

Les jumelages interculturels. Portrait d'une pratique avec des immigrants en classe de FLS

Myra Deraïche

Volume 31, Number 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090358ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090358ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deraïche, M. (2014). Les jumelages interculturels. Portrait d'une pratique avec des immigrants en classe de FLS. *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 93–107.
<https://doi.org/10.7202/1090358ar>

Article abstract

Cet article rend compte d'une modalité de jumelages interculturels qui a été réalisée dans une classe de FLS. Cette analyse vise à tracer les grandes lignes du projet, en d'autres termes à définir les jumelages interculturels, à expliquer leurs visées pour la classe de langue et à rendre compte des fondements de la démarche choisie. L'hypothèse consiste à dire que les jumelages interculturels favorisent les échanges et la communication, mais cela en respectant certains principes. De plus, le projet permettrait aux immigrants de réaliser des tâches avec des francophones dans le but de devenir des locuteurs « interculturels » efficaces.

© Myra Deraïche, 2014



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Les jumelages interculturels. Portrait d'une pratique avec des immigrants en classe de FLS

Myra Deraïche
Université du Québec à Montréal

Résumé

Cet article rend compte d'une modalité de jumelages interculturels qui a été réalisée dans une classe de FLS. Cette analyse vise à tracer les grandes lignes du projet, en d'autres termes à définir les jumelages interculturels, à expliquer leurs visées pour la classe de langue et à rendre compte des fondements de la démarche choisie. L'hypothèse consiste à dire que les jumelages interculturels favorisent les échanges et la communication, mais cela en respectant certains principes. De plus, le projet permettrait aux immigrants de réaliser des tâches avec des francophones dans le but de devenir des locuteurs « interculturels » efficaces.

Mots-clés: jumelages, interculturel, FLS, adultes, immigrants, intégration

Introduction

Les immigrants n'auraient pas suffisamment de contacts avec des individus de la société d'accueil, ce qui nuirait à leur intégration. Depuis les années quatre-vingt, plusieurs auteurs québécois l'ont souligné (D'Anglejan, 1981; d'Anglejan, Painchaud et Renaud, 1986; Benudiz, 2004). Plus récemment, on recommandait d'instaurer des échanges linguistiques et culturels efficaces entre les immigrants

et les Québécois de manière à établir une meilleure compréhension mutuelle (Amireault, 2011 : 73).

Le désir de rapprocher les deux groupes a donné lieu à un projet pilote en 2002 à l'UQAM (Benudiz, 2004; Carignan, 2006). Le projet consistait à jumeler des immigrants d'une classe de FLS à des étudiants francophones en éducation. Pour les francophones, l'objectif était de leur faire vivre une rencontre interculturelle. Pour les immigrants, le but était de leur permettre de pratiquer la langue cible et d'entrer en contact avec des Québécois. Depuis ce projet pilote, de nombreux jumelages interculturels ont lieu chaque session à l'UQAM avec plusieurs départements.

Dans la présente étude, il est question de jumelages interculturels avec des immigrants d'une classe de FLS. L'étude a pour but de savoir pourquoi et comment ces échanges sont toujours pertinents de nos jours. L'hypothèse consiste à dire que les jumelages interculturels favorisent les échanges et la communication pour les apprenants de FLS, mais cela en respectant certains principes et en adoptant une démarche précise. Pour en rendre compte, il s'agit d'examiner une modalité de jumelages qui a été réalisée à l'automne 2012. L'analyse trace les grandes lignes du projet, explique les objectifs et le scénario pédagogique pour la classe de FLS et dégage les fondements de la démarche.

Revue de la littérature

Les études font état d'échanges interlinguistiques et interculturels depuis plus de trente ans au Canada et au Québec. On pense alors aux échanges d'Hospitalité Canada qui ont été étudiés dans les années quatre-vingt (Lussier, 1984). Du côté québécois, Deshaies et Hamers (1984) observaient déjà à cette époque des bienfaits à l'activité : « le (seul) fait de fréquenter une école jumelée a un effet favorable aussi bien sur les attitudes que sur les motivations » (p. 31). Dans les années quatre-vingt-dix, on reconnaît dans une étude certains avantages aux échanges : « Les résultats de la recherche montrent l'apport positif du programme d'échange sur le développement de la compétence linguistique (l'acquisition du vocabulaire, l'accent, le débit) et des composantes discursive, sociolinguistique et socioculturelle (Lussier et Massé, 1995 : 76-77).

Il existe par ailleurs en Europe des programmes d'échanges interlinguistiques et interculturels comme Erasmus et, parallèlement, le programme Lingua. Les échanges dans le cadre d'Erasmus ont été largement étudiés et ils comportent eux aussi des retombées indéniables : « Plusieurs ouvrages soulignent le rôle du programme Erasmus dans la construction de l'identité des jeunes Européens.

Ils mettent en avant la rencontre, les possibilités d'échange ainsi (sic) les compétences interculturelles » (Bonnet, 2012, p. 42).

Au Québec, deux recherches ont fait l'analyse de jumelages interculturels entre des familles québécoises et des familles immigrantes (Martin, 2002; Vatz-Laaroussi et Charbonneau, 2001). Ce type de jumelages en milieu communautaire a débuté dans la province en 1985, alors qu'ils préexistaient déjà au Canada et en Amérique du Nord (Vatz-Laaroussi et Charbonneau, 2001). Ces études montrent la portée relative de ce type de jumelages pour l'intégration des immigrants et l'échec du projet en ce qui concerne la sensibilisation du milieu à l'interculturel (Martin, 2002; Vatz-Laaroussi et Charbonneau, 2001).

Deux autres recherches méritent d'être mentionnées parce que les expérimentations ont lieu en milieu universitaire. La première consiste en un projet éducatif interculturel impliquant des étudiants universitaires finlandais et français. Dans ce cas, Dervin examine la qualité des tâches données pour expliquer les résultats mitigés : les participants n'étaient pas allés « au-delà de visions culturalistes » (Dervin, 2009 : 8). Dans un deuxième temps, un article fait part d'un jumelage entre de futurs conseillers en orientation et des étudiants en anglais langue seconde dans une université américaine (Burnham, Mantero et Hooper, 2009). Les conclusions portent surtout sur l'effet positif de la formation interculturelle en regard des habiletés des conseillers en orientation lors des jumelages.

Il importe finalement de citer deux articles qui traitent de jumelages interculturels à l'UQAM. Le premier décrit des jumelages entre des hispanophones qui apprennent le français et des francophones qui étudient l'espagnol. La thèse ici est que ces jumelages « valorisent la reconnaissance mutuelle et motivent (les participants) à communiquer leurs similitudes et leurs différences culturelles » (Zapata et Carignan, 2012 : 53). Le second article rend compte de jumelages interculturels qui sont organisés entre des non-francophones d'une classe de FLS et des francophones du département d'éducation. Dans ce cas, on explique que le projet de jumelages vise non seulement la sensibilisation à la diversité culturelle, mais aussi la responsabilisation des individus de la société d'accueil face à l'intégration des immigrants (Carignan, 2006).

Au terme de cette revue, il semble que les jumelages, dans d'autres cas appelés programmes d'échanges, existent depuis longtemps et sous différentes formes. Ils sont étudiés pour connaître les apprentissages linguistiques ou interculturels qui en découlent et pour cerner leur fonction dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants. Par contre, aucune recherche n'aborde précisément les jumelages interculturels des immigrants en classe de langue seconde, comme

c'est le cas à l'UQAM, alors la présente étude se propose d'examiner la question.

Le concept de jumelage

Avant tout, il semble important de définir le concept de jumelage ainsi que celui de jumelage interculturel. Dans le milieu de l'éducation au Québec, le terme *jumelage* désigne l'« action d'associer deux établissements d'enseignement, deux classes ou deux élèves de régions différentes en vue de procéder à des échanges » (Legendre, 2005 : 817). Dans le cadre d'une institution universitaire, le pairage se fait entre étudiants de même ou de différents programmes et il n'amène pas de voyages ou des séjours à l'étranger, mais bien des projets éducatifs. Comme le note Legendre (2005), « il ne faut pas confondre *jumelage* et *échanges d'élèves*; le jumelage peut donner lieu à des échanges de correspondance ou de documents d'élèves, de projets réalisés en classe » (p. 817).

Les jumelages interculturels ont une portée différente : ils visent non seulement les formations culturelle et linguistique, comme cela se pratique dans plusieurs écoles, ils étendent leurs vues sur les relations entre les individus de différentes cultures. Dans cette perspective, Zapata et Carignan (2012) définissent les jumelages comme « des activités qui valorisent la reconnaissance mutuelle et qui motivent [les participants] à communiquer » (Zapata et Carignan, 2012). C'est aussi dire que cette activité favorise l'échange entre individus de différentes cultures au lieu de l'échange sur ces individus. On s'inscrit alors dans une pédagogie interculturelle de la relation et de la communication avec l'Autre (Abdallah-Preteccelle, 1996).

Fondements théoriques

Les compétences de communication interculturelle

En didactique des langues, la compétence de communication interculturelle est une construction alliant les savoirs, les habiletés et les attitudes de la compétence interculturelle aux composantes linguistiques, sociolinguistiques et discursives de la compétence de communication (Lussier, 2005, 2011). En y faisant référence, on propose que l'enseignement soit une entrée pour la réflexion sur les identités, le développement de nouveaux comportements culturels et la compréhension des autres cultures. Le cadre de référence choisi (Lussier, 2005, 2011) pour cette *compétence de communication interculturelle* comprend trois dimensions : 1. Des savoirs; 2. Des savoir-faire; 3. Des savoir-être.

Les savoirs « sont axés sur des éléments de connaissance liés à la mémoire collective, au contexte socioculturel et à la diversité des modes de vie » (Lussier, 2005 : 124). Les savoir-faire englobent les habiletés pour bien fonctionner dans la langue cible, pour adapter son langage à l'égard des environnements sociaux et culturels et pour interagir dans ces environnements. Les savoir-être comprennent trois étapes : 1. La sensibilisation culturelle; 2. La compétence interculturelle; 3. La compétence transculturelle. De ces stades, il faut retenir que la sensibilisation culturelle doit être idéalement dépassée, car elle ne suffit pas à l'apprenant de langue pour être plus efficace. Ce dernier a avantage à développer ses compétences interculturelles : « Il s'agit d'accéder à une meilleure connaissance de soi, de sa culture et de sa propre identité pour passer à l'appropriation critique des autres cultures et au respect des valeurs des autres et des autres cultures » (Lussier, 2005, p. 126).

La formation à l'interculturalité pour l'intégration

Dans leur article, Bhawuk, Landis et Lo (2006) rendent compte d'un modèle d'intégration et de formation à l'interculturalité en se basant, entre autres, sur le modèle d'acculturation de Berry (1988 et 1990). Pour Bhawuk, Landis et Lo, certains éléments sont présents ou non chez les individus avant même tout parcours interculturel et ces éléments mènent ces individus à quatre stratégies de positionnement social : l'assimilation, la marginalisation, la séparation ou l'intégration. Selon les stratégies engagées par l'individu, la formation devrait tenir compte des dimensions affectives, cognitives et comportementales. Par exemple, une démarche pourrait viser la stabilité émotionnelle (dimension affective) de l'immigrant et travailler les façons d'aborder les différences culturelles (dimension cognitive). Cette démarche pourrait aussi accompagner l'individu afin qu'il acquière les outils nécessaires pour adopter de nouveaux comportements (dimension comportementale) en phase avec la culture d'accueil.

Les conditions de rapprochement

Les chercheurs en éducation interculturelle se sont intéressés aux relations entre les groupes ethniques et culturels dans les écoles. Ils ont déterminé des principes qui peuvent mener à de meilleures relations entre les groupes. Schofield (2004) rapporte ces paramètres, fondés sur la théorie d'Allport (1954), et dégage une idée directrice : il ne suffit pas de mettre les individus en contact, il faut en plus des conditions qui rendent le développement de la relation possible.

Trois paramètres viennent s'inscrire ici comme des conditions de rapprochement : 1. Le statut égalitaire des individus; 2. La nécessaire coopération dans le cadre d'une activité; 3. Le soutien institutionnel. Le statut égalitaire doit être favorisé

le plus possible dans le cadre scolaire en organisant, par exemple, des activités où tous les participants pourraient se réaliser. Ensuite, il faudrait miser sur la coopération pour favoriser les rapprochements intergroupes. Ici, Schofield précise qu'il ne faut pas instaurer une compétition entre les groupes, mais bien une saine coopération dans le cadre d'une activité commune. En troisième lieu, on insiste sur le soutien institutionnel qui peut se traduire par un accompagnement des enseignants dans leurs démarches ou encore par l'intégration d'activités dans les programmes scolaires.

L'approche par la tâche

Cette approche mise sur l'importance d'une véritable communication dans l'apprentissage des langues, et ce, avec le recours privilégié au document authentique. Trois principes de base guident l'approche (Leaver et Willis, 2004). De prime abord, l'acquisition d'une langue seconde est un processus hautement complexe qui demande plus qu'une planification linéaire d'activités. En outre, pour qu'un maximum d'apprentissage se réalise, l'attention doit être portée sur la signification et une exposition imposante à la langue cible doit être faite dans une variété de contextes. Pour terminer, il faut considérer les besoins réels de communication qui sont étroitement liés à l'interaction et à la négociation du sens, ce qui déboucherait sur de meilleurs apprentissages lors de la réalisation d'une tâche.

La tâche telle que l'a définie Ellis (2003) est un plan de travail qui demande aux apprenants de traiter des informations de façon à produire un résultat qui pourra être évalué comme adéquat et exact. De plus, la tâche demande de produire un texte oral ou écrit ressemblant aux productions authentiques quotidiennes et elle implique plus qu'une habileté langagière. Dans le même esprit, dans le *Cadre européen commun de références pour les langues* (2001), on rappelle que « la communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités » (p. 121). Enfin, d'après Leaver et Willis (2004), la progression la plus souvent adoptée dans la séquence d'enseignement est la préparation à la tâche, la réalisation de la tâche et la finalisation de la tâche.

Présentation de l'activité

À la session d'automne 2012, une modalité de jumelages interculturels a été réalisée entre deux classes de l'UQAM. La rencontre de deux heures réunissait des étudiants francophones et non francophones. Les 29 francophones suivaient

un cours sur les problématiques interculturelles à l'école québécoise dans le cadre de leur baccalauréat d'intervention en activité physique. Pour le groupe d'immigrants, il s'agissait d'un cours de lecture de niveau avancé I du programme de certificat en français écrit pour non-francophones. Ce cours de lecture ciblait une compétence de compréhension satisfaisante de textes simples et l'enrichissement du vocabulaire de base.

Avant de décrire la démarche et la réalisation de l'activité, il importe de tracer un portrait sommaire des étudiants participants. Les trente non-francophones étaient tous des immigrants arrivés depuis quelques années à peine au Québec (de deux à cinq ans). Le groupe était pluriculturel : il comptait une majorité d'origine chinoise (23), trois personnes d'Iran, deux du Pérou, une de Biélorussie et une de Thaïlande. Ces participants étaient surtout des femmes (27) et constituaient un groupe d'individus scolarisés de diverses professions (des professeurs, des ingénieurs, des comptables, une infirmière, un architecte). Pour ce qui est des francophones, les vingt-neuf personnes s'avéraient des locuteurs natifs du français d'origine québécoise.

Démarche de planification et réalisation de l'activité

Dans la lignée d'une pédagogie interculturelle basée sur l'échange et la communication (Abdallah-Pretceille, 1996; Carignan, 2006; Legendre, 2005), les rencontres qui ont eu lieu mettaient l'accent sur les relations entre les individus de différentes cultures. Pour s'orienter dans cette direction, une tâche a été choisie : une entrevue en dyades (un francophone jumelé avec un non-francophone) avec une lecture imposée, mais aussi de l'espace pour la discussion. Pour que l'enrichissement soit mutuel, l'entrevue a été conçue pour amener la participation des deux jumeaux et l'échange sur leurs cultures respectives. Ainsi, les consignes suivantes ont été données aux participants : 1) Parlez en français de vous, de votre parcours, de votre culture; 2) Lisez le texte de chanson québécoise et tentez de le comprendre ensemble. Cette tâche faisait place à un échange interculturel dans la mesure où les participants n'avaient pas le mandat unique de faire une lecture scolaire, ils avaient aussi pour consignes de s'intéresser à leur jumeau, d'apprendre à le connaître.

L'approche interculturelle est de plus instaurée par la préparation qui se fait avant les jumelages. Ces mesures sont perçues comme essentielles par les chercheurs (Carignan, 2006; Dervin, 2009), car elles donnent le ton à des échanges qui ne devraient pas porter sur des préjugés et des stéréotypes, mais qui tendraient idéalement vers une interaction enrichissante. Ainsi, pour les immigrants, l'activité a été expliquée dans ses moindres détails, elle a fait l'objet

d'une discussion. Puis, il s'agissait d'établir avec eux un principe important : ils n'allaient pas solliciter « l'aide » d'un francophone, ils allaient participer à une rencontre où deux personnes allaient s'enrichir mutuellement de la culture de l'autre (statut égalitaire).

D'ailleurs, les conditions de rapprochement intergroupe (Schofield, 2004) étaient respectées (statut égalitaire, coopération, soutien des instances) et elles guidaient la démarche pédagogique proposée. Pour commencer, les jumeaux étaient amenés à coopérer : ils devaient tous s'impliquer s'ils voulaient réussir leur cours universitaire. Les étudiants avaient une tâche à réaliser (l'entrevue) et un produit à remettre à leur enseignante. C'est dire que les jumeaux possédaient respectivement une motivation extrinsèque (la réussite d'une activité de formation), qu'ils se plaçaient sur un même pied d'égalité.

D'autre part, l'activité a eu le soutien des autorités dans la mesure où des enseignantes de différents départements étaient impliquées (une en éducation et une en langue) dans l'organisation de l'activité. Puis, les jumelages étaient intégrés aux deux cours universitaires crédités : ils n'avaient pas le statut de projet parallèle ou complémentaire à la formation, ils étaient reconnus comme faisant partie des modalités des cours crédités et dans les activités d'évaluation sommative. De cette manière, une volonté institutionnelle était exprimée, celle de travailler au rapprochement des groupes culturels et à l'établissement de relations interculturelles harmonieuses.

Le scénario pédagogique pour la classe de FLS

Le scénario pédagogique se constituait d'une tâche et d'une séquence comprenant la préparation, la réalisation et la finalisation de la tâche. Voici la séquence :

1. La préparation à la tâche avant la rencontre :
 - a) En classe, discussion enseignants-étudiants sur les objectifs et les modalités;
 - b) Sur Moodle en devoir, lecture des consignes pour la tâche et du texte de chanson québécoise « Martin d'la Chasse-Galerie » de la Bottine Souriante (1996);
 - c) Sur YouTube en devoir, visionnement de la vidéo de la chanson.
2. La réalisation de la tâche lors de la rencontre :
 - a) Entrevue en dyades avec ces consignes : parlez de vous, de votre parcours et de votre culture;

- b) Dans le cadre de l'entrevue, lecture et discussion autour du texte de la chanson québécoise « Martin d'la Chasse-Galerie ».
3. La finalisation de la tâche à la suite de la rencontre :
- a) En classe, discussion enseignants-étudiants au sujet de la rencontre;
 - b) Sur Moodle en devoir, consultation de sites Internet portant sur la légende québécoise de la Chasse-Galerie pour compléter la lecture;
 - c) Rédaction d'un travail écrit portant sur les principales actions et les expressions québécoises de la chanson « Martin d'la Chasse-Galerie ».

Dans cette séquence, il est clair que l'apprenant de FLS a eu la possibilité de se préparer avant de rencontrer son jumeau. Il a pu lire le texte, regarder la vidéo sur la Toile et revoir les consignes pour la tâche. Après l'échange avec un francophone, l'apprenant a pu poursuivre son travail en consultant le Web pour, par la suite, rédiger son devoir. C'était donc une séquence typique de l'approche par la tâche qui amenait l'apprenant à s'impliquer à toutes les étapes pour favoriser les apprentissages. On constate en outre que le scénario visait autant les compétences à l'oral (participer à une entrevue et à une discussion, comprendre une vidéo de chanson) qu'à l'écrit (lecture d'un texte et de sites Internet, rédaction d'un travail écrit) dans le cadre d'une interaction avec un locuteur natif, en exploitant un document authentique (la vidéo d'une chanson québécoise).

La cueillette des données

Les données ont été recueillies de deux façons : à l'aide d'un questionnaire d'évaluation complété par les étudiants non francophones et à partir d'observations faites par l'enseignante de FLS. Malheureusement, aucune donnée n'a été compilée du côté des francophones.

Quelques mots d'abord sur les observations sur le terrain. Celles-ci ont été recueillies spontanément par l'enseignante, sans critères précis, alors que cette dernière circulait en classe lors des entrevues.

Quant au questionnaire, il a été élaboré par une équipe de professeurs de l'UQAM impliqués dans le projet de jumelages interculturels à l'automne 2008 (Annexe 1). Basé sur les travaux de Bhawuk, Landis et Lo (2006), le questionnaire a comme objectif de vérifier les acquis des non-francophones et il aborde cinq sujets : 1) leur état émotionnel avant, pendant et après les jumelages; 2) leur apprentissage et leur perception de l'apprentissage fait par leur vis-à-vis; 3) leurs découvertes et leur perception des découvertes de leur vis-à-vis durant les échanges;

4) les défis rencontrés de part et d'autre; et 5) les éléments à améliorer dans le projet. Pour la cueillette de données à l'automne 2012, l'enseignante a distribué ce questionnaire aux participants non francophones à la suite de la rencontre. Les participants pouvaient le compléter sur une base volontaire et en toute confidentialité, en devoir à la maison, et le rapporter au cours suivant. Le nombre de questionnaires recueilli s'est avéré peu convaincant (13 sur 30), mais il est tout de même possible d'en tirer quelques observations.

Observations

À partir des réponses compilées du questionnaire, il semble que les participants non francophones se sentaient bien lors des jumelages. À la première question portant sur les émotions vécues, une majorité des répondants affirmait qu'ils avaient ressenti de la joie avant, pendant et après les jumelages. Ceux-ci avaient perçu à peu près les mêmes réactions chez leur jumeau francophone. Dans le domaine des apprentissages, les non-francophones ont surtout appris des mots, des expressions et des informations sur la culture québécoise. Plusieurs ont découvert qu'ils arrivaient à communiquer en français, alors qu'il leur arrive d'en douter. Une personne a même affirmé qu'elle réalisait qu'il lui manquait auparavant l'activité de jumelage. Les deux dernières questions s'attardaient à faire une évaluation globale du jumelage et à recueillir des idées pour bonifier le projet. Ce qui rend les étudiants non francophones satisfaits, c'est qu'il s'agisse d'une activité où ils peuvent communiquer. Ils sont satisfaits de pouvoir partager avec les francophones et de les avoir comme modèles linguistiques.

En examinant les questionnaires, il est clair que les participants apprécient les jumelages interculturels et qu'ils perçoivent le même enthousiasme chez leur jumeau. Les réponses ne laissent pas entendre des changements d'attitudes, de perceptions ou de comportements qui pourraient mener à l'intégration (on parle d'une modalité de jumelages d'une durée de deux heures). Par contre, les non-francophones ont aimé leur expérience, ils ont réussi à communiquer et ils ont perçu les francophones de façon positive. On peut penser que l'activité ouvre tout au plus une brèche et qu'un travail de sensibilisation interculturelle a été amorcé.

L'enseignante de FLS a eu l'occasion d'observer des jumeaux en pleine entrevue. Il était intéressant de constater que les non-francophones avaient pour la plupart déjà lu le texte de chanson et qu'ils avaient déjà fait des recherches sur les expressions québécoises. De plus, plusieurs avaient visionné la vidéo de la chanson sur YouTube. Lors de l'entrevue avec leur jumeau, les apprenants de langue se trouvaient alors à discuter des possibilités d'interprétation. Ils

négociaient la signification de certains mots (Satan, la Chasse-galerie) ou passages (*Je suis un beau torvis*), car ils avaient déjà des informations de départ. La préparation à la tâche a en quelque sorte permis l'interaction, la négociation du sens et le partage d'information.

Dans le domaine des compétences de communication interculturelle, l'ensemble des données (observations et réponses par questionnaire) laisse croire que la modalité de jumelages réalisée se rapporte autant aux savoirs, aux savoir-faire et qu'aux savoir-être. Pour ce qui est des savoirs, des participants non francophones ont admis avoir appris du lexique québécois (*torvis, escogriffe*) et avoir obtenu des informations sur la culture québécoise (*j'ai appris que la religion était très importante avant*). De plus, les participants ont dû user de leurs savoir-faire lors de l'entrevue pour se présenter en français à un francophone, pour discuter adéquatement avec un locuteur natif, pour négocier le sens des mots ou des passages. Toutes ces activités dans la langue cible demandaient à l'apprenant qu'il se comporte adéquatement, pose les bons gestes, fasse les transactions adroitement. Enfin, les jumelages interculturels se réalisaient dans la sphère des savoir-être parce qu'ils favorisaient l'ouverture des immigrants aux individus de la société d'accueil. D'ailleurs, il est intéressant de lire certains commentaires concernant les jumeaux francophones (*Sympathiques et talentueux; Gentils, souriants, patients et sérieux*).

Conclusion

Les jumelages interculturels organisés à l'UQAM remportent un vif succès chez les immigrants en classe de FLS parce que cette modalité mise sur l'enrichissement mutuel et la communication entre les individus de différentes cultures. En outre, les participants sont dirigés et soutenus par leur enseignant dans un projet qui leur permet de dialoguer sur un pied d'égalité et de s'impliquer dans des activités collaboratives. Pour l'apprentissage de la langue, les jumelages amènent une tâche réalisée dans l'interaction avec des locuteurs natifs et à l'aide de documents authentiques. Par contre, l'hypothèse de départ n'a pas été vérifiée avec des données fiables et il serait prématuré de dégager des retombées précises de la modalité de jumelages. La présente étude portait sur des jumelages de courte durée et sur un nombre réduit de données. Il reste que les nouveaux arrivants ont pu entrer en contact avec des francophones et qu'ils veulent répéter l'expérience, ce qui constitue déjà un gain. Il serait intéressant de reprendre cette recherche avec une plus imposante cueillette de données et dans le cadre de jumelages réalisés sur plusieurs rencontres afin de connaître le parcours interculturel des francophones et des non-francophones.

Références

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

AMIREAULT, V. (2011). « Identity Construct of Adult Immigrants Learning French in Montreal ». *Canadian and International Education / Éducation canadienne et internationale*, vol. 40, n° 2, pp. 61-74.

BHAWUK, D.P.S., D. LANDIS and K. D. LO (2006). « Intercultural Training ». In David, L., J. Sam and W. Berry. *Cambridge Handbook of Accultural Psychology*. Cambridge, pp. 504-524.

BENUDIZ, G. (2004). « Intégration des étudiants non francophones à l'UQAM : Une expérience transculturelle ». In R. Bourhis (Ed.), *La diversité culturelle dans les institutions publiques québécoises: où en sommes-nous à l'UQAM?* ». Actes du colloque de la chaire Concordia-UQAM en études ethniques, pp. 5-29.

BONNET, A. (2012). *La mobilité étudiante Erasmus. Apports et limites des études existantes*. Bordeaux, Centre international d'études pédagogiques.

BURNHAM, J. J., M. MANTERO and L.M. HOOPER (2009). « Experiential Training: Connecting School Counselors-in-Training, English as a Second Language (ESL) Teachers, and ESL Students ». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 37, pp. 2-13.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

D'ANGLEJAN, A. (1981). *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: Une étude dans le contexte québécois*. Québec, Centre de recherche sur le bilinguisme.

D'ANGLEJAN, A., G. PAINCHAUD et C. RENAUD (1986). « Beyond the Language Classroom: A Study of Communicative Abilities in Adult Immigrants Following Intensive Instruction ». *TESOL Quarterly*, vol. 20, n° 2, pp. 185-205.

DERVIN, F. « Apprendre à co-construire sur le soi et l'autre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université ». En ligne, 10 p. : <http://users.utu.fi/freder/fdlm.pdf>. Consulté le 07 novembre 2012.

DESHAIES, D. et J.F. HAMMERS (1984). *Les échanges inter-culturels en milieu scolaire: leurs effets sur certains aspects socio-psychologiques*. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, synthèse d'études exploratoires.

ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

LEAVER, B et J.R. WILLIS (2004). *Task-Based Instruction in Foreign Language Education. Practices and Programs*. Washington: Georgetown University Press.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal: Les éditions Guérin.

LUSSIER, D. (1984) « Les effets des activités d'échanges interlinguistiques sur le développement de la compétence de communication en langue seconde en enseignement traditionnel ». Thèse de doctorat en éducation. Université Laval, Québec, Québec.

LUSSIER, D. et C.MASSÉ (1995). « Un bain culturel et linguistique de trois mois en milieu francophone, peut-il effacer les lacunes de l'immersion? ». *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 52, n° 1, pp. 59-80.

LUSSIER, D. (2005). « Redéfinir la compétence de communication comme une compétence de communication interculturelle ». *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 25, n° 2, pp. 118-129.

LUSSIER, D. (2011). « Language, Thought and Culture: Links to Intercultural Communicative Competence ». *Canadian and International Education / Éducation canadienne et internationale*, vol. 40, n° 2, pp. 33-60.

MARTIN, A. (2002). « Le jumelage entre les nouveaux arrivants et les Québécois de la société d'accueil ». Thèse de doctorat en ethnologie. Université Laval, Québec, Québec.

SCHOFIELD, J. W. (2004). « Fostering Positive Intergroup Relations in Schools ». In J.A. BANKS and C.A.M. BANKS (ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco : Jossey-Bass.

VATZ-LAAROUSSI, M. et J. CHARBONNEAU (2001). « L'accueil et l'intégration des immigrants : à qui la responsabilité? Le cas des jumelages entre familles québécoises et familles immigrantes ». *Lien social et Politiques*, n° 46, pp. 111-124.

ZAPATA, M.E. et N. CARIGNAN (2012). « Les jumelages linguistiques : une expérience d'interculturalité à Montréal ». *Diversité canadienne / Canadian Diversity*, vol. 9, n° 2, pp. 52-56.

Annexe 1

QUESTIONNAIRE POUR LES NON-FRANCOPHONES

1.

a) Quelles émotions avez-vous eues avant, pendant et après le jumelage?

RENCONTRES	Joie	Tristesse	Colère	Dégoût	Peur	Surprise
Avant						
Pendant						
Après						

b) Quelles émotions les étudiants francophones ont eues avant, pendant et après l'activité de jumelage, vous pensez?

RENCONTRES	Joie	Tristesse	Colère	Dégoût	Peur	Surprise
Avant						
Pendant						
Après						

2. Durant les échanges,

a) qu'avez-vous appris de nouveau? Donnez un exemple.

b) selon vous, qu'est-ce que les francophones ont appris de nouveau? Donnez un exemple.

3. Qu'est-ce que vous avez découvert

a) sur vous-même?

b) sur les francophones?

4. Concernant la langue française, quels sont les défis

a) que vous avez rencontrés?

b) que les étudiants francophones ont rencontrés selon vous?

5. Excepté la langue, quels sont les défis

a) que vous avez rencontrés?

b) que les étudiants francophones ont rencontré selon vous?

6. Vous venez de vivre un jumelage.

a) Qu'est-ce que vous avez aimé?

b) Pour la prochaine fois, que voulez-vous changer?