

**Comparons les langues : Une adaptation de l'approche Éveil aux Langues en cours de FLE**

Ana María Benavides Martín

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de licenciée en Éducation Basique avec  
l'emphase en Espagnol et Langues Étrangères.

Conseillère

Lizeth Donoso Herrera

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté d'Humanités

Département de Langues

Bogotá, 2025

*Aux femmes les plus importantes de ma vie :*

*à ma mère,*

*la personne que j'adore le plus au monde et qui m'inspire chaque jour ;*

*à ma grand-mère, le plus bel ange gardien,*

*qui voit ce mémoire terminé du ciel avec douceur, son seul refrain ;*

*et à la petite fille en moi,*

*qui est tellement fière de cet accomplissement.*

### Remerciements

Je remercie de tout mon cœur à mon grand-père qui, même sans parler un mot de français, était parfois plus sûr de moi que moi-même. Je lui suis très reconnaissante de tout son amour et de sa confiance.

Un grand merci à mon copain, qui m'a toujours rappelée de la beauté de la tendresse au milieu des difficultés, et à ces amis et collègues qui m'ont encouragé dans les moments les plus défiants.

Je voudrais également remercier mon meilleur ami de l'université qui, depuis les tous premiers semestres, m'a donné l'envie d'apprendre d'autres langues. Merci d'avoir été mon éveilleur aux langues.

Mes plus sincères remerciements vont aussi à ma conseillère, Mme Lizeth Donoso, pour son énorme patience et soutien académique et émotionnel tout au long de mes études. Sans elle, ce projet n'aurait jamais même vu le jour.

Je remercie immensément mes élèves, qui m'ont permis d'explorer mes idées parfois disruptives comme enseignante de FLE et dont je me souviendrai toujours avec un sourire. Enfin, j'exprime ma gratitude à l'école la Candelaria, le lieu où j'ai appris la valeur de l'amour et du soin de soi et d'autrui quand il s'agit d'enseigner.

## Résumé

Le présent projet, inscrit dans la recherche-action, est né du contact pédagogique avec les apprenants de 8ème, salle 801, de l'École la Candelaria à Bogotá. Il a découlé des difficultés identifiées dans leurs cours de français, telles que l'utilisation des exercices axés seulement sur la traduction et la mémorisation, les faibles compétences en langue étrangère, l'absence de réflexion métalinguistique et la présence d'une diversité linguistique et culturelle éminente qui constitue une richesse pour les cours des langues mais dont on n'avait pas encore tiré avantage. Ainsi, nous avons décidé de stimuler la conscience métalinguistique et la compétence interculturelle des élèves au travers d'une adaptation de l'approche « éveil aux langues ». Nous avons conçu et mis en œuvre cette adaptation en cours de FLE en 2023 et 2024, et l'enjeu principal de l'étude a été d'analyser son impact à l'aide d'un éventail d'outils de collecte de données et en nous servant de la théorie ancrée comme méthode d'analyse de données. Les résultats ont dévoilé un effet globalement positif sur les catégories et indicateurs analysés, ce qui donne une idée de la portée de cette approche dans les cours de FLE dans un contexte colombien.

*Mots clés* : Conscience métalinguistique, compétence interculturelle, éveil aux langues, diversité, FLE

### **Abstract**

This action-research project grew out of the pedagogical relationship with the students from the group 801 at La Candelaria school in Bogotá. It originated from challenges that we identified in their FLE classes, such as the overuse of exercises exclusively focused on translation and memorization, the weakness of linguistic competences in the foreign language, the absence of metalinguistic reflection and the identification of a remarkable linguistic and cultural diversity in the group, which constitutes a richness for language classes but had not yet been considered. Therefore, we decided to stimulate the students' metalinguistic awareness and intercultural competence through an adaptation of the "éveil aux langues" (awakening to languages) approach. We created and carried out this adaptation in FLE lessons in 2023 and 2024, and the main purpose of this study was to analyze its impact using a variety of data collection tools and grounded theory as a method of data analysis. The results revealed an overall positive effect on the categories and indicators analyzed, providing an idea of the scope of this approach in FLE classes in a Colombian context.

*Key words:* Metalinguistic awareness, intercultural competence, Awakening to languages, diversity, FLE.

## Table de Matières

Résumé .....	4
1. Établissement du Problème .....	10
1.1. Contextualisation .....	10
1.1.1. Contexte Local et Institutionnel .....	10
1.1.2. Caractérisation de la Population .....	11
1.2. Délimitation du Problème de Recherche .....	19
1.3. Question de Recherche .....	20
1.4. Objectifs .....	20
1.4.1. Objectif Général .....	20
1.4.2. Objectifs Spécifiques .....	20
1.5. Justification .....	21
2. État de la Question .....	23
3. Cadre Conceptuel .....	28
3.1. Conscience Métalinguistique .....	28
3.1.1. Métalinguistique et Épilinguistique .....	30
3.2. Compétence Interculturelle .....	30
3.2.1. Compétence Interculturelle au Contexte Latino-Américain .....	31
3.3. Éveil aux Langues .....	32
4. Méthodologie .....	34
4.1. Approche Méthodologique .....	34
4.1.1. Méthode de Recherche .....	34
4.2. Étapes de la Recherche-Action .....	35
4.3. Unité d'analyse .....	36
4.4. Outils et Techniques de Collecte de Données .....	37
4.4.1. Journal de Bord .....	37
4.4.2. Grille d'Observation .....	38
4.4.3. Entretien semi-directif .....	38
4.4.4. D'autres Sources de Données .....	39
4.4.5. Triangulation .....	39
4.5. Proposition Pédagogique .....	39
4.5.1. Objectifs .....	40
4.5.2. Étapes de l'intervention .....	40
4.5.3. Stratégie Pédagogique d'intervention .....	45
4.5.4. Rôle des Participants .....	46

4.6. Contenus Abordés.....	47
4.7. Considérations Éthiques .....	47
4.8. Méthode d'analyse de Données .....	48
5. Résultats.....	50
5.1. Conscience Métalinguistique (Niveau micro) .....	51
5.1.1. Conscience méta phonologique.....	51
5.1.2. Conscience méta lexico-sémantique.....	55
5.2. Compétence Interculturelle .....	59
5.2.1. Attitudes.....	60
5.2.2. Habiletés.....	66
5.3. Conscience Métalinguistique (Niveau macro) .....	68
5.4. Cas de l'É1 .....	71
5.5. Aperçu général vis-à-vis de l'objectif de recherche .....	72
6. Conclusions .....	75
6.1. Considérations finales.....	75
6.2. Limitations.....	76
6.3. Implications Pédagogiques .....	77
6.4. Recommandations .....	78
Références .....	80
Annexes.....	85
Annexe A : Enquête de caractérisation.....	85
Annexe B : Entretien avec l'enseignante titulaire 1.....	86
Annexe C : Transcriptions .....	86
Annexe D : Exercice de réflexion en groupes pour estimer l'état de départ de la compétence interculturelle .....	87
Annexe E : Journaux de bord et grilles d'observation .....	88
Annexe F : Exemple de grille d'observation (séance 4) .....	88
Annexe G : Questionnaire pour l'enseignant titulaire 2 .....	88
Annexe H : Données recueillies (exercices, enquêtes, questionnaires) .....	88
Annexe I : Format de l'enquête finale de l'étape 1 .....	89
Annexe J : Questionnaire individuel sur des émotions intraduisibles (séance 7).....	90
Annexe K : Questionnaire collectif sur des émotions intraduisibles (séance 9).....	90
Annexe L : Adaptation de la LSC .....	91
Annexe M : Gamifications conçues.....	92
Figures.....	93

### Liste de tableaux

<b>Tableau 1.</b> <i>Phases de la recherche</i> .....	36
<b>Tableau 2.</b> <i>Unité d'analyse</i> .....	36
<b>Tableau 3.</b> <i>Organisation de la proposition pédagogique</i> .....	41
<b>Tableau 4.</b> <i>Échelle de réussite : conscience méta phonologique</i> .....	52
<b>Tableau 5.</b> <i>Résultats de dictée : enquête finale étape 1</i> .....	54
<b>Tableau 6.</b> <i>Échelle de réussite : conscience méta lexico-sémantique</i> .....	56
<b>Tableau 7.</b> <i>Réponses à la question 1 de l'enquête collective (séance 9)</i> .....	58
<b>Tableau 8.</b> <i>Échelle de réussite : l'Intérêt à comprendre la diversité culturelle</i> .....	61
<b>Tableau 9.</b> <i>Échelle de réussite : Relativisation de leurs propres perceptions culturelles</i> .....	64
<b>Tableau 10.</b> <i>Échelle de réussite : habiletés interculturelles</i> .....	66
<b>Tableau 11.</b> <i>Propos repérés de la transcription des séances 7 et 9</i> .....	67
<b>Tableau 12.</b> <i>Réponses aux questions 3 et 4 des enquêtes collectives (séance 9)</i> .....	68

### Liste de figures

<b>Figure 1.</b> <i>Sondage de réponses à la question « est-ce que tu aimes apprendre le français ? »</i> .....	14
<b>Figure 2.</b> <i>Sondage de réponses : compréhension de l'écrit</i> .....	14
<b>Figure 3.</b> <i>Sondage de réponses selon le niveau atteint : questionnaire individuelle groupes de discussion</i> .....	17
<b>Figure 4.</b> <i>Sondage de réponses à la question « penses-tu qu'il y a des cultures plus importantes que d'autres ? »</i> .....	18
<b>Figure 5.</b> <i>Sondage de réponses à la question « souhaites-tu apprendre d'autres langues ? »</i> .....	21
<b>Figure 6.</b> <i>Sondage de réponses à la question « Considères-tu que certaines langues soient plus importantes que d'autres ? »</i> .....	21
<b>Figure 7.</b> <i>Relations entre les concepts clés</i> .....	28
<b>Figure 8.</b> <i>Modèle de compétence interculturelle de Byram</i> .....	93
<b>Figure 9.</b> <i>Adaptation du modèle de Byram par Fajardo (2011)</i> .....	93
<b>Figure 10.</b> <i>Calendrier des activités</i> .....	94
<b>Figures 11 et 12.</b> <i>Transcriptions phonétiques des itinéraires et corrections avec la LSC</i> .....	53
<b>Figure 13.</b> <i>Trapèze vocalique du français</i> .....	55
<b>Figure 14.</b> <i>Niveaux de conscience méta lexico-sémantique identifiés (séance 7)</i> .....	57

<b>Figures 15 et 16.</b> <i>Attrape-émotions désignés par les apprenants</i> .....	59
<b>Figure 17.</b> <i>Niveaux de l'intérêt à comprendre la diversité culturelle identifiés (séance 7)</i> .....	62
<b>Figure 18.</b> <i>Réponses à la question 1 de l'échelle Likert (enquête finale de l'étape 1)</i> .....	63
<b>Figure 19.</b> <i>Réponses à la question 2 de l'échelle Likert (enquête finale de l'étape 1)</i> .....	65
<b>Figure 20.</b> <i>Niveaux de relativisation de leurs propres perceptions culturelles identifiés (séance 7)</i> .....	65
<b>Figures 21 et 22.</b> <i>Réponses aux questions 5 et 6 de l'échelle Likert (enquête finale de l'étape 1)</i> .....	70

## 1. Établissement du Problème

La visée principale de ce chapitre est d'introduire notre problème de recherche. À cette fin, nous commencerons par une brève mise en contexte. Ensuite, nous délimiterons le problème de recherche et exposerons la question et les objectifs guidant cette étude. Enfin, nous justifierons comment notre proposition répond au problème identifié et quelle est son importance réelle.

### 1.1. Contextualisation

#### 1.1.1. Contexte Local et Institutionnel

Le projet de recherche présenté dans ce document a été développé à l'École La Candelaria (ou IED Integrada la Candelaria). Celle-ci est une institution éducative publique fondée en 1962 et située au 17e arrondissement (La Candelaria) de Bogotá, au centre-est de la ville. Cet arrondissement a été déclaré patrimoine historique et culturel depuis 1963, et de nombreuses universités, zones du commerce et culture, et institutions gouvernementales y sont situées. De nos jours, l'École La Candelaria accueille environ 1500 élèves dans ses deux sièges : La Inmaculada, où les cours de l'éducation maternelle et élémentaire (dès CP au CE1) se déroulent ; et La Concordia, où l'école élémentaire et le collège (dès CE2 au cours terminal) ont lieu. L'établissement fonctionne sous le « Calendrier A » en trois moments de la journée : le matin, l'après-midi et le soir —ce dernier étant exclusif pour les adultes—.

Dans le cadre de notre projet, nous avons travaillé avec des collégiens au siège La Concordia. Nous avons remarqué que celle-ci a des salles de classe lumineuses et spacieuses, une bibliothèque avec peu de textes en français —fournis par le Secrétariat d'éducation—, une salle d'informatique et une salle de musique (Journal de bord No1). Cependant, selon l'enseignante titulaire 1 et les élèves, il y a des inconvénients tels que le taux alarmant de consommation de drogues et l'échelle élevée de délinquance à l'intérieur de l'institution. La dangerosité des zones contournant l'école est un autre inconvénient, puisque, d'après ce que l'enseignante titulaire 1 a souligné dans un entretien, ce sont des zones violentes n'ayant pas un environnement propice pour les enfants ou les jeunes (Annexes B et C).

Tenant compte des défis du contexte, le Projet Éducatif Institutionnel de l'école (dorénavant PEI) a pour mission de former intégralement des élèves compétents pour construire un projet de vie, pour se développer dans une société inclusive, équitable et solidaire à laquelle ils participent activement (École la Candelaria, 2022, p. 16, original en espagnol). De la même manière, l'école tire profit de sa situation géographique pour encourager le PEI : comme la Candelaria est un arrondissement habituellement visité par des touristes, l'institution a décidé de mettre l'accent sur le tourisme et le patrimoine. Pour cette

raison, l'école fait partie de la « Red Nacional de Colegios Amigos del Turismo » depuis 2010 et cherche à faire respecter, reconnaître et prendre soin du territoire en tant que source culturelle et reflet de ce que nous sommes. Cela peut être la raison pour laquelle l'établissement travaille sous la devise de « Éducation dans et pour la Diversité » et est en train de se transformer en une école bilingue espagnol-français.

**1.1.1.1. Le rôle du FLE au sein de l'institution.** L'École La Candelaria est l'une de trois écoles publiques à Bogotá à travailler le français comme deuxième langue, tout en bénéficiant de l'aide de l'Ambassade Française, l'Alliance Française et des universités publiques et privées. L'enseignement du FLE est introduit dans l'un des axes transversaux du PEI : la communication. Le bilinguisme représente une opportunité pour encourager la langue maternelle des élèves et élargir leur formation intégrale au travers de « l'usage sélectif du français » (École la Candelaria, 2022, p. 28, notre traduction). On vise à ce que 40% du temps des apprenants à l'école soit assumé en deuxième langue par le biais de cours qui ne soient que ceux de français. Pourtant, pour y arriver, il faut d'abord avoir l'accréditation comme école bilingue.

D'après l'information compilée en interviewant l'enseignante titulaire 1, le projet de bilinguisme a été lancé il y a à peu près cinq ans. Cependant, il était tout au début un pilotage exclusif avec les apprenants de l'école élémentaire dont le créneau horaire a été progressivement augmenté. Ce n'a pas été qu'en 2022 que les apprenants du collège et lycée ont commencé à apprendre le français pendant trois heures par semaine en contre demi-journée, c'est-à-dire, en la demi-journée contraire à celle où ils sont inscrits. Nous avons pu constater en plus que tous les élèves étaient encouragés à des activités récurrentes qui stimulent la curiosité à l'égard d'une francophonie plurielle, telles que des clubs extra-scolaires de français, des concours d'épellation et des fêtes de la francophonie. Néanmoins, le discours institutionnel à l'égard de l'enseignement du FLE était bien différent de ce qui se passait dans l'instruction de la langue dans certaines salles de classe, comme on l'expliquera plus tard.

### **1.1.2. Caractérisation de la Population**

Lorsque nous avons démarré notre projet en 2023, la population était le cours 801 de contre demi-journée de l'École la Candelaria, composé par une enseignante principale de français (dorénavant 'enseignante titulaire 1') et 32 jeunes. À la suite d'une enquête menée au premier semestre de 2023 (Annexe A), à laquelle 24 apprenants ont participé, nous avons caractérisé le groupe en termes socio-économiques, familiaux et personnels. Il s'agissait d'un groupe de filles (45,8%) et de garçons (54,2%) de

13 à 16 ans, avec un cas exceptionnel d'une fille ayant 19 ans. La diversité était grande au sein du cours : il y avait 5 élèves indigènes, 2 élevés afro-colombiennes et 3 élèves vénézuéliens. Par ailleurs, même si 66,9% des apprenants étaient nés à Bogotá, d'autres étaient issus de différentes régions de la Colombie, telles qu'Antioquia, Risaralda, Cauca et Cesar.

Par rapport aux lieux de résidence des élèves, ils habitaient aux six différents arrondissements de la ville. La plupart d'entre eux habitaient dans la proximité de l'école, à la Candelaria et à Santa Fe. Pourtant, il y en avait d'autres qui habitaient à Bosa, Usaquén, Kennedy et San Cristobal. Ainsi, nous avons pu observer que la couche économique moyenne des apprenants était la strate 2. Environ 62,5% de leurs domiciles disposaient de ces services publics : eau, électricité, gaz, internet et télévision. Nonobstant, 16,6% ne disposaient que d'eau et/ou que d'électricité, et 37,5% n'avaient pas de connexion internet. Tous les élèves habitaient dans un contexte familial : 29,2% habitaient avec leur deux parents, 41,7% n'habitaient qu'avec leur mère et 20,8% qu'avec leur père. Ils énonçaient aussi d'autres membres de la famille comme des sœurs/frères, des tantes/oncles et des grands-parents. Les parents des apprenants avaient, généralement, réussi le baccalauréat ; seulement 25% des mères et 29,2% des pères étaient des professionnels.

Le niveau de scolarité des parents peut influencer le capital culturel des apprenants. À cet égard, nous avons demandé à ceux-ci à propos de leur fréquentation de bibliothèques, musées, cinémas et centres culturels. Les endroits les moins visités étaient les bibliothèques et les musées ; les cinémas étaient les plus visités (tous les 3 ou 6 mois). Ce faible capital culturel se relie aux activités les plus communes qu'ils faisaient pendant leur temps libre : utiliser leur téléphone portable, écouter de la musique, jouer et dormir. Il y avait néanmoins des exceptions comme pratiquer du sport et lire. À côté de cela, leurs matières académiques préférées étaient les sciences sociales (50%), les sciences naturelles (29,2%), EPS et espagnol (25% chacune) —quelques élèves aimaient la poésie d'amour ou de drame—. Le français n'était le cours préféré que de deux apprenants.

Les observations sur le terrain et les informations recueillies dans les journaux de bord nous ont également donné un aperçu du groupe. Il y avait un taux inquiétant d'absentéisme (d'habitude, plus de la moitié du groupe) et d'arrivées tardives. En classe, les élèves préféraient jouer un rôle d'écoute plutôt qu'un rôle d'action ou de réflexion critique. D'autre part, il y avait beaucoup d'élèves qui n'allaient à l'école que pour le goûter et, de temps en temps, ils allaient à l'école mais restaient toujours dehors de la salle de classe. L'enseignante titulaire 1 a constaté également un manque de motivation chez eux par rapport à l'entrée à l'université ; même si on leur offrait des bourses, ils voulaient « une année sabbatique » ou devenir « des youtubeurs ». À son avis, les environnements où ils ont été élevés ne

privilégiaient pas la culture ni les études ; en revanche, ils étaient des environnements violents où leur vie était parfois menacée. De ce fait, ils considéraient l'école comme un lieu de socialisation, de défoulement et de liberté pour faire ce qu'ils voulaient. Malgré cela, le groupe avait des points forts tels que la participation et la collaboration.

Nous avons planifié et mis en œuvre notre projet avec ce groupe en 2023 et l'avons repris presque un semestre plus tard, en août 2024, pour des raisons externes. À notre retour, les élèves étaient déjà en 9<sup>ème</sup>, les horaires du cours avaient changé et l'enseignant de français était différent (dorénavant 'enseignant titulaire 2'). Malgré le temps écoulé, les élèves faisant partie du groupe étaient pratiquement les mêmes, mais il y a eu un changement dans leurs attitudes à l'égard du cours de français ; bien que les arrivées tardives aient continué, les niveaux d'engagement, intérêt, discipline et participation active avaient augmenté d'une manière significative (Journal de bord No 14). En outre, il y eu désormais une heure de cours le vendredi matin et deux heures l'après-midi, et il est surtout l'après-midi que le taux d'absentéisme a baissé. D'après les observations réalisées, des aspects tels que le rapport plus étroit entre les élèves et le nouvel enseignant, son niveau de français, les stratégies utilisées dans le cours et le niveau de français plus avancé des élèves —éléments qui seront présentés plus loin dans ce chapitre— peuvent être à l'origine des changements de l'attitude du groupe.

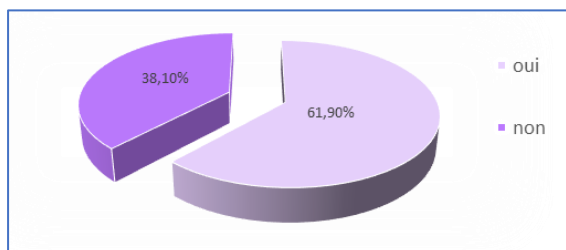
**1.1.2.1. Cas de l'Élève 1.** L'élève 1 (dorénavant É1) est née au Centro Indígena Gun-Aruwan à Valledupar, appartient à la communauté indigène Ika et sa langue maternelle est l'arhuaco. Le français est la quatrième langue de son répertoire linguistique (puisque'elle apprend aussi l'anglais à l'école). En général, ses niveaux d'attention, de participation et d'engagement ont été supérieurs à la moyenne du groupe depuis le début, et elle a le niveau de français le plus élevé. L'espagnol, le français et les sciences naturelles sont ses cours préférés à l'école. Comme elle était la seule élève indigène à assister à la plupart des séances mises en œuvre, nous avons inclus des éléments de sa langue et de sa culture dans certaines activités de notre projet, et nous avons décidé de collecter des données spécifiques sur son processus afin d'en faire une analyse secondaire.

**1.1.2.2. Diagnostic du FLE.** Pour le développement de notre projet de recherche, reconnaître auparavant le niveau de FLE des élèves était incontournable. Il a fallu faire un sondage préliminaire concernant leurs perceptions de la langue française et de leur processus d'apprentissage. Ce sondage a aussi mesuré leurs compétences en compréhension et production de l'écrit, étant donné que nous connaissions déjà leurs compétences à l'oral grâce aux journaux de bord. Le sondage, fait en avril 2023, a mis en évidence que la plupart des apprenants aimaient apprendre le français, comme on peut

remarquer dans la Figure 1. Ceux qui l'aimaient le concevaient surtout comme un moyen de communication, et ceux qui ne l'aimaient pas le concevaient comme une imposition. Parmi les difficultés dans l'apprentissage du FLE qui ont été citées, il y avait la motivation, la prononciation, la production écrite et « la traduction ».

**Figure 1.**

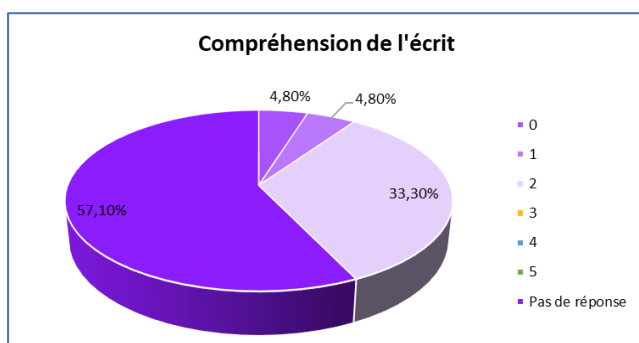
*Sondage de réponses à la question « est-ce que tu aimes apprendre le français ? »*



En outre, nous avons récupéré des exercices de compréhension et production de l'écrit du DELF PRIME A1.1., tenant compte des compétences proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL). Dans le domaine de la compréhension de l'écrit, les apprenants ont dû relier 5 instructions simples incluant de vocabulaire de moments de la journée à des images. Dans la Figure 2, on peut observer la quantité de réponses correctes. Ensuite, nous leur avons demandé de rédiger une description de soi en 20 mots ; personne n'a réussi à écrire un mot en français.

**Figure 2.**

*Sondage de réponses : compréhension de l'écrit*



Si l'on considère que les élèves n'ont pas été capables ni de répondre « à des questionnaires de compréhension portant sur des documents écrits simples ayant trait à des situations de la vie quotidienne », ni d'écrire « des informations personnelles ; compléter un message ou une histoire simple ; rédiger un message simple » (France Education international, s.d.), nous pouvons affirmer que, bien qu'ils aient pris de cours de français depuis 2022, ils n'avaient pas même le niveau A1.1 à l'écrit en ce moment-là.

Le cas des compétences orales en FLE était pareil. L'information obtenue dans les journaux de bord montrait que les apprenants ne connaissaient pas de mot en français. Ils ne connaissaient ni l'alphabet — même s'ils l'avaient déjà étudié— ni les sons propres du français (les voyelles nasales, le « r » guttural, les combinaisons des voyelles, etc.). En plus, ils incluaient parfois des sons de l'anglais tels que /h/ au début des mots comme « heureux » et avaient la tendance à utiliser les structures grammaticales et phonétiques de l'espagnol. Or, même s'il y avait des mots français similaires à l'espagnol, il était difficile pour eux d'en déduire le sens. À côté de cela, nous avons noté qu'en général les compétences en langue maternelle étaient faibles ; il y avait beaucoup de fautes grammaticales, d'orthographe, de cohésion et d'argumentation (Journaux de bord No1 et No3).

Pendant les cours de français, l'enseignante titulaire 1 fournissait des instructions et s'adressait aux apprenants principalement en espagnol. La plupart des exercices se concentraient sur la traduction espagnol-français et la mémorisation ; la plus grande unité linguistique employée était la phrase. Il n'y avait pas vraiment de travail sur la prise de conscience métalinguistique, ce qui rend difficile l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, bien que dans le PEI l'intégration du français soit reliée à l'axe communicatif et à l'intérêt pour le tourisme et le patrimoine, fondés ceux-ci sur la base la revitalisation de l'identité propre, d'autres perceptions étaient mises en place dans le contexte quotidien de la salle de classe. Par exemple, le rapport entre la langue française et le tourisme était souvent monétisé et réduit à des perspectives euro-centriques s'éloignant du contexte réel des apprenants. De plus, leurs sociolectes et jargons étaient perçus comme ralentissant le processus d'apprentissage du FLE, dans la mesure où ils s'éloignent d'une version académique de l'espagnol (Annexe C).

Or, nous n'avons eu aucun contact avec le groupe pendant la période inter semestrielle, de début de juin à fin août 2023. À notre retour, nous avons constaté trois changements importants. Tout d'abord, l'enseignante titulaire 1 avait commencé à utiliser dans toutes les séances un manuel de FLE fourni par l'Alliance Française : *À la une 1 : Au cœur du monde francophone*<sup>1</sup> (Journal de bord No7). Deuxièmement, le niveau de français du groupe avait changé : certains élèves avaient déjà des notions sur l'alphabet, la présentation personnelle, les moments de la journée, entre autres sujets, mais d'autres n'avaient aucune notion sur ces mêmes sujets (Journaux de bord 8 et 10). Enfin, l'enseignante titulaire 1 nous a racontée qu'il y avait maintenant des cours de rattrapage de français tous les samedis, dispensés

---

<sup>1</sup> Ce manuel a toujours été utilisé par l'enseignante titulaire 1. Cependant, après la période inter semestrielle, son utilisation a considérablement augmenté.

par des enseignants stagiaires de différentes universités, et certains élèves y assistaient (Journal de bord No 7).

Comme nous avons indiqué plus haut, notre projet s'est arrêté pendant près d'un semestre. En août 2024, lors de notre retour, il y avait trois changements encore plus importants. Pour commencer, il y a eu un changement d'enseignant de français. Bien que les deux enseignants soient licenciés en langues étrangères, leurs parcours et méthodologies étaient différents. L'enseignante 1 avait enseigné l'anglais toute sa vie et commençait à revoir les bases du français qu'elle avait apprises il y avait longtemps. L'enseignant 2, quant à lui, étudiait à l'Alliance française, où il était déjà certifié au niveau B2. De plus, leurs méthodologies étaient différentes. Celle de l'enseignant 2 n'était pas préétablie. Au début de l'année scolaire, les apprenants et lui ont évalué ce qu'ils considéraient le plus important en cours de français, mettant en valeur la communication et la production orale. Ainsi, il a créé son propre programme, modifiable en fonction des besoins identifiés pendant les leçons. Il a utilisé au long de l'année un sujet transversal (la présentation personnelle) qui comprend d'autres (le nom, l'âge, le lieu où on habite, ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas, les vêtements qu'on porte et leur coût, etc.), ce qui a permis de faire des régressions pour relier et renforcer des thèmes étudiés depuis longtemps.

Nous avons constaté, en deuxième lieu, que le niveau de français des élèves avait évolué. Au début de nos interventions en 2024, leur prononciation s'était améliorée et ils étaient capables de comprendre des consignes simples à l'oral en français et de construire, soit à l'oral ou à l'écrit, des phrases simples complètes pour répondre à des questions sur le domaine personnel. En plus, leur rythme d'apprentissage était plus rapide et ils réussissaient à intégrer ce qu'ils avaient déjà appris avec le nouveau contenu. Pourtant, il y avait un manque du vocabulaire élémentaire, tel que 'maison', 'devoir', etc., et de nombreuses interférences linguistiques avec l'anglais et l'espagnol. Bref, comme les montrent les journaux de bord 14 à 17, leur niveau de français était plus proche de A1 que l'année dernière.

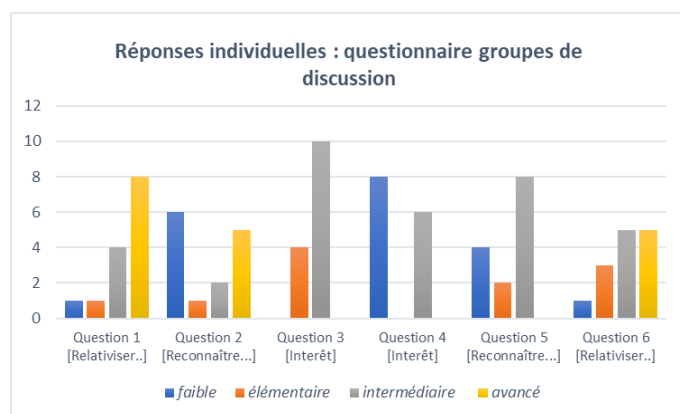
Pour finir, il faut noter que la relation de l'enseignant 2 avec les apprenants était différente. Il s'agissait d'une relation fondée sur la discipline, l'autorité, la complicité et parfois l'humour. Il était une relation plus proche que celle qu'ils avaient avec l'enseignante 1. Malgré toutes ces conditions, initialement favorables au développement de notre projet, nous avons constaté que, même un semestre plus tard, il n'y avait pas de réelle continuité dans les cours de français. Il pouvait encore se passer des semaines sans cours de français en raison d'autres activités institutionnelles.

**1.1.2.3. Diagnostic de la compétence interculturelle.** De même, dès les premières séances d'observation nous nous sommes demandée par le rôle de la culture dans les cours de FLE. Comme les journaux de bord le montrent, la seule référence géographique que les élèves avaient de la langue française était l'Europe, notamment la France. Par ailleurs, ce qu'ils connaissaient sur la francophonie avait été appris d'une manière déductive et éloignée de leur contexte, sans tenir compte de l'énorme diversité culturelle et linguistique du groupe. À cause de cela, il nous a semblé important de caractériser l'état de départ de la compétence interculturelle des élèves. À cet égard, nous nous sommes servie des données individuelles et collectives recueillies à partir de la mise en place des groupes de discussion (Annexes C et D) et celles issues de l'enquête de caractérisation. En analysant telles données, nous sommes parvenue à avoir un aperçu général des attitudes interculturelles des apprenants à partir de quatre niveaux de développement que nous avons établis : *faible*, *élémentaire*, *intermédiaire* et *avancé*.

D'abord, quant à leur intérêt à comprendre la diversité culturelle, nous avons identifié un niveau *élémentaire*. En leur proposant des situations hypothétiques où ils avaient besoin de comprendre un menu dans une langue qu'ils ne maîtrisaient pas et d'utiliser des baguettes sans savoir comment faire, nous avons remarqué qu'ils reconnaissaient l'existence d'autres pratiques culturelles, mais l'intérêt était superficiel ou simplement pratique, sans s'engager dans l'apprentissage de ces pratiques, comme le montrent les réponses aux questions 3 et 4 (voir Figure 3).

**Figure 3.**

*Sondage de réponses selon le niveau atteint : questionnaire individuelle groupes de discussion*

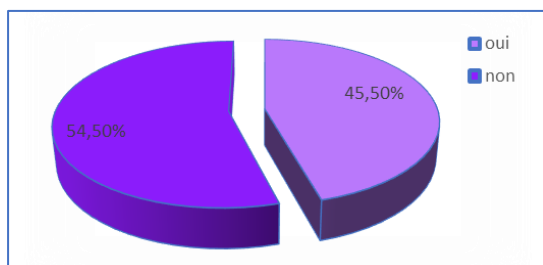


Au sujet de la reconnaissance de la validité d'autres modes de pensée, nous avons détecté une polarisation significative au sein du groupe. Bien que les données individuelles recueillies à travers des groupes de discussion montrent un niveau *intermédiaire*, la quantité de réponses correspondant aux niveaux *faible* et *avancé* est tellement proche (voir réponses à la question 2 dans la Figure 3). De surcroît, quoique les 22 apprenants qui ont rempli l'enquête de caractérisation aient déclaré de respecter les

valeurs, coutumes et croyances différents des leurs, il existe une forte polarisation en termes d'imaginaires de hiérarchies entre cultures, comme l'indique la figure 4.

**Figure 4.**

*Sondage de réponses à la question « penses-tu qu'il y a des cultures plus importantes que d'autres ? »*



Parmi le 45,5% d'élèves qui ont assuré que certaines cultures sont plus importantes que d'autres, les arguments les plus récurrents soulignent que les cultures les plus importantes sont celles anciennes et respectueuses des valeurs d'autrui. Cependant, il existe des arguments ambigus selon lesquels toutes les cultures sont différentes et chacune a ses propres croyances, ce qui laisse planer un doute sur le choix de la réponse. En revanche, avec une plus grande diversité d'idées et des explications plus claires et développées, ceux qui ont affirmé qu'il n'y a pas de cultures plus importantes que d'autres prônent l'importance de ne pas classer les cultures, qu'il importe peu qu'elles soient plus ou moins reconnues car elles sont toutes égales et importantes, et que tous les êtres humains sont égaux et que chacun a son propre système de croyances.

En somme, bien que le niveau à l'égard de la reconnaissance de la validité d'autres modes de pensée soit polarisé au sein du groupe, et qu'il y ait certains imaginaires hiérarchisant les cultures, les apprenants étaient capables de respecter les différences culturelles et de réfléchir à ce qu'ils en pensaient, ce qui a constitué un point de départ favorable.

En considérant, troisièmement, la relativisation de leurs propres perceptions culturelles, nous avons identifié un niveau *intermédiaire*, ce qui montre un effort pour comprendre qu'il y a d'autres façons valables de voir le monde et des petites tentatives de comprendre d'autres points de vue en surmontant l'ethnocentrisme. Cependant, il faut noter que ce niveau n'était pas uniforme non plus. Dans certains cas, nous avons identifié l'imposition de normes culturelles propres sur d'autres cultures ou des propos fondés sur des stéréotypes sans les remettre en question, comme on peut illustrer dans les transcriptions collectives des groupes de discussion ci-dessous :

**INT** : Bueno, ¿y qué creen que sienten estas mujeres?

[...]

**G**: Se sienten opacadas, dicen que para por lo menos verse la cara toca pedir permiso a los esposos para quitarse más o menos una prenda.

**INT** : ¿Alguno de ustedes cree que estas mujeres lo hacen porque quieren?

**G**: No

*Source : Groupe de discussion 1 (Annexe C)*

**F**: Cada cultura se debe respetar y algunas no

**INT** : ¿Algunas culturas no se deben respetar?

**F**: Pues deben respetarse todas, posiblemente, pero hay algunas que... Sólo porque sea la cultura no significa que la tengo que respetar solo porque me lo dicen. Pues yo pienso eso, y sé que está mal no respetarlas...

*Source : Groupe de discussion 2 (Annexe C)*

Avec cette analyse détaillée, développée au cours du premier semestre 2023, il a été possible de caractériser l'état de départ des attitudes interculturelles du groupe à mi-chemin entre le niveau *élémentaire* et *intermédiaire*, gardant toujours en mémoire qu'il ne s'agit pas d'un niveau homogène. Il convient aussi de souligner qu'après notre retour en août 2024, il n'a pas été possible de recueillir des données permettant de déterminer si les cours dispensés par l'enseignant titulaire 2 ou d'autres facteurs avaient influencé le niveau de compétence interculturelle des élèves.

## **1.2. Délimitation du Problème de Recherche**

Grâce aux observations réalisées en classe de français pendant trois heures les vendredis du premier semestre de 2023 et aux informations rassemblées dans des entretiens, des questionnaires et des journaux de bord, nous avons repéré trois aspects fondamentaux. Tout d'abord, bien que les élèves aient pris des cours de FLE pendant une période de temps considérable, les quatre compétences langagières —compréhension et production de l'oral et de l'écrit— présentaient de niveaux très faibles. Des possibles causes, telles que le manque de conscience métalinguistique, découlent de ce problème. En deuxième lieu, tandis qu'au niveau institutionnel c'est la diversité des cultures et des identités colombiennes et francophones qui prévaut, les perspectives circulant dans la classe étaient différentes et avaient une tendance eurocentrique, s'éloignant ainsi du contexte réel des apprenants. Enfin, même si au sein du groupe il existe une grande diversité culturelle et langagière, il ne semble pas qu'on en tirait avantage au moment de se rapprocher des langues et des cultures, qu'elles soient deuxièmes ou étrangères. Il a fallu donc proposer des changements dans les pratiques pédagogiques.

Dans cet ordre d'idées, nous avons déterminé que le sujet de recherche devrait être centré sur la stimulation de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle en cours de FLE,

tenant compte de la diversité et des contextes du groupe. Ces éléments peuvent être bien intégrés grâce à l'approche « éveil aux langues » —que l'on expliquera dans le chapitre suivant—, dans la mesure où elle permet de mettre en valeur les langues et les micro-cultures des élèves pour qu'ils puissent, petit à petit, se décentrer envers d'autres langues et d'autres cultures —dont la langue française et les cultures francophones—. De même, des capacités telles que l'observation, l'analyse et la comparaison des langues et des cultures peuvent être déroulées à un haut degré avec cette approche. En bref, nous avons choisi comme noyau de recherche la promotion de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle au travers d'une adaptation de la méthode susmentionnée. Par conséquent, nous proposons la question de recherche et les objectifs suivants comme les axes principaux de notre projet.

### **1.3. Question de Recherche**

*Comment stimuler la conscience métalinguistique et la compétence interculturelle en FLE en cours de FLE par le biais d'une adaptation de l'approche « éveil aux langues » chez les apprenants de 8<sup>ème</sup>, salle 801, de l'École la Candelaria ?*

### **1.4. Objectifs**

#### **1.4.1. Objectif Général**

Analyser la stimulation de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle en cours de FLE au travers d'une adaptation de l'approche « éveil aux langues » chez les apprenants de 8<sup>ème</sup>, salle 801, de l'École la Candelaria.

#### **1.4.2. Objectifs Spécifiques**

- Caractériser le niveau de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle en cours de FLE chez les élèves de 8<sup>ème</sup>.
- Concevoir et mettre en œuvre une adaptation de l'approche « éveil aux langues » ayant pour but la stimulation de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle en cours de FLE.
- Évaluer le niveau de réussite dans la conscience métalinguistique et la compétence interculturelle en cours de FLE après la mise en œuvre de notre proposition pédagogique.

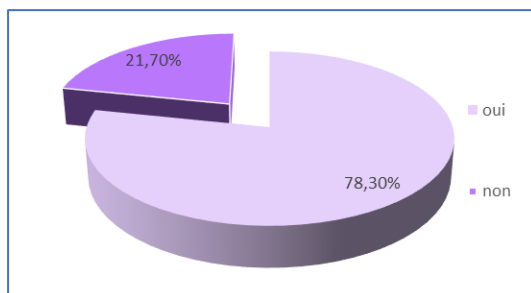
### 1.5. Justification

Le présent projet de recherche apporte une contribution substantielle dans trois domaines principaux : le processus éducatif des apprenants, la garantie de la démocratie au sein de l'École la Candelaria, et le panorama académique et social colombien. Nous examinerons de plus près chacun des domaines introduits ci-dessus.

Pour commencer, notre projet peut constituer un changement important dans le processus éducatif des apprenants en prenant comme point de départ leurs profils et intérêts linguistiques. Dans le cadre de la caractérisation de la population, nous avons découvert qu'au sein du groupe, il y a des élèves ayant des connaissances d'autres langues telles que l'anglais —appris à l'école—, l'italien, et des langues indigènes comme l'arhuaco et l'empera. De même, plus de la moitié du cours souhaite apprendre d'autres langues (voir Figure 5), y compris l'allemand, le portugais, le catalan, le grec, le japonais, le coréen ou des langues mortes. Tenant compte de notre noyau de recherche, ces profils et intérêts pourront avoir une place notable dans le déroulement d'un bilinguisme additif et, parallèlement, sur les représentations que les élèves ont des langues et des cultures, dont la relation est méconnue par certains d'entre eux, comme l'on peut observer en faisant une comparaison entre la Figure 4 et la Figure 6.

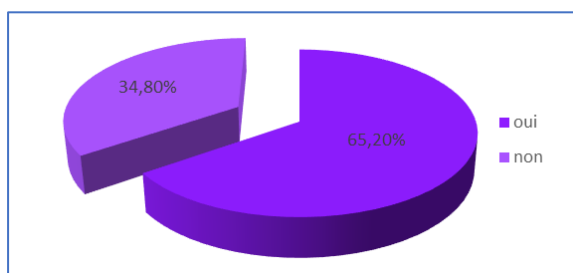
**Figure 5.**

*Sondage de réponses à la question « souhaites-tu apprendre d'autres langues ? »*



**Figure 6.**

*Sondage de réponses à la question « Considères-tu que certaines langues soient plus importantes que d'autres ? »*



En même temps, d'un point de vue psychologique, notre recherche peut encourager le processus éducatif des apprenants en ce qui concerne la construction d'une identité de soi plus critique. Selon Vygotsky (1993, dans Erausquin, 2010), l'âge du groupe se caractérise notamment par le positionnement personnel et la configuration des perceptions de soi et du monde. C'est à l'adolescence que l'on est capable d'imbriquer l'abstrait et le concret dans la façon de percevoir le monde et d'y participer. Comme notre projet permet une ouverture linguistique et culturelle, il pourra stimuler des constructions identitaires plus réfléchies et intégrales chez les élèves.

Deuxièmement, au niveau institutionnel, notre projet pourra favoriser un environnement scolaire plus démocratique en termes d'intégration interculturelle et d'attention aux groupes ethniques. Le PEI de l'établissement décrit l'interculturalité comme un ensemble de décisions et d'actions fondées sur l'entrecognition de divers groupes culturels et l'élimination de toute sorte d'exclusion et de discrimination entre eux (École la Candelaria, 2022, p. 23). Le contact et la reconnaissance explicite de cultures que notre projet offrira aux élèves pourraient avoir un effet positif sur les conceptions et la curiosité à l'égard des groupes ethniques faisant partie de l'école, contribuant ainsi à encourager un environnement scolaire qui soit plus démocratique et inclusif.

Enfin, notre étude fournira des connaissances empiriques sur une méthode plurielle —l'éveil aux langues— au contexte colombien et ses influences sur la stimulation de la conscience métalinguistique et la compétence interculturelle en cours de FLE. De cette façon, non seulement le panorama académique est nourri, mais certains jeunes Colombiens auront l'opportunité de participer à une proposition pédagogique qui est pertinente face à la diversité linguistique et culturelle de nos territoires, contribuant ainsi à la construction d'une société plus juste, plus ouverte et consciente d'elle-même et des autres cultures. Conséquemment, nous espérons que cette recherche pourra constituer une source utile et un soutien de travail pour des futurs enseignants stagiaires de FLE et d'autres domaines de la pédagogie des langues et du langage.

Afin de connaître les apports déjà existants autour de la proposition décrite ci-dessus, nous exposerons, dans les pages qui suivent, quelques recherches préalables qui nous trouvons les plus pertinents.

## 2. État de la Question

Dans le chapitre précédent, nous avons dépeint la problématique sur laquelle cette étude est axée. Afin de la justifier et de la nourrir d'un point de vue académique, il s'avère indispensable de faire un bref état de l'art guidé par les concepts *conscience métalinguistique*, *compétence interculturelle* et *éveil aux langues*. Dans les pages qui suivent, nous introduirons six documents nationaux et internationaux traitant de ces concepts.

Avant tout, il est opportun d'envisager le panorama général dans lequel s'encadrent les antécédents à présenter. Notre sujet de recherche est récent ; ses premiers vestiges remontent aux années 80, lors de l'initiative du linguiste et éducateur britannique Éric Hawkins établissant « le fameux trivium [...] qui rallie entre langue maternelle, awareness of language et langues étrangères » (Moore, 1995, cité dans Scerra, 2015, p. 48). Ses études ont eu pour enjeu d'encourager les capacités métalinguistiques au moment de se rapprocher d'une langue étrangère et de favoriser des représentations positives envers l'interculturalité. Des recherches postérieures ont repris ces idées, sous l'étiquette « éveil aux langues », à savoir les projets EVLANG, EOLE, Ja-Ling, ELODIL et EOLE, parmi d'autres.

Néanmoins, ce sont surtout des pays européens ou nord-américains qui ont mis en œuvre ce type d'investigation. En Amérique Latine, il s'agit d'une question à peine émergente, avec un petit nombre d'études en Guyane française (Alby, 2010), au Mexique (Didier, 2019), au Brésil (Erazo, 2006 ; Sarsur-Câmara, 2022) et en Colombie (Arismendi, 2016). Ayant donné cet aperçu général des recherches sur notre sujet, nous présenterons à continuation six études de terrain, en commençant par celles qui ont une plus grande distance culturelle avec la Colombie, en nous approchant progressivement du contexte national, selon la version la plus récente de la carte globale de la culture<sup>2</sup>.

Premièrement, nous avons consulté la thèse de doctorat rédigée par Moloney (2007). L'auteur s'attache, au travers d'une étude de cas qualitative, à examiner de manière critique les caractéristiques de la compétence interculturelle des apprenants de langues dans une école primaire australienne, ainsi que les rapports entre cette compétence et le comportement de leurs enseignants. La population du projet se compose par 49 élèves, âgés entre 10 et 11 ans, et 4 enseignants d'un programme d'immersion. Des groupes de discussion d'élèves, des entretiens avec les enseignants et des notes d'observations en classe ont guidé la collecte des données. Afin de trianguler celles-ci, les thèmes qui se

---

<sup>2</sup> <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp?CMSID=Findings>

sont dégagés des groupes de discussion, des entretiens et des notes ont été codés à l'aide d'une analyse de contenu.

L'intersection de l'apprentissage des langues, la compréhension métalinguistique et la compréhension métaculturelle a été mise en relief, en fournissant des connaissances empiriques sur la compétence interculturelle en action chez les apprenants. Cette dernière se manifeste par des habiletés telles que la réflexion critique à son appartenance linguistique et culturelle, et le développement des stratégies d'apprentissage métalinguistiques. On a constaté, en plus, que les enseignants procurent un modèle d'interculturalité à leurs élèves, manifesté dans les relations et choix pédagogiques. Cette thèse nourrit dès lors la réflexion sur notre rôle en tant qu'enseignante dans le développement interculturel chez les apprenants. Ensuite, étant donné que le document rattache l'interculturel au métalinguistique, étant celui-ci une partie essentielle de celui-là, on peut déterminer que le lien entre l'usage du FLE, la conscience métalinguistique et la compétence interculturel est solide.

La solidité de ce lien est également visible dans le deuxième document révisé. Le mémoire écrit par Lebrun (2015) est un projet de recherche-action qui quète l'impact d'une proposition pédagogique de l'éveil aux langues dans une classe rurale sur trois facettes : les capacités métalinguistiques en FL1, l'investissement de 14 élèves âgés de 9 à 11 ans dans les classes et leur ouverture d'esprit. On recueille des données par le biais de deux questionnaires et d'une grille d'observation. Les questionnaires, se penchant sur l'ouverture culturelle et la compétence métalinguistique, sont passés en amont et puis en aval des séances, afin de déterminer l'effet de la séquence didactique. Les grilles d'observation, de leur côté, établissent un parallèle entre l'échelle d'implication des élèves dans les séances d'éveil aux langues et des séances traditionnelles.

Les résultats montrent que, après avoir suivi les séances, l'aspect méta lexical et méta syntaxique se sont fortement favorisés ; que l'ouverture culturelle des apprenants s'est étendue en donnant des arguments au lieu des préjugés ; et que l'orientation socioconstructiviste des séances d'éveil aux langues peut élever le degré d'engagement dans les séances. Ainsi, le mémoire nous permet de vérifier des effets majoritairement positifs de l'éveil aux langues sur les trois facettes étudiées. Ce document contribue à notre recherche surtout au niveau méthodologique, en montrant que, lorsque les représentations sociales des langues se traduisent en mots, paroles ou dessins, on peut se servir de ces façons de mettre en évidence les représentations des élèves en s'interrogeant sur leurs possibles origines. En outre, le document nous donne des éléments clés pour concevoir un pré et post-test des capacités métalinguistiques et du décloisonnement des structures langagières, en vue d'observer si les élèves arrivent à se détacher de leur L1.

Les propositions de Lebrun peuvent être bien complémentées par celles de Scerra (2015). Son mémoire a pour objectif d'analyser l'influence qu'une démarche plurilingue et interculturelle peut avoir sur l'apprentissage d'une langue cible, en l'occurrence FLE. Dans le souci de cerner les représentations et les attitudes quant à la diversité culturelle et linguistique chez 16 collégiens italiens âgés environ 13 ans en amont et en aval la mise en œuvre des séances de l'éveil aux langues, la chercheuse a utilisé des questionnaires pré et post-projet. De cette manière, il a été démontré que la démarche didactique leur a transmis l'intérêt pour apprendre des langues et a favorisé le respect de l'altérité. En contrepartie, la sensibilisation à l'intercompréhension des langues n'a pas été développée autant que prévu.

Il a été surtout la proposition didactique du mémoire qui a retenu notre attention. Étant l'un des rares documents qui ont pour sujet l'apprentissage du FLE au travers de l'éveil aux langues, le mémoire illustre une possible solution à l'une de nos plus grandes préoccupations : comment intégrer l'enseignement d'une langue cible à l'éveil aux langues. Scerra relie chaque séance à un objectif langagière en FLE, l'organise de façon à ce que la langue la plus utilisée soit le français et introduit des matériaux pédagogiques conçus à cet égard. Ces aspects sont certainement pertinents pour notre projet.

De son côté, l'article scientifique de Krimpogianni (2020) se concentre sur une quasi-expérience avec 140 apprenants helléniques âgés de 11 à 12 ans dont les cours de français sont en transition du monolinguisme vers le plurilinguisme grâce à trois APLI<sup>3</sup> : l'Éveil aux langues, l'Intercompréhension et l'Intercompréhension intégrée des langues. Cette quasi-expérience vise à illustrer le fonctionnement de la conscience métalinguistique en relation avec le cadre représentationnel des langues des élèves. Les séances ont été enregistrées et transcrites afin de matérialiser un corpus avec les énoncés des apprenants. Après avoir saisi le corpus dans le logiciel *Atlas Ti 8*, deux catégories d'analyse émergent : les représentations sociales des langues —notamment des caractéristiques des langues et leur parenté, et des idées floues sur des faits géopolitiques— et les représentations de l'apprentissage des langues — des énoncés fossilisés sur la difficulté des langues et des imaginaires autour de l'enseignant—.

En bref, il a été possible de constater que « les représentations que se font les apprenants des langues et de leur apprentissage constituent une réflexion métalinguistique à un niveau macro » (p. 71). De cette façon, l'article ne nous offre pas seulement une typologie enrichissante des représentations qui permet d'identifier quelques points pour amener les élèves à une réflexion métalinguistique, mais il permet également de mettre en lumière la portée de la complémentarité des niveaux macro et micro —

---

<sup>3</sup> Approches plurielles fondées sur des langues inconnues

la résolution de problèmes au sein des codes linguistiques spécifiques— de la conscience métalinguistique.

En nous penchant sur le contexte latino-américain, nous avons choisi un article scientifique rédigé par Didier (2019) se focalisant sur l'évaluation de l'impact des unités didactiques utilisant l'éveil aux langues sur deux aspects : la motivation des apprenants et la pertinence de la proposition didactique. 13 groupes d'élèves (chacun ayant entre 18 et 35 élèves) âgés de 10 à 12 ans de neuf écoles publiques de Guadalajara, 20 enseignants stagiaires de l'Université de Guadalajara et 2 enseignants observateurs font partie de cette recherche qualitative. À la fin de l'unité didactique, on a utilisé des questionnaires et une grille d'observation remplie par les enseignants observateurs lors de chaque cours. D'après les résultats, ensuite du déroulement des unités didactiques, la motivation des élèves à apprendre des langues et pour découvrir d'autres cultures s'est accrue. Par ailleurs, les unités ont encouragé la verbalisation de découvertes, la discussion d'hypothèses et la valorisation de chaque langue et culture. En revanche, les stratégies d'apprentissage et la prise de conscience des ressources linguistiques n'ont pas été remarquablement encouragées et les enseignants observateurs ont souligné que, parfois, il n'y avait pas de véritable progression entre les activités des trois étapes ni de leurs objectifs, ce qui nuit à la pertinence de l'unité didactique.

L'importance de cette étude pour notre projet de recherche réside, surtout, dans la culture sous-jacente. Parmi les antécédents internationaux présentés, c'est le Mexique qui a le plus de similitudes culturelles et linguistiques avec la Colombie. En ce qui concerne la place du FLE au contexte scolaire, l'auteure souligne qu'il y a un écart remarquable entre les contextes francophones et mexicains. Il faut donc éveiller l'intérêt des élèves pour la langue et la culture avant qu'ils commencent à l'apprendre. Cette situation ressemble à celle des écoles de Bogotá, dans la mesure où il s'agit des contextes généralement monolingues où la langue française ne fait pas partie de la vie quotidienne des enfants et des jeunes. De plus, le document met en évidence des éléments de l'éveil aux langues qui font partie de la sensibilité des élèves —tels que le rôle de la motivation, l'affectivité et l'évolution des représentations de l'Autre— qui devront être pris en compte dans notre projet.

Enfin, au contexte national, nous faisons référence à l'article d'Arismendi (2016). Cette recherche qualitative a pour but de tester la pertinence et l'impact du cours électif « Introducción al plurilingüismo », donné aux étudiants des trois derniers semestres de la licence en langues étrangères à l'Universidad de Antioquia. On procède à une analyse systématique des données recueillies par le biais des questionnaires semi structurés, d'un groupe de discussion de 7 étudiants et des textes rédigés par

tous les étudiants. Ces données ont été analysées à partir des catégories suivantes : le changement des représentations, les motivations et les réussites.

Il est impératif de mentionner que les enseignants stagiaires se sont intéressés aux langues et cultures nationales et pas seulement à celles étrangères, et que certains d'entre eux ont réfléchi aux actions concrètes pour valoriser, protéger et diffuser la situation linguistique colombienne dans leurs pratiques pédagogiques, y compris, par exemple, des approches plurielles, dont l'éveil aux langues. En somme, ce document est primordial car il nous apporte des connaissances sur la portée des approches plurielles, dont l'éveil aux langues, au milieu du contexte colombien contemporain, et il relève le fait que, « bien qu'il s'agisse d'un concept proposé en Europe et pour l'Europe, il peut être adapté aux particularités de notre contexte » (p. 120, notre traduction).

En conclusion, ce bref état de l'art permet d'élucider les différentes sphères pédagogiques dans lesquelles les catégories de notre recherche ont été abordées. Un consensus positif se dégage des résultats des études à l'égard de la promotion de la conscience métalinguistique (au niveau des représentations des langues et de la résolution des enjeux linguistiques focalisés dans un code spécifique) et de la compétence interculturelle. Malgré les bases scientifiques solides qui ont été construites jusqu'à présent, nous trouvons des lacunes aux contextes latino-américains et, notamment, au milieu national dans l'école primaire et l'éducation secondaire. La diversité linguistique et culturelle de la Colombie génère un besoin social transversal de propositions éducatives plurielles qui favorise, en même temps, la cohésion entre les individus. C'est en ce sens que notre recherche est pertinente au niveau académique et social.

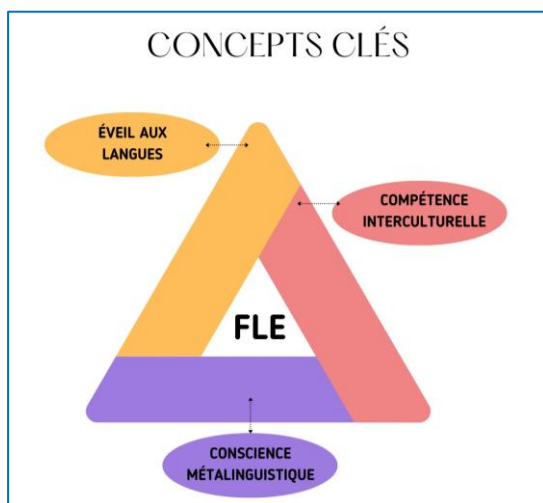
Dans le chapitre suivant, nous examinerons les bases théoriques sous-jacentes à chacun des concepts qui ont guidé cette révision de littérature.

### 3. Cadre Conceptuel

Afin de mener à bien notre projet de recherche, il est impératif d'établir des assises théoriques pour le soutenir et pour guider l'analyse des résultats ; par conséquent, dans cette section, nous présenterons les constructions académiques préalables autour des concepts clés qui encadrent notre proposition (voir Figure 7). D'abord, les termes *conscience métalinguistique* et *compétence interculturelle* seront introduits. Plus loin, ils seront mis en relation avec la didactique des langues par le biais d'une approche contemporaine : *l'éveil aux langues*.

**Figure 7.**

*Relations entre les concepts clés*



#### 3.1. Conscience Métalinguistique

Comme l'affirme Dabène (1992), au fil des dernières décennies, la didactique du FLE s'est ouverte à des notions plus larges du langage, fondées sur une prise de conscience de l'importance des activités métalinguistiques. Selon Pinto et El Euch (2015), il y a deux disciplines centrales qui s'occupent du champ conceptuel de la métalinguistique : la linguistique théorique et la psychologie évolutive. Dans la première moitié du XXe siècle, au sein de la linguistique théorique régie par le positivisme logique, le concept « métalangue » a vu le jour. La métalangue est une fonction de la langue « qui consiste à parler de la parole, [étant ainsi une] activité linguistique qui prend le langage lui-même comme objet » (Jakobson, 1963, cité dans Gombert, 1990, p. 12). Ce processus d'autoréférence langagière comprend non seulement l'utilisation d'une terminologie linguistique complexe, mais aussi l'utilisation de termes courants tels que 'mot', 'lettre', 'conjugaison', etc.

Plus tard, dans la deuxième moitié du même siècle, l'existence d'un ensemble d'activités mentales pour « nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (Benveniste, 1974, cité dans Gombert, 1990, p. 12) a été identifié. C'est sur ce point que la psychologie évolutive se concentre, créant ainsi le terme « conscience métalinguistique ». *Grosso modo*, les psycholinguistes considèrent la conscience métalinguistique comme un sous-domaine de la métacognition ; étant « l'ensemble de processus psychologiques (cognitifs, émotionnels et affectifs) » (Pinto et El Euch, 2015, p. 13) par lequel le sujet régule ses tâches cognitives autour du langage —sa nature, ses fonctions et ses dérivés—, y compris la réflexion sur et le contrôle délibéré [*monitoring*] des représentations linguistiques<sup>4</sup>. Ce sont ces postulats que nous intégrerons dans notre étude.

L'École francophone a identifié cinq sous-domaines de la conscience métalinguistique selon le plan linguistique en question (Botero et al., 2019 ; Gombert, 1992 ; Nounta, 2015). Dans les lignes qui suivent, nous jetterons un regard sur chacun.

- **Capacité méta phonologique** : réflexion et manipulation consciente des aspects liés au son, tels que les jeux des sons, leur déformation à des fins humoristiques, les rimes, etc.
- **Capacité méta syntaxique** : réflexion et manipulation consciente des aspects syntaxiques (organisation des phrases) et des règles grammaticales.
- **Capacité méta lexicale** : réflexion et manipulation consciente des mots en tant qu'unité linguistique et face à leur fonctionnement au moment de transmettre un message. Cette capacité inclut la segmentation des mots en morphèmes, les emprunts et l'habileté d'associer des objets à des noms arbitraires.
- **Capacité méta sémantique** : réflexion et manipulation consciente du sens des mots. Ceci comprend des réflexions étymologiques, trouver la réponse à une devinette, trouver des synonymes, des antonymes ou des homonymes, etc.
- **Capacité méta pragmatique** : réflexion et manipulation consciente des liens entre le système linguistique et le contexte dans lequel il s'inscrit. Cette capacité permet d'intégrer la sphère culturelle.

Des auteurs comme Sanz (2012) et Dabène (1992) affirment que si l'on met en relation le savoir linguistique acquis à propos de la L1 et celui à propos des langues étrangères dans tous les domaines

---

<sup>4</sup> Krimpogianni (2020) divise la conscience métalinguistique en deux niveaux : le niveau macro —englobant les représentations sociales des langues et les représentations de l'apprentissage de langues— et le niveau micro —incluant les représentations métalinguistiques *per se*, c'est-à-dire la résolution de problèmes au sein des codes linguistiques spécifiques.

susmentionnés, la conscience métalinguistique peut être significativement enrichie. Cela étant, il est possible de créer une ouverture linguistique pouvant être étendue au domaine culturel.

Compte tenu de la portée de la conscience métalinguistique, il nous semble opportun d'établir une distance entre celle-ci et un concept proche : l'épilinguistique.

### **3.1.1. Métalinguistique et Épilinguistique**

Un concept tellement proche du métalinguistique, bien que différent, est l'épilinguistique. Comme nous l'avons déjà souligné, le trait principal des processus métalinguistiques est la réflexion consciente et le *monitoring* du sujet quant aux tâches cognitives langagières. Botero et al. (2019) expliquent que les processus automatiques déjà assimilés par le cerveau, bien que portant sur le langage, sont des antonymes des processus métalinguistiques. Cette activité non-consciente et non-fondée sur des connaissances systématiques est « épilinguistique » (Gombert, 1990).

### **3.2. Compétence Interculturelle**

Depuis l'Antiquité, le contact entre les cultures existe. Des sciences humaines comme l'anthropologie et l'ethnographie ont étudié largement ce type de phénomènes. Pourtant, il est depuis le XXe siècle qu'elles se sont penchées sur les contacts culturels non-assimilationnistes et pluralistes prenant compte des droits de l'homme et de la diversité culturelle (Barabas, 2014). Il est aussi au XXe siècle que les sciences du langage se sont ouvertes à des relations plus profondes entre la langue et la culture, ce qui a débouché sur l'émergence de la « compétence communicative » qui concerne l'utilisation socialement et culturellement appropriée de la langue (Byram et al., 2002 ; Fajardo, 2011).

À cet égard, Byram (1997), dont les concepts sont adoptés par le CECRL, propose que le sujet réussisse non seulement au niveau de la communication, mais aussi dans ses relations interpersonnelles avec des personnes d'autres cultures et qui parlent d'autres langues, développant ainsi une personnalité interculturelle. De ce point de vue, la compétence interculturelle est l'habileté de reconnaître la complexité de sa propre individualité et à interagir avec d'autres êtres humains qui ont également des identités multiples et complexes (Byram et al., 2002). Ces interactions interpersonnelles seront alors fondées sur le respect d'autrui, la démocratie et les droits de l'homme.

Le modèle de Byram décompose la compétence interculturelle en trois composants : **knowledge** — les *savoirs* sur des groupes sociaux, leur produits et pratiques d'interaction sociale et individuelle — ; **skills** — *savoir comprendre* et expliquer un document ou événement d'une autre culture en le rattachant à sa propre culture, et *savoir apprendre/faire* dans le souci d'acquérir des nouvelles connaissances pour

agir communicativement— ; et **intercultural attitudes** —*savoir être*, en termes de curiosité, ouverture d'esprit et la capacité de décentrement—. L'imbrication de ces composants est viable grâce à la **critical cultural awareness** —*savoir s'engager*, c'est-à-dire, évaluer d'une manière critique les perspectives, pratiques et produits de sa propre culture et d'autres — (voir Figure 8 dans la page 93).

Or, si l'on se rapproche du contexte latino-américain, ces perspectives, inscrites essentiellement dans le contexte européen, peuvent changer en raison des particularités contextuelles et historiques, comme nous exposerons tout de suite.

### **3.2.1. Compétence Interculturelle au Contexte Latino-Américain**

La compréhension de l'interculturalité dans les contextes latino-américains diffère parcellément de celle européenne. Selon Cabarcas et al. (2018), deux optiques interculturelles prévalent dans notre subcontinent. Dans la première optique, l'interculturalité est conçue comme le contact entre des groupes humains et leurs sensibilités, peu importe s'ils sont minoritaires ou non. Pour que le contact soit interculturel, les participants doivent surmonter l'ethnocentrisme en cherchant, par la voie du dialogue, un « troisième espace » où les divergences (culturelles et communicatives) trouvent un terrain commun et où la diversité soit acceptée.

Ce troisième espace façonne un modèle du monde novateur pour le sujet dans lequel son identité psychologique se transforme : le sujet peut « adopter certaines significations, en recycler d'autres, en marginaliser d'autres, etc. » (Cantero, 2009, p. 22, notre traduction). De ce fait, la compétence interculturelle peut être définie comme une habileté cognitive, éthique et configuratrice au niveau subjectif et social qui guide les processus communicatifs et les comportements.

D'autre part, la deuxième optique, étant décolonisatrice, cherche à renverser les pratiques historiques de discrimination qui se sont accentuées depuis la modernité. Selon Cabarcas et al. (2018), à cette époque, la puissance de l'idéal républicain de culture nationale a fleuri, tandis que d'autres cultures (paysans, afro, indigènes...) étaient fortement exclues. C'est pourquoi cette optique a pour visée « la déconstruction critique de nos fausses représentations de l'autre et ... la déconstruction de la légitimation discursive de ces représentations face à nos conditions de retard social, politique et économique » (Cabarcas et al., 2018, p. 110, notre traduction).

Suite à l'analyse des différentes facettes de la compétence interculturelle, nous avons pris la décision d'emboîter les pas de la première optique latino-américaine tout en incorporant une adaptation du modèle de Byram, tel que reprise par Fajardo (2011) (voir Figure 9 dans la page 93). Notre point de repère sera donc l'identité culturelle et linguistique de l'élève : « par la découverte de sa

culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture [et] ... à développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes » (De Carlo, 1998, p. 44). Il est à noter que nous n'avons pas opté pour l'optique décolonisatrice car, malgré son envergure, elle demanderait plus de temps.

### 3.3. Éveil aux Langues

Candelier (2007) révèle l'existence de deux types d'approche pour l'enseignement des langues : les approches « singulières », concentrées sur une langue/culture de manière exclusive et isolée, et les approches « plurielles », qui prennent compte de nombreuses langues/cultures au même temps. Comme l'affirme Nounta (2015), ces dernières s'opposent à « la méthode directe qui interdisait la traduction, voire du behaviorisme qui ne voyait dans les transferts de langue à langue que des interférences perturbatrices » (p. 86). En revanche, les approches plurielles veillent sur une « synergie » entre tous les apprentissages langagiers en vue de n'avoir pas « une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale » (Candelier, 2003, p. 19).

Les premiers vestiges des approches plurielles remontent aux années 80, lors de l'initiative « Language Awareness » du linguiste et éducateur britannique Éric Hawkins. Ses études ont eu pour enjeu de stimuler les capacités métalinguistiques au moment de se rapprocher d'une langue étrangère et de favoriser des représentations positives envers les relations entre les groupes ethniques. Quelques années plus tard, les principes de ce courant ont été repris dans d'autres pays européens, sous l'étiquette de « approches plurielles ». Il y en a trois largement reconnues : la *didactique des langues intégrée* —prenant appui sur la L1 pour faciliter l'accès à la L2, sur la L2 pour l'accès à une L3 et ainsi de suite—, l'*intercompréhension entre les langues parentes* —travaillant parallèlement sur les habiletés, surtout celles de compréhension, des langues d'une même famille linguistique— et l'*éveil aux langues*. Celui-ci se caractérise par le travail global et comparatif des différentes langues (Candelier, 2003 ; 2007). Parmi ses attentes générales, on trouve l'ouverture à la diversité, l'aptitude d'observation et d'analyse de langues, et le développement du désir des élèves d'apprendre des langues.

L'éveil aux langues est très proche de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle, car il propose aux élèves des tâches permettant la prise de conscience et la manipulation d'énoncés oraux ou écrits dans plusieurs langues (Nounta, 2015). De même, il aide « à ce que la diversité, trop souvent synonyme de tensions et de rejets, puisse se vivre dans la solidarité, et non dans l'éclatement » (Candelier, 2003, p. 23). Par ailleurs, cette approche peut promouvoir le choix du français comme langue à apprendre et accompagner le processus d'apprentissage du FLE en stimulant une

articulation au répertoire linguistique antérieur (Candelier, 2007). Compte tenu de ces imbrications, la pertinence de notre projet est manifeste.

Au long de ce chapitre, nous avons introduit les concepts principaux qui soutiennent notre recherche. Dans le chapitre suivant, nous expliquerons nos choix méthodologiques et l'opérationnalisation de l'éveil aux langues —afin d'encourager la conscience métalinguistique et la compétence interculturelle— dans le cadre de cette étude.

## 4. Méthodologie

Après avoir défini comme problème de recherche l'analyse de la stimulation de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle en cours de FLE au travers d'une adaptation de l'approche « éveil aux langues », recensé des études sur le terrain qui s'y rapportent et présenté le cadre théorique, nous introduisons maintenant la méthodologie qui a été adoptée dans ce projet. Nous nous centrerons tout de suite sur l'approche méthodologique choisie, les outils et techniques de collecte de données dont nous nous sommes servie, la proposition pédagogique menée à bien, les considérations éthiques et la méthode d'analyse de données.

### 4.1. Approche Méthodologique

Notre proposition a été guidée par les piliers de la recherche qualitative, dont les fondements ontologiques et épistémologiques coïncident avec la nature de notre problématique. La recherche qualitative est une démarche active, systématique et rigoureuse qui vise à dépeindre, trouver le sens et interpréter les phénomènes humains dans leur environnement quotidien (Blanc et al., 2015 ; Hernández et al., 2014). Elle s'appuie sur les expériences, les croyances, les valeurs et la voix des acteurs impliqués dans le contexte à étudier, ainsi que sur leurs relations interpersonnelles. Les sujets sont donc considérés comme des êtres holistiques, historiques et réflexifs (Monje, 2011). Comme le soulignent Mackey et Gass (2005), l'approche qualitative peut être appliquée à des contextes socioculturels larges ou au niveau micro, par exemple dans une salle de classe. Dans ces conditions, nous constatons que l'approche qualitative peut contribuer à résoudre des problèmes du domaine éducatif à partir de questions et propositions émergeant directement d'un contexte scolaire particulier.

#### 4.1.1. Méthode de Recherche

La recherche-action (dorénavant RA) a été sélectionnée comme méthode de recherche. Selon Dolbec et Prud'homme (2009), cette méthode a vu le jour dans les années 40, dans les études dirigées par John Collier et Kurt Lewin, consacrées à la résolution des problèmes sociaux dont le racisme et la discrimination ethnique. La RA était définie à l'époque, et peut toujours être définie comme « la mise en œuvre simultanée de trois sous-processus : l'action, la recherche et la formation » (Dolbec et Prud'homme, 2009, p. 535). Grâce aux expériences sur le terrain, il est possible d'identifier une problématique et d'acquérir de connaissances pratiques sur celle-ci. Ces connaissances systématiques sont après confrontées avec la théorie des disciplines correspondantes. Sur cette base, on peut planifier une action qui, dans la mesure où le chercheur interagit avec le groupe étudié, peut promouvoir un

changement vis-à-vis de la problématique repérée. Les résultats de cette action seront objet d'une nouvelle réflexion, générant ainsi des nouvelles connaissances. Bref, les cinq moments composant la recherche action —le diagnostic, la planification, l'action, le contrôle et l'évaluation critique— (Muñoz et al. 2001) permettent une interaction constante entre l'action, la recherche et la formation, dans la visée de contribuer à la résolution d'une problématique au sein d'un groupe social.

Cela étant, la RA correspond aux traits de notre problématique, dans la mesure où elle soutient le lien indissociable mais non linéaire entre notre noyau problématique, la théorie qui s'y rapporte, et la planification de nos interventions pédagogiques. Ces éléments ont été flexibilisés et nourris en fonction de la réflexion récurrente et systématique des conditions réelles du contexte tout au long de la mise en œuvre de notre proposition. La RA nous permet aussi de surmonter la disjonction entre les rôles de chercheuse et d'enseignante, car cette méthode encourage le développement professionnel à travers la réflexion profonde et scientifique des phénomènes éducatifs, motivant ainsi la production de connaissances puissantes au niveau social et épistémologique (Burns, 2009 ; Dolbec et Prud'homme, 2009).

#### **4.2. Étapes de la Recherche-Action**

Le parcours de notre recherche a été organisé d'une façon systémique en accord avec les moments de la spirale de la RA évoqués ci-dessus. Tout d'abord, nous avons mené une étape initiale au premier semestre 2023, qui consistait notamment à caractériser la population, à diagnostiquer la problématique et à l'aborder d'un point de vue académique et théorique. La deuxième étape, qui a eu lieu au cours du deuxième semestre 2023 et du deuxième semestre 2024, encadrait les moments de planification et d'action de la RA, y compris la formulation de l'approche méthodologique, et la collecte et l'analyse de données. Dans l'étape finale, conformément aux moments du contrôle et d'évaluation critique de la RA, nous avons évalué les données et la recherche dans son ensemble par rapport aux objectifs et diffusé les résultats obtenus. Néanmoins, cette démarche n'a pas été 100% linéaire ; en revanche, certains aspects de chaque étape ont été adaptés, mobilisés et repensés en fonction des besoins particuliers de la recherche et du contexte scolaire. Le calendrier des activités (voir Figure 10 dans la page 94) et le tableau 1 synthétisent les étapes dépeintes et les activités entreprises dans chaque étape.

**Tableau 1.***Phases de la recherche*

<b>Phase initiale</b>	Caractérisation de la population
	Identification et délimitation du problème de recherche
	Recensement d'antécédents
	Compilation du cadre théorique
<b>Mise en œuvre</b>	Formulation de l'approche méthodologique
	Collecte de données
	Analyse de données
<b>Phase finale</b>	Évaluation de la recherche vis-à-vis des objectifs
	Diffusion des résultats

**4.3. Unité d'analyse**

Dans le but d'articuler l'objectif principal du projet et les données collectées, il est essentiel d'organiser celles-ci en fonction des catégories transversales de l'étude. Pour ce faire, nous avons établi des relations entre l'unité d'analyse, les catégories et sous-catégories introduites dans le cadre conceptuelle, d'indicateurs plus concrets qui en découlent et les outils/techniques de collecte de données qui ont été utilisés. Ces relations peuvent être appréciées dans le tableau 2, qui n'était qu'un point de départ susceptible d'être modifié au cours de l'étude.

**Tableau 2.***Unité d'analyse*

<b>Unité d'analyse</b>	<b>Catégorie</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Outils/techniques de collecte de données</b>
Adaptation de l'approche « Éveil aux langues »	Conscience métalinguistique	Conscience méta phonologique	Manipulation consciente des correspondances graphophonologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journaux de bord (8-11)</li> <li>▪ Grille d'observation (séance 4)</li> <li>▪ Transcription phonétique des itinéraires (séance 4)</li> <li>▪ Enquête finale étape 1</li> </ul>
			Capacité d'autocorrection de la prononciation à l'aide de signes de la LSC	
		Conscience méta syntaxique	Explication de la différence entre le présent de l'indicatif et l'impératif	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journal de bord (12)</li> <li>▪ Grille d'observation (séance 5)</li> <li>▪ Enregistrements audios et transcriptions de la leçon</li> <li>▪ Exercices des élèves</li> <li>▪ Enquête finale étape 1</li> </ul>
			Manipulation consciente des inflexions de la conjugaison de verbes	
		Conscience méta lexicale	Explication de l'aspect arbitraire du genre grammatical	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journal de bord (13)</li> <li>▪ Grille d'observation (séance 6)</li> <li>▪ Enregistrements audios et transcriptions de la leçon</li> </ul>
			Manipulation consciente de l'aspect arbitraire du genre grammatical	
		Conscience lexico-sémantique	Analyse sur la raison de l'existence de certaines émotions intraduisibles	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journaux de bord (15-17)</li> <li>▪ Grille d'observation (séances 7-9)</li> </ul>

			Analyse sur la raison de l'absence de correspondances précises en espagnol pour exprimer des émotions particulières Explication et manipulation consciente de la différence entre les verbes <i>se sentir</i> et <i>ressentir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enregistrements audios et transcriptions des leçons</li> <li>▪ Enquêtes individuelles et collectives (séances 7 et 9)</li> <li>▪ Questionnaire rempli par l'enseignant titulaire 2</li> </ul>
Compétence Interculturelle	Dimension 2 : Attitudes	Intérêt à comprendre la diversité culturelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journaux de bord</li> <li>▪ Grilles d'observation</li> <li>▪ Enquête de caractérisation</li> <li>▪ Enquête finale étape 1</li> <li>▪ Enregistrement audio et transcriptions des leçons</li> <li>▪ Questionnaire rempli par l'enseignant titulaire 2</li> </ul>	
		Reconnaissance de la validité d'autres modes de pensée		
		Relativiser ses propres perceptions culturelles		
	Dimension 3 : Habiletés	Élaborer des hypothèses sur la relation entre langue et culture (langues comme des traces de la diversité culturelle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journaux de bord</li> <li>▪ Grilles d'observation</li> <li>▪ Enregistrements audios et transcriptions des leçons</li> <li>▪ Transcription et enquête des groupes de discussion</li> <li>▪ Enquête finale étape 1</li> <li>▪ Enquêtes individuelles et collectives (séances 7 et 9)</li> </ul>	

#### 4.4. Outils et Techniques de Collecte de Données

Conformément à l'approche et à la méthode de recherche sélectionnées, nous décrivons dans les lignes qui suivent les outils/techniques qui nous ont aidée à recueillir les données issues de nos interventions didactiques : le journal de bord, la grille d'observation, l'entretien semi-directif, la triangulation, entre autres.

##### 4.4.1. Journal de Bord

Le carnet de terrain ou journal de bord (voir Annexe E) est un instrument qui a été utile pour documenter les circonstances et comportements observés au fil de chaque séance, y compris les stratégies du travail, le traitement du FLE, les compétences et attitudes des élèves à l'égard de nos catégories de recherche, nos propres impressions du processus, entre autres. Nous avons complété ces données avec des commentaires par rapport au sujet de recherche et aux choix didactiques. L'acte d'écriture, condensé dans le journal de bord, a requis non seulement « une compétence théorique ou méthodologique, [mais aussi] une compétence sur les plans psychologique et social » (Laperrière, 2009, p. 331) de notre part en tant que chercheuse. Ainsi, cet instrument a promu une réflexion plus profonde que celle ayant lieu lors de la mise en place des séances, et nous a permis d'une part de distinguer les

perceptions personnelles des événements réels, et d'autre part de tisser des liens entre les observations faites.

#### **4.4.2. Grille d'Observation**

Le deuxième outil que nous avons utilisé a été la grille d'observation (Annexes E et F). En tenant compte des besoins de recherche identifiés après la mise en œuvre des trois premières séances, et sur la base du cadre conceptuel, nous avons établi des sous-concepts et des indicateurs pour chacun d'entre eux. Ces éléments ont été précisés d'après les objectifs spécifiques des séances où la grille a guidé l'exercice d'observation. De cette façon, nous avons pu établir l'échelle de réussite de chaque indicateur et ajouter des commentaires à cet égard, obtenant ainsi un aperçu général des processus des élèves. Il faut remarquer que le fait de ne pas avoir utilisé un modèle fixe de grille d'observation n'altère en rien la véracité des résultats, puisqu'il s'agit d'un « objet malléable [qui peut être modifié] en fonction des préoccupations soulevées tout au long de la collecte de données » (Blanc et al., 2015, p. 123).

#### **4.4.3. Entretien semi-directif**

Nous nous sommes également servie de l'entretien semi-directif. Nous avons interviewé l'enseignante titulaire 1 en amont de la mise en œuvre de notre intervention pédagogique. Tenant compte que cette technique de recherche a pour but d'obtenir « d'une personne des renseignements, des représentations, des perceptions ou des motivations qui sont en lien avec le phénomène à l'étude » (Blanc et al., 2015, p. 94), cette première entrevue a eu des fins purement exploratoires ; elle nous a permis de caractériser la population, aussi bien que d'identifier et de délimiter notre problématique (Annexes B et C). Un autre entretien était prévu, afin de nous rapprocher des perceptions de l'enseignant 2 sur la deuxième étape de nos interventions pédagogiques, les méthodes utilisées et leur impact sur les habiletés des élèves —niveau de français, conscience métalinguistique, compétence interculturelle— (Annexe G). Cependant, dû au temps limité, il nous a demandé de lui envoyer les questions et il y a répondu numériquement sous forme de questionnaire.

D'autre part, lors de la dernière séance, nous avons mené un bref entretien en espagnol (2 questions seulement) avec l'É1, afin de connaître son opinion générale sur nos interventions et de savoir si elle les jugeait utiles (Annexe C).

#### **4.4.4. D'autres Sources de Données**

D'autres types de données ont été collectés dans le cadre de cette recherche en vue d'étayer nos analyses. En premier lieu, nous avons rassemblé les données issues d'une enquête initiale afin de caractériser le groupe (Annexe A) et, pour estimer l'état de départ de la compétence interculturelle des apprenants, nous avons mené un exercice de réflexion en petits groupes (Annexe D). Par la suite, afin d'examiner la stimulation de la conscience métalinguistique et la compétence interculturelle au fil des séances, nous avons ramassé les données résultant des exercices faits par les élèves (Annexe H) et compilé des enregistrements audios de leurs interventions, dont nous avons fait la transcription (Annexe C) et, dans le cas spécifique de la séance 4, nous avons fait la transcription phonétique de leur prononciation. Vers la fin de l'étape 1, nous avons mené une enquête finale nous apportant des connaissances globales non seulement de leurs processus métalinguistiques et interculturels, mais aussi de la perception qu'ils ont eu des séances et de leurs propres apprentissages (Annexe I). Enfin, lors de la deuxième phase, nous avons remis aux apprenants des questionnaires individuels et collectifs dans le but de connaître leurs réflexions à l'égard des émotions intraduisibles (Annexes J et K).

#### **4.4.5. Triangulation**

Dans le souci d'assurer la crédibilité et la transférabilité de l'information collectée, tout en atténuant nos biais en tant que chercheuse, nous avons appliqué la méthode de triangulation. Celle-ci consiste à confronter les informations fruit de diverses sources afin de les étudier sous tous les angles possibles et d'aboutir ainsi à des conclusions fidèles à la réalité du phénomène. Dans notre projet, nous avons utilisé la triangulation méthodologique, à savoir l'utilisation de différents instruments et sources pour contraster les données (Mackey et Gass, 2005). Ainsi, nous avons confronté les données rassemblées au cours des séances avec les journaux de bord, les grilles d'observation, les activités faites par les élèves, etc.

### **4.5. Proposition Pédagogique**

Afin d'intervenir et de provoquer un impact sur la conscience métalinguistique des apprenants et sur la faible inclusion de la diversité linguistique et culturelle du groupe dans les cours de FLE, nous avons mis en place une proposition pédagogique. Ci-dessous, nous exposerons ses objectifs et ses étapes. De même, nous expliquerons la stratégie pédagogique qui a été utilisée, le rôle des participants —élèves et enseignante—, et nous ferons des précisions sur les contenus qui ont été abordés.

#### 4.5.1. Objectifs

D'une manière générale, les objectifs que nous avons établis pour notre proposition ont été les suivants :

- Au niveau macro de la conscience métalinguistique, nous avons envisagé d'étendre les représentations de l'apprentissage de langues chez les élèves afin qu'ils conçoivent l'apprentissage du FLE en termes translinguistiques.
- Par rapport au niveau micro de la conscience métalinguistique, nous avons prévu que les apprenants soient capables d'analyser et de manipuler d'une manière consciente des éléments graphophonologiques, syntaxiques, lexicaux et lexico-sémantiques du français, en se servant des éléments d'autres langues pour y réfléchir.
- La compétence interculturelle, quant à elle, s'est articulée en deux axes : d'une part, le but a été que les apprenants élaborent des hypothèses sur la relation entre langue et culture pour reconnaître les langues comme des traces de la diversité culturelle (*Habiletés*) ; d'autre part, qu'ils reconnaissent la validité d'autres modes de pensée et relativisent les paramètres de leur propre culture (*Attitudes*).
- En matière de l'apprentissage du FLE, nous avons envisagé que les apprenants comprennent et utilisent « des expressions familières et quotidiennes et des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets » (Service-Public.fr, 2002).

#### 4.5.2. Étapes de l'intervention

Notre proposition pédagogique s'est axée autour de deux étapes, avec un total de neuf séances d'environ une heure chacune. Il est à noter que nous avons planifié plus de séances, mais en raison de circonstances imprévues au sein de l'école, nous avons dû en réduire le nombre. La première étape, comprenant les six séances mises en place au deuxième semestre de 2023, a été divisée en deux parties. L'étape 1.1 comprend les quatre premières séances visant notamment la promotion de la conscience méta phonologique. Il s'agissait de surcroît d'une première approche des langues et des cultures multiples —y compris celles de la classe—, tout en encourageant des réflexions sur la manière dont elles peuvent soutenir l'apprentissage de la langue cible (FLE). Il faut préciser que, bien que nous ayons veillé à ce que nous disposions d'une autonomie pour choisir les contenus de FLE à aborder, lors de la deuxième séance de cette étape, l'enseignante titulaire 1 nous a demandé d'enseigner les contenus des chapitres 7 et 8 du manuel du FLE qu'on suit à l'école : *À la une 1 : Au cœur du monde francophone* (Barbera et al., 2019). La raison principale de cette demande était la nécessité d'enseigner



tous les thèmes requis selon le programme d'études proposé par l'Alliance Française. Ainsi, nous avons dû changer les contenus non seulement du FLE, mais de tous les axes de notre proposition. C'est pourquoi une coupure peut être perçue entre les séances 1-3 et le reste des séances de la phase 1.


L'étape 1.2, englobant les séances 5 et 6, encadrerait le travail autour des habiletés métasyntaxiques et méta lexicales. Dû au manque du temps, il n'a été pas possible de travailler dans cette étape sur la comparaison d'autres langues que le français et l'espagnol, et les comparaisons interculturelles ont été également réduites. Au lieu de cela, on s'est principalement concentré sur la réflexion de la forme de la langue et les principes linguistiques sous-jacents.




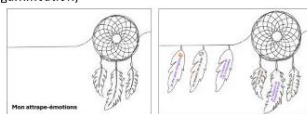
La deuxième étape s'est déroulée au cours du deuxième semestre 2024 et a inclus les séances 7, 8 et 9. Cette étape s'est penchée sur la stimulation de la conscience méta lexico-sémantique en travaillant avec des émotions intraduisibles dans différentes langues, ce qui est étroitement lié aux comparaisons interculturelles. Les activités développées dans les séances de chaque étape, aussi bien que leurs objectifs et le matériel utilisé, sont présentés en détail dans le tableau 3, dans les pages suivantes.

### **Tableau 3.**

*Organisation de la proposition pédagogique*

ÉTAPE	DATE	SÉANCE	TRAITEMENT DU FLE	OBJECTIF ÉVEIL AUX LANGUES	OBJECTIF CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE	OBJECTIF COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	ACTIVITÉS PROPOSÉES	MATÉRIEL PRINCIPAL
1.1.	1 septembre 2023	1	<p><b>Point communicatif</b> Rappel de comment se présenter.</p> <p><b>Point lexical</b> Nom, âge et les langues que je parle.</p> <p><b>Point grammatical</b> Conjugaison des verbes s'appeler, avoir, parler, venir de...avec le pronom je</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconnaître les langues parlées au sein du groupe.</li> <li>2. S'approcher aux phonèmes du français à partir d'une adaptation de la LSC (langue de signes colombienne).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prendre conscience de la manière dont on produit des sons linguistiques (conscience articulatoire).</li> <li>2. Identifier les phonèmes qui font déjà partie du répertoire phonologique plurilingue et apprendre ceux qui n'en font pas partie.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. <b>Les cris des animaux</b> : examiner des onomatopées dans différentes langues et formuler des hypothèses sur leur changement inter linguistique.</li> <li>1.2. Réflexion sur la différence entre les <b>sons non-linguistiques et les sons linguistiques</b>, et sur les <b>organes du corps</b> avec lesquels ceux-ci sont produits.</li> <li>1.3. Approximation des <b>sons du français à l'aide des signes*</b> et en les comparant avec ceux déjà connus.</li> <li>1.4. <b>Présentation personnelle</b> à l'aide des expressions incluant les sons du français appris.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audio des onomatopées dans différentes langues</li> <li>• Corps</li> <li>• Guide didactique : </li> </ul>
	8 septembre 2023	2	<p><b>Point communicatif</b> Rappel de la manière de saluer et de prendre congé à chaque moment de la journée.</p> <p><b>Point lexical</b> Moments de la journée et salutations.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Émettre des hypothèses sur la manière dont on écrit les sons de différentes langues et la connotation de leurs systèmes d'écriture.</li> <li>2. S'approcher aux phonèmes et graphèmes du français à partir d'une adaptation de la LSC (langue de signes colombienne).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Établir des relations entre les phonèmes et les graphèmes du français.</li> <li>2. Établir une comparaison entre le système d'écriture français et celui d'autres langues.</li> </ol>	Émettre des hypothèses sur le rapport entre certaines cultures et leurs systèmes d'écriture.	<ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. <b>Les bonjours plurilingues</b> : approche des façons de dire bonjour dans différentes langues ; formulation d'hypothèses sur la langue à laquelle elles correspondent, leur écriture et le rapport entre culture et système d'écriture.</li> <li>2.2. <b>Travail graphophonologique</b> : écoute et transcription d'un enregistrement audio d'une situation communicative impliquant des expressions de salutation et des adieux à différents moments de la journée.</li> <li>2.3. <b>Travail sur le système d'écriture français</b> : à partir de la correction de la transcription, approche de la correspondance entre les phonèmes et les graphies u, ou, ai, e, é, è, (à l'aide des signes de la LSC).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audio (Transcription : <i>Bonjour, je m'appelle Claude. Ça va ? Je vais vous raconter une histoire amusante. Le matin, je vais dire bonjour à ma mère et elle n'est pas là. À l'école, aucun de mes amis me dit « salut » ou « coucou ». Je dis « bon soir », mais il n'y a personne chez moi. Je ne suis pas heureuse, où est tout le monde ? Je vois un cadeau sur la table...)</i></li> </ul>
	15 septembre 2023	3	<p><b>Point communicatif</b> Rappel de la manière de saluer et de prendre congé à chaque moment de la journée.</p> <p><b>Point lexical</b> Moments de la journée et salutations.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendre la signification culturelle de la façon de saluer dans différentes langues.</li> <li>2. S'approcher aux phonèmes et graphèmes du français à partir d'une adaptation de la LSC (langue de signes colombienne).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Établir des relations entre les phonèmes et les graphèmes du français (é, e, è, ai, u, ou, oi, au, eau, eu).</li> <li>2. Établir une comparaison entre le système d'écriture français et celui d'autres langues.</li> </ol>	Émettre des hypothèses sur le rapport entre certaines cultures et leurs systèmes d'écriture.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. <b>Travail graphophonologique : Jeu compétitif</b> : organiser, selon le même audio que lors de la session précédente, des cartes sur lesquelles ont été écrits des mots/parties de phrases de l'audio et des cartes sur lesquelles ont été dessinés les signes associés aux sons.</li> <li>3.2. <b>Téléphone arabe</b> : écriture de salutations/adieux correspondant à des moments de la journée et comprenant les phonèmes travaillés.</li> <li>3.3. <b>Réflexion sur le rapport entre culture et système d'écriture</b>, à partir d'une comparaison de ce que signifie dire bonjour en espagnol, français et arabe.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audio de la séance précédente</li> <li>• Fiches (exemple) : </li> <li>• Vidéo (signification de la façon dont on dit bonjour en arabe) : <a href="https://www.facebook.com/watch/?v=581268982598056">https://www.facebook.com/watch/?v=581268982598056</a></li> </ul>

	29 septembre 2023	4	<p><b>Point communicatif :</b> Demander et indiquer un itinéraire.</p> <p><b>Point grammatical :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impératif affirmatif.</li> <li>• Prépositions de lieu.</li> </ul>	S'approcher aux phonèmes et graphèmes du français à partir d'une adaptation de la LSC (langue de signes colombienne).	Établir des relations entre les phonèmes et les graphèmes du français (é, e, è, ai, u, ou, oi, au, eau, eu).	Se familiariser avec des vêtements/accessoires de différentes cultures et leurs connotations : Wearable (Japon), Lehenga Choli (Inde), Hijab (Iran), Mochila arhuaca (Communauté indigène Ika).	<p>4.1. Travail sur la <b>relation entre les signes, les phonèmes, les graphies et quelques exemples</b> de mots qui les contiennent (à l'aide d'une affiche dans laquelle les phrases et les signes de l'audio de la séance précédente ont été organisés).</p> <p>4.2. <b>Travail sur la manière d'indiquer et demander un itinéraire</b> : création d'un dialogue pour indiquer un "itinéraire", avec des prépositions de lieu. Lecture à haute voix et rétroaction à l'aide de signes.</p> <p>4.3. Présentation des <b>vêtements/accessoires de différentes cultures et leurs connotations</b>, et <b>réflexion</b> sur celles-ci.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affiche</li> <li>• Guide didactique (1) :</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide didactique pour tracer un itinéraire</li> <li>• Images des objets vestimentaires</li> </ul>																																							
1.2.	20 octobre 2023	5	<p><b>Point communicatif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner des ordres.</li> <li>• Parler des parties du corps.</li> </ul> <p><b>Point grammatical :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impératif affirmatif et négatif.</li> <li>• Rappel du présent de l'indicatif (groupe 1).</li> </ul>	Réfléchir à la manière dont on conjugue les verbes en espagnol et en français au présent de l'indicatif et à l'impératif.	Conscience métasyntactique : prendre conscience des inflexions de la conjugaison au présent de l'indicatif et à l'impératif.		<p>5.1. Apprentissage de la <b>chanson « tête, épaules, genoux et pieds »</b>.</p> <p>5.2. <b>Jouer Jacques a dit</b> tout en incluant des verbes d'action et des parties du corps dans des phrases impératives.</p> <p>5.3. <b>Comparaison de la fonction</b> du présent de l'indicatif et de l'impératif et comparaison de sa <b>formation</b> en espagnol et en français (verbes du premier groupe).</p> <p>5.4. <b>Explication et exemplification</b> de la formation de l'impératif affirmatif et négatif en français.</p> <p>5.5. <b>Formation, lecture à haute voix et représentation des phrases en impératif</b> à partir de 3 cartes : un verbe d'action à l'infinitif affirmatif ou négatif, un pronom (tu, nous, vous), et une image d'une partie du corps.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vidéo de la chanson « tête, épaules, genoux et pieds » : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eVbbLXPdJKQ">https://www.youtube.com/watch?v=eVbbLXPdJKQ</a></li> <li>• Corps</li> <li>• Tableau avec les conjugaisons du présent de l'indicatif et de l'impératif en espagnol et en français :</li> </ul> <table border="1" data-bbox="1638 519 1858 649"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th colspan="2">Espagnol</th> <th colspan="2">Français</th> </tr> <tr> <th>Indicatif</th> <th>Impératif</th> <th>Indicatif</th> <th>Impératif</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Je</td> <td>hablo</td> <td>habla</td> <td>hablo</td> <td>habla</td> </tr> <tr> <td>Tu</td> <td>hablas</td> <td>habla</td> <td>hablas</td> <td>habla</td> </tr> <tr> <td>Il/Elle</td> <td>habla</td> <td>hable</td> <td>habla</td> <td>habla</td> </tr> <tr> <td>Nous</td> <td>hablamos</td> <td>hablamos</td> <td>hablamos</td> <td>hablamos</td> </tr> <tr> <td>Vous</td> <td>habláis</td> <td>hablad</td> <td>hablé</td> <td>hablé</td> </tr> <tr> <td>Ils/Elles</td> <td>hablan</td> <td>hablen</td> <td>hablent</td> <td>hablent</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartes</li> </ul>		Espagnol		Français		Indicatif	Impératif	Indicatif	Impératif	Je	hablo	habla	hablo	habla	Tu	hablas	habla	hablas	habla	Il/Elle	habla	hable	habla	habla	Nous	hablamos	hablamos	hablamos	hablamos	Vous	habláis	hablad	hablé	hablé	Ils/Elles	hablan	hablen	hablent	hablent
	Espagnol		Français																																												
	Indicatif	Impératif	Indicatif	Impératif																																											
Je	hablo	habla	hablo	habla																																											
Tu	hablas	habla	hablas	habla																																											
Il/Elle	habla	hable	habla	habla																																											
Nous	hablamos	hablamos	hablamos	hablamos																																											
Vous	habláis	hablad	hablé	hablé																																											
Ils/Elles	hablan	hablen	hablent	hablent																																											
	3 novembre 2023	6	<p><b>Point communicatif :</b> Décrire les parties du corps.</p> <p><b>Point grammatical :</b> L'accord en genre et en nombre entre le nom et les adjectifs qualificatifs.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Émettre des hypothèses sur le changement inter linguistique du genre grammatical.</li> <li>2. Réfléchir à la manière dont on fait l'accord en genre et en nombre en espagnol et en français</li> </ol>	Conscience méta lexicale : prendre conscience de l'aspect arbitraire du genre grammatical.		<p>6.1. <b>Deviner le genre grammatical</b> : identifier le genre grammatical de certaines parties du corps en espagnol et de le deviner en français</p> <p>6.2. Correction, <b>émission d'hypothèses sur le changement inter linguistique du genre grammatical et explication de son aspect arbitraire.</b></p> <p>6.3. <b>Analyse</b> de l'accord du genre et nombre en <b>espagnol et explication</b> de comment on le fait en <b>français.</b></p> <p>6.4. <b>Qui est-ce ?</b> : remplir les vides d'une fiche décrivant une personne en faisant l'accord de genre et nombre.</p> <p>6.5. L'<b>enquête finale</b> a été remise aux apprenants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tableau avec un exemple de l'accord du genre et nombre en espagnol et en français :</li> </ul> <table border="1" data-bbox="1627 730 1848 852"> <thead> <tr> <th></th> <th>Espagnol</th> <th>Français</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Féminin</td> <td>La rodilla es pequeña.</td> <td>L'épaule est petite.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Los rodillos son pequeños.</td> <td>Les épaules sont petites.</td> </tr> <tr> <td>Masculin</td> <td>El hombro es pequeño.</td> <td>Le genou est petit.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Los hombros son pequeños.</td> <td>Les genoux sont petits.</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiches avec la description du personnage</li> <li>• Enquête finale</li> <li>• Extraits de chansons</li> <li>• Audio et fiche pour la compréhension de l'oral</li> </ul>		Espagnol	Français	Féminin	La rodilla es pequeña.	L'épaule est petite.		Los rodillos son pequeños.	Les épaules sont petites.	Masculin	El hombro es pequeño.	Le genou est petit.		Los hombros son pequeños.	Les genoux sont petits.																								
	Espagnol	Français																																													
Féminin	La rodilla es pequeña.	L'épaule est petite.																																													
	Los rodillos son pequeños.	Les épaules sont petites.																																													
Masculin	El hombro es pequeño.	Le genou est petit.																																													
	Los hombros son pequeños.	Les genoux sont petits.																																													
2	27 septembre 2024	7	<p><b>Point communicatif :</b> Exprimer des émotions</p> <p><b>Point grammatical :</b> Structure <i>se sentir + adjectif</i></p>	Réfléchir sur le rapport entre la signification linguistique et les connotations culturelles des émotions intraduisibles : Freizeitstress (allemand), Chagrin (français), Kashna (emberá) et Ó re'kúsamü (arhuaco)	Conscience méta lexicosemantique : réfléchir sur des mots intraduisibles faisant référence à des émotions.	Emmètre des hypothèses culturelles concernant l'existence des mots intraduisibles pour faire référence à des émotions.	<p>7.1. <b>Écoute des extraits de chansons pour déclencher des émotions</b> chez les apprenants.</p> <p>7.2. Exercice de <b>compréhension de l'oral</b> : remplir les vides d'une fiche incluant le <b>vocabulaire d'émotions</b> et la <b>structure se sentir + adjectif.</b></p> <p>7.3. <b>Point grammatical</b> : conjugaison du verbe <b>se sentir</b> avec les trois pronoms personnels du singulier.</p> <p>7.4. <b>Émotions intraduisibles</b> : essai de trouver des <b>correspondances directes</b> en espagnol et <b>présentation de la signification</b> de ces mots.</p>																																								

						<p><b>7.5. Coins des émotions :</b> aller vers la carte avec l'émotion que chacun ressent dans une situation donnée et <b>construire des phrases.</b></p> <p><b>7.6. Un questionnaire individuel</b> pour réfléchir sur l'<b>existence d'émotions intraduisibles</b> a été remis aux apprenants.</p> <p>Les activités de cette séance ont été contextualisées et mises en relation par le biais d'une gamification intitulée « Léa et ses émotions ».</p> <p><b>8.1. Exercice de compréhension de l'oral</b> pour réviser la manière de dire l'heure.</p> <p><b>8.2. Jeu de design des émojis</b> pour réviser le vocabulaire d'émotions appris lors de la séance précédente.</p> <p><b>8.3. Point grammatical :</b> conjugaison du verbe <b>se sentir</b> avec tous les pronoms personnels.</p> <p><b>8.4. Construction des phrases</b> en utilisant la structure <b>se sentir + adjectif</b> pour décrire des images.</p> <p>Les activités de cette séance ont été contextualisées et mises en relation par le biais de la même gamification de la séance précédente.</p> <p><b>9.1. Travail métalinguistique</b> avec l'espagnol et le français pour établir la différence entre les structures <b>ressentir + nom</b> et <b>se sentir + adjectif.</b></p> <p><b>9.2. Passation d'un extrait du film 'Vice-versa'</b> pour identifier le nom des émotions.</p> <p><b>9.3. Transformation de la structure des phrases</b> (en incluant des émotions intraduisibles) à partir des questions <b>Comment se sent-on ? et Qu'est-ce qu'on ressent ?</b></p> <p><b>9.4. Un questionnaire de réflexion sur les émotions intraduisibles</b> a été remis par groupes ; puis, une mise en commun a eu lieu.</p> <p><b>9.5. Devoir :</b> nous avons fourni aux élèves des modèles de papier pour qu'ils créent leurs propres <b>attrape-émotions</b> (un attrape-rêve avec des émotions ressenties) comme celui de Léa (protagoniste de la gamification).</p>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartes avec le nom des émotions intraduisibles et de celles apprises en français</li> <li>• Questionnaire individuel</li> <li>• Exercice de compréhension de l'oral : <a href="https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a1-debutant/une-journee">https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a1-debutant/une-journee</a></li> <li>• Images avec des personnages exprimant des différentes émotions :</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matériel visuel pour le travail métalinguistique et pour la transformation des phrases à partir des structures apprises</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrait du film Vice-versa : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qa3pH6CoYg&amp;list=LL&amp;index=3">https://www.youtube.com/watch?v=qa3pH6CoYg&amp;list=LL&amp;index=3</a></li> <li>• Questionnaire et modèles de papier pour créer des attrape-émotions (voici l'exemple de la gamification)</li> </ul> 
18 octobre 2024	8	<p><b>Point communicatif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer des émotions (joie, tristesse, peur, dégoût, colère, ennui, fatigue, calme, nervosité, fierté)</li> <li>• Associer des émotions à différents moments de la journée (réviser la manière de dire l'heure)</li> </ul> <p><b>Point grammatical :</b> Structure <b>se sentir + adjectif</b></p>					
25 octobre 2024	9	<p><b>Point communicatif :</b> Exprimer des émotions (joie, tristesse, peur, dégoût, colère, ennui, fatigue, calme, nervosité, fierté et celles intraduisibles)</p> <p><b>Point grammatical :</b> Structures <b>se sentir + adjectif</b> et <b>ressentir + nom</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'approcher de la signification linguistique et culturelle des mots pour exprimer des émotions dans différentes langues</li> <li>2. Réfléchir à la différence entre les verbes <b>se sentir</b> et <b>ressentir</b> à partir de l'analyse des mêmes verbes en espagnol.</li> </ol>				

### 4.5.3. Stratégie Pédagogique d'intervention

Dans les grandes lignes, la stratégie pédagogique adoptée pour stimuler la conscience métalinguistique et la compétence interculturelle chez les apprenants consistait à mettre en œuvre des activités dans lesquelles l'approche de nouveaux contenus débouchait d'une réflexion active sur des aspects linguistiques et/ou culturels et d'une reconsidération des idées préalables. Dans cet esprit, nous avons veillé à inclure des exercices conformes à l'approche *éveil aux langues* dans le plus grand nombre de séances possible. Il convient de clarifier que, bien que prévu dès les premières séances, l'accent mis sur l'utilisation de la langue cible dans des contextes communicatifs s'est accru à la fin de la première étape et au cours de la deuxième. Certaines activités de l'étape 1.1 consacrées à l'utilisation communicative du FLE étaient planifiées pour être développées à la fin de la séance mais, en raison du temps limité, nous n'avons pas été en mesure de les mettre en place (séances 2 et 3).

Deux stratégies spécifiques ont été dérivées de la stratégie générale. D'un côté, nous en avons conçu une pour stimuler la conscience métalinguistique. Tenant dans l'esprit le lien à établir entre les phonèmes, les graphies et le corps, nous avons adapté des signes de la Langue de Signes Colombienne (LSC). Chaque signe a été associé à un phonème et aux graphies correspondant à ce phonème. Il est à noter que nous nous sommes concentrée exclusivement sur les sons qui peuvent être les plus difficiles pour un apprenant dont la langue maternelle est l'espagnol. L'annexe L présente les principaux signes utilisés et leurs correspondances graphophonologiques.

La manière dont nous avons proposé cette stratégie aux élèves a été la suivante : tout d'abord, nous avons effectué des exercices de percussion corporelle et de gymnastique phonatoire pour prendre conscience de la différence entre les sons linguistiques et non-linguistiques, et des parties du corps qu'on utilise pour les produire. Ensuite, nous avons proposé un exercice de compréhension de l'oral pour déchiffrer les graphies qui correspondent au même son et au même signe. Dès lors, la pratique de la prononciation était supportée par des rétroactions à l'aide de signes. En somme, la stratégie que nous avons formulée est devenue un système de conventions au sein du groupe pour soutenir la promotion de la conscience méta phonologique.

Malgré les similitudes évidentes avec la Méthode Borel-Maisonny<sup>5</sup>, nous n'en avons pas connaissance lorsque nous avons élaboré notre stratégie. En fait, au niveau théorique, nous nous

---

<sup>5</sup> Nous nous sommes familiarisée avec cette méthode après avoir conçu notre stratégie. Selon Legout (2019), il s'agit d'une méthode phonétique et gestuelle élaborée notamment pour l'apprentissage de la lecture. Elle s'appuie sur trois axes : le phonème (ce qui est entendu et prononcé), le graphème et le geste. Chaque son est associé à un geste, même s'il existe plusieurs graphies pour ce son. « Par exemple, il n'y a qu'un seul geste pour le son O. Ce même geste est utilisé pour les différentes graphies du son : au, eau, os, ô, ault, etc. » (Hop'Toys, 2021, par.1). Cette méthode crée une image visuelle et corporelle des phonèmes, ce qui permet aux élèves d'aborder plus facilement la dimension écrite (qui est plus abstraite). L'utilisation des gestes disparaît éventuellement d'une manière naturelle.

sommes inspirée de certains piliers de la Méthode Verbo-Tonale (désormais MVT), qui se penche sur la correction phonétique —en reliant les systèmes vocaux, verbaux et gestuels— afin d’améliorer simultanément la perception et la production de la langue cible (Rançon, 2018). La MVT comprend deux niveaux de la matière phonique de la langue : le niveau suprasegmental —la prosodie— et le niveau segmental —les sons—, les erreurs de ce dernier étant corrigées d’abord (Billières, s.d.). Nous avons donc décidé de mettre l’emphase sur le niveau segmental en articulant les sons aux signes, comme nous avons expliqué ci-dessus.

La deuxième stratégie spécifique que nous avons élaborée avait pour but de donner une unité de sens aux séances. Nous avons créé une gamification autour de laquelle toutes les activités de l’étape 1 s’articulaient. La gamification s’est axée sur le récit de l’anniversaire d’une fille, Claude, et on y revenait toujours pour aborder un nouvel élément : la façon dont elle salue à chaque moment de la journée ; la fête surprise que sa famille et ses amis ont organisée pour elle ; les cadeaux que ses amis de différentes cultures ont caché dans différents endroits de la ville ; les jeux de la fête (*Jacques a dit* et *Qui est-ce ?*), etc. Nous avons créé des diaporamas et un audio pour fournir aux élèves des supports de ce récit sous la forme d’une gamification (Annexe M).

Comme près d’un semestre s’est écoulé entre la fin de la première étape et le début de deuxième, nous avons choisi, pour celle-ci, de créer une nouvelle gamification dans la même dynamique. Dans ce cas, il s’agissait de l’histoire de Léa, une adolescente qui vit une journée pleine d’émotions. Cette histoire a été utilisée pour réviser la façon de dire l’heure, pour travailler avec différentes structures pour exprimer les émotions, et pour réfléchir sur des émotions intraduisibles dans plusieurs langues.

#### **4.5.4. Rôle des Participants**

**4.5.4.1. Rôle des Apprenants.** Les élèves ont été considérés comme les protagonistes du processus d’apprentissage. En termes généraux, ils ont joué un rôle actif, en analysant et en émettant des hypothèses sur des questions linguistiques et/ou culturels, et en testant leurs connaissances / conceptions précédentes. Parallèlement, ils ont été les responsables de l’accomplissement des tâches assignées au cours des séances, de poser des questions pour clarifier les sujets, etc. Ils ont également été conçus comme des êtres sociaux, qui ont construit leur identité et leurs pensées au sein d’un groupe social et qui, de surcroît, peuvent construire de nouvelles connaissances d’une manière plus significative par le dialogue et le travail avec les autres. C’est pourquoi le travail en groupe a été plus encouragé que le travail individuel.

**4.5.4.2. Rôle de l'enseignante.** Si l'on évalue le rôle de l'enseignante stagiaire selon les approches d'enseignement proposées par Haarala-Muhonen et al. (2023), à savoir les approches « content-focused » et « learning-focused », on observera que ce rôle a constamment basculé d'un pôle à l'autre en fonction des conditions identifiées dans la salle de classe et des traits des sujets abordés. Il y a eu des moments où il a fallu assumer un rôle proche à la première approche, notamment dans les explications du FLE, dans la présentation des artéfacts d'autres cultures, dans le choix des thèmes à étudier, d'activités à faire et des matériaux à utiliser. Nonobstant, à d'autres moments, notre rôle principal était de créer un environnement propice à l'apprentissage. Pour ce faire, nous avons encouragé les hypothèses des apprenants, posé des questions et conclu les contributions afin de les orienter vers un sujet central. Notre rôle a aussi été de fournir aux élèves d'une évaluation formative et d'essayer de transmettre une passion pour l'apprentissage des langues et le contact culturel.

#### **4.6. Contenus Abordés**

Les contenus abordés au cours de notre intervention pédagogique ont été explicités dans le tableau de la section 4.5.2. Cependant, il vaut bien d'indiquer que le choix des contenus du FLE n'a pas été entièrement autonome. En tenant compte du niveau du FLE identifié chez les élèves, nous avons organisé une planification générale avec des thèmes de base tels que la présentation personnelle, le temps (moments de la journée, jours de la semaine, mois de l'année), les loisirs, etc. Néanmoins, lors de la deuxième séance, l'enseignante titulaire 1 nous a demandé d'enseigner les contenus des chapitres 7 et 8 du manuel du FLE qu'on suit à l'école : *À la une 1 : Au cœur du monde francophone* (Barbera et al., 2019, comme nous l'avons mentionné auparavant. C'est la raison pour laquelle on peut détecter une coupure entre les contenus des séances 1-3 et ceux du reste des séances de la phase 1.

Dans la phase 2, nous avons décidé de manière autonome de nous concentrer sur les émotions intraduisibles, ce que l'enseignant 2 a accepté à condition que nous fassions le lien avec le sujet qu'ils étudiaient à ce moment-là, à savoir la manière de dire l'heure. En outre, il a suggéré que nous consacrons plus d'une séance au sujet des émotions, afin qu'il soit vraiment clair pour les élèves. C'est pourquoi nous avons prévu 3 séances pour ce sujet.

#### **4.7. Considérations Éthiques**

Cette étude a pris compte des considérations éthiques par respect de la dignité et de l'intégrité des participants, assurant ainsi leur bien-être physique, social et psychologique. Selon Galeano (2004), le chercheur a la responsabilité d'expliquer, de manière claire et complète, les visées du projet de recherche ainsi que les avantages et risques qui en découlent. En conséquence, nous avons fourni aux

élèves et à l'enseignante titulaire 1 de ces informations, tout en demandant leur participation autonome. Il s'avère indispensable de préciser que les représentants légaux fournissent un formulaire de consentement éclairé au début de l'année scolaire pour autoriser la participation des apprenants dans toutes les activités proposées au sein de l'école et le ramassement de données qui s'y rapportent. Dans le cadre de ce consentement, nous avons sollicité l'autorisation du recteur de l'institution pour l'utilisation de données recueillies lors de nos interventions pédagogiques. Ces données ont été gardées confidentielles —les noms des participants ont été remplacés par des codes numériques et toute trace d'identité a été supprimée— et utilisées à des fins purement investigatrices, tout en respectant les dispositions de la Loi 1581 de 2012 sur le traitement de données personnelles.

#### 4.8. Méthode d'analyse de Données

Notre méthode d'analyse de données s'est inscrite dans la perspective de la Théorie Ancrée (dorénavant TA), développée par les sociologues Glaser et Strauss en 1967 dans l'œuvre intitulée *The discovery of grounded theory*. Selon ces auteurs, la TA est une approche inductive contrastant avec le modèle logico-déductif, en ce sens qu'elle ne vise pas la vérification de théories préexistantes, mais laisse place à une démarche de théorisation enracinée dans les données empiriques issues d'une recherche qualitative. Paillé (1994), définit cette démarche comme le processus graduel qui consiste à « dégager le sens d'un événement, [...] lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, [...] renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (p. 149). Par conséquent, la TA permet d'enrichir et de complexifier la compréhension des phénomènes sociaux en reliant l'interaction avec le réel et l'exercice interprétatif.

Le même auteur propose six étapes pour cette démarche : la *codification* —dégagement et étiquetage des propos du corpus initial— ; la *catégorisation* —nominalisation des éléments principaux— ; la *mise en relation* —des catégories— ; l'*intégration* —délimitation du phénomène principal à partir des catégories— ; la *modélisation* —l'interrogation du phénomène (ses causes, conséquences, processus en jeu, etc.) — ; et la *théorisation* — « une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la «multi dimensionnalité» et de la «multi causalité» du phénomène étudié » (p.153)—. Telles étapes ont été suivies pour analyser nos données. Il s'avère important de préciser qu'à chaque étape, une comparaison a été faite entre les données recueillies à l'aide des différents outils, assurant ainsi la fiabilité de notre recherche (Couture, 2003). De plus, il faut noter que l'unité d'analyse (tableau 2) présentée dans la section 4.3 n'était qu'un point de départ, toujours ouverte à l'expansion et au changement. De cette manière, la TA nous a permis d'analyser la

compétence interculturelle et la conscience métalinguistique chez les élèves en relation avec notre intervention pédagogique, nous donnant accès à des thématiques émergentes comme on le verra dans le chapitre suivant.

## 5. Résultats

Précédemment dans ce document, nous avons détaillé la méthodologie sélectionnée et les éléments qui y sont inclus en vue d'atteindre l'objectif principal de recherche : analyser la stimulation de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle en cours de FLE à travers une adaptation de l'approche « éveil aux langues » (ÉAL) chez les apprenants de 8ème, salle 801, de l'École la Candelaria. Dans cette optique, nous avons opté pour une démarche qualitative et une perspective d'analyse de données fondée sur la Théorie Ancrée (TA). À la lumière de ces éléments, nous présentons dans ce chapitre les résultats obtenus et l'analyse correspondant.

En premier lieu, nous avons regroupé et codifié les données dans des tableaux Excel en fonction des catégories, sous-catégories et indicateurs exposés dans l'unité d'analyse (tableau 2, pp. 36-37). De plus, en révisant l'ensemble de données, et conformément aux principes de la TA, nous avons identifié une catégorie émergente que, bien qu'elle ait été prise en compte dans la proposition pédagogique, nous n'avions pas prévu de l'analyser. Pourtant, tenant compte de son impact pour notre recherche, nous avons décidé de l'examiner de plus près : la conscience métalinguistique au niveau macro.

Puis, nous avons choisi d'accompagner les analyses de certaines sous-catégories des échelles de réussite que nous avons conçues et qui comprennent quatre niveaux : *faible, élémentaire, intermédiaire* et *avancé*, comme il sera observé plus loin. Les critères que nous avons formulés pour classer les réponses ou les propos des élèves à un certain niveau se sont basés sur des éléments du cadre conceptuel (troisième chapitre du document) aussi bien que sur les objectifs définis pour notre proposition pédagogique.

Ainsi, nous analyserons chaque catégorie et sous-catégorie dans l'ordre suivant. Nous considérerons d'abord la Conscience Métalinguistique au niveau micro, y compris les sous-catégories Conscience méta phonologique et Conscience méta lexico-sémantique<sup>6</sup>. Puis, nous aborderons la Compétence Interculturelle, intégrant les sous-catégories Attitudes et Habiletés. Ensuite, nous expliquerons notre catégorie émergente : la Conscience Métalinguistique au niveau macro, englobant les sous-catégories Représentations des langues et Représentations de l'apprentissage des langues. Vers la fin du chapitre, nous ferons une réflexion succincte du cas de l'É1 et donnerons un aperçu général des résultats de l'adaptation de l'ÉAL vis-à-vis de l'objectif de recherche.

---

<sup>6</sup> Il faut préciser que, même si nous avons travaillé la conscience méta syntaxique et méta lexicale dans notre proposition pédagogique, nous avons décidé de ne pas les analyser puisque chacune d'entre elles n'a été abordée qu'au cours d'une seule séance en raison de limitations de temps.

Veillez noter que certaines données ont été collectées en espagnol et d'autres en français, en fonction de l'objectif de chaque sous-catégorie, de la difficulté des questions posées et de la profondeur de la réflexion attendue des réponses des élèves. Il convient également de préciser que certaines activités ont été réalisées en français et d'autres en espagnol, toutes étant articulées pour atteindre les objectifs communicatifs et grammaticaux établis pour chaque séance. La description de chaque activité peut être consultée dans le tableau de l'organisation de la proposition pédagogique (tableau 3, pp. 41-44), que nous invitons le lecteur à examiner davantage, car il constituera le *fil rouge* du chapitre.

### 5.1. Conscience Métalinguistique (Niveau micro)

Dans les premières pages de ce document, nous avons révélé qu'il n'y avait pas de réflexion linguistique consciente dans les cours de FLE, ce qui peut ralentir les processus d'apprentissage. Par la suite, dans le cadre conceptuel, nous avons défini la conscience métalinguistique comme la régulation consciente des tâches cognitives autour de la langue qui, lorsqu'elle se réfère aux analyses effectuées dans le cadre de codes linguistiques spécifiques, correspond au niveau micro. Selon l'École Francophone, ce niveau comporte des sous-domaines dont la conscience méta phonologique et méta lexico-sémantique, pour la stimulation desquelles nous avons mis en place des activités d'ÉAL. Ainsi, nous nous guiderons par cette section de l'unité d'analyse :

Unité d'analyse	Catégorie	Sous-catégories	Indicateurs	Outils/techniques de collecte de données	
Adaptation de l'approche « Éveil aux langues »	Conscience métalinguistique	Conscience méta phonologique	Manipulation consciente des correspondances graphophonologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journaux de bord (8-11)</li> <li>▪ Grille d'observation (séance 4)</li> <li>▪ Transcription phonétique des itinéraires (séance 4)</li> <li>▪ Enquête finale étape 1</li> </ul>	
			Capacité d'autocorrection de la prononciation à l'aide de signes de la LSC		
		Conscience lexico-sémantique	Analyse sur la raison de l'existence de certaines émotions intraduisibles		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journaux de bord (15-17)</li> <li>▪ Grille d'observation (séances 7-9)</li> <li>▪ Enregistrements audios et transcriptions des leçons</li> <li>▪ Enquêtes individuelles et collectives (séances 7 et 9)</li> <li>▪ Questionnaire rempli par l'enseignant titulaire 2</li> </ul>
			Analyse sur la raison de l'absence de correspondances précises en espagnol pour exprimer des émotions particulières		
			Explication et manipulation consciente de la différence entre les verbes <i>se sentir</i> et <i>ressentir</i>		

#### 5.1.1. Conscience méta phonologique

La conscience méta phonologique se rapporte à la réflexion et la manipulation consciente des aspects linguistiques liés au son. Dans notre proposition pédagogique, nous avons prévu que les

apprenants soient capables de manipuler d'une manière consciente des éléments graphophonologiques en se servant des éléments d'autres langues pour y réfléchir, notamment de la Langue de Signes Colombienne (désormais LSC) —comme nous avons expliqué dans la méthodologie, nous avons adapté des signes afin d'établir un lien entre les phonèmes, les graphies et le corps (voir Annexe L) —. Dans cette optique, nous avons créé le tableau 4 pour faciliter l'analyse de cette sous-catégorie.

**Tableau 4.**

*Échelle de réussite : conscience méta phonologique*

Niveau	Critères
<i>Faible</i>	Les élèves ne manipulent pas d'une manière consciente des éléments graphophonologiques du français. Ils tentent d'écrire de la même manière qu'on le fait en espagnol (écriture phonétique) et ils ne reconnaissent pas qu'il y a des sons différents entre les deux langues.
<i>Elémentaire</i>	Il y a un éveil de la conscience méta phonologique. Les élèves commencent à reconnaître certaines correspondances graphophonologiques en français à l'aide de la LSC et commencent à comprendre qu'on n'utilise pas une écriture phonétique en français.
<i>Intermédiaire</i>	Les élèves reconnaissent des correspondances graphophonologiques en français à l'aide de la LSC, sont conscients qu'on n'utilise pas une écriture phonétique en français et sont capables d'auto-corriger leur prononciation à l'aide des signes de la LSC.
<i>Avancé</i>	Les élèves sont capables de manipuler d'une manière consciente des éléments graphophonologiques en se servant des éléments d'autres langues pour y réfléchir, notamment des signes de la LSC.

Lors de la première séance de notre proposition, il a été clair que les élèves essayaient d'établir une correspondance 1-1 entre les sons et les graphies en français, comme on le fait en espagnol (Journal de bord 8), ce qui signale un niveau *faible* de conscience méta phonologique au sein du groupe. Le résultat initial de l'activité 2.2 —dont le but était d'apprendre certaines correspondances graphophonologiques aux apprenants en corrigeant la transcription collective qu'ils ont fait à partir de l'écoute d'un audio— nous a mené aux mêmes remarques :

<b>Message à transcrire</b>	« Bonjour, je m'appelle Claude. Ça va ? // Je vais vous raconter une histoire amusante. Le matin, je vais dire bonjour à ma mère et elle n'est pas là. // À l'école, aucun de mes amis me dit salut ou coucou. Je dis bonsoir, mais il n'y a personne chez moi. »
<b>Transcription collective</b>	Bonjour, j'emappelle Clod... // Je habit vu a cante Je nuis tua a my santú // Alecol a call a le saly medi sali le cu cu // Je ji mosua // Medy yatson ye mua...

*Source : journal de bord 9*

La seule manipulation des correspondances graphophonologiques a été celle de mots quotidiens, tels que « bonjour », « je » ou « matin ». De surcroît, en ce moment-là il n'y avait pas encore de segmentation des mots, de conscience lexicale. Il a été à partir de la correction de cette transcription en nous appuyant sur la LSC et de l'activité 2.1 —cette dernière consistant en une comparaison de la manière dont on écrit dans différentes langues, comme il peut être observé dans le tableau 3— que

nous avons commencé à percevoir des progrès. Par exemple, à la fin de la séance 2, certains élèves avaient l’hypothèse que la manière dont on écrit en français peut être différente de celle de l’espagnol puisque certains sons de chaque langue sont différents et parce que les mêmes sons ne s’écrivent pas forcément de la même façon (journal de bord 9). D’ailleurs, la différenciation entre /b/- /v/ et /ə/-/e/ a évolué à l’aide des signes de la LSC.

Trois semaines plus tard, lors de la séance 4 et après deux autres activités incluant la LSC (activités 3.1 et 4.1), nous avons identifié un niveau global *intermédiaire* de conscience métalinguistique au sein du groupe (voir Grille d’observation Séance 4). Les efforts déployés par les élèves pour reconnaître les phonèmes à partir de mots écrits ont été évidents. Ceci est révélé clairement par les résultats de l’activité 4.2, dans laquelle les apprenants ont lu à haute voix des dialogues créés par eux-mêmes pour demander et indiquer des itinéraires, et nous avons fait des corrections à l’aide des signes LSC. Les figures 11 et 12 exposent les transcriptions phonétiques de l’exercice et les corrections.

## Figures 11 et 12

### Transcriptions phonétiques des itinéraires et corrections avec la LSC

<p><b>ITINÉRAIRE 1</b> Transcription :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Bonjour, excusez-moi je cherche université</li> <li>— Salut, Traversez la rue, continuer tout droit, tourner à droite</li> <li>— Continuer tout droit, tourner à gauche, continuer tout droit, tourner à droite</li> <li>— continuer tout droit.</li> <li>— le l’université, enface de musée</li> <li>— Merci.</li> </ul> <p>1: 'bonʒur, eks'kuze'mwa [et la prononciation] eks'kyze'mwa, ʒə f'er [f'ɛʁ] 'jɛrʃ l'universi'te, lyniversi'te</p> <p>2: sa'ly, tʃaveʃ'se la rua [correction du mot] la by, kontiny'e [es una ou y suena como una...] u, tu drw'a, turn'e a drw'at</p> <p>3: kontinu'o [et la prononciation] kontiny'e tu drw'a, lyniversit'e en fos [ã faz] en fas de mu'se [et la prononciation] my'se</p>	<p><b>ITINÉRAIRE 2</b> Transcription :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Bonjour, excusez-moi, je cherche le église / où se trouve l'église?</li> <li>— Traverze la rue, continuer tout droit, tourner à gauche, continuer à gauche</li> <li>— L'église se trouve à côté de la boulangerie enface du restaurant</li> <li>— Merci (adieu)</li> </ul> <p>1: 'bonʒu, eks'ku [et la prononciation] eks'kyze mw'a, ʒə [et la prononciation] ʒə [f'ɛʁ] 'jɛʃ lə egl'eis [¿cómo? egl'is] e'glis / u sɛ tro truv te'glis.</p> <p>2: traver'se la ru [et la prononciation], traver'se la by, kontiny? [kõtiny'e] kontiny'e tut droit? [dɛw'a, tub'ne a gou, gu, go'je? [a'goʃ] a'goʃ</p> <p>3: a ko'te de la bo.. [ ] bulan... [ʒɛ] bulanz'bi, en fa'se, en fas du [ ] et la prononciation] d'y restau'rant [¿cómo se pronuncia esto?] resto'rant.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Note.* Tout ce qui est entre crochets [] correspond à ce que nous avons dit ou fait

Sur cette base, nous avons mis en évidence que les élèves comprenaient les corrections apportées à l’aide des signes et étaient ainsi capables auto-corriger leur prononciation. Dans certains cas, nous avons accompagné les signes du son correspondant, dans d’autres, il n’a pas été nécessaire. En plus, cette activité illustre la bonne prononciation des graphèmes é, e, è, ai et de la diphtongue ‘oi’, aussi bien qu’une progression de la reconnaissance des terminaisons de mots qui ne sont pas prononcées. Les difficultés les plus fréquentes ont été la différenciation entre /u/-/y/ et l’association du son /u/ à la diphtongue ‘ou’.

Plus d'un mois étant s'écoulé entre la dernière séance consacrée aux correspondances graphophonologiques et la séance 6 —en raison d'activités institutionnelles qui ont retardé les cours—, nous avons dicté cinq mots (colonne bleue) et demandé aux élèves de les écrire afin de connaître leur niveau de la conscience méta phonologique à la fin de l'étape 1 de notre proposition pédagogique. Le tableau 5 synthétise les résultats de cette dictée.

**Tableau 5.**

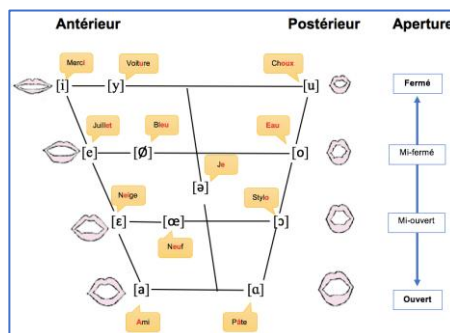
*Résultats de dictée : enquête finale étape 1*

Mot dicté	1) Coucou	2) Claude	3) Maison	4) Cadeau	5) Seul
Réponses compilées	cucu	cloth	mezou	coudo	see
	cucú	clot	meso	cado	seol
	cucú	cloud	mesú	kado	ceb
	cuco	colth	meso	caloc	se
	cucú	clodt	mesou	cadod	seu
	cucú	clout	meso	calou	sel
	cucú	cloud	mesón	cadou	see
	ceuceu	cloud	mesa	-	sel

Certains progrès par rapport aux premières séances sont évidents. Par exemple, dans la plupart des cas, les élèves ont été conscients que la correspondance phonème-graphème en français n'est pas nécessairement 1-1 comme en espagnol, même si les diphtongues choisies ne sont pas les bonnes. Il y a aussi deux traces de la reconnaissance et l'inclusion dans l'écriture de la diphtongue 'eu', qui n'était pas reconnue au début, bien que l'association phonème-graphème n'ait pas encore été développée. De même, dans la colonne 3, la plupart des apprenants ont omis le « n » à la fin du mot, montrant la reconnaissance du phonème nasal, et dans la colonne 5, on observe une assimilation de la graphie « e » au son /œ/, qui est tellement proche du phonème /ə/ dans le trapèze vocalique, comme le lecteur peut voir dans la figure 13. Ce sont des indices d'un niveau *élémentaire* à la fin de l'étape 1 de notre proposition, un temps considérable s'étant déjà écoulé entre la dernière séance travaillant exclusivement sur cette sous-catégorie.

**Figure 13**

*Trapèze vocale du français*



*Note.* Récupéré de *Les voyelles*, par France Podcasts (2020)

Dans l'ensemble, les activités d'ÉAL menées à bien, y compris celles axées sur l'adaptation des signes de la LSC, démontrent des évolutions. Il y a eu une prise de conscience chez les élèves sur trois fronts : qu'il existe des sons en français qui sont différents de ceux de l'espagnol et que c'est l'une des raisons pour lesquelles l'écriture est différente ; que la correspondance phonème-graphème en français n'est pas nécessairement 1-1 comme en espagnol ; et qu'on doit s'efforcer de bien prononcer le français. Ces aspects sont fondamentaux car la conscience méta phonologique va au-delà de l'établissement de correspondances graphophonologiques. Il s'agit aussi de réfléchir au pourquoi de ces correspondances, à ce que cela nous apprend sur la langue française et à la manière dont nous pouvons l'analyser à l'aide d'autres langues telles que la LSC. Dans cet ordre d'idées, d'après nos réflexions, les activités ont effectivement stimulé la conscience méta phonologique, amenant la plupart du groupe d'un niveau *faible* à un niveau *élémentaire*. Cependant, un processus avec des séances moins espacées serait nécessaire pour connaître l'impact réel de l'ÉAL sur la stimulation de cette sous-catégorie.

### **5.1.2. Conscience méta lexico-sémantique**

La conscience méta lexico-sémantique est une interface entre la conscience méta lexicale et méta sémantique qui se focalise sur l'analyse et la manipulation consciente des significations des mots. Dans ce sens, nous avons projeté que les élèves soient capables de manipuler consciemment des éléments lexico-sémantiques du français ou d'autres langues et de les inclure dans l'expression de leurs émotions dans la langue cible.

Nous nous sommes concentrée sur cette sous-catégorie lors de la deuxième étape de la proposition pédagogique. Le travail s'est articulé autour de l'expression des émotions en français d'une manière parallèle avec la réflexion sur des émotions intraduisibles d'autres langues. Les activités d'ÉAL

ont visé à promouvoir l'analyse dans deux directions : sur le motif de l'intraduisibilité de ces mots et sur la raison de l'absence de correspondances précises en espagnol pour exprimer la même signification. La performance des apprenants à cet égard sera examinée en suivant les critères condensés dans le tableau 6.

**Tableau 6.**

*Échelle de réussite : conscience méta lexico-sémantique*

Niveau	Critères
<i>Faible</i>	Les élèves ne s'approprient pas le concept d'intraduisibilité ou en donnent une explication très superficielle.
<i>Elémentaire</i>	Les élèves reconnaissent l'intraduisibilité de certains mots, mais leur explication de ce phénomène est générale ou superficielle, sans aborder la relation avec la culture.
<i>Intermédiaire</i>	Les élèves reconnaissent que l'intraduisibilité est une conséquence de la relation entre la langue et la culture et que si l'on tente de traduire un mot intraduisible, on risque de perdre la richesse du sens. Cependant, leurs explications manquent encore de profondeur.
<i>Avancé</i>	Les élèves analysent les raisons pour lesquelles certaines émotions sont intraduisibles et pourquoi il n'existe pas de correspondance précise en espagnol, en incluant des réflexions sur les différences culturelles ou les différentes manières d'exprimer des idées.

Lors de la séance 7 nous avons présenté quatre émotions intraduisibles aux élèves —comme noté dans le tableau 3— et, pour déclencher la réflexion, nous leur avons demandé, dans un premier temps, d'essayer de trouver des correspondances en espagnol. De ce fait, la notion d'intraduisibilité a été explicite et, peu à peu, nous les avons amenés à réfléchir sur chaque émotion d'un point de vue méta lexico-sémantique :

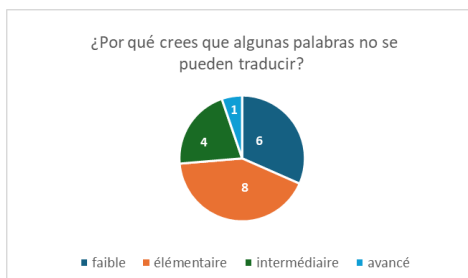
**ENS** : En alemán existe esta palabra: "Freizeitstress", que significa "cuando una persona se siente nerviosa o estresada a causa del tiempo libre". ¿Qué nos podrá decir de una sociedad como la alemana el hecho de que exista una palabra de estas?  
¿Ustedes qué piensan?  
[...]  
**E** : Que tienen un dialecto más desarrollado.  
**ENS** : ¿Será por eso?  
[voix mélangées]  
**E** : Lo que pasa es que el español tiene muchas maneras de decir las cosas, y en cambio otros idiomas van al punto.

*Source : transcription de l'activité 7.4 (annexe C)*

Le propos de la toute dernière élève, par exemple, est issu d'un exercice d'observation qui relie la structure et la signification du mot et ce qu'elles nous disent si l'on les met en comparaison avec d'autres langues comme l'espagnol. Dans le même sens, à la fin de la séance 7, nous avons mené une enquête pour connaître l'avis du groupe sur la raison de l'intraduisibilité de certains mots étudiés. La figure 14 résume la classification que nous avons faite des réponses selon les niveaux de conscience méta lexico-sémantique détectés.

**Figure 14**

*Niveaux de conscience méta lexico-sémantique identifiés (séance 7)*



Plus de la moitié des apprenants ayant rempli l'enquête se situent dans un niveau *faible* ou *élémentaire* ; ils ne donnent pas des raisons pour l'intraduisibilité ou pensent que c'est parce que personne n'a pris la peine de les traduire ou parce que la prononciation n'est possible que dans la langue d'origine, ce qui montre une conscience à peine émergente sans aucun lien avec des éléments culturels. D'autre côté, dans les niveaux *intermédiaire* et *avancé*, il y a eu des réponses comme celles-ci :

*Porque pierden sentido, la intención con la que fueron hechas.*

*Porque algunas personas prefieren describir lo que sienten en vez de usar una palabra.*

*Source : réponses à la question 1 de l'enquête individuelle de la séance 7 (annexe H)*

Bien que peu nombreuses, les réponses à ces niveaux sont déjà des traces d'une compréhension de l'intraduisibilité comme résultat de significations fortement ancrées dans des aspects particuliers d'une culture ou comme conséquence d'une façon différente d'exprimer des idées : dans certaines cultures, il existe des mots pour désigner ces significations ; dans d'autres, il est nécessaire d'utiliser plus d'un mot, de recourir à la description du concept lui-même.

Ces raisonnements ont continué à se développer et sont devenus plus clairs lors de séances postérieures. La grille d'observation et l'enquête collective menée lors de la séance 9 montrent que les élèves pensent qu'en espagnol il y a des mots qui peuvent **expliquer** une émotion intraduisible, mais il n'y a pas de correspondance lexicale en tant que telle. Selon certains groupes (2 et 3), cela est dû au fait qu'en espagnol, nous l'expliquons de manière plus directe ou moins directe que dans ces langues. Ceci peut être observé dans le tableau 7.

**Tableau 7.**

*Réponses à la question 1 de l'enquête collective (séance 9)*

¿Existe esta emoción en tu propia lengua o cultura? Si no existe, ¿a qué crees que se deba?	
Émotion	Réponse
<i>Kashna</i>	No, porque aquella emoción / expresión muy común en el español.
<i>Ó re'kúsamu</i>	Es porque en el español el nombre que se le da a las emociones es muy específico, cuando se quiere expresar una suele utilizar más de una palabra
<i>Chagrin</i>	Porque esa es una forma en la que los franceses expresan dos emociones en una sola palabra
<i>Freizeitstress</i>	No existe en el diccionario y esa posiblemente es causa por la que no le damos importancia a esa emoción

Pourtant, les groupes des lignes 1 et 4 déduisent que des mots pour ces émotions n'existent pas en espagnol puisque nous ne sommes pas si proches d'elles, puisque le concept n'est pas fréquent au niveau socioculturel. À cet effet, lors de la mise en commun des réponses, nous avons encouragé la réflexion qu'il ne s'agit pas toujours des émotions exclusives à certaines cultures, mais il peut s'agir des manières différentes d'exprimer ces émotions :

**ENS** : La pregunta es: ¿el hecho de que esta palabra exista, qué nos dice de los franceses? ¿Será que ellos sienten diferente o qué será lo que pasa ahí?  
**E** : Expresan diferente la emoción.

*Source : transcription de l'activité 9.4 (annexe C)*

Ainsi, nous soutenons que les activités d'ÉAL ont été un stimulus initial de la conscience méta lexico-sémantique en confrontant les apprenants à un phénomène onomasiologique (porté sur comment on nomme certains concepts) et en provoquant son analyse sous différents angles linguistiques et culturels, ce qui a amené le groupe à un niveau *élémentaire-intermédiaire*, avec des traces des niveaux supérieurs chez certains élèves.

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction de cette sous-catégorie, l'analyse des émotions intraduisibles est allée de pair avec l'expression des émotions en français. Pour enseigner cette thématique, nous avons également abordé la différence entre les verbes *sentir* et *ressentir*, et la capacité d'expliquer et d'utiliser consciemment cette nuance constitue le troisième indice de la conscience méta lexico-sémantique que nous analyserons.

Lors de la séance 7, nous avons introduit ces deux verbes, au travers d'une comparaison simple avec les verbes 'sentirse' et 'sentir' en espagnol. Puisque la différence n'était pas claire pour les apprenants, nous en avons approfondi avec les activités 9.1 et 9.3, que le lecteur peut trouver dans le tableau 3. Au travers de ces activités, nous avons proposé un travail métalinguistique pour comparer d'abord les structures et les usages en espagnol et en français, et pour être ensuite capable de transformer la structure des phrases —en incluant même des émotions intraduisibles— à partir des questions *Comment se sent-on ?* et *Qu'est-ce qu'on ressent ?*

La grille d'observation montre que les élèves ont émis des hypothèses sur la différence entre les verbes en question. L'un d'entre eux a émis l'hypothèse, en faisant une comparaison avec l'espagnol, que le verbe *ressentir* est utilisé lorsque l'émotion est ressentie de manière plus générale et que l'accent est mis sur l'émotion et non sur la personne. Ils ont tous trouvé plus facile de comprendre la différence en réfléchissant au même sujet en espagnol. En outre, ils ont pu transformer d'une manière consciente la structure *se sentir + adjectif* en *ressentir + nom*, en comprenant la concordance des significations et en faisant le lien avec des situations de leur vie quotidienne, ce qui a conduit au produit final de l'activité 9.5, à savoir la création de leurs propres attrape-émotions en essayant d'utiliser les deux structures apprises pour reconnaître et écrire sur les émotions qu'ils ressentent le plus souvent jour par jour :

### Figures 15 et 16

*Attrape-émotions dessinés par les apprenants*



Dans les figures 15 et 16, que le lecteur peut visualiser plus confortablement en augmentant la taille des dessins ou en se rendant à l'annexe H, on voit qu'après les exercices proposés, les apprenants sont capables d'utiliser correctement les deux structures à l'écrit (en commettant peu de fautes et en utilisant même le partitif dans le cas du verbe *ressentir*). Notamment dans la figure 15, il est aussi manifeste que la correspondance de sens des deux structures est comprise, car l'élève a formulé la même idée en utilisant les deux structures dans la même feuille de son attrape-émotions.

En gros, les activités de comparaison entre les structures en français et en espagnol ont stimulé la capacité des apprenants à expliquer et à manipuler consciemment la nuance entre les verbes *se sentir* et *ressentir*, en faisant preuve d'engagement de leur part.

## 5.2. Compétence Interculturelle

Au long de ce projet, nous avons envisagé la compétence interculturelle comme une habileté cognitive, éthique et configuratrice au niveau subjectif et social qui guide les manières de penser et de

se comporter. Elle se compose par des connaissances, habilités et attitudes, dont nous nous sommes concentrée aux deux dernières en tenant compte de l'adaptation latino-américaine du model de Byram proposée par Fajardo (2011), comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel (Chapitre 3).

Il convient également de rappeler que l'intérêt par ce sujet est né à cause de la diversité culturelle et linguistique du groupe, dont on n'avait pas encore tiré avantage en cours de FLE. Par ailleurs, le diagnostic effectué au premier semestre 2023 a révélé que les attitudes interculturelles du groupe se situaient à un niveau entre l'élémentaire et l'intermédiaire, avec des aspects clés tels que le respect culturel, nuancé par des imaginaires hiérarchisant des cultures, un intérêt superficiel par les différences culturelles et certains propos basés sur des stéréotypes non remis en question. Nous avons donc proposé des activités d'ÉAL dont les résultats seront étudiés en cohérence avec ce segment de l'unité d'analyse :

Unité d'analyse	Catégorie	Sous-catégories	Indicateurs	Outils/techniques de collecte de données
Adaptation de l'approche « Éveil aux langues »	Compétence Interculturelle	Dimension 2 : Attitudes	Intérêt à comprendre la diversité culturelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journaux de bord</li> <li>▪ Grilles d'observation</li> <li>▪ Enquête de caractérisation</li> <li>▪ Enquête finale étape 1</li> <li>▪ Enregistrement audio et transcriptions des leçons</li> <li>▪ Questionnaire rempli par l'enseignant titulaire 2</li> </ul>
			Reconnaissance de la validité d'autres modes de pensée	
		Dimension 3 : Habiletés	Relativiser ses propres perceptions culturelles	
			Élaborer des hypothèses sur la relation entre langue et culture (langues comme des traces de la diversité culturelle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Journaux de bord</li> <li>▪ Grilles d'observation</li> <li>▪ Enregistrements audios et transcriptions des leçons</li> <li>▪ Transcription et enquête des groupes de discussion</li> <li>▪ Enquête finale étape 1</li> <li>▪ Enquêtes individuelles et collectives (séances 7 et 9)</li> </ul>

### 5.2.1. Attitudes

En termes des attitudes interculturelles, le but de notre proposition pédagogique était d'amener les apprenants à reconnaître la validité d'autres modes de pensée et à relativiser les paramètres de leur propre culture, tout en éveillant parmi eux un intérêt à comprendre la diversité culturelle. Ce sont les trois indicateurs dont nous nous occuperons tout de suite.

Nous aborderons, en premier lieu, l'**Intérêt à comprendre la diversité culturelle**, en nous guidant par l'échelle de réussite du tableau 8.

**Tableau 8.***Échelle de réussite : l'intérêt à comprendre la diversité culturelle*

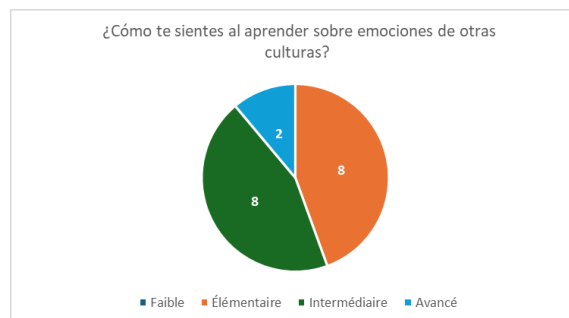
Niveau	Critères <i>Intérêt à comprendre la diversité culturelle</i>
<i>Faible</i>	Les élèves ont des attitudes irrespectueuses à l'égard de la diversité culturelle et ne montraient aucune motivation ou intérêt pour apprendre ou réfléchir à ce sujet.
<i>Elémentaire</i>	Les élèves reconnaissent respectueusement la diversité culturelle, mais leur intérêt est limité ou superficiel.
<i>Intermédiaire</i>	Les élèves font preuve de curiosité, de respect et de volonté d'apprendre à connaître d'autres cultures, étant conscients de l'enrichissement personnel que l'apprentissage interculturel représente.
<i>Avancé</i>	Les élèves font preuve de curiosité et volonté actives et constantes d'apprendre à connaître d'autres cultures, en se servant des recherches autonomes qui vont au-delà des contenus appris en classe.

L'une des façons dont nous avons examiné cet indicateur a été par le biais des attitudes du groupe vers l'É1, une élève indigène, à cause des différences culturelles perceptibles. En ce sens, nous avons comparé les données issues des activités 1.3, 4.3 et 7.4 — voir tableau 3 —, rassemblées dans les journaux de bord 8, 11 et 15 et représentant trois moments différents du processus. Ces données mettent en évidence que, lorsque les activités d'ÉAL ou de comparaison de traits culturels ont mis en lumière la langue et la culture de l'É1, ses camarades ont fait preuve de curiosité pour connaître, de sa propre voix, ces aspects, en adoptant des attitudes respectueuses et une écoute attentive. Nonobstant, il faut relativiser cette affirmation parce que, dans une activité dont l'objectif n'était pas interculturel, nous avons identifié des attitudes d'impatience et d'irritation envers la manière dont l'É1 parlait car, selon certains élèves, il était difficile de comprendre ce qu'elle disait (Journal de bord 12). Ces attitudes accompagnées de l'absence de réflexion sur les différences dans la façon de parler selon la culture et la langue maternelle montrent un niveau *faible* chez certains élèves.

D'autre part, les grilles d'observation des séances 4, 7 et 9 relèvent la stimulation des attitudes comme la curiosité et le désir de connaître davantage sur des aspects liés à d'autres cultures. Même si cela suggère un niveau considérable des attitudes interculturelles, nous reconnaissons qu'il est difficile, en se basant sur des observations, d'évaluer la profondeur de l'indicateur. De ce point de vue, les données recueillies à partir de la mise en place de l'activité 7.4 — focalisée sur l'analyse des émotions intraduisibles, comme nous l'avons indiqué plus haut et expliqué en détail dans le tableau 3 — nous ont été utiles. Cette activité n'a pas seulement éveillé la curiosité des élèves et leur capacité de relier des mots d'autres cultures à leurs propres expériences, mais elle a également encouragé différents types de sentiments. En les analysant d'après notre échelle de réussite, il a été possible de classifier le niveau d'intérêt interculturel des apprenants, comme la figure 17 l'élucide.

**Figure 17**

*Niveaux de l'intérêt à comprendre la diversité culturelle identifiés (séance 7)*



La plupart du groupe se trouve dans un niveau *élémentaire* ou *intermédiaire*, oscillant entre un intérêt limité ou superficiel et un intérêt conscient de la valeur de l'apprentissage interculturel et l'enrichissement personnel que celui-ci permet, en s'ouvrant à d'autres points de vue. Voici des exemples des réponses du niveau élémentaire et intermédiaire de manière correspondante :

*Bien, porque me expreso mejor.*

*Me siento bien, porque estoy cultivando a mi mente con nuevas perspectivas de ver la*

*Source : réponses à la question 4 de l'enquête individuelle de la séance 7 (annexe H)*

De plus, il y eu deux apprenants au niveau *avancé* qui ont montré une compréhension plus enrichie du champ sémantique des émotions après l'activité ÉAL, comme la réponse ci-dessous :

*Es interesante porque algunas escenas sensibles son emociones para ellos.*

*Source : réponses à la question 4 de l'enquête individuelle de la séance 7 (annexe H)*

Ceci nous donne une idée globale de l'impact initial des activités d'ÉAL sur l'intérêt interculturel des apprenants. Pourtant, il y a un point essentiel que l'enseignant titulaire 2 a souligné à la fin de nos séances :

<b>Question</b>	Après avoir analysé différentes cultures, penses-tu que le niveau d'intérêt des élèves pour la diversité culturelle a changé ?
<b>Réponse</b>	La mise en pratique de cette stratégie a été très attirante, toutefois, ce que je pense c'est qu'il faut beaucoup de temps pour parler d'un intérêt réel, les apprenants ont été intéressés pour connaître des aspects d'autres cultures mais, je crois que c'est seulement le commence, certe, ils ont posé des questions concernant à la classe, mais, on pourrait parler d'un intérêt quand ils ont la capacité de rechercher pour soi-même, ou de poser des questions que ne sont pas exactement liées à la classe.

*Source : questionnaire rempli par l'enseignant titulaire 2 (annexe C)*

Sauf dans le cas de l'É1, comme nous expliquerons plus loin dans ce chapitre, nous ne disposons pas d'indices permettant de déterminer si l'intérêt interculturel des élèves est allé au-delà de la salle de classe. Par conséquent, on peut dire que, bien que l'intérêt interculturel ait été éveillé par les activités d'ÉAL, et qu'une partie considérable du groupe ait évolué jusqu'au niveau *intermédiaire* avec quelques petites traces du niveau *avancé*, un processus plus long et d'autres outils de collecte de données seraient nécessaires pour connaître de plus près l'ampleur réelle de l'impact de ces activités sur ce premier indicateur.

Le deuxième indicateur sur lequel nous nous concentrerons est la **Reconnaissance de la validité d'autres modes de pensée**. Dans l'enquête finale de l'étape 1 de notre proposition, nous avons demandé aux élèves s'ils pensaient qu'il y a des cultures plus importantes que d'autres. Comme on peut l'observer dans la figure 18, 5 élèves n'étaient pas d'accord avec cette hiérarchie culturelle et 4 l'étaient.

**Figure 18**

*Réponses à la question 1 de l'échelle Likert (enquête finale de l'étape 1)*



L'objectif de cette question était de faire une comparaison avec les résultats de l'enquête de caractérisation où nous avons posé la même question. Apparemment, il y a eu une polarisation similaire dans les deux enquêtes ; pourtant, comme le nombre de réponses dans la deuxième enquête n'est même pas la moitié de celui de la première, il n'est pas possible de faire une vraie comparaison.

Or, nous pouvons affirmer que notre proposition a permis de mobiliser et de questionner des imaginaires sur différentes cultures, tout en exposant les élèves à d'autres manières de penser et vivre, comme on peut l'observer dans les extraits à continuation :

**ENS:** ... Es un hijab y viene de Irán. El hijab, pues ya sabemos, es como un tipo de velo que las mujeres usan para cubrir su cabello, y esto ocurre por los valores de la religión, la religión musulmana, ¿cierto? Muchas mujeres lo usan solamente a causa de la religión, pero muchas lo usan por deseo propio, como motivo de independencia. ¿Qué nos puede decir esto de la cultura iraní?

**E:** Que mantienen las costumbres.

**E:** Que son muy reservados.

**ENS:** Que son muy reservados. Ellos utilizan mucho lo que es la modestia [...]

Source : transcription de la séance 4 (annexe C)

Dans cet ordre d'idées, les résultats nous indiquent que les activités d'ÉAL ont été un premier pas vers une sensibilisation à la nécessité d'avoir l'esprit ouvert au moment de s'approcher d'autres cultures. Elles ont également permis de commencer à questionner la raison pour laquelle certains éléments culturels existent indépendamment des stéréotypes qui peuvent leur être attachés. Néanmoins, un processus plus long et régulier avec des activités d'ÉAL serait pertinent pour analyser l'évolution de cet indicateur.

En troisième lieu, il a été crucial de réviser la **Relativisation de leurs propres perceptions culturelles**, pour laquelle nous avons conçu l'échelle de réussite simplifiée dans le tableau 9.

**Tableau 9.**

*Échelle de réussite : Relativisation de leurs propres perceptions culturelles*

Niveau	Critères Relativisation de leurs propres perceptions culturelles
<i>Faible</i>	Les élèves ont une attitude fermée, imposant leurs propres normes ou jugeant les autres cultures sans remettre en question les stéréotypes qu'ils peuvent avoir.
<i>Elémentaire</i>	Les élèves reconnaissent respectueusement l'existence d'autres modes de vie et de pensée, mais ne remettent pas encore en question ou ne relativisent pas leurs propres perspectives.
<i>Intermédiaire</i>	Les élèves reconnaissent que les différences culturelles influencent la façon dont on perçoit le monde, commencent à remettre en question leurs propres stéréotypes et l'universalité de leurs propres points de vue.
<i>Avancé</i>	Les élèves montrent leur capacité à remettre en question leurs propres idées et comportements et à comprendre en profondeur la perspective culturelle d'autrui, même s'ils ne la partagent pas.

Dès les premières activités d'ÉAL proposées, nous avons identifié des réflexions intéressantes chez les élèves, comme celle ci-dessous :

*Ils se sont intéressés par la langue de l'É1, même si elle n'était pas là, et ils ont reconnu que les hypothèses qu'on avait sur sa langue n'étaient que des hypothèses, car c'est elle qui pouvait vraiment en parler.*

*Source : journal de bord 9*

Cela révèle la capacité des apprenants de relativiser leurs propres perceptions culturelles, tout en reconnaissant l'importance d'apprendre des autres cultures par la voix de leur peuple. Cette capacité va de pair avec les résultats obtenus à la fin de la première étape où nous avons demandé aux élèves s'ils pensaient qu'il était nécessaire de remettre en question les stéréotypes afin de comprendre d'autres cultures. Voici un résumé des 9 réponses compilées :

**Figure 19**

Réponses à la question 2 de l'échelle Likert (enquête finale de l'étape 1)

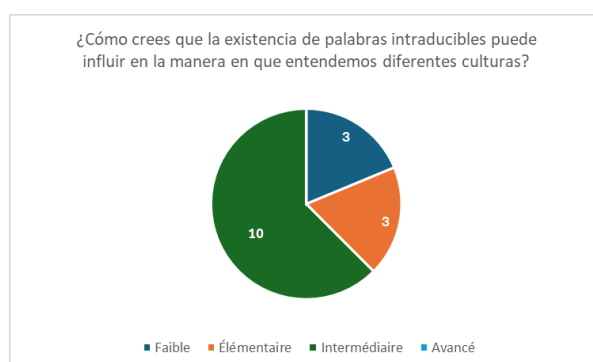


À partir de la figure 19, nous pouvons identifier qu'un niveau *intermédiaire* (qui coïncide avec la réponse « D'accord ») prédomine. La grande majorité des apprenants sont conscients de l'importance de remettre en question leurs propres stéréotypes pour comprendre d'autres cultures, ce qui montre qu'ils sont conscients que leur vision du monde peut être limitée et qu'ils ont besoin de relativiser leurs propres perceptions afin d'en apprendre davantage.

D'ailleurs, à la suite de l'activité 7.4 —qui a été exposée précédemment—, nous avons demandé aux élèves comment l'existence de mots intraduisibles peut influencer la compréhension des autres cultures. En examinant toutes les réponses et en les classifiant conformément à notre échelle de réussite, nous avons noté que le niveau *intermédiaire* est celui qui prédomine, comme la figure 20 le montre.

**Figure 20**

Niveaux de relativisation de leurs propres perceptions culturelles identifiés (séance 7)



La plupart des élèves reconnaissent clairement que les différences culturelles influencent la façon dont on perçoit le monde et commencent à remettre en question l'universalité de leurs propres points de vue. Voici quelques réponses qui en font preuve :

Al tener diferentes palabras pueden pensar

Cada cultura tiene su propia lengua, tradición y nadie se lo puede quitar, ni siquiera imitarlo.

Podemos entender un poco más los diferentes puntos de vista que éstas nos

Source : réponses à la question 3 de l'enquête individuelle de la séance 7 (annexe H)

En somme, en nous appuyant sur les données récupérées pour ce dernier indicateur, nous estimons que les activités d'ÉAL ont encouragé des réflexions à l'égard de l'importance de remettre en question la manière dont on s'approche d'autres cultures et de comment ce contact peut avoir un impact sur la façon dont on comprend le monde, ce qui peut être mis en évidence dans le niveau *intermédiaire* majoritairement détecté.

Pour finir, les données autour de la sous-catégorie 'Attitudes' nous montrent qu'au fur et à mesure de la mise en œuvre des activités d'ÉAL, la quantité de traces du niveau *intermédiaire* a accru en termes de l'intérêt des apprenants à comprendre la diversité culturelle, de la reconnaissance de la validité d'autres modes de pensée et de la capacité à relativiser leurs propres perceptions culturelles, ce qui démontre un progrès vis-à-vis du diagnostic.

### 5.2.2. Habiletés

En matière d'habiletés interculturelles, notre proposition pédagogique visait à ce que les apprenants élaborent des hypothèses sur la relation entre langue et culture pour reconnaître les langues comme des traces de la diversité culturelle ; ce sera l'indicateur à analyser en nous servant de l'échelle de réussite du tableau 10.

**Tableau 10.**

*Échelle de réussite : habiletés interculturelles*

Niveau	Critères
<i>Faible</i>	Les élèves ne reconnaissent pas les langues comme des traces de la diversité culturelle.
<i>Elémentaire</i>	Les élèves reconnaissent les langues comme des traces de la diversité culturelle, mais ils ne réussissent pas à en donner une explication ou celle-ci est superficielle.
<i>Intermédiaire</i>	Les élèves élaborent des hypothèses cohérentes sur la relation entre langue et culture à partir des connaissances culturelles acquises au cours des séances.
<i>Avancé</i>	Les élèves élaborent des hypothèses sur la relation entre langue et culture à partir d'une recherche qui va au-delà des contenus appris en classe.

Dans la caractérisation de la population, nous avons noté que les élèves ne réussissaient pas à établir un lien entre langue et culture — ce qui suggérait un niveau *faible* d'habiletés interculturelles —

et, dès les premières activités d'ÉAL, ils ont commencé à la reconnaître mais d'une manière peu réfléchie :

*La plupart d'élèves considèrent qu'il y a un rapport étroit entre le système d'écriture et la culture, mais ils n'arrivent pas à donner une explication.*

Source : journal de bord 9, séance 2à

À la fin de l'étape 1 de notre proposition, ils réussissaient déjà à donner des arguments généraux sur le rapport langue-culture, comme on peut voir ci-dessous :

<i>El idioma representa la cultura.</i>	<i>Por la cultura es la forma en la cual hablan.</i>
<i>El idioma rige en la cultura.</i>	<i>El idioma viene más de lo cultural</i>

Source : Annexe H

Une fois ce rapport établi, démontrant un niveau *élémentaire*, nous avons décidé de proposer aux élèves des exercices pour comprendre cette relation d'une manière plus approfondie. Pour cette raison, lors de la deuxième étape de la proposition pédagogique, nous avons travaillé sur l'analyse d'éléments linguistiques et cultures plus concrets. Pour illustrer, le tableau 11 présente des extraits transcrits des séances 7 et 9 portant sur l'analyse culturelle des mots intraduisibles.

**Tableau 11.**

*Propos repérés de la transcription des séances 7 et 9*

Mot analysé	Propos repéré de la transcription des séances	Activité
Freizeitstress (allemand) : quand on se sent nerveux à cause du temps libre	<b>17:30- 18:05</b> ENS : ¿Pero qué nos dice a nivel cultural? E : Que ellos son vagos y no les da la gana hacer nada en el tiempo libre. E : No, que a ellos les estresa tener tanto tiempo libre. ENS : Que a ellos les estresa tener tanto tiempo libre, tal vez porque no están habituados a tenerlo. Buscan hacer muchas cosas, muchas actividades. ¿Les ha pasado eso? Que se sienten estresados de tener tanto tiempo libre. E : No E : Sí, en vacaciones	7.4
Kashna (emberá) : nostalgie pour la nature et le mode de vie traditionnel	<b>9:45- 10:20</b> E : Que las personas que pertenecen a esta cultura sienten una conexión bastante arraigada a la naturaleza. Ellos sienten que la naturaleza es su hogar y su dios. Entonces cuando se separan de ella sienten que básicamente perdieron una parte de ellos, entonces esta es la explicación de la emoción.	9.4

Il est évident qu'avec l'activité 7.4 —décrite plus haut—, il a été possible de motiver les apprenants à formuler des hypothèses sur la relation langue-culture. Ils ont contrasté leurs hypothèses avec leurs préconceptions, en les débattant avec d'autres camarades. De même, un affinement des

hypothèses est notoire entre les séances 7 et 9 : les idées étaient plus organisées et basées sur une brève connaissance culturelle acquise de manière réflexive au long des séances.

Lors de la séance 9, nous avons posé aux élèves, par groupes, les questions qui figurent dans le tableau 12.

### Tableau 12.

#### Réponses aux questions 3 et 4 des enquêtes collectives (séance 9)

Question   Émotion	1. <i>Kashna</i> (emberá)	2. <i>Ó re'kúsamu</i> (arhuaco)	3. <i>Chagrin</i> (français)	4. <i>Freizeitstress</i> (allemand)
¿Qué nos dice esta emoción sobre la cultura de la que procede?	Que aquellas personas tienen una gran apreciación por la naturaleza y el lugar de donde provienen. Sus creencias están muy arraigadas a la naturaleza.	Que tienen otra forma de expresar sus sentimientos, es un deseo de algo que no se puede tener	Esa emoción expresa los sentimientos de los franceses en una sola palabra	Que las personas de Alemania están casi siempre ocupadas, que no tienen tiempo libre
¿Qué elementos o situaciones podrían haber ocasionado que esta emoción apareciera en la cultura que le dio nombre?	Que tal vez una persona de la cultura embera tuvo que emigrar de su hogar natal a otro sitio y tuvo esa emoción de extrañeza.	Una emoción que se creó con base a que una persona no obtuvo lo que deseaba y odia a la persona que le causó ese sentimiento	Sentirse mal y estar feliz conforman una emoción para los franceses	Que hayan tenido tiempo libre y eso les estresara y le pusieron nombre para que sea una emoción

En proposant une réflexion culturelle et étymologique, il a été possible dans certains groupes d'identifier que les unités lexico-sémantiques découlent des expériences communes à une culture, englobant la manière de percevoir le temps et l'espace, les liens sociaux, les états d'esprit, etc. Bien entendu, les niveaux des hypothèses ont été différents, oscillant entre un niveau *élémentaire* (cas des émotions 3 et 4) et *intermédiaire* (cas 1 et 2).

*Grosso modo*, nous avons perçu une évolution des habilités interculturelles. Lors de l'étape 1 de notre proposition, la reconnaissance des langues comme des traces de la diversité culturelle a été stimulée, passant d'un niveau *faible* à un niveau *élémentaire*. Puis, à l'étape 2, les élèves ont réussi à élaborer des hypothèses sur la relation langue-culture. Certains élèves ont même atteint un niveau *intermédiaire*, ce qui montre une réflexion active et plus raffinée au fil des séances.

### 5.3. Conscience Métalinguistique (Niveau macro)

Selon Krimpogianni (2020), le niveau macro de la conscience métalinguistique comporte les représentations des langues et de l'apprentissage de celles-ci. Cette auteure prône aussi que le niveau macro a un impact considérable sur le niveau micro, jusqu'au point que « la conscience métalinguistique ne pourrait pas fonctionner de manière correcte dans une situation de résolution de problème [dans un niveau micro], sans avoir tout d'abord élaboré une conscience du cadre dans lequel se trouvent et

fonctionnent les langues en général » (p. 283, [mise en relief ajoutée]). Dans cette perspective, nous avons décidé d'analyser le niveau macro en tant que catégorie émergente.

Au sujet des **Représentations des langues**, nous nous sommes concentrée d'abord sur la conscience méta phonologique macro. Dans les premières séances, nous avons mené des activités d'ÉAL pour que les apprenants comprennent que la phonologie de chaque langue est différente. Pour illustrer cela, les activités 1.1 et 2.1 consistaient à écouter soit des onomatopées ou soit des salutations dans différentes langues et deviner à quelle langue chacune correspondait :

*Préconceptions sur les sons de langues : les sons /uaŋ/ sont associés au chinois. De plus, les graphies 'ou' et 'oo' correspondant au son /u/ sont associées à l'anglais (langue apprise à l'école).*

*Les hypothèses ont compris des langues indigènes (indéfinies) [...] lorsque les élèves écoutaient des consonnes rétroflexes (dans le cas des langues tamoul et ika).*

*Source : journaux de bord 8 et 9*

Ces réflexions exploratoires ont été liées au travail de prise de conscience du fait que chaque langue s'écrit d'une manière différente. Ainsi, comme nous l'avons mentionné dans la section de la conscience méta phonologique au niveau micro, les élèves sont arrivés à la conclusion que l'une des raisons pour lesquelles l'écriture de l'espagnol et le français n'est pas la même, c'est parce que certains sons sont différents ou parce que les sons partagés par les deux langues ne s'écrivent pas forcément de la même façon.

De surcroît, les activités sur les émotions intraduisibles ont permis aux apprenants, d'un côté, de constater que les particularités culturelles restent imprimées dans la langue et, d'autre côté, de « surmonter les différences linguistiques et culturelles et faire ressortir l'aspect humain des expériences et des émotions dont on peut s'approcher à travers la langue » (journal de bord 15).

En reprenant les mots de Krimpogianni (2020), avec les activités d'ÉAL nous avons veillé à éteindre, peu à peu, « le cadre représentationnel des apprenants de manière à placer le français et les autres langues de leur répertoire dans un contexte plus réel où les langues sont accessibles et donc pas si « étrangères » » (p. 417) sous tous les angles, soit phonologique, lexico-sémantique ou d'écriture.

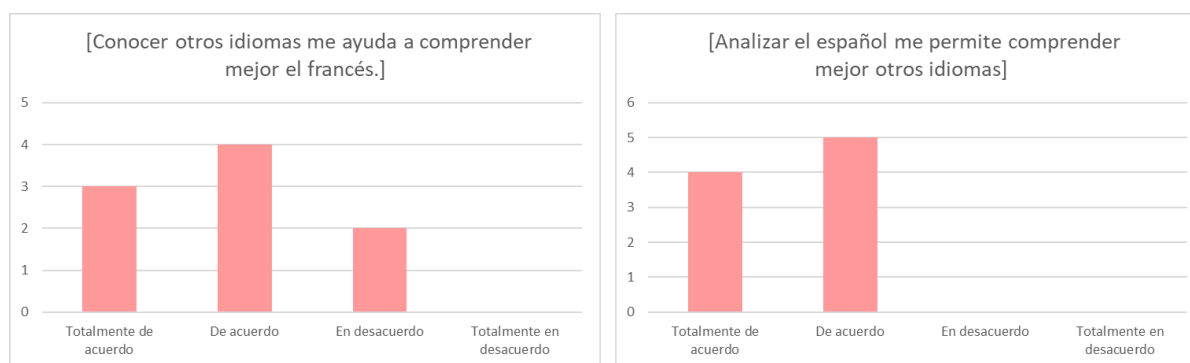
À propos des **Représentations de l'apprentissage des langues**, nous réviserons si l'observation et l'analyse d'autres langues a eu un impact sur les représentations de l'apprentissage du FLE. Dès la première séance avec des activités d'ÉAL, certains membres du groupe ont déclaré que l'analyse d'autres langues était utile pour l'apprentissage du français, en l'occurrence pour se familiariser avec les sons nouveaux (journal de bord 8). Après quelques séances incluant des activités d'ÉAL, les élèves les

plus assidus avaient déjà l'impression d'améliorer leur niveau de français et de s'y intéresser davantage (journal de bord 12). Ceci s'est accompagné d'une diminution du nombre de commentaires sur la difficulté perçue vis-à-vis de l'apprentissage du français (surtout des habiletés de compréhension), comme journal de bord 13 témoigne.

Parallèlement, en s'appuyant des résultats de l'enquête menée à la fin de l'étape 1 de la proposition pédagogique, qui ont été condensés dans les figures 21 et 22, on observe que les représentations suscitées par les activités d'ÉAL face à l'apprentissage du FLE sont majoritairement positives, ce qui démontre des indices de prise de conscience métalinguistique au niveau macro et une compréhension du FLE sous une perspective translinguistique :

### Figures 21 et 22

*Réponses aux questions 5 et 6 de l'échelle Likert (enquête finale de l'étape 1)*



Le questionnaire rempli par l'enseignant titulaire 2 à la fin de la deuxième étape dévoile que les représentations de l'apprentissage-enseignement des langues chez lui ont également été influencées. À partir des activités d'ÉAL, il a reconnu l'importance de prendre en considération le multilinguisme colombien en cours de FLE et les opportunités précieuses qui s'en dégagent.

<b>Question</b>	Lors des interventions, l'objectif était d'enseigner le français en analysant différentes langues, que penses-tu de la manière dont cette méthode a été mise en œuvre ?
<b>Réponse</b>	Pour moi, cette idée a été intéressante, parce que cela a ouvert une vaste gamme de possibilités d'apprendre autres langues, que peuvent être des langues qui sont parlées dans notre pays, pour l'illustrer, chaque fois que nous parlons de diversité culturelle au niveau des langues, nous imaginons les langues européennes, et nous oublions que nos langues indigènes font partie de notre richesse culturelle.

*Source : questionnaire rempli par l'enseignant titulaire 2 (annexe C)*

En bref, les activités d'ÉAL ont élargi les représentations des langues et de l'apprentissage de celles-ci. Par ailleurs, ces activités ont commencé à créer des représentations novatrices de ce qui peut

être fait en cours de FLE et comment d'autres langues, y compris celles de notre pays, peuvent aider à atteindre des objectifs grammaticaux et communicatifs dans la langue cible. De même, il serait intéressant de mener une étude longitudinale pour étudier l'évolution de ces représentations, tant chez les apprenants que chez les enseignants.

#### 5.4. Cas de l'É1

Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre du document, l'É1 appartient à la communauté indigène Ika et sa langue maternelle est l'arhuaco. Tenant compte qu'elle est bilingue, biculturelle et le français est la quatrième langue qu'elle apprend (après l'anglais aussi appris à l'école), nous avons inclus des éléments de sa langue et culture maternelles dans certaines activités d'ÉAL et nous avons décidé de faire une brève analyse secondaire de son cas.

Depuis le début des séances, et comme les journaux de bord le témoignent, nous avons identifié que non seulement son niveau de français était supérieur à la moyenne du groupe, mais aussi son niveau d'attention, d'engagement, de curiosité et d'intérêt pour les activités proposées, qu'elles soient axées sur des contenus de FLE ou sur l'ÉAL. Nous avons observé qu'elle était la plus participative des apprenants, qu'il était plus facile pour elle de comprendre les consignes en français que pour le reste du groupe et que ses productions à l'oral et à l'écrit montraient plus d'aisance. Parallèlement, elle avait un plus grand nombre de bonnes réponses dans les exercices faits et était en mesure de formuler des réflexions métalinguistiques et interculturelles plus élaborées. Dans la plupart des catégories analysées, elle a obtenu des ponctuations élevées, entre les niveaux *intermédiaire* et *avancé*. Il convient aussi de signaler que, comme l'espagnol n'est pas sa langue maternelle, nous avons parfois rencontré des difficultés de communication. Toutefois, cela n'a pas empêché son processus d'apprentissage.

Il s'agit également d'un cas attirant en termes d'interculturalité car nous avons repéré un enracinement culturel solide dans ses propos :

*Cada cultura es diferente, cada idioma, y las palabras solamente son para ell@s.*

*Source : réponses à l'enquête individuelle de la séance 7 (annexe H)*

Cet enracinement culturel est allé de pair avec de l'inconfort à parler de sa langue et de sa culture à l'ensemble du groupe, ce qu'elle a mis en avant dans l'enquête finale de la première étape. Elle a déclaré que, pour elle, sa langue et sa culture sont sacrées et que ses camarades devraient étudier pour être en mesure de vraiment les comprendre. De ce fait, nous avons pensé qu'il serait difficile d'inclure sa langue et sa culture dans la deuxième phase du projet, mais il n'a pas été vraiment le cas.

En fait, nous avons observé chez elle une ouverture, au long de la deuxième étape, à partager sur sa langue et sa culture avec les autres, avec juste quelques traces de timidité restantes. Les activités d'ÉAL ont pu influencer cette ouverture, parmi d'autres facteurs externes au projet, tels que l'impact de l'enseignant titulaire 2, les relations interpersonnelles avec ses camarades, etc. Par ailleurs, lors de la séance 9, nous avons témoigné une trace remarquable d'intérêt interculturel : lors de la séance précédente, elle avait partagé avec le groupe un mot intraduisible de sa langue maternelle : *Ó re'kúsamũ*. Dans un premier moment, elle pensait que ce mot signifiait « aimer et détester quelqu'un en même temps ». Toutefois, après le cours, elle est restée incertaine et a demandé à sa communauté la signification du mot. Ainsi, elle a appris que le mot a une signification encore plus complexe, il fait référence au fait de ressentir de l'amour injustifié pour une personne, animal ou chose qu'on déteste ou de la haine injustifiée vers quelqu'un ou quelque chose qu'on aime, comme s'il s'agissait d'un coup de tête (Journal de bord 17). Ainsi, le fait d'aller rechercher au sein de sa communauté, même si ce n'était pas une tâche assignée pour le cours, démontre des attitudes interculturelles importantes chez elle et un niveau d'engagement élevé dans les activités.

Tout à la fin de la deuxième étape, nous l'avons interviewée brièvement pour savoir ce qu'elle pensait des activités que nous avons mises en place. Ses réponses ont été un bon résumé de ce que nous cherchions à atteindre avec notre proposition pédagogique en général :

**INT** : ¿Cómo te parecieron las actividades que hicimos con varias lenguas y con varias culturas?

**É1** : Bien. Me gustó mucho, es una forma entretenida que nos hace recordar la riqueza que tenemos, nuestra lengua y nuestra cultura que cada... que tenemos diferentes.

**INT**: ¿Sientes que estas actividades te aportaron algo?

**É1** : Sí, porque cada cultura cumple un papel muy importante y entre ellas existe sabiduría.

*Source : transcription de l'entretien avec l'É1 (annexe C)*

Dans l'ensemble, la révision du cas de l'É1 est positive, en montrant des résultats supérieurs à la moyenne du groupe dans les trois catégories analysées, ce qui peut être influencé par la maîtrise qu'elle a de deux langues et cultures, et par son engagement et disposition dans les activités. En outre, l'ouverture à partager sur sa langue et sa culture avec d'autres lors de la deuxième étape pourrait être un autre indicateur positif de notre projet, même si elle a été accompagnée d'éventuels facteurs externes. Malgré ces réflexions générales, il faut souligner que ce cas mérite une recherche en tant que telle.

### **5.5. Aperçu général vis-à-vis de l'objectif de recherche**

En guise de conclusion, on peut dire que le bilan des résultats par rapport à l'objectif de recherche est globalement positif. L'analyse des données nous a permis d'observer la trajectoire des

catégories préétablies et émergentes, ainsi que le cas de L'É1 tout au long du projet. Dans les grandes lignes, le projet a été bien accueilli par le groupe et a suscité de la participation et de la réflexion, malgré le taux d'absentéisme décrit auparavant. Des progrès ont été réalisés dans tous les domaines travaillés, mais pas toujours avec les niveaux de réussite attendus et, bien entendu, pas avec des résultats uniformes pour tous les élèves, chaque cas ayant ses propres particularités.

En ce qui concerne la conscience métalinguistique, nous pouvons dire que les activités d'ÉAL, surtout celles avec la LSC, ont été un stimulus initial dans le domaine méta phonologique. Elles ont commencé à susciter des réflexions pour la maîtrise future des correspondances graphophonologiques en FLE. Les résultats nous permettent d'affirmer que ces activités pourraient avoir des résultats optimaux avec un processus continu et constant. De manière conjointe, les activités d'ÉAL ont stimulé la prise de conscience méta lexico-sémantique d'un phénomène onomasiologique particulier et son analyse sous différents angles linguistiques et culturels, bien qu'une stimulation sous d'autres perspectives soit nécessaire pour la développer pleinement.

Relativement à la compétence interculturelle, les activités d'ÉAL ont commencé à sensibiliser le groupe à l'importance de certaines attitudes interculturelles. En même temps, elles ont révélé une évolution des habiletés interculturelles, avec un raffinement progressif des hypothèses sur la relation entre langue et culture, tout en concevant les langues comme des traces de la diversité culturelle. Bien que des progrès significatifs aient été constatés, un processus plus long et l'utilisation d'autres outils de collecte de données seraient nécessaires pour mieux comprendre l'ampleur réelle de l'impact de ces activités.

Le niveau macro de la conscience métalinguistique, englobant les représentations des langues et de l'apprentissage de celles-ci, a été également influencé par les activités d'ÉAL. Celles-ci ont commencé à recadrer le français au milieu d'autres langues, en tissant des liens pour créer des réflexions translinguistiques. Cela a, parallèlement, élargi les représentations du FLE et de son apprentissage, en générant de nouvelles idées sur la manière dont d'autres langues, y compris celles de notre pays, peuvent aider à atteindre les objectifs de la langue cible. En somme, le travail sur le niveau macro a été un soutien fondamental pour stimuler les habiletés du niveau micro, comme les assises théoriques le démontrent.

Enfin, le cas de l'É1 montre que des facteurs tels que le niveau d'assiduité, la disposition et l'engagement influencent la réussite des objectifs des activités de l'ÉAL, de même que la connaissance préalable d'autres langues et cultures. De la même manière, il existe d'autres facteurs au sein du projet qui peuvent influencer ou même conditionner le niveau de réussite des élèves et qui n'ont pas été

étudiés en profondeur, tels que la motivation, l'efficacité du matériel didactique que nous avons conçu, des consignes, des explications, parmi d'autres. Il existe également des facteurs externes au projet qui échappent aux instruments de collecte de données, tels que le rapport aux langues et aux cultures en dehors de la classe de français, l'atmosphère parfois violente de l'école, les situations personnelles et socio-économiques des élèves, etc.

Au long de ce chapitre, nous avons présenté les résultats du projet de recherche. Dans le chapitre suivant, nous exposerons les considérations finales, limitations, implications pédagogiques et recommandations qui dégagent de cette étude.

## 6. Conclusions

Dès les premiers contacts pédagogiques avec notre population cible, nous avons identifié des difficultés dans les cours de FLE, telles que le manque de réflexion métalinguistique, les bas niveaux des quatre compétences langagières après avoir pris des cours de français pendant un intervalle de temps considérable, et l'existence d'une grande diversité culturelle et linguistique au sein du groupe, ce qui est un atout pour les cours des langues mais dont on n'avait pas encore tiré avantage. C'est ainsi que notre projet de recherche a vu le jour, en ayant comme enjeu principal d'analyser la stimulation de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle en cours de FLE à travers une adaptation de l'approche « éveil aux langues » chez les apprenants de 8ème, salle 801, de l'École la Candelaria.

Dans cet ordre d'idées, nous avons en premier lieu caractérisé le niveau de la conscience métalinguistique et de la compétence interculturelle du groupe ; ensuite, nous avons conçu et mis en œuvre une proposition pédagogique axée sur une adaptation de l'ÉAL ; et, enfin, nous avons évalué le niveau de réussite dans la conscience métalinguistique et la compétence interculturelle chez les apprenants. Il faut rappeler qu'au fil de notre proposition pédagogique, nous avons inclus des exercices d'ÉAL dans le plus grand nombre de séances possible, en abordant les contenus à partir d'une réflexion active sur des aspects linguistiques et/ou culturels et d'une reconsidération des idées préalables.

Cela dit, dans ce chapitre nous présenterons d'abord les considérations finales qui dégagent du projet de recherche en lien avec les résultats obtenus. Plus tard, nous exposerons les limitations qui ont été rencontrées et les implications pédagogiques de l'étude. Enfin, nous clôturons ce chapitre par quelques recommandations à ceux qui souhaitent poursuivre des études dans des domaines similaires et aux départements de langues des universités colombiennes.

### 6.1. Considérations finales

Comme nous l'avons expliqué en détail dans la section 5.5, à partir de la caractérisation initiale du groupe et l'analyse de résultats, nous pouvons déterminer que l'effet de notre proposition pédagogique a été globalement positif. Les activités d'ÉAL développées ont été des outils précieux pour éveiller la conscience métalinguistique —au niveau micro et macro— et la compétence interculturelle des apprenants, en ayant un impact remarquable sur les habiletés de l'É1. Bien sûr, cette stimulation initiale n'aurait pas été possible sans la complémentation d'autres stratégies didactiques —dont les gamifications et l'adaptation de la LSC que nous avons conçues— et des activités pour atteindre les objectifs communicatifs et linguistiques dans la langue cible. Nous sommes convaincue qu'avec une

exposition plus fréquente et continue à des activités d'ÉAL, les progrès des apprenants deviendront encore plus évidents au long du temps.

Dans le même esprit, ce projet a constitué un premier pas vers la reconnaissance de la valeur immensurable de la richesse culturelle et linguistique de notre pays en cours de FLE, et a permis de mobiliser des représentations sur comment on peut apprendre des langues d'une façon translinguistique, en mettant en relief des éléments qui nous sont propres et qui ont été historiquement sous-évalués.

D'autre part, nous pouvons souligner que les activités d'ÉAL peuvent être un moyen de transformer le rôle des apprenants en classe de FLE, en facilitant le passage d'une écoute passive à une observation active, une comparaison et une analyse des phénomènes linguistiques et culturels, et de leurs propres préconceptions à ce sujet. Cela peut accroître les niveaux de participation, d'engagement et d'intérêt au sein du groupe d'une manière significative.

Nous avons constaté, de la même manière, l'importance de contextualiser les assises théoriques et didactiques dont nous nous sommes servie, étant donné qu'elles sont toutes nées au contexte européen. C'est pourquoi il a été pertinent pour notre projet d'adapter les activités d'ÉAL —en incluant, par exemple, la LSC et des langues et cultures indigènes colombiennes—, de concevoir des matériaux didactiques novateurs, de nous baser sur une version latino-américaine du modèle de la compétence interculturelle conçu à l'origine par Byram (1997), et d'établir des objectifs pédagogiques et des indicateurs qui aillent de pair avec les traits du groupe et les possibilités réelles offertes par le contexte institutionnel.

Finalement, il nous est possible d'affirmer que les activités d'ÉAL sont des outils contemporains pour élargir la vision de ce qu'apprendre une langue signifie dans le monde réel. Ces activités permettent aux apprenants de comprendre que l'apprentissage une langue va bien au-delà d'apprendre une série de structures pour réaliser des actes de parole dans certaines situations. En revanche, apprendre une langue nous dévoile des tensions sociales, culturelles et politiques ; différents schémas de pensée et de perception ; diverses manières de s'exprimer ; et nous confronte à nos propres idées et, en somme, à nous-mêmes. Dans ce sens, nous espérons que cette recherche pourra constituer une source utile pour les enseignants colombiens de FLE et d'autres langues étrangères ou secondes.

## **6.2. Limitations**

Afin de mieux comprendre les résultats obtenus, il faut spécifier certaines limitations que nous avons rencontrées au long de la mise en œuvre du projet. Nous en mettrons trois en avant : celles liées au temps, au manque d'autonomie dans le choix des contenus et à des problèmes de la culture scolaire.

Pour commencer, il faut souligner qu'il n'a pas été possible d'avoir un processus continu avec le groupe à cause de nombreuses contraintes de temps externes à la recherche. La contrainte la plus évidente a été le semestre qui s'est écoulé entre les étapes 1 et 2, ce qui a entraîné une interruption dans le processus. Une autre contrainte essentielle à prendre en considération est que nous avons initialement prévu une séance d'une heure par semaine. Cependant, en raison de facteurs tels que la relève des élèves, les appels à l'attention dus au comportement inapproprié de certains d'entre eux, les arrivées tardives, et les nombreuses journées pédagogiques et activités institutionnelles, le temps a été considérablement réduit. Il pouvait se passer plus d'un mois sans cours de français, ce qui a posé des grandes difficultés pour avoir une vraie progression séquentielle dans l'apprentissage.

La deuxième limitation que nous avons trouvée a été le manque d'autonomie pour choisir les contenus linguistiques à aborder, spécifiquement lors des séances de l'étape 1. Comme nous l'avons indiqué dans la méthodologie, nous avons dû suivre et avancer avec les thèmes du manuel fourni par l'Alliance Française, bien que les contenus proposés ne correspondissent pas toujours au niveau des apprenants. Ceci nous a amenée à apporter des modifications et adaptations substantielles à ce que nous avons prévu pour notre mise en œuvre, et a généré un travail superficiel sur la conscience méta syntaxique et méta lexicale, en raison des thèmes grammaticaux et communicatifs à enseigner.

Pour finir, il y a eu des éléments faisant partie de la culture scolaire —probablement influencés par les contextes domestiques des élèves— qui ont représenté des défis pour notre recherche. Par exemple, les enseignants racontaient —et nous l'avons vécu dans certaines séances— que les apprenants avaient l'habitude, dans plusieurs classes, de téléphoner en plein cours, d'écouter de la musique, d'avoir des attitudes grossières, d'arriver régulièrement en retard, de s'absenter, de rester en dehors de la salle de classe, etc. Tout cela a exercé une grande influence sur l'environnement d'apprentissage et nous avons dû y faire face peu à peu à partir des relations interpersonnelles que nous avons créés avec les élèves.

### **6.3. Implications Pédagogiques**

Ce mémoire a des implications pédagogiques à trois niveaux principaux : au niveau macro, micro et personnel, comme nous l'expliquerons à continuation.

Au niveau macro, notre projet de recherche constitue une contribution au panorama académique colombien. Comme nous l'avons mentionné dans l'état de la question (Chapitre 2), il y a des lacunes de recherches de l'ÉAL au milieu national, notamment dans l'école primaire et secondaire. Ainsi, notre étude fournit des connaissances empiriques sur l'utilisation de cette approche plurielle et sa portée dans les processus l'enseignement-apprentissage en cours de FLE. Elle propose également des

adaptations qui peuvent être faites pour inclure des langues et des cultures colombiennes et fournit des stratégies et des matériaux didactiques innovants ancrés dans le contexte qui peuvent être utiles aux enseignants intéressés par l'insertion de ce type d'approche dans leurs cours.

Au niveau micro, ce projet a été un premier pas pour que le cours de FLE promeuve un environnement plus démocratique et inclusif au sein de l'école la Candelaria, en travaillant sur les représentations que les élèves ont vis-à-vis des membres de la communauté scolaire appartenant à des groupes ethniques. En outre, notre projet a fourni des outils permettant aux élèves d'apprendre le français —et d'autres langues soient deuxièmes ou étrangères— en fonction de leur profil linguistique et de leurs intérêts, ce qui joue un rôle important dans le développement d'un bilinguisme additif chez eux.

Enfin, sur le plan personnel, cette recherche nous a aidée à explorer et développer notre profil politique en tant qu'enseignante de langues, en adoptant une perspective consciente, réfléchie et contextualisée du bilinguisme. Parallèlement, nous avons découvert des moyens d'encourager la pensée critique des élèves, en remettant en question des idées préconçues sur les langues et les cultures, et en les ouvrant à des perspectives qui ne sont pas souvent travaillées à l'école. L'élaboration de ce mémoire nous a également permis de développer des compétences de recherche qui nous seront utiles dans notre travail comme future enseignante, en liant de manière dynamique la théorie et la pratique et en produisant des connaissances dans le domaine de la didactique du FLE.

#### **6.4. Recommandations**

Dans cette dernière section du chapitre, nous proposerons des recommandations aux personnes souhaitant poursuivre des études dans des domaines similaires et aux départements de langues des universités colombiennes.

Pour ceux intéressés par la poursuite de la recherche dans ce domaine, nous recommandons d'analyser l'impact, à long terme, de l'ÉAL dans le cours de FLE sur différents types de populations, qu'il s'agisse d'apprenants monolingues, bilingues ou biculturels. En ce sens, il serait utile et attachant de suivre de plus près les cas d'autres élèves indigènes, ou même des élèves migrants (par exemple des Vénézuéliens) ou de ceux qui viennent d'autres régions du pays, en incluant leurs coutumes, imaginaires et variations linguistiques dans les activités proposées.

De la même manière, sur le plan pratique, nous recommandons aux enseignants ou enseignants stagiaires de toujours commencer par observer et analyser la langue maternelle avec les apprenants à partir d'exemples contextualisés proches d'eux. De plus, il faudrait faire attention au nombre de langues/cultures utilisées ; nous déconseillons d'en utiliser trop, surtout au début, car la charge

cognitive requise peut être trop élevée. Enfin, nous suggérons de toujours demander aux élèves s'ils se sentent à l'aise pour parler sur leur langue/culture, afin de ne pas aller à l'encontre des principes et visées de l'approche.

Nos deux dernières recommandations s'adressent aux départements de langues des universités colombiennes. Premièrement, nous leur conseillons d'inclure des approches plurielles comme contenu et expérience, en particulier dans les cours de didactiques des langues. Simultanément, nous leur recommandons de promouvoir, de manière transversale aux pensums, des réflexions sur la manière d'établir des liens entre différentes langues sans nécessairement les parler toutes et sur la manière de favoriser la reconnaissance sociale de la valeur de la diversité culturelle et linguistique de notre pays dans les futures pratiques pédagogiques.

Deuxièmement, nous les invitons à lancer des initiatives visant à concevoir des lignes directrices nationales en matière de bilinguisme —qu'il s'agisse du français, de l'anglais ou d'autres langues— basées sur la collaboration avec des institutions internationales telles que l'Alliance française —dans le cas particulier du français— et des institutions colombiennes qui travaillent avec les langues et les cultures du territoire, telles que l'Académie colombienne de la langue, l'Institut Caro y Cuervo, l'Institut national pour les sourds, le Centre colombien pour l'étude des langues indigènes, entre autres. De telles initiatives peuvent contribuer à créer un paysage de l'enseignement des langues plus conforme et sensible aux traits et besoins du contexte colombien, de sorte que les futures enseignants et professeurs de FLE —et d'autres langues étrangères ou secondes— aient un soutien pédagogique et institutionnel pour agir en conséquence.

## Références

- Alby, S. (2010). *Développement de la compétence métalinguistique en contexte scolaire plurilingue (Guyane française)*. MCF (IUFM de la Guyane) en détachement à l'IRD Cayenne (UMR CELIA, ERTÉ n°32 de l'IUFM de la Guyane).
- Arismendi, F. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios*, 44, 109-125.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7325/1/ArismendiFabio\\_2016\\_CompetenciaPlurilingüePluricultural.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7325/1/ArismendiFabio_2016_CompetenciaPlurilingüePluricultural.pdf)
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios, *Configurações*, 14, 1-13.  
<http://journals.openedition.org/configuracoes/2219>
- Barbera, C., Le Ray, C., & Pace, S. (2019). *À la une 1 : Au cœur du monde francophone*. Editions Maison de Langues.
- Billières, M. (s.d.). Méthode verbo tonale : principes généraux de correction. *Au son du FLE*.  
<https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-principes-correction/>
- Blanc, V., Corno, C, Lacelle, G.P., & Roy, E. (2015). *Une approche multidisciplinaire de la recherche en sciences humaines*. Chenelière Éducation.
- Botero, M., Loaiza, N., & Carrasco, E. (2019). La Conciencia Metalingüística: Estado del Arte en *Colección internacional: apropiación, aplicación y uso del conocimiento científico. Una mirada investigativa en educación superior, Tomo 7*. (pp. 77-106). REDIPE – Universidad del Quindío.  
<https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/05/Libro-Tomo-VII-v5.pdf>
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. Dans A. Burns, & J. C. Richards, (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 289-297). Cambridge University Press (CUP).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Cabarcas, M., Lemus, J., Vergara, L., & Barrios, J. (2018). Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión. *Polyphōnia. Revista de*

- Educación Inclusiva*, 2 (1), 100-117.  
<https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/25>
- Candelier, M. (2007). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. *Synergie Monde*, 1, 67-76. <https://gerflint.fr/Base/Monde1/Candelier.pdf>
- Candelier, M. (Dir.). (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Editions du Conseil de l'Europe. <http://jaling.ecml.at/>
- Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Interactions*, 7(2), 127-134.  
[https://www.researchgate.net/publication/260479153\\_La\\_recherche\\_qualitative\\_introduction\\_a\\_la\\_theorisation\\_ancree](https://www.researchgate.net/publication/260479153_La_recherche_qualitative_introduction_a_la_theorisation_ancree)
- Dabène, M. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 6, 13-21. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1992\\_num\\_6\\_1\\_2062](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062)
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. CLE International.
- Didier, A.-C. (2019). Sensibilización a las lenguas: una propuesta didáctica en las primarias de Guadalajara. *Sincronía*, 76, 690-705. [http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/76/690\\_705\\_2019b](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/76/690_705_2019b)
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). Chapitre 19 : La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 531-569). Presses de l'Université du Québec.
- École la Candelaria (2022). *Proyecto Educativo Institucional*. [Fichier PDF].  
<https://colegiointegradolacandelaria.files.wordpress.com/2014/07/pei-candelaria.pdf>
- Erausquin, C. (2010) Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro. *Revista de Psicología* (11), 59-81. [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf)
- Erazo, A. (2006). *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue* [Thèse, Université Grenoble Alpes et UNILA]. Sudoc. <https://www.sudoc.fr/195270835>
- Fajardo, D.M. (2011). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 5-38. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-41152011000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-41152011000200001&lng=es&tlng=es)

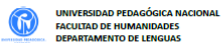
- France Education international. (s.d.). *DELFL Prim - niveau A1.1*. France Education international. Consulté le 24 avril 2023 sur <https://www.france-education-international.fr/article/delf-prim-niveau-a1-1?langue=fr>
- France Podcasts. (2020). *Les voyelles*. France Podcasts. <https://www.francepodcasts.com/2020/01/07/les-voyelles/>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial EAFIT.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Haarala-Muhonen, A., Myyry, L., Pyörälä, E., Kallunki, V., Anttila, H., Katajavuori, N., Kinnunen, P. & Tuononen, T. (2023) The impact of pedagogical and ICT training in teachers' approaches to online teaching and use of digital tools. *Front. Educ.* 8:1223665. Doi: 10.3389/educ.2023.1223665
- Hernández, R., Collado, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana Editores.
- Hop'Toys. (21 janvier 2021). Apprentissage de la lecture : Méthode Borel-Maisonnny. *Hop'Toys*. <https://www.bloghoptoys.fr/comprendre-methode-borel-maisonnny#:~:text=Une%20m%C3%A9thode%20phon%C3%A9tique%20et%20gestuelle,geste%20pour%20le%20son%20O>.
- Krimpogianni, K. (2020). Les Représentations en tant que Macro-conscience Métalinguistique : une Expérience auprès des Apprenants Grecs de 11–12 ans dans le Cadre des Approches Plurielles. *Darnioji daugiakalbystė*, 17, 71-101. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=951557>
- Laperrière, A. (2009). Chapitre 12 : L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 391-414). Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2015). *Enseigner la Diversité Langagière et Culturelle pour tous les Élèves dans une Classe Rurale*. [Mémoire, Université de Rouen]. Didacfran. <https://didacfran.univ-rouen.fr/sites/didacfran.univ-rouen.fr/files/commun/lebrun-marine-veille-langues-tb.pdf>
- Legout, L. (2019). *Les apports de la méthode phonético-gestuelle développée par Suzanne Borel Maisonnny dans l'apprentissage de la lecture*. [Thèse, Université de Rouen]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404188/document>

- Ley Estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Octubre 18 de 2012. D.O. No. 48587.
- Mackey, A., & Gass, S.M. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Moloney, R. (2007). *Intercultural Competence in Young Language Learners: a case study*. [Thèse de doctorat, University of Sidney]. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/41231189.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Cooperativa editorial magisterio.
- Nounta, Z. (2015). *Éveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali*. [Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense]. HAL. <https://hal.science/tel-01583589>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147–181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Palma, A. (2022). *La Compétence Interculturelle dans l'Action Pédagogique des Enseignants de l'école Liceo Alta Blanca afin de Renforcer le Projet d'Internationalisation Institutionnel*. [Mémoire, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/24449/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Angy%20Palma.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rançon, J. (2018). *La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ?* HAL. <https://hal.science/hal-01917530>
- Red Académica. (2021, 5 novembre). *COLEGIO INTEGRADO LA CANDELARIA IED*. Red Académica. Consulté le 28 avril 2023 sur <https://www.redacademica.edu.co/colegio-integrado-la-candelaria-ied>
- Sanz, C. (2012). Multilingualism and Metalinguistic Awareness. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 3933-3942. [https://www.academia.edu/6707389/Sanz\\_C\\_2012\\_Multilingualism\\_and\\_metalinguistic\\_awareness\\_In\\_Chapelle\\_C\\_A\\_Ed\\_The\\_encyclopedia\\_of\\_applied\\_linguistics\\_pp\\_3933\\_3942\\_Oxford\\_U\\_K\\_Wiley\\_Blackwell](https://www.academia.edu/6707389/Sanz_C_2012_Multilingualism_and_metalinguistic_awareness_In_Chapelle_C_A_Ed_The_encyclopedia_of_applied_linguistics_pp_3933_3942_Oxford_U_K_Wiley_Blackwell)

- Sarsur-Câmara, É. (2022). Eveil aux Langues e Intercompreensão para Alunos Brasileiros: Uma Ação em Favor da Abertura à Diversidade Linguística e Cultural. *Sisyphus — Journal of Education*, 10(1), 22-48. <https://www.redalyc.org/journal/5757/575772091003/575772091003.pdf>
- Scerra, V. (2015). *Le détour par d'autres langues ou comment intégrer une dimension plurilingue et interculturelle dans l'apprentissage du FLE : conception de matériaux pédagogiques à travers la mise en place du projet " Les langueS en français " destiné à des collégiens italiens*. [Mémoire, Université Stendhal]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01213387/document>
- Service-Publique.fr. (2022). *A1, A2, B1, B2, C1, C2 : à quoi correspondent ces niveaux de langue ?* <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>

## Annexes

## Annexe A : Enquête de caractérisation


**ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES  
IED COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA - CURSO 801**

Estimad@ estudiante, esta encuesta tiene como objetivo conocer tu contexto, gustos y perspectivas en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras. Recuerda que la información que brindes es confidencial y tendrá fines netamente académicos, por lo que te solicitamos responder con toda honestidad.



## SOBRE TI

- Nombre: \_\_\_\_\_
- Edad: \_\_\_\_\_
- Género con el que te identificas: (Marca con una X)
  - Femenino       Masculino       No binarie
  - Transgénero       Otro, ¿cuál?: \_\_\_\_\_
- ¿Pertenece a algún grupo étnico? (Marca con una X)
  - Pueblos indígenas       Pueblos afrodescendientes       Comunidad raizal
  - Pueblo ROM o gitano       Otro, ¿cuál?: \_\_\_\_\_       Ninguno
- ¿En qué país/ciudad naciste? \_\_\_\_\_
- ¿En qué barrio vives actualmente? \_\_\_\_\_
- ¿En qué estrato socioeconómico vives? \_\_\_\_\_
- ¿Con cuáles de estos servicios públicos cuentas en tu hogar? (Marca con una X)
  - Agua       Luz       Gas natural
  - Televisión       Internet       Ninguno
- ¿Con quién vives actualmente? (Marca con una X)
  - Madre       Padre       Hermanos
  - Abuelos       Tíos/tías       Otros, ¿quiénes?: \_\_\_\_\_
- ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tu madre? (Marca con una X)
  - No estudió       Primaria       Secundaria
  - Técnico       Profesional       No sabes

## SOBRE EL FRANCÉS

- ¿Hace cuánto tiempo estudias francés? \_\_\_\_\_
- ¿Te gusta aprender francés?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- ¿Fuera del colegio, tienes algún contacto con el francés?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- ¿Qué dificultades encuentras al aprender francés? \_\_\_\_\_

## COMPRESIÓN ESCRITA



Tu dors chez ton amie française. Tu lis ce message de sa maman.  
Note le numéro de l'instruction sous l'image qui correspond.

## Les enfants, ce soir:

- Ne regardez pas la télévision. **EXEMPLE**
- Lavez-vous les mains avant le dîner.
- Ne mangez pas de bonbons.
- Prenez un bain.
- Brossez-vous les dents.
- Couchez-vous à 21 heures.



- ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tu padre? (Marca con una X)
  - No estudió       Primaria       Secundaria
  - Técnico       Profesional       No sabes

- ¿Qué actividades realizas en tus ratos libres? \_\_\_\_\_

- ¿Con qué frecuencia asistes a estos lugares? Marca con una X.

Lugar	Nunca	Cada 3-6 meses	Cada mes	Cada semana
Bibliotecas				
Museos				
Cines				
Casos culturales				

- ¿Cuáles son tus materias favoritas? \_\_\_\_\_

## SOBRE OTRAS LENGUAS

- ¿Tienes conocimientos en otras lenguas aparte del español y del francés?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál/es? \_\_\_\_\_
- ¿Te interesaría aprender alguna otra lengua?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál/es? \_\_\_\_\_
- ¿Consideras que hay lenguas más importantes que otras?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

## SOBRE OTRAS CULTURAS

- ¿Respetas los valores, costumbres y creencias de otras personas cuando no son similares a los tuyos? Sí \_\_\_ No \_\_\_
- ¿Consideras que hay culturas más importantes que otras?  
Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

## PRODUCCIÓN ESCRITA

- Escribe una descripción de ti mism@ EN FRANCÉS, usando mínimo 20 palabras.

---



---



---

MERCI BEAUCOUP !

## Annexe B : Entretien avec l'enseignante titulaire 1

Entrevista semiestructurada con la maestra titular: Preguntas

Tiempo estimado: 30 minutos

### Trayectoria educativa

1. ¿Podría hablarnos de su trayectoria educativa?
2. ¿Por qué tomó la decisión de ser maestra de lenguas?

### Trayectoria laboral

3. ¿Podría hablarnos de su trayectoria profesional?
4. ¿Hace cuánto es usted maestra en el colegio La Candelaria?

### Ámbito institucional

5. ¿Cómo describiría usted el contexto del colegio La Candelaria?
6. Desde su punto de vista, ¿cuál es la importancia de la enseñanza del francés como lengua extranjera en el colegio La Candelaria?
7. ¿Cuál es su concepción del programa de bilingüismo en el colegio La Candelaria?

### Ámbito pedagógico

8. ¿Cómo describiría usted su estilo de enseñanza?
9. Desde su perspectiva, ¿cuáles son las dificultades más recurrentes en el proceso de aprendizaje del francés?

### Ámbito intercultural

10. ¿Cuál es el rol de la cultura en sus clases de francés como lengua extranjera?
11. ¿Considera que la diversidad (presencia de estudiantes indígenas, venezolanos...) tiene un rol en sus clases de francés? En caso afirmativo, ¿cuál?
12. ¿Qué concepción piensa que tienen sus estudiantes de la lengua francesa y de las culturas francófonas?

## Annexe C : Transcriptions

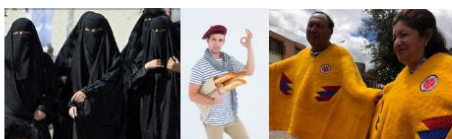
[https://drive.google.com/drive/folders/13hyZaLESrmWlQrG6pomHhUk7N8cKv2aU?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/13hyZaLESrmWlQrG6pomHhUk7N8cKv2aU?usp=drive_link)

## Annexe D : Exercice de réflexion en groupes pour estimer l'état de départ de la compétence interculturelle

Nombre: \_\_\_\_\_

Saberes

Observa las imágenes y responde:



a. Describe con una sola palabra lo que sientes al observar cada imagen.

Imagen 1: \_\_\_\_\_

Imagen 2: \_\_\_\_\_

Imagen 3: \_\_\_\_\_

b. ¿De qué país piensas que vienen estas personas? ¿Por qué?

Imagen 1: \_\_\_\_\_

Imagen 2: \_\_\_\_\_

Imagen 3: \_\_\_\_\_

c. ¿Qué crees que nos define como colombianos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Tú, en el lugar de María:*

- Habrías hecho el pedido usando traductor.
- Habrías pedido a tu amiga que te tradujera los ingredientes.
- Habrías elegido un plato al azar.

*Tú, en el lugar de María:*

- Al ver los palitos chinos, le pides a tu amiga que te explique cómo usarlos correctamente.
- Al ver los palitos chinos, los usas como sea pero que puedas tomar el alimento.
- Al ver los palitos chinos, le pides cubiertos al mesero.

*Tú, en el lugar de María:*

- Tampoco te lo habrías comido ya que no es de tu agrado.
- Te lo habrías comido por no quedar mal con tu amiga.
- Te lo habrías comido por respeto a un plato típico del país, así pienses que su sabor es feo.

Una tarde, María sale sola y decide encender un cigarrillo y fumar mientras caminaba por las calles de la ciudad; toda la gente la miraba y alguien llamó a la policía.

*Tú, en el lugar de María:*

- Crees que es exagerado llamar a la policía por ese motivo y haces reclamo a quien llamó a la policía.
- Te disculpas y apagas el cigarrillo.
- Te acercas a la persona que llamó a la policía, te disculpas y le preguntas respetuosamente por qué lo hizo.
- Llamas a tu amiga y le preguntas por qué todos te miran si no estás haciendo nada malo.

Tras unos días, María volvió a su país y le contó a su familia todas las experiencias vividas y los choques culturales que no le volverán a pasar.

Actitudes y habilidades

Lee el siguiente texto y marca con una X tu respuesta

**Tú en el lugar de María**

María, de nacionalidad colombiana, va a visitar a su amiga Akira a Japón, quedan de verse para ir a cenar. María llama a Akira 15 min. antes de la hora acordada y le dice que llegará algo tarde ya que aún no está lista. Cuando María llega, nota que su amiga está molesta; María se disculpa, pero Akira le dice que llegar tarde es una falta de respeto.

*Tú, en el lugar de María:*

- Igual habrías llegado tarde ya que tu amiga te puede esperar.
- Habrías llegado tarde ya que es lo acostumbrado en la cultura colombiana y también la deben reconocer.
- Habrías llegado temprano ya que para tu amiga es una muestra de respeto.
- Habrías llegado temprano teniendo en cuenta la cultura del país que visitas.

*Al ver a tu amiga enojada:*

- Te disculpas y le invitas la comida.
- Te disculpas y le preguntas acerca de la importancia de la puntualidad en su cultura.
- Solo te disculpas.
- Te enojas también.
- Le dices que es tu cultura y la debe respetar.

Luego se dirigen al restaurante. María no se siente segura al hacer su pedido, ya que la carta está escrita en japonés y tampoco conoce los platos típicos japoneses. Su amiga le recomienda Onigiri ya que es a base de arroz, un producto muy consumido en Colombia. Después de un tiempo llega el mesero con los platos y palitos chinos. María tiene dificultades para tomar el alimento, pero lo logra, y cuando lo prueba su cara de desagrado es inevitable y decide no comérselo.

**Note.** Adaptation de la proposition de Palma (2022)

## Annexe E : Journaux de bord et grilles d'observation

<https://drive.google.com/drive/folders/1aDul468LSjOTEAQi7jWbGpYUqwbDQjyR?usp=sharing>

## Annexe F : Exemple de grille d'observation (séance 4)

Format de la grille d'observation (exemple récupéré de la séance 4)

Indicateurs	1 (À améliorer)	2	3	4	5 (Excellent)	Commentaires
<b>Conscience de correspondances graphophonologiques</b>						
Les élèves sont capables de prononcer correctement le nouveau vocabulaire et les nouvelles expressions expliqués.						
Les dialogues des élèves révèlent une prononciation correcte des graphèmes é, e, è, ai.						
Les dialogues des élèves révèlent une prononciation correcte des graphèmes u, ou.						
Les dialogues des élèves révèlent une prononciation correcte des graphèmes eau, au.						
Les dialogues des élèves révèlent une prononciation correcte du graphème oi.						
Les élèves comprennent les corrections apportées à l'aide des signes.						
Les élèves peuvent auto-corriger leur prononciation en ayant un support écrit de ce que l'on dit.						
<b>Compétence interculturelle</b>						
Les élèves sont capables d'émettre des hypothèses sur la connotation culturelle des vêtements étrangers.						
Les élèves s'intéressent à comprendre la diversité culturelle.						
<b>FLE</b>						
Les dialogues intègrent des salutations/adieux selon le moment de la journée.						
Les dialogues intègrent correctement des expressions pour demander/indiquer un chemin.						
Les dialogues intègrent correctement les prépositions de lieu.						

## Annexe G : Questionnaire pour l'enseignant titulaire 2

### Entretien à l'enseignant titulaire 2 : questions

#### Compétences en FLE

1. Penses-tu que les interventions mises en œuvre par la professeure stagiaire ont influencé l'appropriation des thèmes du cours de français ?
2. As-tu observé des difficultés dans le processus d'apprentissage pendant les interventions ?
3. As-tu identifié des changements dans le niveau de motivation des apprenants ?

#### Conscience métalinguistique

4. As-tu observé un changement dans la capacité des apprenants à analyser la langue (en termes de sens, d'usage et de nuances des mots) ?
5. Lors des interventions, l'objectif était d'enseigner le français en analysant différentes langues, que penses-tu de la manière dont cette méthode a été mise en œuvre ?

#### Compétence interculturelle

6. Penses-tu qu'il y ai eu une sensibilisation face à la relation entre les langues et les cultures ?
7. Après avoir analysé différentes cultures, penses-tu que le niveau d'intérêt des élèves pour la diversité culturelle a changé ?

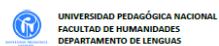
#### Autres éléments liés aux interventions

8. Considères-tu que des facteurs externes ont pu influencer l'apprentissage ?
9. As-tu des recommandations pour de futures interventions pédagogiques ?

## Annexe H : Données recueillies (exercices, enquêtes, questionnaires)

<https://drive.google.com/drive/folders/15ZbqnlpCBPfRJTURWhxqsO-Jf6ZFvYFn?usp=sharing>

## Annexe I : Format de l'enquête finale de l'étape 1



ENCUESTA FINAL  
IED COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA - CURSO 801  
Tiempo estimado: 20 minutos

Estimad@ estudiante, esta encuesta tiene como objetivo conocer tus perspectivas en torno al espacio de francés **CON LA MAESTRA EN FORMACIÓN**. Recuerda que la información que brindes tendrá fines **netamente académicos**, por lo que te solicitamos responder con toda **honestidad**.



Nombre: \_\_\_\_\_

### EJERCICIO 1: DICTADO DE PALABRAS

Escribe en FRANCÉS las palabras que escuches.

1. \_\_\_\_\_ (Claude)
2. \_\_\_\_\_ (Maison)
3. \_\_\_\_\_ (Coucou)
4. \_\_\_\_\_ (Cadeau)
5. \_\_\_\_\_ (Seul)

### EJERCICIO 2: PRESENTE E IMPERATIVO

Une con una línea las expresiones en francés (COLUMNA A) con su respectiva función (COLUMNA B). Después responde la pregunta.



#### COLUMNA A

1. Tu touches le nez.
2. Touche le nez.

#### COLUMNA B

- Orden (imperativo)
- Descripción de lo que ocurre (presente)

¿Cómo lo sabes?

### ESCALA DE LIKERT

Lee cada afirmación y marca con una X la respuesta con la que te sientas más identificado/a.

	Totamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totamente en desacuerdo
Pienso que hay culturas más importantes que otras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para comprender otras culturas es necesario cuestionar los estereotipos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La forma en que entiendo mi propia cultura puede cambiar al tener contacto con otros idiomas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existen idiomas más importantes que otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer otros idiomas me ayuda a comprender mejor el francés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analizar el español me permite comprender mejor otros idiomas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Qué sugerencias tienes para las futuras clases de francés **CON LA MAESTRA EN FORMACIÓN**?

\_\_\_\_\_

MERCI BEAUCOUP !



### PREGUNTAS ABIERTAS

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué aprendiste de las culturas (arahuaca, iraní, japonesa, entre otras) con las que trabajamos en clase?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Qué aprendiste de los otros idiomas (árabe, inglés, lengua de señas, entre otras) con los que trabajamos en clase?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Qué relación se puede establecer entre el idioma y la cultura?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Qué dificultades encontraste en las clases de francés **CON LA MAESTRA EN FORMACIÓN**?  
\_\_\_\_\_

### PREGUNTAS MIXTAS

Responde las siguientes preguntas y colorea el número de estrellas que consideres correspondiente (1 estrella siendo la calificación más baja y 5 estrellas siendo la calificación más alta).

1. ¿Qué tanto te gustaron las actividades realizadas **CON LA MAESTRA EN FORMACIÓN**? ¿Por qué?



\_\_\_\_\_

2. ¿Cómo evaluarías tu propio proceso de aprendizaje del francés? ¿Qué consideras que mejoró y qué es necesario reforzar?



\_\_\_\_\_

## Annexe J : Questionnaire individuel sur des émotions intraduisibles (séance 7)

**CUESTIONARIO**

Nombre : \_\_\_\_\_

Responde las siguientes preguntas **en ESPAÑOL**:

1. ¿**Por qué** crees que algunas palabras no se pueden traducir?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué crees que **se pierde** al intentar traducir una palabra intraducible?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Cómo crees que la existencia de palabras intraducibles puede influir en la manera en que entendemos **diferentes culturas**?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿**Cómo te sientes** al aprender sobre emociones de otras culturas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Cómo evaluarías tu capacidad para expresar tus emociones en francés?

☆☆☆☆☆

## Annexe K : Questionnaire collectif sur des émotions intraduisibles (séance 9)



- DES ÉMOTIONS INTRADUISIBLES : RÉFLEXION -



Membres du groupe : \_\_\_\_\_

Émotion : \_\_\_\_\_

### ASPECT LINGUISTIQUE

1. ¿Existe esta emoción en tu propia lengua o cultura? Si no existe, ¿a qué crees que se deba?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Cómo explicarías esta emoción a otra persona?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### ASPECT CULTUREL

3. ¿Qué nos dice esta emoción sobre la cultura de la que procede?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

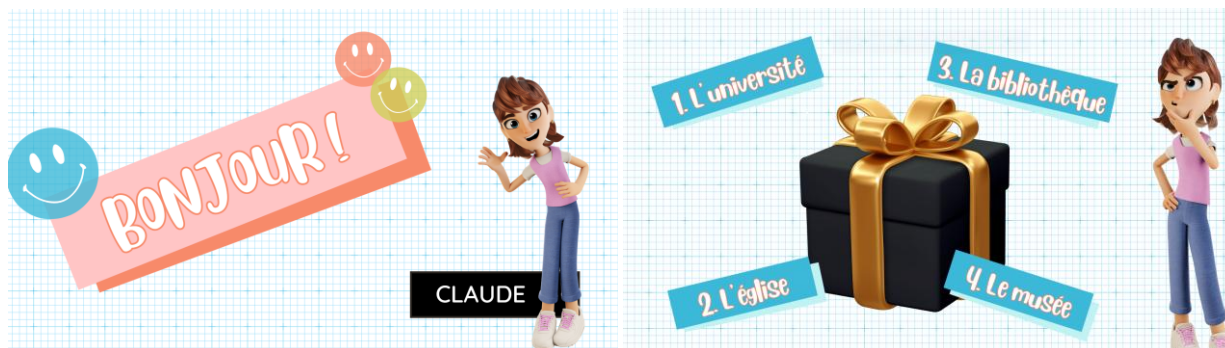
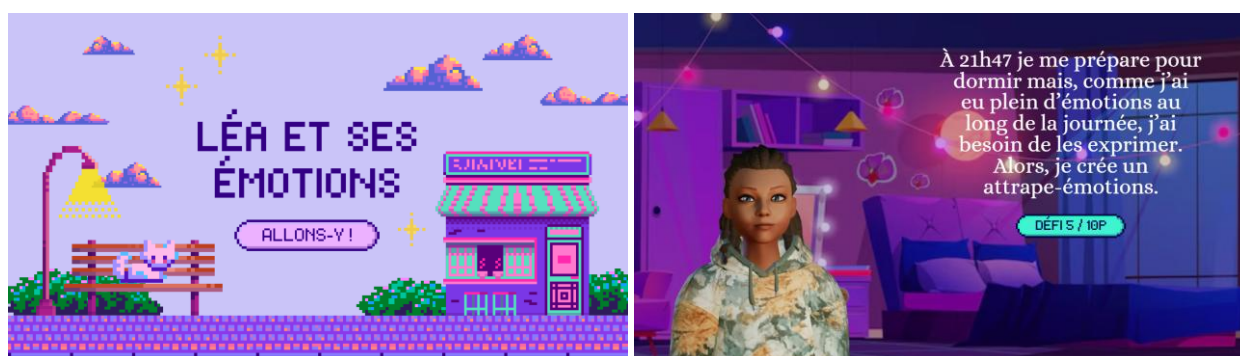
4. ¿Qué elementos o situaciones podrían haber ocasionado que esta emoción apareciera en la cultura que le dio nombre?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Annexe L : Adaptation de la LSC

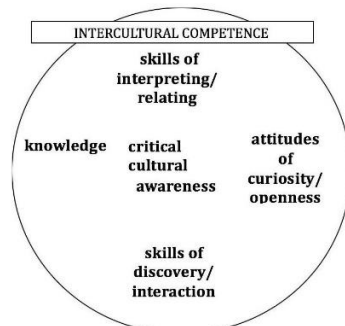
Phonème : /u/	Phonème : /y/	Phonème(s) : /ua/
Graphie(s) : ou, où	Graphie(s) : u	Graphie(s) : oi
Phonème : /o/	Phonème : /ε/	Phonème : /ə/
Graphie(s) : au, eau	Graphie(s) : ai, è	Graphie(s) : e, eu
Phonème : /e/	Phonème : /ʁ/	
Graphie(s) : é	Graphie(s) : r	

**Annexe M : Gamifications conçues***Gamification de l'étape 1 (extraits)**Gamification de l'étape 2 (extraits)*

## Figures

Figure 8.

*Modèle de compétence interculturelle de Byram*



Note. Adapté de *Intercultural Communicative Competence*, par M. Byram, 1997.

Figure 9.

*Adaptation du modèle de Byram par Fajardo (2011)*

Dimensiones de la Competencia Intercultural	
Dimensión 1: Conocimientos	1.1 Conocimientos sobre la propia cultura: historia, creencias (religiosas, morales...), valores, características (vestido, comida, territorio...), productos culturales (artesanía, mitología...), procesos generales de interacción social
	1.2 Conocimientos sobre otras culturas de contacto: idem todo lo anterior
	1.3 Comprensión de la diversidad cultural
	1.4 Toma de conciencia del modo en que una cultura puede desfigurarse en estereotipos desde miradas externas, y cómo influyen en la relación con dicha cultura, es decir, cómo se elaboran y mantienen los estereotipos y cómo nos influyen para actuar
	1.5 Conciencia del condicionamiento cultural de todo comportamiento
	1.6 Comprensión del significado y consecuencias en la conducta de: sexismo, racismo, xenofobia, prejuicios y todo tipo de discriminación por la diferencia
Dimensión 2: Actitudes	2.1 Curiosidad, interés positivo y apertura hacia el otro, es decir, capacidad de aprendizaje constante y flexibilidad para el enriquecimiento del modelo de mundo
	2.2 Aceptación de la diferencia como la norma en lugar de una homogeneidad imaginaria
	2.3 Aceptar una relación horizontal con la diferencia cultural, manifestando confianza en el valor de su propia cultura
	2.4 Capacidad de reconocer contrastes y puntos en común con otras culturas, es decir, aceptar la validez de otras maneras de pensar
	2.5 Capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura, es decir, ser autocríticos y así incrementar la comprensión de la propia cultura
	2.6 Capacidad de ponerse en los zapatos del otro
	2.7 Demostrar respeto y tolerancia
	2.8 Disponibilidad a la cooperación, negociación y conciliación
	2.9 Rechazo a manifestaciones de racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones, en general
Dimensión 3: Habilidades y destrezas	3.1 Aprendizaje, habilidad de buscar y adquirir nuevos conocimientos acerca de otras culturas de contacto. Saber cómo preguntar a personas de otras culturas sobre sus costumbres
	3.2 Interpretación y comprensión de los nuevos conocimientos sobre otras culturas.
	3.3 Mediación lingüística: escuchar, negociar, dialogar, resolución de conflictos
	3.4 Analizar y reconocer pautas comunicativas y conductas que conllevan manifestaciones de racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones en general
	3.5 Comparación de formas culturales diferentes, o entre la cultura propia y otras
	3.6 Comprensión de las diferencias, del origen de los malentendidos
	3.7 Interacción: habilidad de utilizar todos estos conocimientos en situación reales de interacción comunicativa
	3.8 Confianza y tranquilidad para abordar temas conflictivos

Note. Recuperé de *De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica*, par D.M. Fajardo, 2011, pp. 30-31.

Figure 10.

Calendrier des activités

