels asiatiques et occidentaux (Gudykunst, 1997), le concours des instances du MICC et de divers universitaires est important pour promouvoir des recherches semblables menées sur d'autres espaces culturels. Les résultats de telles recherches

seraient fort bénéfiques pour les contextes d'enseignement/apprentissage pluriculturels, surtout pour résoudre de façon adéquate des situations conflictuelles et instaurer un climat social positif au sein d'un espace où les perceptions, les valeurs et la vision du monde divergent souvent.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *L'éducation interculturelle* (2e éd. mise à jour. ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Adamson, H. D. (1993). *Academic competence : theory and classroom practice : preparing ESL students for content courses*. New York, N.Y.: Longman Pub. Group.
- Allwright, D. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5, 156-171.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Altman, I. (1975). *The environment and social behavior privacy, personal space, territory, crowding*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.
- Andersen, P. (1985). Nonverbal immediacy in interpersonal communication. In A. W. Siegman et S. Feldstein (Eds.), *Multichannel integrations of nonverbal behavior* (pp. 1-36). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Andersen, P. (2000). Cues of culture: the basis of intercultural differences in nonverbal communication. In L. A. Samovar et R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication a reader* (pp. 258-270). Belmont, Calif. ; Toronto: Wadsworth.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2e éd. ed.). Montréal: CEC.
- Aoun, J. (2004). *Gérer les différences culturelles : pour communiquer plus efficacement avec les diverses cultures du monde*. Sainte-Foy, Québec: Éditions MultiMondes.
- Arborio, A.-M., Fournier, P. et Singly, F. d. (2005). *L'observation directe* (2e éd. ref. ed.). Paris: Armand Colin.
- Armagnague, M. (2007). L'expérience des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne. Document accessible par Internet: http://www.regard-est.com/home/breve_contenu.php?id=747&PHPSESSID
- Asante, M. K. (2001). Transcultural realities and different ways of knowing. In V. H. Milhouse, M. K. Asante et P. O. Nwosu (Eds.), *Transcultural realities :*

interdisciplinary perspectives on cross-cultural relations (pp. 71-81).
Thousand Oaks: Sage Publications.

- Bagnole, J. W. (1977). *TEFL, perceptions, and the Arab world : with a case study of the University of Garyounis (Benghazi)*. Washington: Africa-Middle East Educational-Training Services.
- Balboni, P., E. (2006). *La compétence communicative interculturelle: un modèle*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barnlund, D. C. (1989). *Communicative styles of Japanese and Americans images and realities*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Barro, A., Byram, M., Grimm, H., Morgan, C., Roberts, C. et Valley, T. (1993). Cultural studies for advanced language learners. In D. Graddol, L. Thompson et M. Byram (Eds.), *Language and culture* (pp. 55-70). Clevedon: BAAL et Multilingual Matters.
- Bateson, G. et Winkin, Y. (1981). *La Nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baudin, M. et Ros Navas, P. (1993). *L'alphabétisation en français des adultes indo-chinois : vers un apprentissage de la tolérance à l'ambiguïté. Rapport de recherche*. Montréal: Service d'interprète et d'aide aux réfugiés indo-chinois.
- Bell, J. S. (1997). Introduction: Teacher research in second and foreign language education. *Revue canadienne des langues vivantes*, 54(1), 3-10.
- Bhanji-Pitman, S. (1995). *L'apprentissage du français langue seconde chez les adultes sinophones: difficultés et pistes d'intervention*. Montréal, Québec: Université McGill.
- Bodycott, P. et Walker, A. (2000). Teaching abroad: lessons learned about intercultural understanding for teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 79-94.
- Bond, M. H. (1987). Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture: the chinese culture connection. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18(2), 143-164.
- Bonte, P. et Izard, M. (2004). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (3e éd. ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit.

- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Études de linguistique appliquée*, 126, 189-199.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et Français: quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Études de linguistique appliquée*, 132, 399-414.
- Brown, S. C. et Kysilka, M. L. (2002). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. Boston Allyn and Bacon.
- Bru, M. et Maurice, J.-J. (2001). *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Burton, R. V. (1976). Honesty and dishonesty. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour* (pp. 173-197). New York: Holt: Reinhart et Winston.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Didier.
- Byram, M. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: UNESCO - Delachaux et Niestle.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. In C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (Eds.), *Choc de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. p. 21-76). Paris:: L'Harmattan.
- Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture concepts et méthodes*. Paris: A. Colin.
- Carey, J. W. (1989). *Communication as culture essays on media and society*. Boston: Unwin Hyman.

- Carignan, N., Sanders, M. et Pourdawood, R. G. (2005). Racism and ethnocentrism: social representations of preservice teachers in the context of multi- and intercultural education. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (3), 1-17.
- Caune, J. (1995). *Culture et communication convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Chaubet, P. (2007). Une stratégie d'intervention auprès de Chinois débutant en français: pratique et réflexion, *Communication de 75 minutes prononcée au 28e Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)*. UQÀM, Montréal, Québec, Canada.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. J. (2000). Intercultural sensitivity. In L. A. Samovar et R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication a reader* (9th ed., pp. 407-414). Belmont, Calif. ; Toronto: Wadsworth.
- Cortazzi, M. et Jin, L. (1996). Cultures of learning: language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge Angleterre: Cambridge University Press.
- Coubard, F. (2003). Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale. *Études de linguistique appliquée*, 132, 445-455.
- Coubard, F. et Pautzet, A. (2003). L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE: les Japonais. *Études de linguistique appliquée*, 132, 429-444.
- Crabtree, R. D. et Sapp, D. A. (2004). Your culture, my classroom, whose pedagogy? Negotiating effective teaching and learning in Brazil. *Journal of studies in international education*, 8(1), 105-132.
- Damen, L. (1987). *Culture learning the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass. ; Don Mills, Ont.: Addison-Wesley.
- Dasen, P. (1993). Ethnocentrisme de la psychologie. In M. Rey-Von Allmen (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles le psychologue, le psychothérapeute face aux enfants, aux jeunes et aux familles de cultures différentes : colloque international de psychologues travaillant dans le champ éducatif* (pp. 155-174). Paris: L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3e éd. ed.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

- De Pembroke, E. (1999). Petits malentendus: Japonais et Américains à Paris. In M. Abdallah-Preteille et L. Porcher (Eds.), *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 49-72). Paris: Anthropos.
- De Serres, L. (2007). Expressions idiomatiques : comment éclairer la lanterne de l'apprenant? , *Communication de 75 minutes prononcée au 28e Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)*. UQAM, Montréal, Québec, Canada.
- DeCapua, A. et Wintergerst, A. C. (2004). *Crossing cultures in the language classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques* (3e éd., rev. et augmentée. ed.). Paris: Anthropos.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Dumont, F. et Gagnon, N. (1973). Le vécu: présentation. *Recherches sociographiques*, 14(2), 153-155.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 335-356.
- Erickson, F. (2001). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks et C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education : issues and perspectives* (pp. 31-58). New York: John Wiley.
- Flowerdew, J. et Miller, L. (1995). On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, 29(2), 345-373.
- Fortin, F. (1996). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal: Décarie.
- Freeman, D. et Richards, J. C. (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

- Fronteau, J. (1999). Le processus migratoire. *Équilibre en tête*, 13(3).
- Fugazzi, B. (1987). *Interférence du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haitiens*. Montréal: Commission scolaire Jérôme-le Royer.
- Gareau, F. et Papen, R. A. (2008). *L'assignation du genre grammatical en français langue seconde transfert ou terminaisons des noms?* Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching : theory, research, and practice* New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2001a). Educational equality for students of color. In J. Banks et C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education : issues and perspectives* (pp. 197-224). New York: John Wiley.
- Gay, G. (2001b). Educational quality for students of color. In J. Banks et C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education : issues and perspectives* (pp. 197-224). New York: John Wiley.
- Gay, G. (2002a). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 15(6), 613 - 629
- Gay, G. (2002b). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures selected essays*. New York: Basic Books.
- Gemenne, F. (2007). Migration et environnement: introduction sur une relation méconnue et négligée. Document accessible par Internet: www.etopia.be/IMG/pdf/Gemenne--migration-et-environnement.pdf
- Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *Études de linguistique appliquée*, 114, 171-187.
- Germain, C. (2001). Le didactème, le concept-clé de la didactologie. *Études de linguistique appliquée*, 123-124(3-4), 455-465.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.

- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (2e éd. ed.). Bern: Peter Lang.
- Gohier, C. (1997). Du glissement de la macro à la microanalyse ou du comment en éducation le sujet est redevenu le centre du monde. In C. Baudoux et M. Anadon (Eds.), *La recherche en éducation: la personne et le changement social* (pp. 41-54). Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Association pour la recherche qualitative*, 24, 3-17.
- Goodenough, W. H. (1964). Cultural anthropology and linguistics In D. H. Hymes (Ed.), *Language in culture and society a reader in linguistics and anthropology* (pp. 36-39). New York: Harper and Row Publishers.
- Goodenough, W. H. (1971). *Culture, language, and society*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Goodenough, W. H. (1981). *Culture, language, and society* (2nd ed ed.). Menlo Park, Calif. ; Don Mills, Ont.: Benjamin/Cummings.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Gudykunst, W. (1993). *Communication in Japan and the United States*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Gudykunst, W. (1997). Cultural variability in communication an introduction. *Communication Research*, 24(4), 327-348.
- Gudykunst, W. (2001). *Asian American ethnicity and communication* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gudykunst, W. (2004). *Bridging differences: effective intergroup communication* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gudykunst, W. et Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers an approach to intercultural communication* (2nd ed.). New York ; Montréal: McGraw-Hill.

- Gudykunst, W., Ting-Toomey, S. et Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Guerraoui, Z. et Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris: A. Colin.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Hall, B. (2005). *Among cultures: the challenge of communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Hall, E. T. (1963). A system of the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65, 1003-1026.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hall, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hall, E. T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hall, E. T. (1989). *Beyond culture* (Pbk ed.). New York ; Toronto: Doubleday.
- Hall, E. T. (2000). Contexte and meaning. In L. A. Samovar et R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication a reader* (9th ed., pp. 34-42). Belmont, Calif. ; Toronto: Wadsworth.
- Hall, E. T. et Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hecht, M., Andersen, P. et Ribeau, S. (1989). The cultural dimensions of nonverbal communication. In M. K. Asante, W. B. Gudykunst et E. Newmark (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 163-185). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences, international differences in work-related values*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-319.
- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel comprendre nos programmations mentales*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations : software of the mind* (Rev. ed.). New York ; Montréal: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences : comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Hofstede, G. et Hofstede, J. (2005). *Cultures and organizations : software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences, international differences in work-related values*. Beverly Hills, Calif. : Sage Publications.
- Hoopes, D. S. (1979). Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. In M. D. Pusch (Ed.), *Multicultural education a cross-cultural training approach* (pp. 10-38). Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hsu, F. (1971). Psychological homeostasis and jen: conceptual tools for advancing psychological anthropology. *American Anthropologist*, 73(1), 23-44.
- Ishii, S. et Bruneau, T. (1994). Silence and silences in cross-cultural perspectives: Japan and the United States. In L. A. Samovar et R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication a reader* (pp. 246-251). Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Eds.), *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-249). Montréal: G. Morin.
- Jandt, F. E. (2004). *An introduction to intercultural communication: identities in a global community* (4th ed ed.). Thousand Oaks: Sage publications.
- Jaramillo, S. (1997). *L'acquisition du passé composé et de l'imparfait en français par des apprenants hispanophones*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Johnson, S. C. et Miller, A. N. (2002). A cross-cultural study of immediacy, credibility and learning in the U.S. and Kenya. *Communication Education*, 51(3), 280-292.

- Kabagarama, D. (1997). *Breaking the ice a guide to understanding people from other cultures* (2nd ed.). Boston ; Toronto: Allyn and Bacon.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* 16, 1-20.
- Keessing, R. (1974). Theories of culture. *Annual Review of Anthropology*, 3(73-97).
- Kern, R. (1995). Student and teacher beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Kim, M.-S. (2001). Perspectives on human communication. In V. H. Milhouse, M. K. Asante et P. O. Nwosu (Eds.), *Transcultural realities : interdisciplinary perspectives on cross-cultural relations* (pp. 3-31). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kirk, J. et Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Kramsch, C. J. (1993). *Context and culture in language teaching* Oxford: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (1993). Conversation or intellectual imperialism in comparing communication (theories) *Communication Theory*, 3(3), 252-266.
- Kroeber, A. L. et Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions* (Vol. XLVII - NO. 1). Cambridge, Mass: The Museum.
- Kuehn, P., Stanwick, J. et Holland, C. (1990). Attitudes toward "cheating" behaviours in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 24(2), 313-317.
- Kvale, S. (1996). *InterViews an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. In J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ladson-Billings, G. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: a culturally relevant approach to literacy teaching *Theory into Practice*, 31(4), 313-320.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.

- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Eds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal: Gaétan Morin.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd. . ed., pp. 269-291). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas : a series of addresses* (pp. 37-51). New York: Harper.
- LeBaron, M. (2003). Communication tools for understanding cultural differences. Document accessible par Internet: http://www.beyondintractability.org/essay/communication_tools/?
- Lee-Le Neindre, B. (2002). Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues étrangères. *Études de linguistique appliquée*, 126, 157-167.
- Lee, D. (2006). Developing effective communications. Document accessible par Internet: <http://extension.missouri.edu/explore/comm/cm0109.htm>.
- Lee Olson, K. et Kroeger, K. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal Of Studies In International Education*, vol. 5(2), 116-137.
- Legault, G. (1991). Formation à une pratique interculturelle. *Canadian Social Work Review*, 8(2), 153-167.
- Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal: G. Morin.
- Lenoir, Y. (2005). *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative fondements et pratiques* (2e éd. ed.). Montréal: Éditions nouvelles.
- Loiseau, Y. (2002). De l'utilisation du dictionnaire chez les étudiants mexicains. In A. Pauzet et B. Bouvier (Eds.), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la*

classe de français langue étrangère - F.L.E (pp. 81-87). Paris: Éditions de l'UCO : L'Harmattan.

- Loiseau, Y. (2003). Du mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant. *Études de linguistique appliquée*, 132, 415-428.
- Lustig, M. W. et Koester, J. (1999). *Intercultural competence interpersonal communication across cultures* (3rd ed.). New York ; Don Mills, Ont.: Longman.
- MAIICC. (1994). *Programme général d'intégration linguistique*. Québec: MAIICC, Direction des politiques et programmes d'intégration. Gouvernement du Québec.
- Majkrak, B. (1990). *Étude comparée: espagnol, français*. Montréal: Commission scolaire Jérôme-Le Royer.
- Marcel, J.-F. et Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- McCroskey, J., C, Fayer, J., M, Richmond, V., P, Sallinen, A. et Barraclough, R. A. (1996). A multicultural examination fo the relationship between nonverbal immedaicy and affective learning. *Communication Quarterly*, 44(3), 297-307.
- McDaniel, E. R. (2000). Japanese nonverbal communication: a reflection of cultural themes. In L. A. Samovar et R. E. Porter (Eds.), (9th ed., pp. 271-279). Belmont, Calif. ; Toronto: Wadsworth.
- Meintel, D. (1989). Satellite Famille et communautés culturelles Atelier II *Le Regroupement inter-organismes pour une politique familiale au Québec*, 1(7).
- Ménard, C. (2007). *Les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves fréquentant une classe d'accueil: points de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves*. Montréal: Univeristé du Québec à Montréal.
- MICC. (2006a). Description de niveaux de compétence langagière en français langue seconde. Document accessible par Internet: <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/competence-langagiere/index.html>

- MICC. (2006b). Rapport annuel de gestion 2005-2006. Document accessible par Internet: <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2005-2006.pdf>
- MICC. (2007). Rapport annuel de gestion 2006-2007. Document accessible par Internet: <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2006-2007.pdf>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational researcher*, 13(4), 20-30.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd. ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Miquet, F. et Ben Labeled, S. (2007). Les étudiants arabophones : caractéristiques linguistiques et culturelles, *Communication de 75 minutes prononcée au 28e Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)*. UQÀM, Montréal, Québec, Canada.
- Moerman, M. (1988). *Talking culture: ethnography and conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MRCI. (1997). *Les besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes admis au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français (région de Montréal)*.
- MRCI. (1998). *Pour une francisation et une insertion sociale et économique réussie des nouveaux arrivants et des Québécois non francophones*. Québec: Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. Gouvernement du Québec. Direction des politiques et programmes d'intégration.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Muhammad, R. (2005). Encourager la communication interculturelle. *Higher Education Policy*, 18(4), 19-23.
- Munoz, H. (1990). *Les hispanophones et le français* Montréal: Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Service de l'éducation des adultes.
- Myers, M. J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles: De Boeck.duculot.

- Myers, S., Zhong, M. et Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication Studies*, 49, 240-254.
- Nelson, G. (1997). Comments on Ruth Spack's 'the rhetorical construction of multilingual students. Categorizing, classifying, labeling: A fundamental cognitive process. *TESOL Quarterly*, 32(4), 727-732.
- Neuliep, J. W. (1997). A cross-cultural comparison of teacher immediacy in american and japanese college classrooms. *Communication Research*, 24(4), 431-451.
- Nevo, O., Nevo, B. et Yin, J. (2001). Singaporean humor: a cross-cultural, cross-gender comparison. *The Journal of General Psychology*, 128(2), 143-156.
- Oxford, R. (1995). *Patterns of cultural identity*. Boston: Heinle et Heinle.
- Oxford, R. et Anderson, N. (1995). A cross-cultural view of learning styles. State of the art article. *Language Teaching*, 28, 201-221.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pambianchi, G. (2003). *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Paulusz, W. (2004). Identifying and providing culturally relevant support services to international students. Document disponible par Internet au moment de la consultation: www.deakin.edu.au/studentlife/counselling/Downloads/FINALREPORT21.pdf
- Pauzet, A. et Bouvier, B. (2002). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère - F.L.E.* Paris: Éditions de l'UCO : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (4e éd. ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Philips, S. U. (1983). *The invisible culture communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation* (Pbk. ed.). New York: Longman.

- Plante, R. (1995). *Caractérisation de la pratique langagière explicative définie par ses composantes verbales et non verbales, de l'enseignant de mathématiques au secondaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Porter, R. E. et Samovar, L. A. (1991). Basic principles of intercultural communication. In L. A. Samovar et R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication a reader* (pp. 5-21). Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Eds.), *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal: G. Morin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: P. Mardaga.
- Puren, C. (1999a). *L'observation de classes*. Paris: Didier Érudition.
- Puren, C. (1999b). Observation de classes et didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 114, 133-140.
- Radio-Canada. (2005). Le Québec se dote d'un ministère de l'immigration. Document accessible par Internet: http://archives.radio-canada.ca/IDC-0-17-1869-12445/politique_economie/quebec_ministere_immigration/clip1
- Riley, J. W. et Riley, M. W. (1965). Mass communication and the social system. In R. K. Merton, L. Broom, L. S. Cottrell et A. S. Association (Eds.), *Sociology today : problems and prospects* (Vol. 2, pp. 537-578). New York: Harper & Row.
- Risager, K. (2006). *Language and culture : global flows and local complexity*. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Robert, J.-M. (2002). Sensibilisation au public asiatique: l'exemple chinois. *Études de linguistique appliquée*, 126, 135-143.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York ; Montréal: Holt Rinehart and Winston.

- Samovar, L. A. et Porter, R. E. (1991). *Communication between cultures*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Samovar, L. A. et Porter, R. E. (1994). *Intercultural communication a reader* (7th ed.). Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Samovar, L. A. et Porter, R. E. (2000). *Intercultural communication: a reader* (9th ed.). Belmont, Calif. ; Toronto: Wadsworth.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. et Jain, N. C. (1981). *Understanding intercultural communication*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. et McDaniel, E. R. (2007). *Communication between cultures* (6th ed.). Belmont, CA, USA Thompson/Wadsworth.
- Sanders, J. et Wiseman, R. (1990). The effects of verbal and nonverbal immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 39(4), 341-353.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Saint-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche sociale en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (4e éd. . ed., pp. 293-316). Saite-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd. rev. et corr ed., pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schirato, T. et Yell, S. (2000). *Communication and culture an introduction* (2nd rev. ed.). London: Sage.
- Scollon, R. et Scollon, S. (1995). *Intercultural communication: a discourse approach*. Oxford: Blackwell.
- Scollon, S. (1999). Not to waste words or students: confucian and socratic discourse in tertiary classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 13-27). Cambridge: Cambridge University Press.

- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research a guide for teachers in education and the social sciences*. New York Teachers College Press.
- Shannon, C. E. et Weaver, W. (1964). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sinclair, J. M. et Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse the english used by teachers and pupils*. Oxford ; Toronto: Oxford University Press.
- Skow, L. M. et Stephan, L. (2000). Intercultural communication in the university classroom. In L. A. Samovar et R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication a reader* (9th ed., pp. 355-370). Belmont, Calif. ; Toronto: Wadsworth.
- Smaga, A. (1998). *Les stratégies utilisées dans des situations potentielles de plainte chez des apprenants du français d'origine polonaise*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Smith, A. G. (1966). *Communication and culture readings in the codes of human interaction*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Spindler, G. et Spindler, L. (1993). The processes of culture and person: cultural therapy and culturally diverse schools. In P. Phelan et A. L. Davidson (Eds.), *Renegotiating cultural diversity in American schools* (pp. 27-51). New York: Teachers College Press.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York ; Montréal: Holt Rinehart and Winston.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- Tomalin, B. et Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford, [Eng.]: Oxford University Press.
- Triandis, H. C. (1988). Cross cultural contributions to theory in social psychology. In M. H. Bond (Ed.), *The cross cultural challenge to social psychology* (pp. 122-152). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York ; Montréal: McGraw-Hill.

- Trognon, A. (1987). Produire des données. In A. Blanchet (Ed.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales observer, interviewer, questionner* (pp. 1-15). Paris: Dunod.
- Tylor, S. E. B. (1903). *Primitive culture researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom. 4th ed., rev.* London: J. Murray.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages guide des intervenants*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Weaver, G. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientations: new conceptualizations and applications* (pp. 111-145). Lanham, MD: University Press of America.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon.
- Weinstein, C., Curran, M. et Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: awareness into action. *Theory into Practice*, 42(4).
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S. et Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yu-Sion, L. (1995). Le prisme de culture. *Autrement*, 87, 124.
- Yum, J. O. (2000). The impact of confucianism on interpersonal relationships and communication patterns in East Asia. In L. A. Samovar et R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication a reader* (9th ed., pp. 63-73). Belmont, Calif. ; Toronto: Wadsworth.
- Zhang, Q. (2005). Immediacy, humour, power distance, and classroom communication apprehension in chinese college classrooms. *Communication Quarterly*, 53(1), 109-124.

APPENDICE A PROTOCOLE DE TRANSCRIPTION

ENS	Enseignant/enseignante
A	Apprenant
G	Groupe d'apprenants
C	Classe (tous les apprenants)
O	Observateur
INT	Intervieweur
[]	Parenthèses indiquent le commentaire du transcripteur
[???	Extrait incompréhensible
[Énoncé?]	Énoncé transcrit approximativement
[...]	Énoncé non transcrit
Mot/	Interruption subit du discours
MOT	Mot ou groupe de mots prononcé avec une intonation significative
<i>Mot</i>	Mot ou groupe de mots prononcé en italiques pour signaler une erreur

APPENDICE B

CANEVAS D'OBSERVATION : MODES D'ÉCHANGE COMMUNICATIF

I. DISTANCE HIÉRARCHIQUE

A. Participation

- 1 Prise de parole spontané/hésitation
- 2 Émission de son opinion/silence
- 3 Ajout aux propos de l'enseignant/silence
- 4 Formulation de questions/silence

B. Emploi du dictionnaire bilingue

C. Façons de s'adresser à l'enseignant

D. Certains aspects paralinguistiques : intonation, ton et niveau de la voix

II. COLLECTIVISME/INDIVIDUALISME

A. Entraide

1. Entraide pendant le cours dans la langue d'origine ou une langue commune
2. Discussion du contenu du cours pendant les explications de l'enseignant
3. Entraide par le biais des chuchotements

B. Participation.

1. Significations du terme « participation » : écoute attentive et prise de notes
2. Silence en raison des questions rhétoriques des enseignants en Chine
3. Lenteur de réponse en raison de la tendance à préparer la réponse
4. Aucune prise de parole à moins d'être nommé
5. Hésitation à poser une question à l'enseignant (principe de sauver la face)
6. Tendance à répondre par l'affirmative à la question de l'enseignant

C. Tours de parole/silence

1. Signification du silence : négative/positive
2. Déférence aux propos de l'interlocuteur qui régit les tours de parole

D. Travail individuel/en petits groupes

1. Facilitation de la prise de parole en petits groupes
2. Possibilité des vérifications : dictionnaire, manuel, professeur
3. Diminution des risques de perdre la face

E. Expressions de relation directe

1. Emploi de l'humour
2. Emploi des anecdotes
3. Valorisation
4. Toucher et proximité dans l'espace
6. Sourire

F. Habitudes vestimentaires

1. Manifestation de diverses tenues

III. PERCEPTION DU TEMPS

A. Retards

B. Tours de parole (considéré comme un espace personnel)

IV. D'AUTRES PHÉNOMÈNES OBSERVÉS

A. Résistance à la diversité

APPENDICE C

CANEVAS D'OBSERVATION : UNE PÉDAGOGIE CULTURELLE CONSCIENTE

A. Composantes spécifiques :

1. Connaissance de soi, de sa propre culture et de celle des apprenants

1.1 Reconnaissance des incidences de sa propre culture sur les croyances, préjugés et suppositions

1.2 Conscience de l'influence de ses propres valeurs et croyances sur ses attitudes et attentes envers les apprenants issus de différents groupes ethnoculturels

1.3 Conscience de l'influence de ses attitudes et attentes sur le concept de soi des apprenants, le développement de leurs capacités et de leur réussite scolaire afin de prévenir les incidences nuisibles de l'effet Pygmalion

1.4 « Enseignant attentionné » (*caring teacher*) : connaissance critique des relations interactives entre la culture, l'ethnicité, la communication et l'apprentissage

1.5 Enseignant en tant que modèle véhiculant des valeurs inculquant l'ouverture, la souplesse et une attitude empathique au regard de la diversité en recourant à l'analogie de l'iceberg, par exemple

2. Valorisation des héritages culturels et linguistiques des apprenants pour qu'ils acceptent leur identité ethnoculturelle : une condition *sine qua non* pour le développement d'un concept de soi positif et pour l'ouverture à l'altérité

2.1 Valorisation des perspectives des apprenants, le respect de leur héritage culturel

2.2 Recours à une phrase dans la langue d'origine des apprenants

2.3 Conscientisation des apprenants de leur propre culture et celle des autres par le biais du principe de l'iceberg, des discussions et de l'articulation de leurs propres présupposés et valeurs

2.4 Responsabilité de l'enseignant de créer l'ouverture chez les apprenants face à la diversité

2.5 Emploi des orientations culturelles des apprenants, de leurs expériences et de leurs identités ethniques afin de construire un partenariat éthique

3. Responsabilité de l'enseignant d'initier l'accommodement mutuel, le cas échéant

4. Échanges avec les apprenants sur les façons de s'adresser à son interlocuteur

5. Décodage des habitudes relatives à l'emploi du dictionnaire

5.1 Décryptage des « habitudes culturelles » afin de mieux saisir les aspects qui ne sont pas directement observables telle la précision

5.2 Recours au visuel, à la répétition, au mime afin d'aider les apprenants à moins consulter le dictionnaire

5.3 Importance de réconforter les apprenants lors des efforts pour les dissuader de recourir au dictionnaire

5.4 Présentation des attentes de l'enseignant au regard de l'emploi du dictionnaire

B. Composantes d'ordre général :

1. Établissement d'un climat social positif par le biais de l'organisation physique et socioémotionnelle de l'environnement

1.1 Accueil chaleureux des apprenants à la porte dès le premier jour

1.2 Disposition des meubles pour favoriser l'interaction et l'entraide

1.3 Jumelage avec un pair (*buddy system*) afin de prévenir l'isolement des apprenants éprouvant des difficultés

1.4 Établissement des règles dès le début de la session avec le concours des apprenants; respect des différences, de l'ouverture et de l'empathie

1.5 Explicitation des attentes dès le début de la session – participation des apprenants à des discussions à cet égard en plaçant les bureaux pour former des petits groupes et en les incitant à s'entraider

1.6 Recours au vécu des apprenants pour les faire participer et l'établissement d'un lien entre leur vécu et le contenu de l'enseignement

1.7 Précision des attentes au début de la session ainsi qu'à chaque moment opportun pendant les cours afin de sensibiliser les apprenants au fait qu'il est permis de prendre la parole

1.8 Recours aux jeux de rôles pour expliciter la distinction entre l'entraide et le travail individuel

1.9 Expressions de relations directes verbales et non verbales

2. Développement du pouvoir d'agir des apprenants

2.1 Emploi de l'éthos d'entraide dans la réussite de tous

2.2 Explications du pourquoi des procédés d'enseignement

2.3 Incitation des apprenants à l'examen critique du curriculum

3. Désignation des apprenants pour les faire participer

4. Préparation en petits groupes pour faciliter la participation

C. D'autres composantes observées :

1. Vérification de la compréhension

2. Incitation à poser des questions

APPENDICE D

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT N

133. INT: Lorsque tu expliquais la différence entre « depuis, il y a et pendant », etc., j'ai remarqué que tu as vérifié s'ils ont compris puis tu les as fait répéter. Quand tu as donné, par exemple, les choses qu'ils vont avoir dans l'évaluation sommative, tu leur as demandé d'énumérer. Pourquoi tu as fait ça?

135. ENS : Parce que ça les oblige d'avoir [un?], c'est pas simplement qu'ils aient compris, c'est il faut qu'ils répètent. Donc, ils mémorisent ce qui vient d'être dit. Ensuite de ça, ils le cristallisent dans leur tête. C'est très bon parce qu'à ce moment-là, tout ce qui est répété, énuméré, classifié est beaucoup plus intégré. Il y a beaucoup de choses qu'on comprend. Moi, je l'avais vu avec le Japonais. Avec n'importe quoi, on dit, oui, oui, oui, on a compris. Je dis répète-moi ce que je viens de dire. Non. Ben, moi, c'est ce que je fais constamment. Répétez-moi ce que je viens de dire. Les quatre points, c'est quoi les quatre points? J'ai refait la même chose ce matin avec l'évaluation. J'ai reparlé de l'évaluation. Comment ça allait fonctionner, etc. et je leur fais toujours répéter comme ça. Tu as vu, ils embarquent, hein. Ça n'a pas l'air pénible ou quoi que ce soit.

137. INT: Quand tu leur demandes s'ils ont compris, comment réagissent-ils d'habitude?

139. ENS : Moi, quand je pose la question, "est-ce que vous avez compris?", je me fie pas du tout aux réponses de oui, oui, oui, des plus forts. T'as vu, je regarde et ça c'est inconscient, je regarde les plus faibles puis je vois les réactions.

139. INT : Donc, c'est selon le non verbal.

139. ENS : Ben oui, beaucoup plus que le verbal. Et là, quand je vois mon petit A 3 faire des grimaces. Alors, lui, on [lui?] voit tout de suite dans la figure. Il y a des thermomètres, hein.

141. INT : Donc, qu'est-ce que tu observes?

143. ENS : Toute la mimique. Il y a quelque chose. Chez les Japonais, le regard ne traduit rien. Je pense que chez les Chinois ou d'autres gens, on peut lire ce qui est écrit dans le visage. Chez les Japonais, c'est beaucoup plus énigmatique ou hermétique. Au Japon, plus maintenant, autrefois, on montrait pas les émotions. Donc, il faut décoder là beaucoup plus, le moindre petit geste. Pour moi, ça a été tellement ... C'est quand tu as monté l'Everest, après ça, le mont Blanc ou les autres monts, c'est facile. Alors, c'est un peu ça là. Quand tu as des gens qui sont disons, plus inexpressifs, tes codes sont plus subtils, les codes de non compréhension, de compréhension. Alors, il faut que toi, tu sois à l'affût des signes.

(Enseignant N_ENT_Cass 1B_transc/ligne 133-143, 0-050)¹⁹

¹⁹ Certains passages ont été édités afin de rendre le texte lisible. La citation suivante dans la réplique 143 sert d'exemple : « Toute la mimique. Il y a quelque chose. Chez les Japonais, c'est que le regard qui peut [??] parce qu'il n'y a rien qui traduit [??] ». Elle a été modifiée comme suit : « Toute la mimique. Il y a quelque chose. Chez les Japonais, le regard ne traduit rien ». Sur demande, la source exacte de cet entretien pourrait être transmise.

APPENDICE E

EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD

J'étais très énervée quelques jours précédant le début des observations. Je me demandais si j'étais prête, si j'allais me rappeler les détails de tout ce que j'avais lu afin de faire des liens avec les phénomènes observés. Je me demandais également si j'allais être à la hauteur de la tâche, si les apprenants allaient bien réagir à ma présence, surtout que ce groupe d'étudiants avait hésité lorsque Dimitri leur en avait parlé. Cependant, à mon grand soulagement, le premier contact s'est bien passé et ils semblaient ne pas être dérangés par ma présence (NP).

J'étais reconnaissante à Dimitri de m'avoir m'accordé l'accès à sa salle de classe pour faire des observations (NP). Au début, j'observais tout et je prenais beaucoup de notes, mais progressivement, j'ai commencé à consulter mes canevas afin de faire un tri dans mes observations. Certains phénomènes observés m'ont permis de faire un lien avec des éléments des canevas provenant du cadre théorique de référence (NM). Cependant, j'ai eu quelques doutes qui se sont vite dissipés quant à l'orientation de ma recherche et de son utilité (NP).

Je me sentais épuisée à la fin des observations. Quelle tâche exigeante! Malgré ma fatigue, j'ai accepté l'invitation de Dimitri au dîner. À ma grande surprise, ce fut un moment intéressant, car il m'a raconté plusieurs anecdotes provenant de son expérience d'enseignement. J'ai été impressionnée par sa connaissance de diverses cultures, notamment des cultures asiatiques (NP). Il a mentionné que dans certaines cultures, le geste de toucher la tête d'une personne était considéré comme étant tabou (NT). Tout d'un coup, je me demandais si j'avais été assez attentive aujourd'hui aux aspects non verbaux qui posent un défi de taille pendant les observations. Je dois y

prêter une attention soutenue lors des observations ultérieures. Je dois également revoir les éléments sur les dimensions de la communication non verbale dans le canevas portant sur les modes d'échange communicatif (**NM**). Il faudra aussi que je fasse d'autres lectures pour ajouter à mon cadre théorique de référence des exemples qui illustrent l'importance de l'aspect tactile dans les dimensions de la communication non verbale (**NPLAN**).

Lors de la prise d'un rendez-vous pour effectuer l'entretien, selon Dimitri, il faudra éviter de le faire immédiatement après les observations en raison de la fatigue accumulée après quelques heures d'enseignement. Par ailleurs, il devait préparer ses cours pour le lendemain (**NM**). Quel soulagement! Je me sentais moi-même épuisée. Parfait, ainsi, j'aurai le temps de lire mes notes et de mieux préparer les questions à poser pendant l'entretien (**NP**). Dorénavant, il faudra tenir compte de l'élément fatigue lors de la prise des rendez-vous ultérieurs avec d'autres participants (**NPLAN**).

Quelle journée exténuante! J'ai passé la soirée à me demander si j'étais sur la bonne piste. Enfin, j'ai décidé de me mettre à taper mes notes descriptives (**NP**). À mon soulagement, j'ai constaté qu'il émergeait déjà des données intéressantes de mes observations. C'est surtout la réflexion sur les phénomènes observés qui m'amenait à mieux cerner les réactions de Dimitri et à préparer des questions à poser pendant l'entretien (**NM**). Au fur et à mesure que je tapais mes notes et commençais à analyser le sens des données, je me sentais plus rassurée (**NP**).