

Faculté des sciences de l'éducation

Comment le tutorat interculturel spontané entre primo-arrivants adultes peut-il contribuer au vivre- ensemble en classe de FLE?

Auteure : Attisano Gwendoline

Promoteurs : Legrand Geoffrey et Vantomme Raphaël

Lecteur : Dellisse Sébastien

Année académique : 2024-2025

Master en Sciences de l'Éducation

Remerciements

Ce mémoire, fruit d'un travail acharné, n'aurait jamais vu le jour sans le soutien précieux de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mes deux promoteurs, Geoffrey Legrand et Raphaël Vantomme. Merci pour nos nombreux échanges, vos conseils avisés, votre soutien constant et votre disponibilité sans faille. Vous avez toujours su me montrer la voie à suivre.

Je remercie également Julie Aglave pour son aide précieuse pour la partie méthodologique. Votre disponibilité, votre gentillesse et votre bienveillance à l'égard des étudiants sont profondément appréciées.

Je souhaite ensuite adresser mes remerciements à mes collègues : Caro, Tony, Sophie, Manon et Alec pour leur aide et leurs relectures. Merci également à tous les autres membres de l'équipe pour leur soutien indéfectible, dans les bons comme dans les moments plus difficiles.

Un grand merci également à ma nouvelle direction, qui m'a accompagnée au cours de ces deux dernières années et a contribué à rendre mon quotidien professionnel plus serein et doux.

Je tiens tout particulièrement à remercier mes parents, mon amie Manon Goumet et mon compagnon pour leur soutien indéfectible durant ces trois années de dur labeur.

Sommaire

A) INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE	1
2. PROBLÉMATIQUE	1
3. STRUCTURE DE LA RECHERCHE.....	3
B) CADRE THÉORIQUE	4
1. LE TUTORAT	4
1.1. <i>Définitions</i>	4
1.2. <i>Les pédagogies fondatrices</i>	6
1.2.1. Vygotski et la ZPD	6
1.2.2. Bruner et l'étayage	8
1.3. <i>La formation des dyades</i>	10
1.3.1. Asymétrie dans les dyades	10
1.3.2. Dyades mixtes ou unisexes.....	10
1.3.3. Écart d'âge.....	11
1.3.4. Relation entre le tuteur et le tuteur.....	11
1.4. <i>Être tuteur, un rôle qui s'apprend ?</i>	12
1.4.1. Dimension informative quant au rôle de tuteur	12
1.4.2. Les compétences pédagogiques nécessaires et les valeurs	12
1.4.3. Formation au tutorat.....	14
1.4.4. Les gestes à adopter pour le tuteur et le tuteur.....	14
1.5. <i>Les formes de tutorat</i>	15
1.5.1. Le tutorat spontané.....	15
1.5.2. Le tutorat structuré	16
1.5.3. Quelle forme adopter ?	17
1.5.4. Et le professeur ?	17
2. VIVRE-ENSEMBLE	18
2.1. <i>Population nouvelle : les primo-arrivants</i>	20
2.2. <i>Identité</i>	21
2.2.1. Identité personnelle	21
2.2.2. Identité collective	22
2.3. <i>La culture</i>	22
2.3.1. Définitions plurielles.....	22
2.3.2. Les deux composantes de la culture	23
2.3.2.1. Culture savante ou culture cultivée.....	23
2.3.2.2. Culture anthropologique - partagée - populaire	24
2.3.2.3. Vers une comparaison de ces deux cultures	24
2.4. <i>Multiculturalité ou interculturalité ?</i>	25
2.4.1. La compétence interculturelle.....	26
2.4.2. La compétence communicative.....	29
2.4.3. La compétence communicative interculturelle.....	30
3. TUTORAT INTERCULTUREL	32
3.1. <i>Sa naissance</i>	32
3.1.1. L'hypothèse du contact	33
3.1.2. Tutorat multiculturel ou interculturel ?	34
3.2. <i>Le relativisme culturel</i>	34
3.3. <i>L'empathie pour un tutorat interculturel</i>	35
3.4. <i>L'union du tutorat et de l'interculturel</i>	36
3.5. <i>Les problèmes liés à la mise en pratique du tutorat interculturel</i>	37
3.5.1. L'âge	37
3.5.2. Les réactions différentes selon les cultures.....	37
3.5.3. Les limites de la méthodologie et les biais	37
3.5.4. L'asymétrie des statuts.....	37
3.5.5. La compétition.....	38
3.5.6. La comparaison entre les membres du groupe	38
3.5.7. La coopération contre la compétition	38
3.5.8. L'emprisonnement dans un rôle	39
C) PARTIE EMPIRIQUE.....	39
1. QUESTION DE RECHERCHE	39

2.	MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNÉES.....	40
2.1.	<i>Approche qualitative</i>	40
2.2.	<i>Échantillon</i>	40
2.2.1.	Présentation des neufs participants.....	42
2.3.	<i>Outil de collectes des données</i>	48
2.3.1.	L'entretien individuel semi-directif	48
2.3.2.	Le guide d'entretien	49
3.	TRAITEMENT DES DONNÉES	51
3.1.	<i>Transcription</i>	51
3.2.	<i>Codage</i>	51
3.3.	<i>Écriture des résultats</i>	52
D)	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	53
1.	TUTORAT.....	53
1.1.	<i>Un public particulier</i>	53
1.2.	<i>Définition</i>	54
1.2.1.	Acteurs	54
1.2.2.	Actions.....	54
1.3.	<i>La forme</i>	55
1.3.1.	Nature	55
1.3.2.	Contexte d'émergence.....	55
1.3.3.	Type d'aide.....	56
1.3.4.	Rôle du professeur	57
1.3.5.	Les avantages du tutorat.....	57
1.4.	<i>Les balises</i>	57
1.4.1.	Composition des dyades	57
1.4.2.	Le tuteur.....	58
2.	VIVRE-ENSEMBLE	60
2.1.	<i>Compétence interculturelle</i>	60
2.1.1.	Étape 1 : le déni.....	60
2.1.2.	Étape 2 : la défense.....	61
2.1.3.	Étape 3 : la minimisation.....	62
2.1.4.	Étape 4 : l'acceptation.....	63
2.1.5.	Étape 5 : l'adaptation	63
2.1.6.	Étape 6 : l'intégration.....	64
2.2.	<i>Valeurs pour aller à la rencontre de l'autre</i>	64
2.3.	<i>Problèmes liés à la compétence communicative interculturelle</i>	65
2.3.1.	Les malentendus	65
2.3.2.	L'acculturation	66
2.3.3.	L'ethnocentrisme	67
2.3.4.	L'identité	68
3.	TUTORAT INTERCULTUREL	69
3.1.	<i>Hypothèse de contact</i>	69
3.1.1.	Le statut égal.....	69
3.1.2.	L'objectif commun	69
3.1.3.	Le soutien de l'institution.....	69
3.1.4.	La perception d'un intérêt commun	70
3.2.	<i>Soucis rencontrés lors du tutorat interculturel</i>	70
3.2.1.	L'âge d'instauration.....	70
3.2.2.	Les réactions différentes au travail de groupe.....	71
3.2.3.	L'asymétrie des statuts	71
3.2.4.	La taille des groupes.....	72
3.2.5.	Cloisonnement dans un rôle	72
E)	DISCUSSION.....	73
1.	RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE.....	73
2.	RETOUR SUR LES RÉSULTATS	74
2.1.	<i>Tutorat interculturel spontané</i>	74
2.2.	<i>Éléments de la pratique tutorale soutenant le vivre-ensemble</i>	75
2.2.1.	Tuteur.....	75
2.2.2.	Le professeur.....	77
2.2.3.	Le contact entre les apprenants au travers des dyades.....	79
2.2.3.1.	Hypothèse de contact	79
2.2.3.2.	La formation des dyades	79

2.3.	<i>En prévision de problèmes</i>	81
3.	LES LIMITES DE L'ÉTUDE	82
4.	LES PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE	84
5.	LES CRITÈRES DE QUALITÉ	85
F)	CONCLUSION	86
G)	BIBLIOGRAPHIE	88
H)	ANNEXES	103
1.	ANNEXE 1 : PUBLICATION FACEBOOK	103
2.	ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN	104
3.	ANNEXE 3: CODEBOOK.....	111

A) Introduction

1. Contexte

En 2023, selon les statistiques de l'Office des étrangers, 35 507 personnes ont introduit une première demande de protection internationale. Dans le contexte de mondialisation, de guerre et de réchauffement climatique que nous connaissons actuellement, l'afflux des primo-arrivants nous pousse à une réflexion à propos de l'intégration de ces derniers. Parmi les nationalités les plus représentées, dans l'ordre décroissant, figurent les Syriens, les Afghans, les Palestiniens, les Turcs, les Erythréens, etc.

Au cœur de ce processus se trouve l'apprentissage de la cohabitation de cette infinité de cultures. De nombreux acteurs de l'intégration, dont notamment les professeurs de FLE, doivent alors aider les primo-arrivants adultes à apprendre à vivre ensemble au sein d'une culture nouvelle.

2. Problématique

L'être humain est un être social qui se façonne par le biais d'interactions avec les personnes qui l'entourent (Barnier, 2001). Dans un contexte scolaire, ce n'est pas moins différent. En effet, nous pouvons constater que, de façon informelle, enfants ou adultes interagissent durant les apprentissages.

Si l'on prête attention à ces échanges, on peut remarquer que des groupes informels se constituent. Nous pouvons observer qu'au sein de chaque sous-groupe, une personne donne spontanément des conseils ou des explications sur un point de matière. Parfois, pour une matière différente, au sein du même groupe, c'est une autre personne qui prendra ce rôle.

Grâce au concept de l'étayage de Bruner (1983, cité par Berzin, 2001), nous savons que le pair sert de médiateur et qu'il aide le novice à se concentrer sur ce qu'il est capable de faire.

De nombreuses recherches du monde anglo-saxon montrent que le tutorat entre pairs est une pratique qui a fait ses preuves (Bachelet, 2010). En effet, les bénéficiaires sont autant présents pour les tuteurs que pour les tutorés : d'une part, par le biais d'un suivi plus « individualisé », les tutorés s'investissent de façon plus conséquente dans leurs apprentissages, et d'autre part, les connaissances des tuteurs s'accroissent (Bachelet, 2010). De plus, comme le tutoré est face à son égal, il est moins réticent et redoute moins l'idée de commettre une erreur. Cohen et al. (1982, cité par Buchs, Crahay et Lerhaus, 2012) disent que le tutorat présente d'autres avantages : il favoriserait également une assimilation sur le long terme et améliorerait l'estime de soi. Pour Allen et al. (1973), le tutorat impacte également positivement la motivation des tuteurs entraînant ainsi un apprentissage accru pour ces derniers. Pour finir, Topping et al. (2003, cité par Barahona et al., 2023) disent que la pratique tutorale a un impact positif sur la coopération entre les étudiants car, selon eux, tuteur et tutoré multiplient les occasions d'échanger et de travailler en partenariat.

En outre, une classe de Français Langue Étrangère (FLE) est composée d'un nombre important de nationalités contraintes de cohabiter et ainsi, d'apprendre à vivre ensemble. Ces diverses nationalités font de la classe un milieu multiculturel (ou interculturel) où chaque culture possède ses propres spécificités (Abdallah-Preteille, 2011).

Ainsi, étant donné qu'une classe s'apparente à une mini-société, il est nécessaire d'y « prendre des mesures en faveur d'une interprétation entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées » (Abdallah-Preteille, 2011, p.85).

Les professeurs et les professionnels de l'enseignement doivent donc relever des défis : en effet, durant les interactions (tutorales) entre les apprenants, il n'est pas rare de voir que des conflits surviennent. Ces derniers peuvent être de différents ordres comme des malentendus, une vision trop rigide de la culture, des difficultés à s'adapter aux normes culturelles et académiques, des difficultés à trouver un juste équilibre entre son identité de départ et sa nouvelle identité (Douglas et Rosvold, 2018), des réactions différentes face à l'âge du tuteur, à l'asymétrie des statuts ou au travail de groupe (Baudrit, 2007).

Ainsi, prendre en compte certains critères comme l'asymétrie des compétences (Guichard, 2005), la mixité (Wynnekamen, 1996) et l'écart d'âge (Baudrit, 1999) pourraient constituer des points d'attention pour limiter certains conflits potentiels et favoriser le vivre-ensemble.

Ayant conscience de ces différents éléments, s'intéresser à la problématique du tutorat interculturel semble être un incontournable pour aider les apprenants à apprendre à vivre ensemble. Dans un contexte d'interculturalité, comment le tutorat peut-il être un tremplin au vivre-ensemble ? La compétence interculturelle pour aller à la rencontre de l'autre n'est-elle pas la clé pour dépasser de nombreux conflits ? L'hypothèse de contact est-elle une condition suffisante pour aider les apprenants à vivre ensemble ? Ainsi, nous nous attèlerons à répondre à la question suivante : « Comment le tutorat interculturel spontané entre primo-arrivants adultes peut-il contribuer au vivre-ensemble en classe de FLE ? ».

3. Structure de la recherche

Pour répondre à cette question de recherche, le travail s'articulera autour de cinq sections distinctes.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre théorique qui se composera de trois thématiques phares à savoir le tutorat, le vivre-ensemble et le tutorat interculturel. Le premier sous-chapitre s'attèlera à présenter les définitions de la pratique, les théories fondatrices, la formation des dyades, le rôle du tuteur et les formes de tutorat. Cette partie permettra de comprendre les tenants et les aboutissants de la pratique tutorale, au sens large. Le second, quant à lui, abordera les notions de primo-arrivants, d'identité, de culture et d'interculturalité. L'objectif poursuivi sera de prendre conscience des enjeux liés à ce public particulier que représentent les primo-arrivants. Le dernier résultera du croisement de la pratique tutorale et de l'interculturalité. Ainsi, cette section poursuivra l'objectif de présenter la naissance de la pratique, le relativisme culturel, la démarche empathique et les problèmes liés à la mise en place du tutorat interculturel.

Dans un second temps, nous présenterons la partie empirique, s'articulant elle-même en trois sections. La question de recherche ainsi que le cheminement réalisé pour y parvenir seront présentés dans la première partie. S'ensuivra la méthodologie du recueil des données. Cette dernière présentera successivement l'approche choisie, l'échantillon ainsi que l'outil de collecte des données. Pour terminer, nous mettrons en lumière le traitement des données au travers de leur transcription, du codage et de l'écriture des résultats.

Dans un troisième temps, les résultats seront présentés. L'objectif poursuivi sera de croiser les différentes interviews pour en faire ressortir les points communs et les différences et ce, à travers les grandes thématiques du cadre théorique.

Dans un quatrième temps, la discussion sera présentée. Cette dernière aura pour objectif principal de mettre en résonance les données recueillies avec les études précédentes. Par la suite, les limites, perspectives et critères de qualité seront présentés.

Pour finir, une conclusion générale viendra clôturer ce mémoire. Elle synthétisera les éléments importants apportés par cette recherche et proposera d'autres perspectives de recherche.

B) Cadre théorique

1. Le tutorat

La thématique du tutorat est un sujet privilégié dans le domaine des sciences de l'éducation. Dès lors, le cadre théorique qui entoure ce concept mérite qu'on s'y attarde.

1.1. Définitions

Pour débiter, il est nécessaire de situer le tutorat dans le cadre des pratiques enseignantes. Selon Connac (2017), le tutorat appartient à la famille de l'enseignement mutuel. Un concept né, d'après Barnier (2001), pour répondre aux besoins de la scolarisation de masse.

En 1975, Foucault qualifie déjà ce type d'enseignement d'« appareil à apprendre » (p. 167) et souligne que l'enseignement mutuel se caractérise par une « transmission mécanique et très hiérarchisée allant du maître aux moniteurs généraux, puis aux moniteurs particuliers et aux élèves » (Foucault, 1975, p. 167 cité par Barnier, 2001,

p. 47). Lesage (1975), quant à lui, à la différence du tutorat actuel, considère qu'il s'agit plutôt d'un mode basé sur la communication ayant pour principe d'être un moyen pour entreprendre une action plutôt qu'un simple « moyen d'échange » (p. 68).

Plus récemment, Connac (2017) met en évidence que le tutorat présente deux facettes contradictoires en apparence, mais cohabitant toutefois ensemble. En effet, d'une part, il permet la coopération par le biais d'apprentissages et de productions collectives et, d'autre part, il favorise l'individualisation. Connac (2017) souligne également que le tutorat présente un grand nombre d'avantages tels que l'augmentation de l'estime de soi aussi bien chez les tuteurs que chez les tutorés, de meilleures performances, un sentiment de persévérance ou encore la dédramatisation de l'erreur pour les personnes tutorées.

Tournons-nous ensuite vers la définition de Goodlad et Hirst (1989, p. 13) qui définissent le tutorat comme « un système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant ».

Une autre auteure, Buchs (2012, p. 425) définit le tutorat comme : « caractérisé par des relations asymétriques entre pairs, certains apprenants jouant le rôle de tuteurs ou de guides du fait d'une disparité des informations et des compétences sur la base d'un modèle de transmission linéaire des savoirs ». Par ailleurs, avant elle, Baudrit (2003, p. 120) dit déjà que : « associer un élève tuteur avec un élève tutoré, c'est compter sur les aptitudes du premier pour favoriser les apprentissages du second ».

Retenons ainsi que le tutorat est une pratique pédagogique dans laquelle les élèves s'entraident et acquièrent du savoir par ce biais. D'une part, il y a les élèves qui nécessitent une aide (appelés tutorés) et, d'autre part, il y a les élèves qui apportent leur aide (nommés tuteurs). Ces tuteurs ont des compétences plus avancées dans certains domaines, ainsi, nous parlerons d'asymétrie des connaissances.

Ces définitions suscitent un questionnement, notamment sur leurs fondements théoriques. C'est pourquoi, il est nécessaire, dans la section suivante, de se pencher sur la place du tutorat dans les pédagogies fondatrices.

1.2. Les pédagogies fondatrices

Le tutorat est étudié depuis plusieurs décennies tant par les enseignants que par les pédagogues. Pourtant, il soulève toujours de nombreux questionnements. Afin de comprendre les fondements du tutorat, nous présenterons les théories fondatrices émanant de Vygotski et Bruner. Ces deux spécialistes de psychologie et pédagogie dans le domaine de l'enfance sont considérés comme les précurseurs du tutorat.

1.2.1. Vygotski et la ZPD

L'œuvre de Vygotski (1896-1934), reconnue et redécouverte après sa mort, doit être observée en parallèle avec celle de Piaget (1896-1980)¹. Cette dernière, fondée sur la réflexion autour des expériences, est censée permettre la compréhension et l'appréhension des réalités qui entourent l'individu (Piaget, 1964). Cependant, si on compare avec Vygotski, la théorie de Piaget serait lacunaire car l'environnement social et culturel n'y occupe qu'une place minime. En effet, sur base de ses recherches, Vygotski conclut que le développement de l'intellect se manifeste uniquement grâce à un apport culturel provenant de la société (Bodrova et al., 2011). Selon Collet (2017-2018), nous passons alors d'une approche constructiviste (Piaget) à une approche socio-constructiviste (Vygotski) qui insiste davantage sur le fonctionnement social de l'être humain.

D'après ces théories, les fonctions psychiques caractérisant l'humain, telles que le langage, l'intelligence, le raisonnement, la mémoire, etc., se développent grâce à des médiateurs socio-culturels. Ces médiateurs sont des adultes aidant à la construction des connaissances par le biais du langage et de l'écriture. En d'autres termes, il existe, par nature, un processus de développement auquel s'ajoute un processus d'éducation. Ce dernier permet alors l'éclosion des potentialités de l'enfant. Vygotski dit ainsi que l'utilité de l'éducation est la restructuration des fonctions du développement (Vygotski, éd. 1985, cité par Barnier, 2001).

Le psychologue souligne aussi que le développement de la pensée prend la direction de la construction sociale vers la construction individuelle. Autrement dit, les outils intellectuels se développeraient par le biais d'interactions sociales et dépendraient de l'organisation du champ social de l'enfant. Ainsi, il y aurait une double construction des fonctions psychiques supérieures. C'est par le biais de ces fonctions que Vygotski

¹ L'œuvre de Vygotski a un véritable regain d'intérêt lorsqu'elle est rééditée en 1985. Ses théories sont alors confrontées avec celles de Piaget.

introduit la théorie sur la zone proximale de développement ou zone de prochain développement.

Ce concept retient particulièrement notre attention car il est étroitement lié à notre problématique. En effet, ces fonctions psychiques renvoient à deux temps. D'abord, notons la fonction interpsychique. Elle renvoie à l'activité collective et sociale où la figure plus expérimentée (souvent un adulte) propose à l'apprenant des contenus nouveaux. Nous pouvons parler de co-construction d'un contexte dit « intersubjectif ». Ensuite, nous retrouvons la fonction intrapsychique qui fait référence à l'activité individuelle de l'enfant. Durant cette phase, l'apprenant s'approprie progressivement des concepts. Ces derniers feront « l'objet d'un développement interne » (Vygotski, éd. 1985, p. 8 cité par Guichard, 2005, p. 74).

Dans cette dernière phase, nous remarquons qu'il y a une distance entre ce que l'enfant est apte à réaliser seul et ce qu'il peut faire par l'intermédiaire d'un expert. Ainsi, Barnier (2001, p. 181) dit que « sous certaines conditions de mise en situation et de mode de fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé, et générer des coordinations intra-individuelles, c'est-à-dire structurer les manières de penser des individus ». Autrement dit, comme les apprentissages activent les processus développementaux de l'enfant, ils stimulent d'autres processus permettant son évolution.

Vygotski (éd. 1985) précise que la ZPD diffère d'un individu à l'autre et subit des déplacements selon les apprentissages. D'abord, lorsque l'apprentissage se trouve au commencement de cette zone, l'apprenant n'a pas besoin d'aide. Ensuite, si l'apprenant se situe au milieu de la zone, il est capable de réaliser la tâche avec de l'aide. Enfin, situé après la zone, l'apprenant est incapable de réussir la tâche seul ou accompagné.

Par conséquent, Renaud et al. (2016) s'accordent pour dire que la mouvance de la ZPD permet aux élèves de prendre mieux conscience de leurs capacités et ainsi d'acquérir une meilleure confiance en eux. Ces considérations renvoient au principe de la motivation de Viau (1994) : cette confiance sera, par la suite, un tremplin vers l'entreprise et la réussite de défis supérieurs. Mais qu'en est-il exactement du rôle du tuteur durant cette mouvance ?

Selon Yvon et al. (2011), le rôle de l'expert est de maintenir l'apprenant dans sa ZPD. Ainsi, il doit trouver un juste milieu entre ce qui est trop difficile (pour lui éviter l'échec) et ce qui est trop simple (pour ne pas susciter un désintérêt). Dans un premier temps, il est nécessaire de donner une tâche aisée à réaliser en autonomie, pour donner confiance à l'apprenant en ses capacités. Dans un second temps, l'expert attribue une tâche plus complexe, mais avec une guidance. L'objectif est, qu'à terme, l'apprenant y parvienne seul. Enfin, une fois que la tâche est perçue comme « simple » par l'apprenant, qu'il est capable de la réaliser en autonomie de façon répétée, il est nécessaire de réitérer le même processus mais pour une tâche différente et ainsi, déplacer la ZPD.

Le rôle du tuteur est donc ponctuel et constitue un tremplin pour aider les tutorés à réaliser ultérieurement les tâches de façon autonome. D'ailleurs, Barnier (2001, p. 183), en paraphrasant les idées clés de Vygotski, énonce l'idée suivante : « on pourrait dire que, ce que l'enfant aidé sait faire aujourd'hui, il saura le faire tout seul demain ».

Pour finir, selon Vygotski (éd. 1985, cité par Yvon et al., 2011), il est nécessaire de réaliser une évaluation des prérequis pour qu'il y ait un déplacement de la ZPD. En effet, d'une part, ils servent de base nécessaire à l'expert pour entreprendre la construction de savoirs nouveaux. D'autre part, ils sont utiles au tutoré pour lui faire prendre conscience de ses propres connaissances tout en le rassurant. Par la suite, cela lui permettra de prendre ses distances par rapport à ce qu'il sait. Ainsi, nous observons qu'une médiation s'opère entre le novice et l'expert (Capra et al., 2002). Cette médiation servira de point d'appui pour la théorie de Bruner qui sera développée ci-dessous.

1.2.2. Bruner et l'étayage

Sur les traces de Vygotski, un autre psychologue, Bruner (1983, p.8 cité par Barnier 2001, p. 184), estime qu'il existe « une conception générale du développement humain ». Celle-ci se base sur un processus d'assistance, de collaboration entre un enfant et un adulte où ce dernier agit comme un médiateur de la culture. Il met donc en évidence que l'être humain est non seulement caractérisé par sa faculté à apprendre mais aussi, par sa faculté à enseigner.

La théorie de Bruner (1983) repose donc sur deux idées maîtresses : « la culture donne forme à l'esprit et l'activité mentale ne se produit jamais isolément » (Bruner, 1983, p. 8, cité par Barnier, 2001, p. 184). Autrement dit, la culture sert à la construction et

au développement de l'intelligence de la personne et les bases acquises par les expériences précédentes aident à la construction des savoirs. Nous constatons donc que Bruner accorde, lui aussi, une place incontournable aux prérequis. D'ailleurs, il dit que la vie mentale naît et prend forme dans l'unique but d'être communiquée (Bruner, 1983, cité par Barnier, 2001). Dès lors, à la différence de Vygotski, il pense que les processus cognitifs, sous le spectre de leurs aspects intrapsychiques, sont relativement importants. En effet, Bruner (1983) estime que le plus pertinent est de se questionner sur les savoirs eux-mêmes mais surtout sur leur accessibilité. De cette manière, les enfants établissent des connexions entre ce qu'ils savent et les savoirs nouveaux. Autrement dit, l'objectif de cette démarche est de « ramener quelque chose d'inconnu à quelque chose de déjà connu (...) [ce qui] facilite la compréhension en restituant une idée dans un ensemble de référence plus vaste » (Barnier, 2001, p. 185).

Par ailleurs, Bruner (1983, cité par Barnier, 2001) estime que les enfants sont capables d'acquérir des connaissances sortant de leur champ. Cependant, cela nécessite une adaptation pédagogique pour les enseigner correctement. Tout comme Vygotski, il insiste sur l'ennui provoqué par une tâche trop ardue. Ainsi, nous remarquons donc une corrélation entre la ZPD et la théorie de Bruner sur l'étayage.

L'étayage se définit comme la « facilité exercée par autrui lorsqu'il prend en charge temporairement un aspect de l'activité du sujet » (Berzin, 2001, p. 125). Dans ce processus, le rôle du tuteur est complexe. En effet, celui-ci doit non seulement reconstruire ses propres connaissances pour les réinvestir, mais aussi prendre en considération les difficultés de l'apprenant. Ainsi, son rôle n'est pas simplement d'assister dans la réalisation d'exercices (Barnier, 2001). L'essentiel est que le tuteur soit capable de rendre audible des connaissances tout en permettant au tutoré de développer ses compétences. Dans ces conditions, il est question d'un processus de guidage mené par un pair ou un adulte considéré comme un « médiateur de culture ».

Nous constatons que les principes de Vygotski et de Bruner se rapprochent en certains points. Cependant, notons une différence importante : la ZPD désigne l'écart entre ce que l'apprenant sait faire seul et ce qu'il sera capable de réaliser grâce à un expert alors que l'étayage se concentre sur le rôle de l'expert et sur ce qu'il a pu mettre en place pour aider l'apprenant.

Les deux théories pré-explicitées abordent l'enseignement « traditionnel » en mettant souvent en scène des dyades composées d'un enfant et d'un adulte mais le choix de

leur formation nous échappe encore. Dès lors, nous nous intéresserons, ci-après, à la composition des dyades.

1.3.La formation des dyades

Dans cette section, nous analyserons quatre critères incontournables pour former des paires efficaces (également appelés « dyades ») : l'asymétrie, la mixité, l'écart d'âge et la relation de départ.

1.3.1. Asymétrie dans les dyades

En 2005, le chercheur Guichard s'intéresse au rôle du tuteur et du tutoré au sein des dyades. L'auteur en conclut qu'au sein des dyades, seules les compétences des deux partis doivent être asymétriques. En effet, les tutorés peuvent progresser uniquement grâce aux compétences pédagogiques plus élevées des tuteurs.

Pour Buchs et al. (2012), c'est plutôt l'âge et le sexe qui créent de l'asymétrie. Guichard, quant à lui, montre que ces caractéristiques occupent une place moins importante. Selon lui, la seule asymétrie réside dans la différence de compétence.

1.3.2. Dyades mixtes ou unisexes

Force est de constater qu'il existe peu d'études sur l'effet produit par le sexe dans les dyades lors de la pratique du tutorat. Néanmoins, selon Foster (1972, cité par Baudrit, 1999), les apprenants ont tendance à choisir un tuteur de même sexe qu'eux pour collaborer.

Un autre auteur, Cicirelli (1972), constate qu'il existe des facteurs impactant la formation de paires mixtes tels que la coopération et un échange suffisamment long. Dans la même lignée, Baudrit (1999) dit que ces éléments permettent aux paires d'apprendre à se connaître et ainsi de construire progressivement une relation basée sur la confiance.

Chau Leung, en 2018, se penche également sur la question et se demande si la mixité des dyades n'entraînerait pas des inégalités. Grâce à ses recherches, elle prouve que les dyades unisexes se montrent plus avantageuses que les dyades mixtes. En effet, dans le cas de ces dernières, il s'avère que les femmes se montrent plus réticentes à occuper un rôle autoritaire que les hommes.

1.3.3. Écart d'âge

Traditionnellement, le tutorat se pratique entre un enfant et un adulte. Dans cette lignée, un autre chercheur, Wynnekamen (1996), démontre que les enfants progressent davantage sous la tutelle d'un adulte.

De son côté, Baudrit (1999) mène une autre étude sur les conduites des enfants en contexte de tutorat. Il y relève les avantages et les inconvénients pour les pairs d'âge identique et ceux avec un écart important. D'une part, il montre que, sans écart d'âge, le professeur peut avoir la mainmise sur le tutorat puisque la pratique tutorielle se déroule dans un même espace. Cependant, la pratique a ses limites sur le plan relationnel. En effet, les élèves ont toujours tendance à se tourner vers les mêmes compagnons (Baudrit, 1999). D'autre part, il explique que, lorsque l'écart entre le tuteur et le tutoré est supérieur à 7 ou 8 années, cela profite au tutoré car il bénéficie alors de l'aide d'une personne plus expérimentée. Baudrit constate cependant que, dans ce cas-ci, le tuteur aura peu de chance de tirer des bénéfices de la situation et de jouir de « l'effet tuteur ». C'est-à-dire « l'idée que celui qui enseigne peut apprendre, bénéficier lui-même de cette activité » (Baudrit, 2007, p. 47). Suite à ces diverses constatations, Baudrit (1999) conseille de former des paires dont l'écart d'âge est de quelques années sans en préciser l'écart exact.

1.3.4. Relation entre le tutoré et le tuteur

Foot et Barron (1990) s'intéressent à l'impact de la relation initiale entre le tuteur et le tutoré dans une situation d'apprentissage. Suite à leur étude, ils constatent que le tutorat entre des dyades amies se révèle plus positif. En effet, les tuteurs amis se montrent plus enclins à fournir davantage d'informations et à se questionner mutuellement de façon régulière.

Baudrit (1999), quant à lui, démontre que la relation des dyades amies peut s'avérer négative pour le tutorat en tant que tel. En effet, il relève que, soit les apprenants ne réalisent pas la tâche demandée, soit le tuteur s'attèle à réaliser le travail du tutoré. Cependant, il constate aussi que les apprenants osent davantage exprimer leurs incompréhensions, ce qui peut se révéler positif dans certaines situations. Dans ce cas, nous parlons « d'appariement affinitaire ». À contrario, il est possible de créer un appariement dit « fonctionnel ». Ce dernier consiste à progressivement mettre en place des conflits socio-cognitifs entre l'expert et le novice non amis et en un étayage.

1.4.Être tuteur, un rôle qui s'apprend ?

Dans cette section, nous nous intéresserons au rôle du tuteur dans plusieurs domaines. D'abord, nous développerons la dimension informative quant à son rôle. Ensuite, nous nous attarderons sur les compétences pédagogiques nécessaires pour remplir ce rôle. Après cela, nous nous pencherons sur sa formation. Enfin, nous aborderons les gestes à adopter tant de la part du tuteur que du tutoré.

1.4.1. Dimension informative quant au rôle de tuteur

La chercheuse Berzin (2012) s'intéresse au volet informatif du rôle de chacun dans les dyades. Elle remarque que, durant la première année d'expérimentation, un changement de comportement positif survient chez les tuteurs, lorsqu'ils sont informés de leur rôle en amont. De plus, à la lumière de l'analyse des interactions verbales des apprenants, elle relève que les tuteurs non informés ont tendance à utiliser des énoncés « constatatifs ». À l'inverse, les tuteurs bien informés sur leur rôle utilisent plutôt des énoncés suggestifs et directifs. Berzin constate également que les tuteurs informés s'attèlent inconsciemment à remplir la fonction de l'enrôlement de Bruner (1983) qui consiste à éveiller l'intérêt chez le tutoré pour réaliser une tâche en le motivant et en respectant les exigences.

Ces théories démontrent l'importance de la dimension informative du tutorat, mais, n'y a-t-il pas des compétences préalables nécessaires pour que le tutorat se révèle efficace ?

1.4.2. Les compétences pédagogiques nécessaires et les valeurs

Un autre chercheur, Hay (1997), étudie l'importance des compétences pédagogiques servant de point d'appui au tutorat. Il en relève plusieurs que les tutorés eux-mêmes estiment indispensables : l'aide pour établir un raisonnement, la communication claire et la remise de feedbacks verbaux.

De son côté, Lawson (1989) se questionne quant aux raisons pour lesquelles les étudiants sont plus aptes à envisager, et donc à comprendre, les obstacles que rencontrent leurs semblables. Elle constate que, comparés aux enseignants, les étudiants font davantage preuve d'empathie, se montrent plus disponibles et sont moins enclins au jugement. De plus, ils sont plus aptes à fournir des feedbacks et à en recevoir. Enfin, ils installent un climat détendu plus aisément. Ces diverses

compétences sont issues de la relation de départ entre les pairs, puisque celle-ci est moins conventionnelle qu'entre un professeur et un étudiant.

Il ne faut pas oublier qu'une condition préalable à la mise en œuvre d'un tutorat efficace est l'attitude de départ du tuteur. Ainsi Webb (1989) dit qu'il faut :

- **La volonté de rendre service** : pour que celle-ci se mette en place, il est nécessaire de poser un diagnostic auprès des étudiants. Ce diagnostic va servir de base pour les événements à venir : à savoir l'intervention du tuteur et ce qu'en retirera le tuteur. Dès lors, la responsabilité se déplace des tuteurs vers les tutorés. C'est donc bien aux tutorés d'utiliser les conseils et l'aide fournis. Le tuteur doit, quant à lui, s'impliquer dans l'organisation pédagogique.
- **L'aide pertinente** : les compétences pédagogiques sont un préalable évident pour un tutorat efficace. Ces dernières doivent aider les tuteurs à répondre aux demandes des tutorés et permettre un repérage des obstacles rencontrés.
- **L'aide efficacement élaborée** : le tuteur doit travailler de concert avec son tutoré. Ainsi, il est important que le tuteur remplisse un rôle de soutien pédagogique et lui lâche la main au moment où il constate que son tutoré a saisi la démarche et est capable de la mettre en œuvre seul.
- **L'aide opportune** : le tuteur doit pousser le tutoré à affronter des difficultés dont il n'a pas forcément conscience, au départ. Le rôle du tuteur est donc de relever les maladresses et les incompréhensions du tutoré pour l'aider à mieux saisir les contenus.
- **L'exploitation des informations fournies** : le tuteur doit rendre compréhensible l'aide qu'il apporte en fournissant des savoirs intelligibles et en donnant des conseils afin que le tutoré puisse les mettre en pratique.

En filigrane, nous remarquons que la responsabilité se déplace du tuteur vers le tutoré. Dès lors, retenons que, dans un premier temps, le tuteur doit apporter une aide adéquate en fonction des besoins de son tutoré. Ensuite, le tutoré doit exploiter personnellement l'aide. Cependant, pour que ces conditions préalables soient remplies, la formation au tutorat joue un rôle central. Nous devons donc nous questionner sur les tenants et les aboutissants de cette formation.

1.4.3. Formation au tutorat

La formation des tuteurs a été étudiée par Lafont et Ensergueix (2009). Ils remarquent que les tuteurs formés obtiennent de meilleures performances auprès des élèves placés sous leur tutorat. Selon ces auteurs, cette formation peut prendre diverses formes telles que « la facilitation de la communication, l'entraînement au guidage et à l'évaluation d'un pair, l'utilisation de supports spécifiques » (2009, p. 41).

Barnier (2001), en se basant sur les recherches de Vygostki, met déjà en évidence une dimension supplémentaire à cette formation des tuteurs. Il dit que les interactions doivent suivre un schéma spécifique. En effet, pour éviter les prises de parole sans profondeur et ainsi, aider à construire progressivement des interventions se situant dans la ZPD, des interactions de formes particulières sont nécessaires. Dès lors, cette phase d'interaction structurée poursuit deux objectifs. D'une part, elle donne l'occasion au tuteuré de comprendre le but de la tâche et d'autre part, elle lui permet un accompagnement serein dans sa réalisation.

1.4.4. Les gestes à adopter pour le tuteur et le tuteuré

Nos considérations précédentes montrent que le tutorat ne s'improvise pas et que certaines conditions préalables sont nécessaires. Nous avons abordé quelques grands principes phares. Cependant, nous n'avons pas encore identifié de gestes concrets.

Ainsi, nous nous penchons sur la théorie de Connac (2015). Ce dernier s'est intéressé aux problèmes que peuvent rencontrer les pairs lorsqu'ils entrent dans les rôles de tuteurs et de tuteurés. Il explique que la notion de coopération est un impératif et qu'elle doit être travaillée car elle est le fondement-même du fonctionnement de notre monde. Ainsi, le chercheur établit une liste de conseils à mettre en application sous deux volets : le respect de la précision et la rigueur des conditions de coopération.

Commençons par les obligations de l'aidant. Selon Connac (2015), il doit : terminer ce qu'il a entrepris auparavant pour pouvoir être disponible et s'investir pleinement dans son rôle ; avoir accepté d'aider sans aucune contrainte ; parler à voix basse lors des échanges ; comprendre ce qui lui est demandé (si ce dernier point n'est pas respecté, l'aidant doit diriger son apprenant vers une autre personne) ; ne pas se moquer ; se montrer encourageant et féliciter.

Par ailleurs, l'aidant peut aussi : se servir de tous les éléments mis à disposition (tels que les fiches-outils ou les documents) ; se faire relire ; donner des explications sur les

consignes ; fournir des exemples et une méthode pour les réaliser ; expliquer avec ses propres mots ; mettre des mots sur ce qu'il y a à faire ; fournir des astuces ; schématiser ; illustrer ses dires ; aider à la lecture ; réaliser une observation des fiches-outils pour faciliter leur compréhension ; laisser du temps pour faire deviner ; répondre aux interrogations ; prendre la décision d'arrêter ; etc.

Observons maintenant les obligations de « l'aidé » : dans un premier temps, il doit : essayer de réaliser la tâche seul ; choisir son aidant ; attendre que celui-ci soit disponible ; poser des questions claires et précises ; écouter attentivement ; mettre de la bonne volonté pour réussir ; se montrer reconnaissant ; s'autoriser à poser des questions ; demander des explications supplémentaires ; mettre par écrit ce qu'il juge nécessaire ; décider de se séparer de l'aidant, etc.

1.5. Les formes de tutorat

Nos explications précédentes laissent entrevoir qu'il existe plusieurs formes de tutorat. En effet, Baudrit (2007) met en évidence une distinction entre les tuteurs non formés, qui pratiquent un tutorat dit « spontané », et les tuteurs formés à la PPP (Pause, Prompt and Praise) qui appliquent un tutorat dit « structuré ».

1.5.1. Le tutorat spontané

Reprenons les recherches de Gillig (2001) pour expliquer le tutorat spontané. Celui-ci se déroule dans une organisation « habituelle » de la classe, c'est-à-dire, sans que des élèves plus âgés ne soient réquisitionnés. Nous pouvons donc dire que le tutorat spontané appartient à la grande famille des pratiques de différenciation pédagogique. Il est similaire à ce qu'utilise un professeur qui « adapte le message pédagogique aux caractéristiques des apprenants » (Gillig, 2001, p. 86).

Le tutorat spontané ne se fonde pas sur la formation des tuteurs. Il est plutôt issu d'un climat social favorable émanant de la classe. Nous pouvons donc affirmer qu'il s'agit d'un apprentissage par le biais de la coopération et, de surcroît, de l'entraide. Pour illustrer nos propos, nous nous appuyerons sur plusieurs exemples issus du livre de Gillig (2001, p. 86) et faisant écho au travail mené en petits sous-groupes : « un élève aide un autre à organiser son travail lors des moments consacrés aux devoirs (études dirigées). Il s'agit dans ce cas d'une aide à l'acquisition de compétences méthodologiques : aider l'autre à gérer son cahier de textes et à donner du sens au métier d'élève ; les élèves les plus rapides qui ont terminé leur travail en autonomie,

aident ceux qui ne sont pas aussi avancés et qui butent sur des obstacles ; un élève aide un voisin, qui n'a pas compris les tâches à effectuer par une ré-explication ou une reformulation ».

Notons aussi que ce type de tutorat ne repose pas sur l'aide des élèves les plus forts envers les plus faibles. Il s'agit plutôt d'une entraide durant des moments de vie à l'école où la coopération se révèle nécessaire. Ajoutons que l'aide n'est pas à sens unique et peut être réciproque. En effet, par exemple, « le plus fort » dans une matière peut, par la suite, être aidé dans une autre où il rencontrerait plus de difficultés (Gillig, 2001).

Nous constatons donc qu'attribuer des rôles cloisonnés n'a pas lieu d'être. Cette non-attribution devrait plutôt être valorisée et soutenue par le professeur. Ce faisant, il devrait mettre un point d'honneur à encourager les comportements favorisant la coopération au sein de la classe. Par ailleurs, pour qu'elle soit porteuse, la coopération doit être ponctuée de reprises de cours en grand groupe pendant lesquelles le professeur débat avec les élèves des responsabilités collectives et individuelles.

1.5.2. Le tutorat structuré

Sur base des recherches de McNaughton et al. (1987), Baudrit (2007), dans son ouvrage *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*, décrit la méthode « Pause, Prompt and Praise » (dont la traduction est : « pause, rapidité et éloge ») en trois étapes :

- **Pause** : en cas d'erreur ou d'hésitation, le tuteur marque un arrêt de cinq secondes pour laisser au tuteur l'occasion de s'auto-corriger.
- **Prompt** : une fois ce délai écoulé, le tuteur adapte son aide selon la nature de la faute. Ainsi, le tuteur aide le tuteur à raisonner ou peut lui donner la réponse pour débloquer certaines situations.
- **Praise** : le tuteur valorise les réponses correctes pour encourager et renforcer les bons comportements du tuteur. Ce feedback doit agir comme un levier pour rendre autonome le tuteur.

1.5.3. Quelle forme adopter ?

Selon Gillig (2001), aucune forme n'est plus porteuse que l'autre. En effet, elles présentent chacune des avantages et des inconvénients. En 2007, les recherches de Baudrit empruntent la même direction. Les deux auteurs s'accordent pour dire que ces formes tutorales répondent simplement à des besoins différents.

D'après Gillig (2001), le tutorat spontané se veut avant tout empreint d'entraide et de coopération. Ainsi, ce tutorat s'appliquerait plutôt en contexte de classe où les pairs, d'âge et de compétences similaires, s'entraident. Dès lors, l'alternance des rôles se fait naturellement selon la nature des apprentissages. Cependant, il faut noter que même si cette attribution des rôles semble s'être effacée, le professeur doit toujours être présent et superviser.

Quant au tutorat structuré, ce même chercheur pense qu'il a pour utilité de combler les manquements chez les élèves les plus faibles. Dès lors, cette forme tutorale est plutôt vue comme un complément aux apprentissages traditionnels où le tuteur est plus âgé. Cette méthode, comme expliquée auparavant, est plus exigeante : elle demande une formation des tuteurs, une coordination de la part du professeur appréciant la pédagogie différenciée, des plannings aménagés, un certain matériel, des instructions compréhensibles par les tuteurs mais également une feuille de route où le professeur recense les nouveaux apprentissages des élèves tutorés.

À la lumière de ces éléments, le professeur doit choisir la forme tutorale correspondant au mieux aux besoins de sa classe tout en la modulant au fur et à mesure. Nous comprenons que ce sont les élèves qui jouent un rôle central dans ce dispositif mais que doit faire concrètement le professeur ?

1.5.4. Et le professeur ?

En situation de tutorat, il apparaît évident que le professeur ne disparaît pas. En effet, son rôle se montre à la fois complexe et primordial. La chercheuse Cattonar (2001) énonce à ce sujet que l'enseignant doit être confiant envers sa pratique professionnelle pour oser innover et mettre en place le tutorat. De plus, l'auteure estime que tout professeur est un praticien réflexif apte à se questionner sur sa pratique pour la moduler et ainsi en élaborer une plus efficace. Dès lors, quand un professeur expérimente une pratique, il prend un risque audacieux et a conscience qu'il sera contraint de rebondir si cela ne se montre pas efficace.

Ainsi, lorsque le tutorat se met / est mis en place, l'enseignant accepte de laisser une plus grande place aux tuteurs. C'est ce que Brousseau (1990, p. 303) nomme la dévolution. Ce terme se définit comme : « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». Cette définition nous montre que le professeur accepte de donner le flambeau à ses élèves tout en assumant les conséquences.

De plus, selon Connac (2015), l'enseignant doit se montrer ouvert à la non-exactitude des interventions des tutorés. C'est la raison pour laquelle il se doit d'être présent et de rectifier le tir en cas de nécessité. Dès lors, le professeur, en plus d'être présent, joue un rôle d'accompagnateur, installe un climat empreint de coopération et apporte son aide tant pour les explications complémentaires que pour le matériel. Dans son rôle de praticien réflexif, l'enseignant doit également observer la pratique pour se questionner sur son efficacité et ses conditions de réussite.

Ce chapitre a mis en lumière les principes fondamentaux du tutorat, ses acteurs et leurs rôles. Cependant, le champ d'application diffère en fonction des contextes de classe. En classe de FLE, de nombreuses cultures cohabitent, ce qui représente un défi majeur. Or, nous ne pouvons aborder ce défi sans nous questionner au préalable sur les enjeux du vivre-ensemble en classe. C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, nous examinerons différents volets de la thématique précitée pour en amener une compréhension plus étroite.

2. Vivre-ensemble

Guglielmi (2018) s'est intéressé aux échecs du vivre-ensemble. Son passé d'avocat lui a permis d'observer que les personnes qui font face à la justice sont celles pour qui « le vivre-ensemble n'a pas fonctionné » et qui « sont en conflit et n'arrivent pas à le régler » d'elles-mêmes. (2018, p. 14) Ces constatations l'ont amené à définir le vivre-ensemble de la manière suivante : « Forme de cohésion et de solidarité sociales, de tolérance et de civilité reposant sur des liens qui se déploient sur le plan du vécu et du quotidien entre les individus des différents groupes ou catégories de personnes (âge, sexe, ethnie, etc.) d'une société » (2018, p. 15). Pour favoriser un vivre-ensemble harmonieux, il faut alors se montrer respectueux, être attentif aux autres, accepter la pluralité et ce, dans un esprit de paix (INRAE, 2022).

Guglielmi (2018) considère que la notion de « vivre-ensemble » doit pousser chaque individu à se questionner sur ses liens sociaux et sur sa propre existence. En effet, il estime que le « vivre-ensemble » ne coule pas nécessairement de source et que son maintien est souvent confronté à de nombreuses difficultés. À ce propos, ses recherches s'intéressent plus particulièrement aux changements sociétaux des années septante, comme : le passage « d'une société patriarcale à une société éclatée, d'une famille traditionnelle à une famille recomposée ». (2018, p.15)

De plus, Guglielmi relève que cette époque connaît aussi un bouleversement des mœurs et des normes traditionnelles comme : le mariage pour tous, l'augmentation des divorces, la remise en cause de l'éducation des enfants par la famille, l'amointrissement de l'autodiscipline, etc.

Enfin, Guglielmi note également des « changements sociologiques liés aux différences socio-culturelles, et à l'arrivée de populations nouvelles et de leurs descendants, ce qui conduit à des transferts de population car le vivre-ensemble ne fonctionne pas toujours de manière satisfaisante » (2018, p. 16).

Tous ces éléments entraînent progressivement des points de friction dans l'espace public et privé, comme : le port du voile intégral, les médecins hommes traitant les femmes, la pratique des prières dans la rue ou sur le lieu de travail, les relations hommes-femmes au sein des entreprises, etc.

Ainsi, on peut aisément imaginer que, en classe de FLE, avec un public de primo-arrivants, le vivre-ensemble multiculturel/interculturel peut s'avérer être une tâche complexe. Afin d'apporter quelques éclaircissements, ce chapitre abordera plusieurs notions. Nous débuterons notre réflexion avec la notion de « primo-arrivants ». En découlera naturellement celle de « culture » puisque, lorsqu'il migre, chaque individu emporte avec lui sa propre culture. Ce faisant, nous ne pouvons pas parler de culture unique partagée par l'ensemble d'une classe mais de « cultures plurielles ». Ainsi, nous devons également nous questionner sur les notions de multiculturalité ou d'interculturalité, non seulement pour en comprendre le sens, mais aussi afin de déterminer laquelle est la plus pertinente à utiliser.

2.1. Population nouvelle : les primo-arrivants

Dans une étude de l'association « Pour la solidarité », les auteurs (Dubetz et al., 2012, p. 29) estiment que la notion de primo-arrivants renvoie intuitivement à « une personne étrangère arrivée pour la première fois sur un territoire ». Cependant, selon eux, il existerait : « autant de définitions de primo-arrivants que de parcours différents » (Dubetz et al., 2012, p. 30).

Par ailleurs, l'étude récupère les définitions d'autres auteurs. Ainsi, selon Hamzaoui et al. (2007), il faut distinguer les primo-arrivants d'autres migrants en utilisant l'argument de l'autonomie, c'est-à-dire « le besoin d'un accompagnement individuel » de certains migrants particuliers (Hamzaoui et al., 2007, p. 7). Stokkink et al., quant à eux, différencient les primo-arrivants d'autres populations émigrées selon un critère de temps et disent que : « les primo-arrivants seraient ainsi des personnes d'origine étrangère récemment arrivées dans le pays d'accueil et ayant une volonté d'y rester à long terme » (Stokkink et al., 2010, p. 4).

Du point de vue politique, l'étude reprend également la définition des gouvernements francophones. Ceux-ci considèrent que les primo-arrivants sont les migrants résidant en Belgique depuis moins de trois ans. En prenant en compte ces différentes définitions, l'association (2012, p. 30) estime qu'afin de : « mieux cibler encore la spécificité du primo-arrivant par rapport aux autres immigrés », le public primo-arrivant doit désigner : « toute personne qui n'a pas encore résolu tous les problèmes liés à son arrivée en Belgique ».

En plus de la complexité et de la multiplicité de ces définitions, le terme « primo-arrivant » semble difficilement malléable. En effet, il fait référence à une palette étendue de personnes dont les besoins et les parcours sont très différents. Dès lors, la Fondation Roi Baudouin et le Centre pour l'Égalité des Chances et la Lutte contre le Racisme (cité par l'association « Pour la solidarité, 2012 ») se sont accordés pour définir cette notion comme : « des personnes entrées sur le territoire belge depuis moins de dix ans en tant que réfugiés², travailleurs, étudiants (ayant volonté de

² Réfugié : personne : « hors de leur pays d'origine en raison d'une crainte de persécution, de conflit, de violence ou d'autres circonstances qui ont gravement bouleversé l'ordre public et qui, en conséquence, exige une protection internationale » (ONU, *s.d.*).

s'établir), bénéficiaires d'une mesure de réunification familiale, demandeurs d'asile³ ou clandestins⁴ » (2012, pp. 30-31).

Comme nous l'avons compris, le terme « primo-arrivants » recouvre un large panel de définitions. De façon plus globale, retenons qu'un primo-arrivant est une personne de nationalité étrangère arrivée, légalement ou non pour la première fois en Belgique et voulant s'y établir pour diverses raisons.

Par ailleurs, notons qu'être « primo-arrivant » ne se limite pas uniquement à migrer et à obtenir un statut administratif dans un pays d'accueil. C'est aussi vivre une perte de repères, qu'ils soient linguistiques, culturels ou sociaux. Cela peut engendrer un décalage entre leur ancienne et leur nouvelle vie. Ainsi, il est également important de nous interroger sur la notion d'« identité ».

2.2. Identité

Selon Castra (2012, p. 72), l'identité « est constituée par l'ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoivent comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme telle par les autres ». Dès lors, il faut appréhender l'identité en considérant à la fois les instances sociales individuelles et collectives.

2.2.1. Identité personnelle

Selon Mead (1934, cité par Castra, 2012), c'est grâce à la socialisation que l'identité personnelle peut se former, car elle constitue le « Soi ». Les sociologues interactionnistes estiment que « les identités individuelles naissent des interactions sociales plus qu'elles ne les précèdent » (Goffman, 1973, cité par Castra, 2012, p.72). Dès lors, la construction identitaire s'élabore au fil de la trajectoire individuelle et est tributaire des ressources et du contexte gravitant autour de l'individu. Ces éléments permettent de comprendre que l'identité est modulée par les expériences.

Dubar (2000, cité par Castra, 2012, p. 72) identifie « deux composantes indissociables de l'identité sociale » à savoir l'identité pour soi et l'identité pour autrui. La première

³ **Demandeur d'asile** : personne qui : « demande la protection internationale d'un autre pays. Elle demande ainsi l'asile à ce pays. Une fois arrivé dans un autre pays, le demandeur d'asile introduit une demande d'asile auprès d'une autorité compétente, qui examinera s'il a besoin d'une protection internationale » (UNHCR, *s.d.*).

⁴ **Clandestin** : Attention, le terme « sans-papiers » est préféré à celui de clandestin. En effet, ce dernier renvoie, « à un imaginaire d'hors-la-loi ou de criminel » or la personne sans-papiers n'a pas commis de crimes ; elle vit « simplement » dans une irrégularité administrative » (Caritas International, 2018).

renvoie à « l'image que l'on se construit pour soi-même » tandis que la seconde « est une construction de l'image que l'on veut renvoyer aux autres ». Ainsi, l'identité pour autrui se construit par rapport à l'autre grâce aux interactions, à l'image que les autres ont de nous, et nous renvoient et à leur reconnaissance.

2.2.2. Identité collective

Pour Castra (2012), les identités collectives sont issues des formes identitaires communautaires (où les sentiments d'appartenance sont particulièrement marqués, qu'ils soient en lien avec la nation, la culture ou l'appartenance ethnique) et des formes identitaires sociétaires (renvoyant à des collectifs ou des liens sociaux plus ponctuels comme les groupes de pairs, le travail, la religion, etc.). Par cette affirmation, nous comprenons que l'individu « appartient de manière simultanée ou successive, à des groupes sociaux qui lui fournissent des ressources d'identification multiples. » (Castra, 2012).

Nous retenons que l'identité est un processus évolutif façonné par des instances individuelles et collectives. Parmi les collectives, la culture semble être un pilier fondamental des formes identitaires communautaires. Il est donc intéressant de se demander ce que recouvre le terme de culture.

2.3.La culture

2.3.1. Définitions plurielles

Selon Cohen-Emerique (2015, p. 76), « la culture dans le sens anthropologique est définie en tant que mode de vie, en opposition à la « culture cultivée ». En ce sens, elle apparaît comme un système intégré de réponses à l'environnement — physique, climatique, technologique et social. Partagé par un certain nombre d'individus, ce système les constitue en un groupe se définissant par une identité culturelle commune et les différencie d'autres groupes, producteurs d'autres systèmes ». De cette définition, retenons que la culture joue un double rôle : d'une part, elle relie les individus entre eux et, d'autre part, elle permet de les différencier. Dès lors, la rencontre d'individus dont l'enracinement culturel est différent peut être source d'incompréhensions (Cohen-Emerique, 2015).

La chercheuse s'appuie également sur la définition de Verhelst, (1994, p.4-5) pour qui la culture est « un ensemble complexe de solutions qu'une communauté humaine hérite, adapte ou invente pour relever les défis de son environnement naturel et social

(...). La culture est un tremplin et une source de dynamisme qui touchent tous les aspects de la vie privée et collective des Hommes. Le secret pour obtenir des cultures dynamiques et durables réside dans le bon équilibre entre héritage, adoption, adaptation et invention. Le fait de ne pas réagir aux influences externes et aux nouveaux défis internes donnera naissance à une société statique et ossifiée (...). Une société (ou un État) doit être suffisamment flexible pour prendre en compte le caractère hétérogène des cultures locales émergeant des expériences uniques de sous-groupes présents au sein de la société (...). La culture organise la vie des Hommes, mais elle est à son tour façonnée par leur vie. » Cette définition met davantage en évidence les caractéristiques d'hétérogénéité et d'évolution. De plus, elle insiste sur les conséquences des processus de transmission et d'héritage impactant les personnes appartenant à une même culture et qui, en retour, est modulée par ces personnes. Néanmoins, elle ne mentionne pas le volet de la culture subjective (encore appelée la « culture psychologique ») renvoyant à la culture intériorisée (Cohen-Emerique, 2015).

Comme nous pouvons le constater, la notion de « culture » présente un caractère double : elle est vaste et unificatrice. Retenons que la culture a pour utilité de structurer nos modes de vie, nos comportements mais aussi nos représentations.

2.3.2. Les deux composantes de la culture

Dans sa définition, Cohen-Emerique (2015) précise qu'il existe deux composantes de la culture, à savoir, la « culture cultivée » et la « culture anthropologique ». Afin d'éclaircir ces composantes, nous avons mobilisé les travaux de deux autres chercheurs : Galisson et Porcher.

2.3.2.1. **Culture savante ou culture cultivée**

Tout d'abord, notons que la première composante peut prendre des nomenclatures différentes. En effet, Galisson (1991) parle de « culture savante » alors que Porcher (1995) la nomme « culture cultivée ». Selon Porcher (1995), leur définition est cependant similaire car il s'agit de l'ensemble des savoirs attraités aux domaines littéraire, historique, artistique, etc. Porcher ajoute que la « culture cultivée » joue un rôle prépondérant au sein de la société car elle permet de distinguer son identité de celle des autres. Pour lui, ce type de culture s'acquiert par le biais de lecture ou d'un enseignement scolaire. Pendant longtemps, seule la culture cultivée a été présente dans les manuels de langues. (Porcher, 1995).

2.3.2.2. Culture anthropologique - partagée - populaire

De nouveau, nous constatons que les auteurs utilisent des nomenclatures différentes. D'une part, Porcher (1995) parle de « culture anthropologique » et, d'autre part, Galisson (1991) utilise le terme de « culture partagée ou populaire ».

Selon Porcher (2004, p. 55), la culture anthropologique se rapporte à la manière dont les individus « voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel ». Ce type de culture recouvre un ensemble de domaines diversifiés et est partagé par un groupe entier. Précisons que les personnes moins scolarisées, voire analphabètes, partagent également cette culture. En effet, comme Galisson le souligne, elle n'est pas destinée qu'à une partie d'élus et se crée par le contact et l'observation : « Elle s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation, etc. Dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie du groupe » (Galisson, 1991, p. 117). De plus, il insiste sur le fait que cette culture module, en grande partie, leurs représentations, leurs attitudes et leurs coutumes à leur insu (Galisson, 1991).

2.3.2.3. Vers une comparaison de ces deux cultures

En 2004, Porcher s'intéresse au poids que représente la « culture anthropologique » au sein de l'enseignement du FLE. Selon lui, les pratiques de cette culture influencent à la fois les conduites et les comportements. Par opposition, il estime que la « culture cultivée » occupe une place prépondérante dans l'enseignement d'autres langues. En contexte de communication, les apprenants désirent non seulement maîtriser la langue mais aussi la « culture anthropologique » (Porcher, 2004).

Comme nous l'avons appris précédemment, la « culture savante » s'acquiert par le biais d'apprentissages scolaires et appartient à une faible minorité, ce qui n'est pas le cas de la « culture anthropologique ». En effet, cette dernière s'assimile dès notre naissance, c'est-à-dire qu'un ensemble de règles de conduite et d'habitudes viennent peu à peu régir notre façon de nous comporter en groupe et, ainsi, structurent notre vie en société. Ces codes s'acquièrent de manière naturelle et constante et relèvent de l'implicite. En d'autres termes, la culture anthropologique ne s'apprend pas, elle se vit (Porcher, 2004). En contexte d'apprentissages, l'objectif n'est pas de produire des

savants à la chaîne mais plutôt de permettre aux apprenants d'accéder progressivement à la « culture anthropologique ». C'est bien cette culture, partagée par tous les natifs, qui permet d'appréhender le quotidien et de se faire comprendre (Porcher, 2004).

Force est de constater que la culture est une notion très complexe. Dès lors, nous aimerions préciser que, dans le cadre de notre mémoire, nous préférons nous cantonner à la distinction entre la « culture savante » et la « culture anthropologique ». Cependant, notre objet d'étude s'étend à une multitude de cultures présentes au sein d'une classe. C'est pourquoi, nous nous interrogeons sur la nomenclature adéquate dans le cas d'une classe de FLE. Doit-on parler d'une classe multiculturelle ou interculturelle ?

2.4. Multiculturalité ou interculturalité ?

Durant la rédaction de ce travail, la question de la nomenclature s'est imposée. Fallait-il utiliser l'expression classe « interculturelle » ou « multiculturelle ». Dès lors, il a semblé nécessaire d'apporter des précisions sémantiques. Bien que ces termes soient souvent utilisés comme des synonymes, il existe des différences majeures. Pour reprendre les considérations de Vautier (2023), les notions d'interculturalité et de multiculturalité ont évolué comme étant antagonistes.

Le préfixe multi vient du latin *multi* qui signifie « nombreux » et indique « la multiplicité ». Dès lors, selon Cuq et Gruca (2017), la multiculturalité se définit comme « le fait d'envisager la coexistence de plusieurs communautés culturelles comme constitutives d'une société » (Cuq et Gruca, 2017, p. 56 cité par Vautier, 2023). Plus tôt, Baumann et d'autres (2006) expliquent déjà que le terme « coexistence » transmet l'idée d'une succession de cultures indépendantes les unes des autres vivant au sein d'une société (Baumann et al., 2006, cités par Köşker, 2018). Le préfixe inter, quant à lui, vient du latin *inter* qui signifie « entre » et exprime « la réciprocité ou l'action mutuelle (interdépendance) » (Larousse en ligne). Ainsi, Vautier explique que l'interculturalité fait référence à une « convergence culturelle au sein des divers espaces sociaux » (Vautier, p.2, 2023). Cette auteure se penche alors sur l'interaction existante entre plusieurs différences culturelles (Skresfrud, 2017). De plus, Cruz (2013, cité par Ramos-Holguín 2021) aborde des dimensions supplémentaires dans sa définition en insistant sur le respect, le caractère égalitaire entre les cultures et l'enrichissement mutuel.

Pour Cuq (2004, cité par Berkani, 2018), le préfixe « inter » est bien plus riche que « multi » car cela « suppose des échanges entre les différentes cultures, l’articulation, les connexions, les enrichissements mutuels (...) le contact effectif des cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture » (p. 136-137).

Dans le contexte scolaire, notons que le rôle de l’école est de conscientiser les élèves sur le fait que la culture joue un rôle primordial dans les rencontres et les échanges avec autrui (Berkani, 2018). Ainsi, elle doit former l’élève à s’ouvrir à l’interculturalité présente au sein de sa classe.

En conclusion, il semble plus judicieux et riche d’utiliser le terme « interculturel » plutôt que « multiculturel » car l’interculturalité ne se limite pas à la présence d’une infinité de cultures au sein d’un même espace mais invite à de l’interactivité. Ainsi, dans un contexte pédagogique, la compétence interculturelle joue alors un rôle prépondérant. Dans la section suivante, nous l’étudierons.

2.4.1. La compétence interculturelle

Selon Bennett (1993 et 1998), toute personne confrontée à une langue, à des normes ou des valeurs différentes des siennes éprouvera probablement des sentiments négatifs et connaîtra des problèmes de communication. Ces divers sentiments apparaissent généralement au cours d’une interaction interculturelle où divers éléments échappent au contrôle d’un des interlocuteurs ou lorsque les échanges sont perçus comme inéquitables par l’un ou l’autre. Ainsi, pour Bennett (1993), la compétence interculturelle rassemble des outils permettant de gérer efficacement les différences culturelles. Ces outils se développent à travers six étapes successives. Elles sont décrites au sein de son modèle de développement à la « sensibilité interculturelle » (DMIS, 1993). Elles vont de perceptions ethnocentriques (nier les différences, s’en défendre ou encore, les minimiser) vers des perceptions ethnorelativistes (accepter ces différences, s’y adapter mais aussi les intégrer à son modèle de pensée).

1. **Déni** : il se manifeste par une perception générale ou par une ignorance totale des différences, souvent causée par un isolement social ou physique. La personne traversant ce stade considère sa vision du monde comme étant à la fois incontestable et universelle. Une des formes les plus courantes du déni se nomme « l’esprit de clocher » et se manifeste à la fois par les catégorisations simplistes et un mal-être face à la différence (ex : considérer tous les asiatiques comme des

chinois, sans conscientiser l'existence de l'infinité de cultures). Poussé à l'extrême, le déni entraîne une déshumanisation des autres cultures. Durant le stade du déni, la différence est ignorée et sa propre culture est perçue comme un cadre de référence. Pour favoriser la transition vers l'étape suivante, l'individu doit prendre conscience qu'il existe des différences culturelles (Bennett, 1993).

2. **Défense** : au cours de ce second stade, il y a une évolution par rapport au déni en termes de perception des différences. En effet, ici, elles sont perçues et considérées comme une source de menace. La défense entraîne souvent le dénigrement des différences et, par conséquent, la création de stéréotypes négatifs dont les caractéristiques sont attribuées à l'échelle d'un groupe entier. Ainsi, à ce stade, l'individu est sur la défensive lors de la rencontre avec l'autre. La défense peut également prendre la forme d'une « supériorité culturelle » où l'individu considère sa culture comme meilleure que celle des autres. En réalité, l'individu cherche à se protéger de l'idée que sa propre culture ne fait pas gage de vérité universelle. Afin d'assurer la transition vers l'étape suivante, il est nécessaire d'atténuer ses jugements négatifs en introduisant progressivement l'existence d'aspects communs à l'ensemble des cultures. En d'autres termes, il s'agit de prendre conscience des similitudes (Bennett, 1993).
3. **Minimisation** : il s'agit du dernier stade de « fermeture » vis-à-vis des différences culturelles. Même si la personne est amenée à chercher refuge à cause de l'intensité des différences qu'elle entrevoit, elle commence à ressentir un léger apaisement. Durant ce stade, la personne est persuadée que l'humanité entière partage des principes communs. Dès lors, elle est convaincue que de simples interactions humaines servent à aboutir à une communication interculturelle. Étant donné que la personne suppose que l'univers est régi par des principes universels, la personne adopte toujours une perspective ethnocentrique. Même si la minimisation invite à une reconnaissance et à une tolérance des différences culturelles, ces dernières sont vécues comme superficielles ou considérées comme des barrières face à la communication. Dans le but d'accéder à l'étape suivante, il est essentiel de conscientiser l'importance et de surcroît, la richesse, des différences culturelles. (Bennett, 1993).
4. **Acceptation** : le passage du troisième au quatrième stade est empreint d'un changement majeur de comportement de l'individu face aux différences. Ainsi, cette transition se fonde sur une vision nouvelle des différences culturelles. En

effet, l'individu passe d'une perception statique à une perception évolutive : les comportements et les valeurs associés aux cultures sont en construction et connaissent une interprétation différente selon le contexte. Un pas supplémentaire est donc fait vers l'ethnorelativisme et nous constatons que les réalités culturelles sont coconstruites et se transforment en continu. À ce stade, les différences sont plutôt vues comme des opportunités permettant l'exploration tandis que l'apprentissage est plutôt perçu comme une menace. Dès lors, durant l'acceptation, la personne essaie d'étendre sa compréhension à d'autres cadres de référence qu'elle ne maîtrise pas. Guidée par le désir de rencontrer l'autre, elle se montre curieuse et ouverte face à la diversité. Pour assurer la transition vers l'étape suivante, il faut se mettre en position de questionnement pour apprendre à connaître d'autres cadres culturels (Bennett, 1993).

5. **Adaptation** : ce cinquième stade invite à un ajustement temporaire de son propre cadre de référence permettant ainsi une meilleure interaction avec les autres cultures. Dès lors, l'empathie est vue comme étant la clé favorisant une communication adéquate et ce, sans mettre de côté son identité. Lorsque l'adaptation est à un niveau avancé, cela peut amener au pluralisme culturel. Cela permet ainsi à l'individu de naviguer d'une culture à l'autre tout en se sentant en sécurité. Ce stade aboutit à une sensibilité interculturelle où l'individu incorpore une grande variété de cadres culturels et ce, sans s'identifier comme appartenant lui-même à un seul. Grâce à l'évaluation du contexte, la personne est apte à analyser les comportements d'autrui et cela lui permet donc d'éviter l'ethnocentrisme. Dès lors, les différences culturelles sont vues comme une richesse. Afin d'assurer la transition vers l'étape suivante, il est nécessaire de développer un maximum son empathie envers la culture d'autrui mais aussi sa capacité à communiquer interculturellement (Bennett, 1993).
6. **Intégration** : cette dernière étape traduit un aboutissement à la sensibilité interculturelle. L'individu est alors capable de faire preuve d'adaptation aux autres cultures en se décentrant de la sienne. C'est par le biais de longues expériences au sein d'environnements culturels divers que l'intégration se développe. Ce stade permet à l'individu de percevoir les différences culturelles comme étant des processus. De plus, cela lui permet d'adopter un panel de cadres culturels larges et ce, sans en considérer l'un d'eux comme étant la référence.

Grâce à l'évaluation du contexte, l'individu peut analyser les actions associées à chaque culture tout en mettant de côté l'ethnocentrisme. Lorsqu'un individu ne s'identifie pas à une culture en particulier, alors la médiation culturelle est amorcée. Ainsi, la sensibilité culturelle est à son apogée, entraînant alors une vision positive, essentielle, riche et épanouissante de la diversité culturelle. Pour pouvoir profiter pleinement de cette étape, l'individu doit définir voire préciser un cadre éthique de façon personnelle mais aussi servir de médiateur culturel. Dans ce cas, il est essentiel de ne pas s'identifier entièrement à une culture (Bennett, 1993).

Deardorff (2006), en partant de ce modèle, estime que la compétence interculturelle est un processus débutant par une attitude respectueuse, ouverte et curieuse. Ce processus doit alors inclure une prise de conscience de soi mais aussi diverses compétences telles que l'écoute, l'observation, l'évaluation, l'analyse et les relations avec les autres.

Alors que la compétence interculturelle permet aux apprenants de se comprendre et d'admettre les différences culturelles, elle n'est pas suffisante pour assurer des interactions efficaces. Dans le cadre d'un cours de FLE, la compétence interculturelle doit se combiner avec la compétence communicative.

2.4.2. La compétence communicative

En 2007, Celce-Murcia suggère un modèle global et dynamique de la compétence communicative se composant de six compétences interconnectées : la discursive renvoyant à la maîtrise des structures grammaticales pour énoncer des phrases cohérentes ; la socioculturelle qui est la connaissance des normes culturelles et sociales impactant la communication ; la linguistique qui fait écho à l'acquisition du système phonologique, du vocabulaire et de la morphosyntaxe ; la formelle renvoyant à la maîtrise des expressions et des constructions de phrases « préfabriquées » qui sont dans l'usage courant ; l'interactionnelle qui est la capacité à interagir de façon efficace lors d'un dialogue et à poser des actes de paroles (ex : exprimer son désaccord) ; la stratégique à savoir, la capacité à apprendre et à maintenir l'usage de la langue tout en adaptant sa communication à des contextes variés.

2.4.3. La compétence communicative interculturelle

La formule combinée permet de développer la compétence communicative interculturelle. Ainsi, dans un contexte où une langue tierce est utilisée, les interactions des apprenants dans cette langue sont alors, par la force des choses, interculturelles. Dès lors, au cours des interactions, il est nécessaire de prendre en considération cette dimension. En effet, les compétences en communication interculturelle représentent un pilier fondamental de la compétence communicative globale (Krasnick, 1985).

Comme explicité plus haut, la compétence communicative s'étend au-delà des aspects linguistiques. Elle inclut la dimension interculturelle et donc, le respect de l'identité, des traditions et des valeurs de chaque interlocuteur (Garcia-Perez, Ragoonada et Campbell, 2014).

En 1997, Byram met en évidence l'importance du lien entre la compétence linguistique et la compétence interculturelle. En effet, il souligne que, pour qu'une interaction interculturelle soit réussie, il est nécessaire d'avoir en mémoire que la compétence linguistique joue un rôle essentiel dans la compétence interculturelle. Le chercheur la nomme ainsi la « compétence communicative interculturelle ». Cette dernière survient chez un apprenant grâce à la combinaison de trois choses : parler dans une langue étrangère, établir des relations avec d'autres personnes et communiquer efficacement malgré un découpage de la réalité différent. Le chercheur démontre que les personnes ayant acquis cette compétence sont capables de comprendre à la fois leurs perspectives culturelles et celles des autres.

Plus tard, Sun (2014) définit la compétence communicative interculturelle comme la compétence à pouvoir communiquer efficacement et de façon appropriée dans une langue additionnelle tout en tenant compte des horizons linguistiques et culturels de son interlocuteur. Par conséquent, pour pouvoir communiquer adéquatement, il faut faire preuve d'empathie, de respect, de tolérance, de sensibilité, de flexibilité et d'ouverture aux autres cultures. De plus, il est nécessaire de promouvoir une communication qui ne se base pas sur les normes du locuteur natif.

À travers leurs recherches, Douglas et Rosvold (2018) dressent un tableau des problèmes rencontrés dans des contextes interculturels d'apprentissage de langue à l'université. Ils regroupent ainsi une série de problématiques relevées chez d'autres auteurs.

- **Les malentendus** peuvent être causés par de mauvaises stratégies de communication (Basturkmen, 2000) ou encore par de fausses interprétations du côté pragmatique des échanges verbaux ou non verbaux (Clennell, 1999). Pour surmonter les malentendus, il faudrait donner aux étudiants les clés pour développer des stratégies de communication interculturelle.
- **L'ethnocentrisme** est alimenté par une vision bien trop rigide de la culture, une adaptation unilatérale de la part des étudiants (Singh et Doherty, 2004) mais aussi par des stéréotypes (Jund, 2010). Pour pouvoir dépasser l'ethnocentrisme et intégrer la diversité culturelle, il est nécessaire d'adopter une approche à la fois inclusive et réciproque.
- **L'acculturation** est l'adaptation graduelle des étudiants aux attendus académiques mais aussi aux normes culturelles et locales de l'université. Cette adaptation doit s'opérer mais pas au détriment de la culture d'origine des étudiants (Stoller, 1999). Ainsi, les professeurs doivent jauger pour trouver le juste équilibre entre le respect de la diversité et l'intégration. Selon Stoller (1999), l'acculturation se voit facilitée par le biais d'échanges entre les étudiants locaux et internationaux mais aussi par le juste équilibre entre le respect de la diversité et l'intégration mis en place par les professeurs (Stoller, 1999, cité par Singh et Doherty, 2004).
- **La sensibilisation interculturelle** est essentielle. En effet, les étudiants sont souvent amenés à surestimer les compétences interculturelles (Garcia-Perez et al. 2014). En contexte interculturel, selon Stoller (1999), il est nécessaire d'aller à la rencontre de l'autre pour mieux le comprendre et se comprendre soi-même. Pour pouvoir sensibiliser les étudiants aux cultures, selon Spiliotopoulos et Carey (2005), les outils numériques (forums ou échanges d'emails) jouent un rôle. Selon Campbell et al. (2014), certains programmes pédagogiques travaillent ces compétences en les intégrant.
- **L'ethnorelativisme** renvoie à une approche favorisant l'adaptation, l'acceptation et l'intégration des différences de cultures (Benenett, 1993). Selon Jund (2010), pour passer d'une vision ethnocentrique à une vision ethnorelativiste, les professeurs peuvent jouer un rôle clé. En effet, ces derniers peuvent aider les étudiants à déconstruire leurs représentations et ainsi, les aider à favoriser une meilleure compréhension des autres cultures. De plus, selon Spiliotopoulos et Carey (2005), c'est par le biais d'interactions que les étudiants pourront développer leur empathie et déconstruire leurs stéréotypes.

- **L'identité** permet aux étudiants de trouver un juste équilibre entre la préservation de leur culture et l'adaptation à la culture du pays d'accueil (Cheng et Fox, 2008). Ainsi, selon Galante (2014), les professeurs jouent un rôle primordial dans la transition. Jund (2010) dit que l'identité est bien loin d'être figée. Ce faisant, les étudiants peuvent soit accepter soit rejeter les différences liées à la culture. Par ailleurs, notons que, selon le même auteur, la culture se voit influencée par le lieu de vie, l'âge ou encore la politique de vigueur.

Ellwood et Nakane (2009), quant à eux, affirment que, pour ne pas tomber dans les stéréotypes⁵ liés à l'identité, les professeurs doivent dissocier comportement et culture. En effet, ils doivent tenir compte d'éléments tels que les relations sociales, l'identité, etc.

Grâce à ces considérations autour des enjeux culturels et de l'interculturalité, nous pouvons dès lors nous pencher sur l'application spécifique du tutorat en contexte de classe de FLE, c'est-à-dire étudier le « tutorat interculturel ».

3. Tutorat interculturel

3.1.Sa naissance

Le développement industriel des années soixante oblige l'Amérique du Nord et l'Europe à accueillir une main-d'œuvre étrangère. Ainsi, les enfants de ces migrants s'installent sur les bancs de l'école, où les apprentissages et la citoyenneté sont de mise. L'intégration de ces enfants dans le milieu scolaire se fait difficilement. En effet, les différences culturelles et linguistiques court-circuitent leur immersion sociale et leur scolarité (Afnakar et al., 2022). Pour aider ces enfants issus de minorités à ne pas s'écarter des exigences scolaires, un tutorat entre pairs voit le jour. Baudrit (2007, p. 72, cité par Afnakar et al., 2022) en explique le fonctionnement et dit : « l'idée consiste à mettre ensemble des élèves de cultures différentes (culture d'accueil et culture d'origine) ou se situant à des niveaux différents quant à ces deux cultures. Les uns (les tuteurs) étant chargés d'apporter aux autres (les tutorés) ce dont ils ont besoin ». Dès lors, les professeurs sont aidés par des élèves natifs qui facilitent à leur tour l'accès aux connaissances.

⁵ **Stéréotype** : Selon Canopé (s.d., p. 2), un stéréotype renvoie à : « image préconçue, une représentation simplifiée d'un individu ou d'un groupe humain. Il repose sur une croyance partagée relative aux attributs physiques, moraux et/ou comportementaux, censés caractériser ce ou ces individu(s). Le stéréotype remplit une fonction cognitive importante : face à l'abondance des informations qu'il reçoit, l'individu simplifie la réalité qui l'entoure, la catégorise et la classe.».

Dans ce contexte, contraindre les élèves à travailler ensemble pourrait donner naissance à une certaine réticence tant de la part du tuteur que du tutoré. Ces réticences pourraient être issues de préjugés⁶. En ce sens, il est intéressant de se tourner vers l'hypothèse de contact d'Allport (1954, cité par Baudrit, 2007) pour comprendre s'il est possible de les limiter.

3.1.1. L'hypothèse du contact

Allport (1954, cité par Baudrit, 2007) démontre que, sous certaines conditions, le contact entre différents groupes sociaux peut limiter les préjugés. Il nomme ce phénomène « l'hypothèse de contact ». Il se produit lorsque plusieurs conditions sont réunies : d'abord, il faut un statut équivalent entre les différents groupes ; ensuite, un objectif commun et un soutien de l'institution favorisant le contact (par exemple : des règles, des coutumes, etc.) et enfin, une humanité partagée et une perception d'intérêts communs au sein des membres du groupe. Ainsi, nous comprenons qu'associer simplement des personnes de cultures différentes n'est pas suffisant. La mise en place d'un contexte de coopération, de respect mutuel et d'égalité entre tous est également nécessaire.

En 1961, Shérif et al. soutiennent cette hypothèse et démontrent que l'hostilité est réduite lorsque les groupes coopèrent et poursuivent un objectif commun. En 1967, ces mêmes auteurs montrent que les activités coopératives influencent les dynamiques de groupe. Ces conclusions sont d'ailleurs affinées en 1977 par Andreoli et al. Ils précisent que c'est le succès de la coopération qui impacte positivement les relations entre les groupes.

Un autre chercheur, Oskamp (1984), insiste sur l'importance d'un cadre structuré. D'après lui, l'absence de ce dernier impliquerait que le contact inter-groupe soit synonyme de tensions grandissantes. Il ajoute que, en contexte de tutorat interculturel, il est nécessaire de définir des objectifs communs et de mettre en œuvre une coopération explicite pour atteindre une expérience de la réussite. Ainsi, celle-ci renforcerait les liens entre les membres des groupes.

Grâce à ces éléments, nous comprenons que la simple mise en contact de personnes de cultures différentes ne permet pas de limiter les préjugés. Il faut respecter les quatre

⁶ Préjugé : « opinion préconçue portant sur un sujet, un objet, un individu ou un groupe d'individus. Il est forgé antérieurement à la connaissance réelle ou l'expérimentation : il est donc construit à partir d'informations erronées et, souvent, à partir de stéréotypes » (Canopé, s.d., p.2).

conditions d'Allport (1954) tout en instaurant explicitement de la coopération, du respect et un sentiment d'égalité. Au regard de cette théorie, il est intéressant de se demander si favoriser les contacts entre les personnes est une condition suffisante pour faire de la classe un milieu interculturel.

3.1.2. Tutorat multiculturel ou interculturel ?

Le tutorat instauré dans les années soixante ne tient pas compte de la dimension culturelle. Ainsi, pour Afnakar et al. (2022), ce type de tutorat ne se déroule pas dans un contexte interculturel mais multiculturel. En effet, associer un tuteur à un tuteuré de cultures différentes n'est pas une condition suffisante pour pouvoir parler de tutorat interculturel. Il en est de même lorsque la seule préoccupation est l'entraide intellectuelle, scientifique ou sociale (Afnakar et al., 2022).

Afin que le tutorat soit réellement interculturel, il faut une intersubjectivité empathique et dynamique. Ce terme technique renvoie à « une psychologie à deux personnes mettant en lumière le rôle essentiel de la dimension interactive de la relation dans la croissance comme dans l'ici et maintenant. » (Hargaden et al., 2009, p.1). Dans ce contexte, l'intersubjectivité ne se limite pas simplement à de la tolérance, du respect ou à des échanges pour lutter contre l'échec scolaire. Il convient de noter également que le terme-même de tolérance sous-tend un effort d'acceptation ou une gêne : ainsi, tolérer renvoie à supporter une personne. L'interculturel, quant à lui, repose sur une curiosité pour les autres cultures, une volonté de rencontre et une prise de conscience du relativisme de ses convictions et de ses valeurs culturelles (Afnakar et al., 2022). Il est alors intéressant de se tourner vers les fondements du relativisme de sa culture.

3.2. Le relativisme culturel

En 1993, Camilleri (cité par Afnakar et al., 2022) aborde deux principes fondamentaux du relativisme culturel :

- la culture tire sa logique d'un modèle ;
- ce modèle ne peut être évalué à la lumière d'un autre.

Puisqu'il n'existe pas de modèle de référence, il est donc impossible d'établir une hiérarchisation des cultures et ce, même en argumentant de façon rationnelle.

Ce relativisme naît lorsque les individus prennent conscience que leur culture n'est pas « la Culture » mais plutôt « une culture » au sein d'autres. Comme Clanet (1990, p. 214, cité par Afnakar et al., 2022) le dit, le relativisme renvoie à acquérir : « la

conviction que les croyances, les modes de pensée, les systèmes de référence de l'autre sont aussi valables que les miens, parce que, comme les miens, ils sont l'aboutissement, le produit d'une culture ».

Nous comprenons alors que ce concept s'étend au-delà de l'ouverture d'esprit ou de la tolérance. Dès lors, le relativisme pousse à légitimer toutes les cultures et à considérer son propre système culturel comme relatif. Autrement dit, il s'agit de voir ce qui nous rapproche les uns des autres à travers ce qui nous distingue. Pour une réussite de l'approche interculturelle, il faut prôner une rencontre entre ce fameux relativisme culturel et l'empathie (Afnakar et al., 2022).

3.3.L'empathie pour un tutorat interculturel

Selon Byram (2009), l'interculturalité invite à se montrer intéressé, curieux, ouvert aux autres cultures, et ce, en se montrant empathique envers elles. Elle implique également d'utiliser la conscience de l'altérité afin d'entamer une relation et d'échanger avec les autres cultures.

Pour comprendre et distinguer le Moi de l'Autre, il faut faire preuve d'empathie (Afnakar et al., 2022). Entreprendre une démarche empathique se révèle être une tâche ardue puisqu'elle se fonde sur une confrontation identitaire entraînant à son tour la résistance et l'émergence de tendances ethnocentriques.

Selon Raash (2007), l'empathie est la capacité à se mettre à la place d'autrui et ce, sans forcément éprouver de la sympathie pour ce dernier. Toutefois, s'intéresser à une personne peut susciter de la sympathie et ce, au-delà de la compréhension. Dès lors, nous comprenons que l'empathie n'est pas figée mais plutôt un processus dynamique et en constante évolution. L'empathie peut se manifester à différents degrés conduisant ainsi à d'autres états psychologiques comme la sympathie.

La sympathie et l'empathie peuvent alors être dissociées, car il est possible d'adopter une posture empathique envers une personne, et ce, sans pour autant avoir de la sympathie pour elle. Ainsi, il n'est pas nécessaire de se sentir concerné par l'état émotionnel de l'autre pour ressentir de l'empathie.

Auparavant, Neuner (2003) entend déjà par empathie, la capacité à entrer dans un monde étranger pour essayer d'en comprendre les fonctionnements internes. En d'autres termes, cela renvoie à comprendre l'autre au sein de son contexte socio-

culturel et ainsi, à saisir que l'étrangeté perçue est sa normalité. C'est donc dans ce contexte que l'empathie permet de comprendre le caractère différent des individus vivant dans le pays de la langue cible.

De cette définition, nous pouvons retenir que l'aboutissement d'une démarche empathique ne peut se faire que lorsque l'individu a conscience du contexte culturel de l'autre, veut aller à sa rencontre et le découvrir. Ainsi, Raash (2007, p. 77) dit que : « l'empathie est un stimulus psychologique et émotionnel dynamique et non un état d'esprit » dès lors elle « peut contribuer de manière décisive à résoudre des problèmes interculturels ». Alors que la tolérance invite à une cohabitation paisible, l'empathie sous-tend une compréhension. Dès lors, selon Byram (1992, p. 121), l'empathie est « un processus actif plutôt qu'une simple acceptation passive », ce qui « nécessite un changement de point de vue ».

Puisque l'interculturel a pour fondement une approche empathique et active, il semblerait logique que ce soit également le cas pour le tutorat interculturel.

3.4.L'union du tutorat et de l'interculturel

L'interculturel renvoie à un processus dynamique de mise en relation et de découverte avec l'autre. Dès lors, ce concept s'appuie à la fois sur l'individu et sur ses rapports intersubjectifs. Pour que la perspective interculturelle fonctionne, l'individu doit y participer et apprendre à se remettre en question. Dès lors, lorsque l'individu découvre l'autre, il se redécouvre à son tour (Afnakar et al., 2022). Cependant, soulignons que l'intention interculturelle est loin d'être une condition suffisante. En effet, selon Byram (1992), il faut également que l'individu ait, entre autres, certaines compétences (affectives, cognitives, comportementales), une capacité à établir des relations et à les interpréter, une conscience culturelle ...

L'interculturalité se fonde sur un désir d'aller vers d'autres cultures, appelé « culturance ». Une personne engagée dans une démarche interculturelle doit donc vouloir apprendre des autres cultures en s'informant sur leurs façons d'interagir pour éviter les malentendus et les incompréhensions. Dès lors, elle doit adopter une posture critique envers les autres cultures mais également la sienne. La curiosité pour les autres cultures doit s'accompagner d'une posture empathique (Afnakar et al., 2022).

Grâce à ces éléments, nous retenons que le tutorat interculturel s'inscrit dans une certaine dynamique de rencontre, de volonté d'aller vers l'autre, d'empathie, etc.

Cependant, au-delà de ces éléments, certains problèmes latents à la mise en place du tutorat apparaissent en contexte de tutorat interculturel et sont intéressants à mettre en avant.

3.5. Les problèmes liés à la mise en pratique du tutorat interculturel

Cette section se fonde sur une synthèse du chapitre 4 « Le tutorat interculturel : des données à prendre en considération » du livre de Baudrit (2007), *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*.

3.5.1. L'âge

Selon Rooney-Rebeck et Jason (1986, cités par Baudrit, 2007), les effets positifs du tutorat interculturel vis-à-vis des relations interethniques se manifestent davantage auprès d'un public de jeunes. En effet, il estime que, chez les étudiants plus âgés, les stéréotypes sont déjà bien ancrés et pourraient constituer un frein.

3.5.2. Les réactions différentes selon les cultures

Weigel, Wiser et Cook (1975, cités par Baudrit, 2007) ont relevé que des réactions différentes peuvent survenir suivant l'origine des élèves. Par exemple, ils expliquent que les élèves « blancs » s'ouvriraient davantage aux étudiants mexicains plutôt qu'aux autres. Les élèves « noirs », quant à eux, refuseraient davantage de se mélanger. Selon eux, ces réactions seraient causées par une surreprésentation d'une même ethnie au sein d'un groupe. De plus, ils estiment que cela provoquerait de possibles déséquilibres pour les choix affinitaires.

3.5.3. Les limites de la méthodologie et les biais

Sharan (1980, cité par Baudrit, 2007) se montre critique vis-à-vis des outils sociométriques. Il s'agit des outils utilisés pour évaluer les relations sociales mais aussi les affinités entre les élèves. Il estime que ces outils sont trop limités. De plus, il insiste sur la composition déséquilibrée au niveau de la représentation des cultures, ce qui peut renforcer l'ethnocentrisme.

3.5.4. L'asymétrie des statuts

Cohen (1972 et 1980, cité par Baudrit, 2007) met en évidence que les élèves qui ont un statut social considéré comme « supérieur » (en l'occurrence, souvent les « blancs ») ont la mainmise sur les interactions. Pourtant, ils n'ont pas nécessairement

de meilleures compétences que les autres. Il s'agit de « l'effet des stéréotypes sur les rôles ».

3.5.5. La compétition

Slavin (1979), Sharan (1980) et Johnson & Johnson (1974), cités par Baudrit (2007), démontrent que la compétition entre les différents groupes renforce la hiérarchisation des statuts et la stigmatisation⁷. Les méthodes comme le Teams-Games-Tournaments (DeVries et Edwards, 1974) où se succèdent un travail d'équipe (composition d'un groupe hétérogène pour étudier un point présenté par le professeur) et puis un tournoi (les élèves expérimentent des jeux sur les savoirs étudiés, ce qui leur permet d'acquérir des points) entraîne un fort sentiment de compétition. À l'inverse, il s'avère que le Student Teams-Achievement Divisions, élaboré par Slavin (1977 et 1979), cité par Baudrit (2007) améliore considérablement les relations interethniques s'il est bien encadré. Cette méthode repose sur une alternance entre les cours traditionnels magistraux et un travail en groupe hétérogène (sexe, scolarité, origine culturelle) sous forme de tutorat réciproque suivi d'une épreuve individuelle (où les scores individuels sont additionnés en faveur du groupe). Pour finir, Cohen (1972), cité par Baudrit (2007), démontre que les enfants issus de minorités ethniques sont souvent perçus comme moins compétents que les autres et de surcroît, se voient régulièrement relégués au rang de tutorés.

3.5.6. La comparaison entre les membres du groupe

En 1979, les chercheurs Johnson, Johnson et Skon (cités par Baudrit, 2007) prouvent que les lacunes scolaires se ressentent davantage au sein de petits groupes. Cela accentue les stigmatisations, surtout pour les élèves issus de minorités.

3.5.7. La coopération contre la compétition

Whiting et Whiting (1975) et Kagan (1980), cités par Baudrit (2007), observent que, en fonction des cultures, la compétition ou la coopération est privilégiée. En effet, les Occidentaux sont davantage dans une dynamique de compétitions tandis que les non Occidentaux préfèrent la coopération. Ces différents états d'esprit peuvent, à leur tour, créer un choc de styles pédagogiques.

⁷ Stigmatisation : Selon Goffman, la stigmatisation (1975, p. 15) renvoie au « réaction d'un groupe ou d'une société envers des personnes ou des groupes minoritaires, différents ou défavorisés [...], consistant à attribuer une étiquette qui les catégorise comme déviants » (

3.5.8. L'emprisonnement dans un rôle

Baudrit (1999, cité par Baudrit, 2007) souligne que le développement de relations équilibrées entre tuteur et tutoré est mis à mal lorsque les rôles sont figés. Dès lors, il insiste tout particulièrement sur l'importance d'alterner les rôles comme c'est le cas dans le tutorat réciproque.

C) Partie empirique

Cette section s'articulera autour de quatre axes majeurs. Dans un premier temps, nous rappellerons la question de recherche. Dans un second temps, nous développerons les raisons qui nous ont poussés à choisir cette approche méthodologique. Dans un troisième temps, nous nous attellerons à présenter le processus de récolte de données en dressant le profil des participants tout en abordant l'outil de récolte. Pour finir, nous aborderons l'analyse des données en portant une attention particulière à la transcription, au codage et à l'écriture des résultats.

1. Question de recherche

La question de recherche s'est construite progressivement par le biais d'un cheminement réfléchi. Pour pouvoir la rédiger, nous avons posé les contours de la problématique, qui se révèle être une étape déterminante pour définir les enjeux d'un mémoire. Afin d'alimenter ce processus de réflexion, nous avons fait un état des lieux de la littérature scientifique. Ce dernier a concouru à identifier les recherches déjà réalisées tout en permettant de conscientiser les zones encore peu explorées. Au terme de ce long cheminement a pu naître la question de recherche animant ce mémoire, qui pour rappel, est :

« Comment le tutorat interculturel spontané entre les primo-arrivants adultes peut-il contribuer au vivre-ensemble en classe de FLE? »

Par le biais de cette question de recherche, dans un contexte de tutorat interculturel, nos volontés sont de comprendre le sens attribué au tutorat, sa manifestation en classe, les balises pour un tutorat efficace, les étapes et valeurs nécessaires pour aller à la rencontre de l'autre, les problèmes récurrents rencontrés lors de la communication interculturelle ainsi que des solutions pour les dépasser, la (non-)pertinence de l'hypothèse de contact et les problèmes rencontrés en contexte de tutorat interculturel.

2. Méthodologie du recueil des données

2.1. Approche qualitative

À la lumière des éléments pré-explicités, nous avons opté pour une recherche qualitative. En effet, comme l'énonce Creswell (1998) : « on entreprend la recherche qualitative dans un cadre naturel où le chercheur est un instrument de collecte de données qui rassemble des mots ou des images, leur analyse inductive, met l'accent sur la signification de participants et décrit un processus qui est expressif et convaincant dans le langage » (p. 14).

En affinant nos recherches, nous avons opté pour une approche phénoménologique. Cette dernière a pour objectif de comprendre l'essence d'un phénomène en adaptant la perspective des personnes qui l'ont vécu (Fortin, 2010). L'approche phénoménologique ne réside pas en une simple description mais plutôt dans une logique d'explicitation du sens attribué à un phénomène (De Muralt, 1958). Ainsi, la phénoménologie se veut alors compréhensive et non, démonstrative (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

Dans le cadre de cette recherche, l'approche phénoménologique repose sur une logique interprétative nommée « Interpretative Phenomenological Analysis » dont l'acronyme est « IPA ». L'IPA, développée dans les années nonante par Smith et al., connaît actuellement un essor dans le domaine des sciences de l'éducation (Bujold et al., 2021). Elle vise à l'exploration du vécu des différents participants pour comprendre le sens donné aux expériences. Impliqué personnellement dans l'analyse, le chercheur poursuit l'objectif de saisir les mécanismes psychologiques cachés de l'expérience pour les interpréter (Smith, 2004).

Dans le contexte de la recherche nous animant, l'IPA se montre alors pertinente. En effet, cette logique sert de tremplin pour une exploration du vécu des professeurs de FLE. Le but étant d'en comprendre les balises nécessaires pour une pratique tutorale favorisant le vivre-ensemble.

2.2. Échantillon

L'élaboration d'un bon échantillon est un élément phare de toute recherche scientifique. D'après Antoine et Smith (2017), la recherche phénoménologique interprétative vise à élaborer un modèle contextualisé et ce, sur base d'un échantillon

homogène et restreint. Plus tôt, ces mêmes auteurs démontrent qu'un échantillon, en moyenne, doit être constitué de neuf participants. Selon cet auteur, un échantillon trop conséquent compromet la garantie de l'homogénéité. Antoine et Smith, en 2017, poussent la réflexion plus loin et démontrent qu'un échantillon large participe à refléter des expériences diverses et à mettre en exergue les caractéristiques des participants. Au regard de cette théorie, les participants ont été choisis avec précaution. En effet, les enseignants devaient enseigner le FLE à un public d'adultes. De plus, ils devaient avoir observé du tutorat spontané.

L'échantillon compte ainsi neuf interviewés : huit femmes et un homme. Parmi eux, quatre sont AESI français-FLE, deux sont instituteurs primaires (l'une d'eux est également institutrice maternelle), une est diplômée en littérature orientale et réalise actuellement une agrégation en FLE et pour finir, une est diplômée en communication-anthropologie. Tous les professeurs sont issus de la région liégeoise et donnent le cours de FLE ou la continuité du cours du FLE⁸ (prépa au CESS). Concernant leur lieu de travail, trois d'entre eux travaillent dans une ASBL, cinq dans une école d'enseignement pour adultes et une dans un centre d'accueil pour réfugiés.

Afin de recruter les participants, une publication Facebook⁹ a été créée et diffusée tant sur ma page que dans des groupes privés comme « Enseigner le FLE » ou « Profs de FLE (FLE) ». La publication a également été diffusée sur le groupe des Rivageois, école dans laquelle j'avais réalisé mon bachelier. La publication se voulant concise, nous avons opté pour les informations essentielles en utilisant quelques mots-clés comme le public, l'objectif, le moment et le moyen (voir annexe). C'est grâce à cette méthode que nous avons réalisé sept entretiens. Les deux derniers ont pu aboutir grâce au bouche-à-oreille. En effet, ma professeure de rhétorique m'a mise en relation avec deux de ses anciennes élèves ayant réalisé un AESI FLE.

Interroger neuf participants n'a pas été un choix arbitraire. En effet, comme le stipule la théorie d'Antoine et Smith (2017), la saturation des données ne peut jamais réellement être atteinte à cent pour cent. Cependant, pour s'en rapprocher au maximum, les entretiens doivent être pensés pour explorer de façon approfondie la

⁸ Le cours de prépa au CESS est la continuité du cours de FLE (niveau B1) et est au départ uniquement adressé aux primo-arrivants. Cependant, il a également été ouvert aux Belges par la suite. Dans les faits, ce sont des enfants de migrants dont la maîtrise du français n'est pas suffisante pour intégrer un cours traditionnel.

⁹ Voir annexe 1 pour la publication Facebook

thématique. Ainsi, à la lumière des résultats des précédents entretiens, chaque nouvel entretien fut analysé individuellement.

Le recrutement des participants s'est poursuivi et ce, même lorsque la question de recherche semblait couverte. En effet, ce recrutement s'est appuyé sur une analyse évolutive tout au long du processus. Lors du neuvième entretien, les données recueillies n'apportant pas de nouvelles pistes, nous en sommes venus à considérer que la saturation semblait atteinte. Afin d'avoir une vue d'ensemble sur les participants, nous avons dressé un tableau reprenant des informations personnelles et d'autres relatives aux groupes-classes.

2.2.1. Présentation des neufs participants

Sylvie, trente-six ans, est diplômée en tant qu'AESI français-FLE. Elle a sept ans d'expérience. Elle travaille dans une ASBL dans la ville de Verviers. Actuellement, elle donne cours de FLE à deux groupes. L'un est composé de sept étudiants et l'autre de vingt et tous deux sont de niveau débutant. Les apprenants sont âgés de dix-huit à soixante-cinq ans. Ses classes sont principalement composées d'Arméniens, Somaliens, Palestiniens, Turcs et Ukrainiens. Dans sa classe, elle constate que des duos (de compétences symétriques ou asymétriques, mixtes ou unisexes et de même tranche d'âge) se forment spontanément et entrent en interaction de façon sympathique en cas d'incompréhension. C'est ainsi qu'elle définit le tutorat. Elle souligne qu'il peut également prendre la forme de coopération et peut se traduire par des gestes, des réexplication et une aide pour raisonner. Elle pense également que l'attitude positive, la patience et l'écoute sont des moteurs du vivre-ensemble. Elle considère que toutes les conditions de l'hypothèse de contact pour limiter les préjugés sont utiles à l'exception de la perception d'un intérêt commun. Lors du tutorat interculturel, elle est témoin de différents soucis tels que les malentendus, l'ethnocentrisme, l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité, qui peuvent, à son sens, être résolus. Lorsque le tutorat se manifeste, elle écoute et intervient en cas de nécessité.

Francesca, quarante-trois ans, a un master en communication et anthropologie. Elle donne cours dans un établissement d'enseignement pour adultes à Seraing où elle dispense le cours de FLE à trente primo-arrivants de niveau débutant. Elle a dix-sept ans d'expérience. Ces apprenants, âgés de dix-neuf à cinquante ans, sont Ukrainiens, Somaliens, Subsahariens, Pakistanais et Syriens. En classe, elle remarque que des duos (de compétences symétriques, unisexes et d'âge similaire) apparaissent en cas

d'incompréhension. C'est ainsi qu'elle définit le tutorat. Selon elle, la pratique prend une forme de coopération. Elle constate également que le tuteur apporte son aide en donnant des outils, en expliquant, en traduisant et en se montrant patient. Autant d'éléments qui seraient un tremplin pour favoriser le vivre-ensemble. Elle considère que toutes les conditions de l'hypothèse de contact sont utiles pour limiter les préjugés. Elle est également témoin de différents soucis tels que les malentendus, l'ethnocentrisme, l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité qui peuvent, selon elle, se résoudre.

Méline est âgée de trente ans. Elle est diplômée en relations publiques, mais également en tant qu'AESI français-FLE et a six ans d'expérience. Elle travaille pour l'IPEFA de Verviers où elle donne cours à des primo-arrivants, ainsi qu'à des prépas (continuité du cours de FLE). Il faut noter que cette classe est un peu particulière puisqu'elle regroupe des Belges et des primo-arrivants ayant acquis un certain niveau de français. C'est cette classe, correspondant à la préparation au CESS, qui fera l'objet de notre analyse. Elle est composée de vingt élèves, âgés de dix-huit à cinquante-cinq ans. Ils sont principalement Ukrainiens, Marocains, Kenyans et Burundais. Une petite minorité de la classe est de nationalité belge mais gère peu/mal le français¹⁰. En classe, le tutorat émerge en cas d'incompréhension. Il se traduit par une aide constante issue d'une dynamique de groupe positive et prend la forme de réexplication, de reformulation et de partage d'astuces. Elle remarque également que les dyades sont mixtes et que le tuteur est souvent plus âgé. Elle estime que l'écoute, l'empathie, l'attention accordée à l'autre et la curiosité (observées durant le tutorat) sont des valeurs contribuant au vivre-ensemble. En parallèle à cela, elle est souvent témoin de différents soucis tels que les malentendus, l'ethnocentrisme, l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité mais souligne qu'ils peuvent se résoudre. Finalement, elle considère que seule la perception d'un intérêt commun est utile pour limiter les préjugés.

Marguerite, vingt-six ans, a un diplôme d'AESI français-FLE et a deux ans d'expérience. Elle enseigne le cours de FLE à deux groupes de primo-arrivants composés respectivement de dix et vingt apprenants. Dans ces groupes, les niveaux sont hétérogènes. Ce public est composé principalement de Syriens, Irakiens et Latino-Américains âgés de dix-huit à septante-six ans. En classe, le tutorat spontané émerge

¹⁰ Il s'agit souvent des enfants de migrants (deuxième génération)

en cas de difficulté entre deux apprenants (de même sexe et avec un écart d'âge) ou lorsqu'un apprenant est plus rapide. Le tutorat peut prendre la forme de coopération. Il se traduit par des gestes, une explication en langue maternelle, une explication au tableau en grand groupe et des reformulations. Elle remarque que la capacité à comprendre les erreurs, le non-jugement, la bienveillance, le calme dont font preuve les tuteurs sont des éléments clés du tutorat contribuant au vivre-ensemble. En parallèle à cela, elle est souvent témoin de différents soucis tels que les malentendus, l'ethnocentrisme, l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité mais souligne qu'ils peuvent se résoudre. Finalement, elle considère que seule la perception d'un intérêt commun et le soutien de l'institution sont utiles pour limiter les préjugés.

Lola a quarante-trois ans et détient un master en littérature orientale. Elle a deux ans d'expérience. En parallèle de son travail dans une ASBL de Liège, elle réalise une agrégation en FLE. Elle enseigne à une classe composée de trente primo-arrivants débutants syriens, palestiniens, ukrainiens et érythréens. En classe, elle remarque que la pratique du tutorat spontané survient en cas d'incompréhension ou lorsqu'un apprenant est plus rapide et peut prendre la forme d'une coopération. Elle constate que les dyades sont symétriques ou asymétriques, unisexes et avec un écart d'âge. Elle perçoit que les bons tuteurs ont des qualités telles que la communication claire, la capacité à réexpliquer de différentes manières et de la patience. Ces éléments contribuent au vivre-ensemble. En parallèle à cela, elle est souvent témoin de différents soucis tels que les malentendus, de l'ethnocentrisme, de l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité mais souligne qu'ils peuvent se résoudre. Finalement, elle soutient que les quatre conditions de l'hypothèse de contact sont nécessaires pour limiter les préjugés.

Damien est âgé de trente-neuf ans et est instituteur primaire de formation. Il a quinze ans d'expérience. Il travaille à l'IPEFA de Verviers où il dispense le cours de FLE à une classe de trente-cinq primo-arrivants de niveaux grand débutant et débutant. Les apprenants, âgés de dix-huit à quatre-vingts ans, sont majoritairement Palestiniens, Somaliens, Ukrainiens, Tchétchènes, Syriens, Erythréens, Turcs, Marocains et Latino-Américains. En classe, il remarque que la pratique du tutorat spontané survient en cas d'incompréhension. Il constate que les dyades sont symétriques, unisexes (en début de parcours) et avec un écart d'âge. Il perçoit que les bons tuteurs ont des qualités telles que l'aide pour réfléchir et la bienveillance. Ils sont également capables de réexpliquer, fournir des exemples, montrer dans les documents ou traduire en cas de langue

commune. Ce sont autant d'éléments qui contribuent au vivre-ensemble. En parallèle à cela, il est souvent témoin de différents soucis tels que les malentendus, l'ethnocentrisme, l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité mais souligne qu'ils peuvent se résoudre. Pour limiter les préjugés, il considère que seul l'objectif commun est nécessaire.

Fanette, trente-quatre ans, est AESI français-FLE. Elle enseigne à l'IPEFA de Verviers (implantation d'Eupen) où elle donne cours de FLE à des primo-arrivants. Elle a huit ans d'expérience. Sa classe est composée de huit primo-arrivants de niveau débutant, âgés de vingt à quarante-cinq ans. Ces derniers sont Ukrainiens, Tchétchènes, Syriens, Erythréens et Colombiens. En classe, elle remarque que la pratique du tutorat se manifeste spontanément en cas d'incompréhension. Elle constate que les dyades sont composées d'apprenants de compétences asymétriques, mixtes et avec un écart d'âge. Elle perçoit que le tuteur sait donner des explications, encourage, corrige, traduit. De plus, il est bienveillant, patient et donne des feedbacks. Ces éléments concourent à favoriser le vivre ensemble. En parallèle à cela, elle est souvent témoin de différents soucis tels que les malentendus, l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité mais souligne qu'ils peuvent se résoudre. Pour limiter les préjugés, elle considère que toutes les conditions sont nécessaires à l'exception du statut commun.

Bénédicte a quarante-huit ans et est institutrice maternelle et primaire de formation. Elle enseigne le cours de FLE à l'IPEFA de Seraing à des primo-arrivants. Ces derniers, au nombre de trente, sont de niveau débutant et âgés de dix-huit à cinquante ans. Les apprenants sont majoritairement Syriens, Turcs, Palestiniens, Ukrainiens et Africains. En classe, elle remarque qu'une aide spontanée est apportée aux apprenants en difficulté par ceux qui ont plus de facilités. C'est en ce sens qu'elle comprend le tutorat. Elle remarque également que le tutorat peut prendre une forme d'une coopération. Elle constate que les dyades sont de compétences symétriques ou asymétriques et mixtes ou unisexes. Les tuteurs sont bienveillants, patients, calmes, respectueux, encourageants et ont l'envie de partager. De plus, ils montrent comment réaliser les exercices et donnent des explications ce qui constitue des éléments contribuant au vivre-ensemble. En parallèle à cela, elle est souvent témoin de différents soucis tels que de l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité, mais souligne qu'ils peuvent se résoudre. Pour limiter les préjugés, elle estime que seuls l'objectif commun et la perception d'un intérêt commun sont nécessaires.

Juliette est âgée de vingt-trois ans et est diplômée en tant qu'AESI français-FLE. Elle travaille dans une ASBL à Liège où elle dispense le cours de FLE à quatorze primo-arrivants âgés de dix-neuf à soixante ans ayant des niveaux hétérogènes. Ces primo-arrivants sont Palestiniens, Moldaves, Ukrainiens, Turcs, Syriens, Irakiens et Marocains. En classe, elle remarque que le tutorat se manifeste spontanément en cas d'incompréhension et peut prendre la forme de coopération. Elle constate que les dyades sont de compétences symétriques (mais dans des domaines différents), mixtes ou unisexes et avec un écart d'âge. Les tuteurs sont patients, respectueux, à l'écoute et empathiques. De plus, ils accompagnent, démontrent, reformulent et traduisent si nécessaire. Tous ces éléments contribuent au vivre-ensemble. En parallèle à cela, elle est souvent témoin de différents soucis tels que l'acculturation ou encore des problèmes liés à l'identité mais souligne qu'ils peuvent se résoudre. Pour limiter les préjugés, elle estime que toutes les conditions sont nécessaires à l'exception du statut égal.

Cette page constitue un récapitulatif de la présentation de notre échantillon (NB : les informations en rouge ont été demandées hors caméra).

Informations personnelles							Informations sur les groupes-classes				
Nom d'emprunt	Âge	Sexe	Formation de base	Lieu d'enseignement actuel	Cours dispensé	Lieu de l'entretien	Nombre	Niveaux	Nationalité	Langues	Tranche d'âge
Sylvie	36	F	AESI français-FLE	ASBL à Verviers	FLE	Sa classe	2 groupes : 7 et 20	Débutants	Arméniens, Somaliens, Palestiniens, Turcs, Ukrainiens	arabe, somalien, turc, ukrainien	18 à 65
Francesca	43	F	Master en communication, anthropologie	Enseignement pour adultes Seraing	FLE	Sa classe	30	Débutants	Ukrainiens, Somaliens, Subsahariens, Pakistanais, Syriens	ukrainien, somalien, arabe	19 à 50
Méline	30	F	Relations publiques AESI français-FLE	IPEFA Verviers	FLE Prépa	Sa classe	2 groupes : 15 et 20	Niveau 3 B1	(Belges), Ukrainiennes, Marocaines, Kenyanes, Burundais	arabe, russe, anglais, français	18 à 55
Marguerite	26	F	AESI français-FLE	FEDASIL Rocourt	FLE	Teams	2 groupes : 10 et 20	Plusieurs niveaux	Syriens, Irakiens, Latino-Américains	arabe, espagnol	18 à 75
Lola	43	F	Master en littérature orientale, agrégation FLE	ASBL à Liège	FLE	Teams	30	Débutants	Syriens, Palestiniens, Ukrainiens, Érythréens	arabe, ukrainien, tigrigna	18 à 50
Damien	39	H	Instituteur primaire	IPEFA Verviers	FLE	Sa classe	35	Grands débutants et débutants	Palestiniens, Somaliens, Ukrainiens, Tchétchènes, Syriens, Érythréens, Turcs, Marocains, Latino-Américains	arabe, ukrainien, espagnol, tigrigna	18 à 80 ans
Fanette	34	F	AESI français-FLE	IPEFA Verviers	FLE	Teams	8	Débutants	Ukrainiens, Tchétchènes, Syriens, Érythréens, Colombiens	ukrainien, tchéchène, anglais, espagnol	20 à 45
Bénédicte	48	F	Institutrice maternelle et primaire	IPEFA Seraing	FLE	Sa classe	30	Débutants	Syriens, Turc, Palestiniens, Ukrainiens, Africains	arabe, ukrainien, turc, anglais	18 à 50
Juliette	23	F	AESI français-FLE	ASBL à Liège	FLE	Teams	14	Plusieurs niveaux	Palestiniens, Moldaves, Ukrainiens, Turcs, Syriens, Irakiens, Marocains	Ukrainien, russe, turc, arabe	19 à 60

2.3.Outil de collectes des données

2.3.1. L'entretien individuel semi-directif

La récolte des données s'est réalisée grâce à des entretiens individuels semi-directifs. Cette méthode se fonde sur des questions posées à des participants de visu ou à distance grâce à un guide d'entretien (Kohn et Christiaens, 2014). Selon Creswell et Poth (2018), l'entretien semi-directif permet au chercheur d'obtenir des interviews à la fois approfondies et détaillées. Plus tôt, Smith et al. (1997) estiment que cette méthode invite à pouvoir relater sa situation par le biais de ses propres mots tout en faisant un état des lieux de son vécu.

Les différents entretiens ont eu lieu début avril 2025. Alors que la théorie privilégie l'entretien face-à-face, Smith et Osborn (2003) jugent l'entretien virtuel pertinent. Ainsi, parmi les neuf participants, quatre ont opté pour un entretien en ligne pour des questions de facilité et les cinq restant ont préféré en présentiel. Ces derniers entretiens ont été menés au sein des classes des participants. Afin d'avoir une trace des entretiens, les interviews furent enregistrées grâce à un dictaphone.

Durant la présentation des tenants et des aboutissants de l'entretien, il a été annoncé que les informations resteraient confidentielles et que les données seraient anonymisées comme le préconisent Milon et Paivandi (2022). Ainsi, chaque interviewé a signé un formulaire de consentement.

Chaque entretien a débuté par des remerciements et une présentation personnelle de la chercheuse. Par la suite, des éclaircissements quant aux enjeux et à la question de recherche furent énoncés. Suite à l'introduction du projet, une certaine distance et des interventions minimalistes ont été privilégiées. Ainsi, comme le recommandent Antoine et Smith (2017), chaque intervention a débuté par une question large et des questions de relance ont été émises lorsque l'interviewé(e) se montrait peu bavard(e). Les recherches d'Antoine et Smith (2017) recommandent de stimuler la réflexivité au cours des interviews ce qui a pu se réaliser grâce aux questions de relance et à la spontanéité du chercheur.

Au regard de la théorie d'Alexander et Clare (2004), une attention toute particulière fut portée à la volonté de ne pas influencer l'interviewé(e) mais également à le percevoir comme un expert de la problématique. En effet, cette dernière le concerne directement.

En suivant les recommandations d'Antoine et Smith (2017), une attention a été portée à ne pas conclure les interviews de manière abrupte. Ainsi, chaque fin d'entretien a été ponctuée par deux éléments-clés : la demande d'une volonté d'ajouter des éléments et les remerciements pour le temps consacré à l'entretien. De plus, il a été souligné que les informations données furent riches de sens.

2.3.2. Le guide d'entretien¹¹

À la lumière des théories d'Antoine et Smith (2017), des questions assez larges furent rédigées. Ces dernières se sont affinées et précisées progressivement pour inviter les participants à s'engager dans une démarche de réflexivité. Le choix des questions a bien évidemment été rythmé par l'objectif de recherche qui était, pour rappel, de comprendre la façon dont le tutorat interculturel spontané entre primo-arrivants adultes contribue au vivre-ensemble en classe de FLE. La rédaction du guide d'entretien a été réalisée à la lumière de la théorie préalablement construite.

Ce guide d'entretien s'articule autour de neuf questions réparties en quatre pôles. Chaque question se veut ouverte et est accompagnée de questions de relance servant à approfondir les dires des interviewés.

Le premier pôle (questions 1 et 2) s'articule autour du profil des interviewés et du public auquel ils enseignent. D'une part, les objectifs poursuivis par la question sur le profil sont alors de dresser un portrait de l'interviewé(e) en le/la questionnant sur son prénom, âge, formation, expérience et type d'établissement dans lequel il/elle enseigne. D'autre part, les questions sur le public visent à conscientiser le nombre d'étudiants, les nationalités présentes, les langues parlées et l'âge.

Le second pôle (questions 3, 4 et 5) renvoie au tutorat en tant que tel. Dès lors, ce pôle s'articule autour de trois macro-questions poursuivant toutes des objectifs différents. La première macro-question renvoie à la définition du tutorat entendue par les interviewés (Barnier, 2001 ; Connac, 2017 ; Foucault, 1975 ; Lesage, 1975 ; Goodlad et Hirst, 1989 ; Buchs et al., 2012 ; Baudrit, 2003). L'objectif de cette question est de comprendre la définition attribuée au tutorat, qui sont les participants et acteurs de cette pratique mais également leurs actions. La seconde macro-question concerne la manifestation du tutorat en classe autrement dit, la forme qu'il prend (Gillig, 2001 ; McNaughton et al., 1987 ; Baudrit, 2007). L'objectif poursuivi est de comprendre qui

¹¹ Voir annexe 2 pour le guide d'entretien

met en place cette pratique mais également le contexte, le type d'aide, la nature des interactions entre le tuteur et le tutoré, la posture du professeur, les résultats. Un autre objectif poursuivi est de comprendre si le tutorat peut prendre une forme de coopération. La troisième macro-question renvoie aux balises à poser pour un tutorat efficace. Les objectifs poursuivis sont alors de comprendre les dyades se révélant efficaces (Guichard, 2005 ; Buchs et al., 2012 ; Foster, 1972 ; Cicirelli, 1972 ; Baudrit, 1999 ; Chau Leung, 2018 ; Wynnekamen, 1996 ; Baudrit, 1999 ; Baudrit, 2007), les attitudes (Hay, 1997 ; Lawson, 1989 ; Webb, 1989) et gestes nécessaires du tuteur (Connac, 2015) pour que le tutorat soit efficace et également la nécessité ou non de former les tuteurs à leur rôle.

Le troisième pôle (questions 6, 7) renvoie au vivre-ensemble. Ce troisième pôle s'articule autour de deux macro-questions. La première macro-question interroge les étapes nécessaires pour aller à la rencontre de l'autre (Bennett, 1993 et 1998). Cette macro-question se divise en six sous-questions renvoyant chacune à une étape (dénier, défense, minimisation, acceptation, adaptation et intégration). Un autre volet de cette question est de comprendre les valeurs prônées pour aller à la rencontre d'autrui (Deardoff, 2006). La deuxième macro-question fait écho aux difficultés rencontrées lors de la communication interculturelle (Douglas et Rosvold, 2018). Cette question a pour objectif de comprendre les soucis engendrés par les malentendus (Basturkmen, 2000 ; Clennell, 1999), l'ethnocentrisme (Singh et Doherty, 2004 ; Jund, 2010), l'acculturation (Stoller, 1999 ; Singh et Doherty, 2004) et l'identité (Ellwood et Nakane, 2009 ; Galante, 2014 ; Cheng et Fox, 2008 ; Jund, 2010).

Le quatrième pôle (questions 8 et 9) renvoie au tutorat interculturel. Ce dernier pôle s'articule autour de deux questions. La première macro-question renvoie à l'hypothèse de contact (Allport, 1954 ; Shérif et al., 1961 ; Oskamp, 1984, Andreoli et al., 1977). Elle a pour objectif de vérifier si les quatre conditions d'Allport doivent être réunies pour favoriser un contact entre les apprenants et ainsi, faciliter la rencontre avec l'autre. La seconde macro-question s'intéresse aux problèmes rencontrés lors du tutorat interculturel pour les transformer en force. Les objectifs poursuivis sont de comprendre les éléments posant problème concernant l'âge (Rooney-Rebeck et Jason, 1986), les réactions différentes d'une culture à l'autre face au tutorat (Weigel, Wiser et Cook, 1975), les limites et les biais méthodologiques (Sharan, 1980), l'asymétrie des statuts (Cohen, 1972 et 1980), la compétition entre les groupes (Sharan, 1980 ; Cohen, 1972 ; Slavin, 1977 ; Slavin, 1979 ; Johnson et Johnson, 1974), la comparaison

entraînant ou non la stigmatisation (Johnson, Johnson et Skon, 1979), les tendances en termes de compétition ou de coopération selon les cultures (Whiting et Whiting, 1975 ; Kagan, 1980) et pour finir, l'alternance des rôles Baudrit (1999).

3. Traitement des données

3.1. Transcription

Selon Creswell (2013), la transcription vise à transformer des enregistrements audios ou encore, des notes, en texte. L'auteur préconise quelques grands principes à appliquer à une transcription pour préparer la future analyse. Ainsi, au regard de la théorie de Creswell, des marges assez larges de part et d'autre du document ont été laissées pour pouvoir faire des annotations. De plus, pour garantir la distinction entre l'intervieweur et l'interviewé, un espace supplémentaire a été laissé. En outre, les questions ont été mises en évidence à l'aide d'un fluo jaune ce qui permet de délimiter chaque question. Pour finir, tous les mots ont été transcrits et les pauses ont été annotées à l'aide du signe suivant : (...).

Au-delà de ces principes, pour une question de gain de temps, un logiciel payant nommé « Transcribe » a été utilisé pour faciliter le travail de la chercheuse. Il s'agit d'une application qui transcrit presque fidèlement les dires des interviewés. Il faut cependant noter qu'une vérification s'avère nécessaire. En effet, certains mots ou expressions peuvent passer à la trappe ou être transformés. Ainsi, chaque audio a été réécouté en parallèle de la transcription pour une correction.

3.2. Codage¹²

Selon Creswell (2013), le codage permet l'attribution de code à un mot ou une phrase. Ainsi, lorsqu'un mot ou une phrase s'identifie à un seul code, nous parlerons de segments de texte. Dès lors, ces codes renvoient à des étiquettes servant à décrire des segments de texte. Au regard des recommandations vis-à-vis des marges explicitées précédemment, plusieurs thèmes et sous-thèmes furent identifiés. Pour une question de facilité et d'organisation, un tableau reprenant ces thèmes a été dressé. Par le biais des diverses relectures mais également du codage, ce tableau a connu une grande évolution. Il a ainsi abouti à sa version la plus optimale nommée codebook (Van Campenhoudt et Quivy, 2011).

¹² Voir annexe 3 pour le codebook

À la suite du codage, une analyse verticale a été réalisée. Cette dernière consiste à analyser de façon descriptive chaque entretien dans le but de découvrir une certaine logique interne et donc, d'établir des liens entre les catégories. S'en est suivie une analyse horizontale consistant à comparer les entretiens. Cette comparaison a pu se faire en analysant catégorie par catégorie pour mettre ainsi en exergue les points divergents et convergents.

3.3.Écriture des résultats

En suivant les recommandations d'Antoine et Smith (2017), les résultats doivent avoir une visée explicative et narrative. En effet, l'objectif des résultats est de rendre compte du sens attribué par chaque interviewé à sa propre expérience et ainsi, d'en comprendre ce qu'il en retire mais également sa façon d'interpréter son vécu. En recherche IPA, il faut être vigilant à ne pas noyer le lecteur sous un amoncellement de données factuelles. Dès lors, il convient de présenter les résultats de façon concise et claire et ce, sans en perdre leur richesse.

À la lumière du codage, chaque thème relevé s'est vu attribuer un ou plusieurs extrait(s) énoncé(s) par les participants (Jarman et al., 1997) pouvant prendre la forme de phrases courtes ou de paragraphes concis. Ces extraits, finement choisis, ne sont pas élus pour leur représentativité mais plutôt pour leur force évocatrice de sens au regard des thématiques (Yardley, 2000). Dès lors, d'une part, ils illustrent la diversité des propos, et d'autre part, ils mettent en exergue les ressemblances entre les expériences. L'objectif poursuivi est donc de représenter les extraits fidèlement et de façon équilibrée afin de trouver le juste équilibre entre l'analyse et les propos énoncés.

Dans un but de clarté, chaque participant s'est vu attribuer un nouveau nom commençant par la même lettre que son nom original. Il faut également noter que chaque verbatim a été au préalable numéroté au sein des interviews pour permettre aux lecteurs un retour facilité.

D) Présentation des résultats

Dans cette section, nous nous attèlerons à explorer les points communs ainsi que les divergences au sein des récits en nous centrant sur trois grandes thématiques : la première s'intéresse à la façon dont le tutorat se définit et à ses tenants et aboutissants, la seconde aborde le vivre-ensemble au sein d'une classe interculturelle et la troisième est la jonction entre le tutorat et le vivre-ensemble.

1. Tutorat

Le concept de tutorat recouvre une infinité de facettes toutes aussi importantes les unes que les autres. Cependant, il est nécessaire de se servir de quelques éléments de référence pour en comprendre le sens réel attribué à la pratique par les participants. Il faut également prêter attention au public particulier que constitue celui des primo-arrivants.

Dès lors, l'analyse de ce point s'organisera autour de quatre axes. Tout d'abord, nous parlerons du public. Puis, nous aborderons la définition du terme de tutorat. Ensuite, nous évoquerons la forme que la pratique prend. Pour finir, nous nous pencherons sur les balises pour une pratique efficace selon les participants.

1.1. Un public particulier

L'ensemble des participants soulignent donner le cours de FLE à un public de primo-arrivants de nationalités très diverses.

Dans un premier temps, nous exprimons les différences au niveau des nationalités : seule Sylvie enseigne à des Arméniens, Francesca à des Pakistanais, Méline à des Kenyans et à des Burundais et Juliette à des Moldaves. Dans un second temps, centrons-nous sur les similitudes : des Somaliens sont présents chez trois participants, des Palestiniens chez cinq participants, des Turcs chez quatre participants, des Ukrainiens chez huit participants, des Marocains chez trois participants, des Syriens chez sept participants, des Irakiens chez deux participants, des Latino-américains chez trois participants, des Erythréens chez trois participants et pour finir, des Tchétchènes chez deux participants.

Concernant le niveau de langue, six participants disent avoir des apprenants de niveau débutant (voire grands débutants pour l'un d'eux). Deux participants expriment avoir plusieurs niveaux sans les préciser. Pour finir, une seule participante a des apprenants

avec des niveaux plus élevés. Cette dernière enseigne dans une classe avec un contexte particulier, puisqu'elle mélange à la fois des primo-arrivants de niveau avancé avec une minorité de Belges.

Les âges des publics sont très variés. La plupart des participants ont des classes composées de primo-arrivants de tranches d'âge s'étendant de jeunes adultes (18 ans) à une cinquantaine d'années. Seules Sylvie et Juliette ont des apprenants ayant une soixantaine d'années. Chez Marguerite, certains apprenants ont une septantaine d'années et chez Damien, cela peut aller jusqu'à quatre-vingts ans.

1.2. Définition

Cette première partie de définition concourt à comprendre le **sens large** attribué au tutorat par les participants. Ainsi, les éléments énoncés qui ne se manifestent pas sont également soulignés.

1.2.1. Acteurs

Pour débiter, Sylvie, Juliette, Marguerite et Damien expliquent que le tutorat renvoie à « *des duos* » (Sylvie, l. 38) entre pairs, autrement dit, entre les apprenants d'une même classe. Cet élément apparaît de façon sous-entendue en filigrane des interviews, à l'exception de Lola qui l'énonce clairement. Cette même participante pousse sa réflexion plus loin et dit que le tutorat peut être entre « *le professeur et ses élèves* » (Lola, l. 28) même si ce n'est pas le cas dans sa classe. Dans le cas de duos entre pairs, pour tous les participants à l'exception de Fanette et Méline, le tuteur et le tuteur ont des compétences différentes pour un même domaine, comme le montre le verbatim suivant : « *c'est une personne qui est en avance sur un apprentissage (...) et qui va accompagner une personne qui a moins de connaissances* » (Damien, l. 55-57). Partant de ce principe, Sylvie s'exprime et dit : « *Donc, ça peut changer* » (l. 47). Pour finir, seule Fanette aborde l'encadrement du tutorat et explique que cela peut être « *encadré par le professeur et un élève est désigné tuteur d'un autre pour accomplir certaines tâches précises* » (l. 39-40), mais ce n'est pas le cas dans sa classe.

1.2.2. Actions

Lors de la tentative de définition du terme tutorat, la moitié des participants explique que le rôle du tuteur est d'accompagner un pair de sa classe en l'aidant. Marguerite pousse plus loin la réflexion et dit que les personnes occupant le rôle de tuteur « *aiment bien naturellement aider les autres* » (l. 33-34). Damien, Lola et Fanette affirment que

les actions entre les apprenants s'étendent au-delà de la simple aide en disant qu'il s'agit d'une « *entraide* » (Lola, l. 27). Dans le même ordre d'idées, Sylvie mentionne que les apprenants « *s'expliquent des choses (...) suivant ce qui est demandé, ou des besoins du tutoré* » (l. 41-42). Pour finir, Damien annonce que le tuteur va « *donner des astuces* » au tutoré et « *l'aider à réfléchir* » (l. 57-58).

1.3.La forme

Pour comprendre en profondeur la forme du tutorat, il faut s'intéresser à un large panel d'éléments comme la nature du tutorat, le contexte d'émergence, le type d'aide ainsi que le rôle du professeur. Cette section met en exergue la manifestation du tutorat en tant que telle au sein de la classe de chaque participant.

1.3.1. Nature

Il est intéressant de mentionner que l'ensemble des participants se montre unanime quant à la nature du tutorat. Selon eux, le tutorat « *est extrêmement spontané* » (Sylvie, l. 99) et « *se met en place tout seul en général* » (Bénédicte, l. 32).

1.3.2. Contexte d'émergence

Six interviewés placent le cadre et expliquent que le climat de classe durant les interactions, est positif en disant : « *l'ambiance de la classe est bonne* » (Francesca, l. 66) et « *c'est toujours dans la bienveillance* » (Fanette, l. 82).

Par la suite, tous les participants, à l'exception de Marguerite abordent la thématique de la coopération. Ainsi, ils expriment que le rôle du tuteur s'inverse selon les points de matière en disant qu'« *il y a toujours bien un qui va avoir plus facile à comprendre la grammaire et un autre, plus le vocabulaire. Souvent, ça s'échange. Un coup, c'est un qui comprend, le coup d'après c'est l'autre.* » (Juliette, l. 90-92). Dans un autre ordre d'idées, seule Lola énonce que les tutorés veulent, par moments, aussi montrer qu'ils sont capables d'expliquer en disant : « *On pourrait peut-être parler d'un retour des choses* » (l. 105).

Grâce aux dires des participants, nous comprenons que le tutorat spontané se manifeste de quatre façons différentes. Premièrement, Francesca énonce aussi que les tuteurs peuvent aider à acquérir des compétences méthodologiques en donnant des outils. Ensuite, Marguerite et Lola relatent que les plus rapides peuvent également aider ceux qui butent : « *Il y en a qui vont terminer avant les autres (...) Et c'est vraiment à ce moment-là qu'il y en a qui vont se dire « je n'ai plus rien à faire, je vais aller un peu*

voir comment s'en sortent les autres » (Marguerite, l. 60-62). Troisièmement, Méline, Fanette, Bénédicte et Damien, quant à eux, affirment que le voisin de banc va souvent réexpliquer, reformuler ce qui n'a pas été compris, comme en témoigne le verbatim suivant : « *il y en a un qui (...) a peut-être moins bien compris. Et donc celui qui est à côté va lui expliquer en quelques mots* » (Fanette, l. 58-59). Dans le même ordre d'idées Bénédicte soutient que « *les étudiants repèrent vite les difficultés des autres. Donc ils vont vite aider ceux qui ont des problèmes* » (l. 33-34). Pour terminer, à l'inverse, Sylvie et Bénédicte expliquent que les étudiants en difficulté peuvent demander spontanément de l'aide : « *C'est plus quelqu'un qui ne comprend pas ce que je dis et qui, du coup, se retourne vers les autres (...) pour demander de l'aide.* » (Sylvie, l. 99-101)

1.3.3. Type d'aide

Au travers des dires des participants, nous comprenons que ces aides se manifestent de huit façons différentes. Premièrement, deux participantes expliquent que l'aide peut se manifester « *par (...) des gestes* » (Marguerite, l. 45). Deuxièmement, Lola, Bénédicte, Damien et Juliette remarquent que les apprenants peuvent montrer que ce soit « *le premier exercice. Par exemple, ils (...) font la première phrase avec l'autre, avec celui qui a besoin d'aide* » (Bénédicte, l. 48-49) ou encore : « *simplement en allant chercher dans les feuilles de la farde de l'autre étudiant, simplement lui retrouver le point de grammaire et lui montrer* » (Damien, l. 105-111). Troisièmement, Marguerite et Lola déclarent que les apprenants peuvent expliquer dans une autre langue que le français : « *ils ont quand même souvent recours à leur langue maternelle* » (Marguerite, l. 46) ou à « *l'utilisation de l'anglais aussi* » (Lola, l. 64). Quatrièmement, une grande majorité des participants affirment que certains tuteurs donnent simplement une explication. Parmi eux, deux affirment qu'elle est donnée dans la langue première. Cinquièmement, Francesca, Lola, Fanette, Damien et Juliette remarquent que les apprenants aident les tutorés en faisant : « *De la traduction* » (Juliette, l. 43). Sixièmement, seules Marguerite, Lola et Juliette soutiennent que les apprenants font de la « *reformulation* » (Marguerite, l. 68). Septièmement, Fanette et Bénédicte annoncent que leurs apprenants tuteurs encouragent les tutorés. Pour finir, seule Fanette explique que « *quand on leur demande d'écrire un petit texte là, ils vont regarder en fait le texte du voisin et dire : Ah ben, tiens, là, il y a une erreur, là, ça ne va pas, etc.* » (l. 75-77).

1.3.4. Rôle du professeur

Le rôle du professeur se divise en deux actions principales. D'une part, trois professeurs expliquent, que durant la manifestation du tutorat spontané, ils écoutent « *avec une oreille attentive...* » (Sylvie, l. 71). Deux d'entre eux vont un cran plus loin et disent : « *je complète aussi ce que ce qui a été dit ou pas* » (Méline, l. 79-80). D'autre part, quatre autres professeurs expliquent qu'ils laissent faire. Parmi eux, l'une dit : « *je laisse faire quelques minutes, après je reprends quand même la parole et j'essaye de réexpliquer* » (Lola, l. 84-85). Une autre dit : « *j'interviens auprès des autres étudiants qui en ont besoin et qui (...) n'ont pas de tuteur ou ont une question plus spécifique parce que les tuteurs ne savent pas répondre à toutes les questions* » (Bénédicte, l. 58-60).

1.3.5. Les avantages du tutorat

Quelques avantages du tutorat sont relevés par les participants. En effet, Sylvie et Damien relèvent que lorsqu'un apprenant prend la place d'un tuteur et explique à un autre apprenant, il tire lui-même un profit de cette dynamique. Cependant, Damien dit : « *Ils ne s'en rendent pas compte que reformuler les choses, etc., c'est très bien pour eux (...)* » (l. 686). D'autres encore expliquent que lorsque l'explication vient d'un autre étudiant : « *c'est toujours mieux compris* » (Bénédicte, l. 42-43). Juliette justifie ce même propos en disant que les apprenants-tuteurs ont « *d'autres manières de parler* » (l. 28) ce qui faciliterait la compréhension.

1.4. Les balises

Afin de comprendre les points d'attention du tutorat, il est nécessaire d'avoir en tête des balises comme la composition des dyades et le tuteur.

1.4.1. Composition des dyades

D'abord, focalisons-nous sur le choix des partenaires. Méline, Lola et Juliette préfèrent laisser « *le choix aux élèves* » (Méline, l. 108). Pour Lola, « *c'est mieux accepté, parce que quand c'est le professeur qui choisit aussi, ça fait un peu « le professeur considère que... »* » (l. 119-121). Pour terminer, les autres participants expliquent qu'ils prônent à la fois le libre choix et l'imposition mais utilisent des arguments différents. En effet, pour Damien, « *ça dépend du moment de la formation* » (l. 190) et pour Francesca, « *c'est toujours compliqué (...) on voit très vite des personnes qui vont matcher ensemble, avec qui ça va aller. Et parfois le fait d'avoir obligé quelqu'un à travailler*

avec quelqu'un d'autre, ils apprennent à se connaître aussi » (l. 123-125). Notons cependant que si les dyades sont formées par les professeurs, elles ne sont pas spontanées. Ainsi, cela ne relève pas de la pratique étudiée.

Ensuite, intéressons-nous aux compétences. Selon Francesca, Damien et Juliette, les compétences du tuteur et du tutoré doivent être symétriques mais « *dans des domaines différents* » (Juliette, l.107-108). Seule Fanette prône l'asymétrie des compétences et dit : « *justement si elles sont asymétriques, c'est mieux parce que chacun va apporter quelque chose de différent à l'autre* » (l. 117-118).

Après, portons notre attention sur la mixité. En fin de parcours, pour Méline et Damien, les dyades peuvent être mixtes. À l'inverse, Méline souligne, qu'en début de parcours, suivant les cultures, cela pourrait poser problème. Dans le même ordre d'idées, Francesca et Marguerite estiment que les dyades doivent être unisexes pour une question de « *facilité* » (Francesca, l. 139). Marguerite explique alors que : « *Je sais bien qu'il y a certains hommes qui ne veulent pas, (...) travailler avec des femmes pour x raison culturelle (...)* » (l. 101-102).

Pour finir, centrons-nous sur l'écart d'âge. Marguerite pense que de grands écarts d'âge sont préférables mais ne précise pas qui doit être le plus âgé pour favoriser le vivre-ensemble. Damien et Juliette expliquent, quant à eux, que lorsque le tuteur est plus jeune, « *il va peut-être être un petit peu moins écouté, notamment dans la culture musulmane* » (Damien, l. 236). À l'inverse, deux autres participantes expliquent que lorsque le tuteur est plus âgé, « *il y a quand même un respect qui se traduit de manière, (...) consciente ou inconsciente (...), on va accorder peut-être un peu plus de crédit à quelqu'un qui a déjà vécu aussi sa vie, en fait, qui a un certain âge* » (Lola, l. 153-156). Damien et Francesca observent que les dyades de même âge semblent porteuses car les apprenants présentent des caractéristiques communes ce qui leur permettrait de mieux se comprendre.

1.4.2. Le tuteur

Premièrement, intéressons-nous aux compétences. Selon Damien, un tuteur doit « *faire réfléchir dans un premier temps* » (l. 257). Pour Lola, il s'agit plutôt d' : « *avoir la capacité à réexpliquer de manières différentes et à montrer des exemples, à illustrer ce qu'on dit aussi. Il ne faut pas avoir peur de répéter non plus* » (l. 169-171). Fanette, quant à elle, explique qu'un bon tuteur se montre encourageant et félicite en cas de bonne réponse.

Deuxièmement, centrons-nous sur la relation moins conventionnelle de départ. Cette dernière permet d'installer un climat détendu plus facilement grâce à différents comportements qu'ils adoptent. Fanette, Bénédicte et Marguerite parlent de « *bienveillance* » (Bénédicte, l. 129). Ces mêmes participantes à l'exception de Fanette énoncent le « *non-jugement* » (Bénédicte, l. 129). La patience est citée par Sylvie, Francesca, Lola, Fanette, Bénédicte et Juliette. Sylvie et Méline, quant à elles, parlent « *de l'écoute (...)* » (Méline, l. 142). Juliette relève le « *respect* » (l. 134). Bénédicte souligne « *l'envie de partager* » et « *le calme* » (l. 129). Cette même qualité est également mise en évidence par Marguerite. Pour finir, Sylvie parle d'« *une attitude positive* » (l. 172).

Troisièmement, portons notre intérêt sur les attitudes de départ. Ainsi, Sylvie explique qu'un tuteur doit pouvoir « *répondre aux questions...* » (l. 169). Damien, quant à lui, explique que le tuteur doit « *faire réfléchir* » (l. 257) en posant des questions pour aiguiller son tuteur. Ensuite, Marguerite aborde l'aide opportune en disant qu'il ne faut pas « *juger ses erreurs mais plutôt essayer de les comprendre* » (l. 131). Pour finir, Lola parle de « *la capacité à réexpliquer de manières différentes et à montrer des exemples, à illustrer ce qu'on dit aussi* » (l. 169-170).

Enfin, intéressons-nous à la formation au rôle de tuteur. Selon Francesca et Fanette, la formation au rôle de tuteur est uniquement nécessaire pour un tutorat structuré comme en témoigne le verbatim suivant : « *si on a envie de formaliser les choses, de bien expliquer, de valoriser ce rôle-là, de travailler aussi la coopération. (...) je pense que ça peut être intéressant si ça s'inscrit dans un cadre défini (...)* » (Francesca, l. 162-164). Dans cet ordre d'idées, Fanette, Damien et Juliette expliquent que la formation n'est pas nécessaire pour un tutorat spontané. Lola relève que la formation pourrait être intéressante « *parce qu'ils [les tuteurs] ont tendance à s'énerver beaucoup plus vite qu'un professeur. Parce que pour eux, expliquer une fois, ça doit être compris.* » (l. 177-178). Marguerite, quant à elle, explique que le terme « formation » semble être un grand mot et dit : « *je pense que ça peut plus être des clés qu'on donne, nous, en tant que professeur (...)* » (l. 146). Pour finir, Sylvie explique que la formation ne lui « *paraît pas faisable en tous cas* » (l. 197-198).

2. Vivre-ensemble

Le concept de vivre-ensemble est large. Par le biais des interviews menées, nous allons nous centrer uniquement sur trois points centraux. Premièrement, nous nous intéresserons à la compétence interculturelle et à ses six grandes étapes pour aller à la rencontre de l'autre. Deuxièmement, nous nous centrerons sur les valeurs pour aller à la rencontre de l'autre. Pour finir, nous listerons les différents problèmes liés à la compétence communicative interculturelle.

2.1. Compétence interculturelle

Les différentes étapes auxquelles des solutions seront apportées seront présentées dans un ordre chronologique.

2.1.1. Étape 1 : le déni

Pour rappel, cette première étape renvoie à avoir une perception trop générale ou une ignorance vis-à-vis des différences. Ces perceptions/ignorances sont souvent causées par un isolement social ou physique. La personne traversant ce stade considère sa vision du monde comme étant à la fois incontestable et universelle.

L'ensemble des participants estime que cette étape est importante comme en témoigne le verbatim suivant : « *Je pense qu'il faut prendre conscience qu'on est tous différents, peu importe notre culture, même un belge et un belge sont différents. Et donc il faut apprendre aux apprenants (...) et même à nos collègues, parfois qu'on est tous différents et que malgré ces différences, derrière (...) la religion, certains comportements, il y a vraiment les valeurs des personnes. Il faut apprendre à décortiquer [et percevoir] derrière la dame voilée qui ne dit pas grand-chose ou derrière l'homme qui prend beaucoup la parole en classe, qu'il y a souvent de belles valeurs. Et donc il faut apprendre à connaître les personnes. Et c'est un peu comme ouvrir les rideaux (...)* » (Francesca, l. 196-203).

Les interviewés ont des ressentis différents quant aux façons de dépasser les perceptions trop générales ou de prendre conscience des différences. Parmi eux, Lola, Bénédicte, Damien et Juliette suggèrent de poser des questions aux apprenants pour établir des comparaisons : « *dans mes chapitres, j'arrive à un moment où je veux qu'on parle. Et la question est : « et chez toi, comment c'est ? » ou « Dans ton pays, comment ça se passe ? ». Et donc là, ils sont obligés de parler de leur culture »* (Damien, l. 351-353). Damien pousse encore plus loin sa réflexion et dit : « *je demande très souvent*

aux autres du groupe de reformuler, d'écouter : « Dans sa culture, c'est comme ça », etc. Donc forcément, j'ai l'impression que c'est la meilleure manière de découvrir (...) les autres cultures. » (l. 353-356) Lola propose également de comparer les langues. Marguerite, quant à elle, suggère de discuter et ainsi de relativiser. Pour finir, Fanette propose la lecture de petits textes (ex. : sur un évènement culturel) pour ouvrir les portes à des discussions.

2.1.2. Étape 2 : la défense

Pour rappel, cette seconde étape renvoie au dénigrement des différences et, par conséquent, à la création de stéréotypes négatifs dont les caractéristiques sont attribuées à l'échelle d'un groupe entier.

Les participants se montrent unanimes quant à l'importance de cette étape, comme en témoigne le verbatim suivant : *« Oui, je pense que c'est important aussi. Parce que (...) parfois entre notre culture ici en Belgique et leur culture (...), il y a quand même des ressemblances et entre leurs propres cultures, évidemment aussi »* (Fanette, l. 209-211).

Les interviewés ont des perceptions différentes quant aux façons de dépasser le dénigrement des différences et la création de stéréotypes négatifs. En effet, Sylvie, Méline, Marguerite et Juliette proposent d'aborder la thématique des fêtes pour établir des parallèles entre elles et ainsi, comprendre les différences et souligner les similitudes. Par exemple : *« J'ai parlé vaguement du carnaval, et puis on a enchaîné sur les fêtes. Alors : « nous, on a Noël ici en Belgique », et vous : « l'Aïd » – justement, c'est aujourd'hui – et finalement, ce sont toutes les deux des fêtes de famille. Donc même si les fêtes ne sont pas les mêmes, il y a des points communs. Ils ne sont pas forcément difficiles à trouver »* (Sylvie, l. 264-267). Les propos de Marguerite vont dans cette même direction, cependant, elle suggère d'organiser les informations recueillies sous forme de tableau comparatif. Fanette, dans la même optique explique : *« Par exemple, si ça a été la fin du Ramadan, il y en a plusieurs qui ont amené des choses en classe, des petits cadeaux, des choses à manger là, on voit bien (...) que cet élément-là culturel les réunit. Évidemment, tout le monde (...) en profite parce qu'on fait un petit goûter et ils sont contents de partager ça en fait les uns avec les autres, même ceux qui n'ont pas fait le Ramadan. Voilà, c'est un moment quand même de partage »* (l. 214-218). Damien explique, quant à lui, avoir établi « grossièrement » un parallèle entre les différentes religions pour montrer qu' *« on avait chacun des*

prophètes, on avait chacun des fêtes qui étaient à peu de choses près identiques — qui ne tombaient pas en même temps, mais qui étaient à peu de choses près identiques — qu'on ne vivait pas forcément de la même façon » (l. 364-366). Francesca, quant à elle, propose d'échanger autour de thématiques plus délicates comme la religion ou le statut de la femme et relate une anecdote : « un monsieur plus âgé au fond de la classe un jour m'a dit : « mais toi, tu travailles et ton mari, qu'est-ce qu'il pense? » Et je suis montée un petit peu gentiment sur mes grands chevaux en disant : « j'ai le droit de travailler ». Et il m'a dit : « mais c'est pas ça que je voulais dire (...) ». Puis, on a échangé tous ensemble là-dessus. Et en fait, à chaque fin de cours (...) il disait : « on peut encore reparler des différences entre la femme et l'homme en Belgique ». Et en fait, ça m'a donné envie de continuer à faire ça dans mes cours. C'est vrai que j'avais été chercher des photos de femmes mineures, (...). Et donc chaque fin de cours, je parlais un petit peu et en fait, c'était cette année-là, beaucoup d'hommes qui suivaient le cours. Et en fait, c'était une différence culturelle. Mais on avait appris à voir que derrière il y avait les valeurs du travail, tout ça qu'ils avaient aussi puisqu'ils venaient après leur travail, suivre des cours. » (l. 215-225). Dans un autre ordre d'idées, Lola suggère de trouver des similitudes de leur langue vers le français.

2.1.3. Étape 3 : la minimisation

Pour rappel, cette étape renvoie à être persuadé que l'humanité est régie par des principes universels.

Les participants se montrent unanimes quant à l'importance de cette étape, comme en témoigne le verbatim suivant : « je pense que c'est notre chance (...) en tant qu'enseignant, en ayant des personnes comme ça, qui viennent de cultures toutes différentes, je pense que c'est un rôle qu'on a, mais surtout une chance pour nous de pouvoir la comparer, en parler et mettre en avant les différences, les similitudes et expliquer que voilà, il n'y a pas quelque chose qui est meilleur ou moins bien. C'est juste différent et que (...), il faut être tolérant et s'adapter à chacun. » (Fanette, l. 221-226).

Les interviewés ont des ressentis différents quant aux façons de dépasser la perception d'une humanité régie par des principes universels. En effet, Sylvie propose la comparaison entre les cultures. Francesca et Bénédicte proposent la discussion, les échanges comme moyen pour accéder à l'étape suivante. Francesca, souligne qu'il faut être « *curieux par rapport à la culture de l'autre* » (l. 235) tandis que Bénédicte estime

qu'il faut réagir de « *manière positive à ce qu'ils expliquent (...)* » car « *les étudiants ont besoin de se sentir reconnus, aimés, appréciés.* » (l. 216-219). Pour sa part, Méline propose de « *faire des mises en situation avec des chocs culturels ou pas, est-ce choquant pour toi ?* » (l. 267-268). Elle suggère également le partage de moments conviviaux autour de repas, tout comme Damien et Marguerite. Cette dernière souligne cependant de « *les laisser libres* » (l. 286) d'y participer. Pour finir, Lola et Juliette proposent des présentations orales. La première suggère un projet se nommant « *nos pays à travers une thématique* » (l. 308) et la seconde propose des présentations pour aborder les différences culturelles.

2.1.4. Étape 4 : l'acceptation

Pour rappel, cette étape renvoie à voir les différences comme des opportunités permettant l'exploration.

Une grande majorité des participants estiment que l'étape est importante comme le suggère le verbatim suivant : « *Je trouve que c'est primordial surtout que nos cours se prêtent vraiment bien à ça (...)* » (Francesca, l. 243).

Les interviewés ont des ressentis différents quant aux façons de voir les différences comme des opportunités d'exploration. En effet, Sylvie suggère la mise en place de « *duos aléatoires, pour qu'ils apprennent à se connaître et se présentent. Ça fait travailler le français, ils se présentent et ça leur fait peut-être moins peur.* » (l. 280-281). Dans le même ordre d'idées, Lola propose également la formation de groupes mais qui sont changeants pour les stimuler à parler et à échanger sur d'autres sujets. Pour finir, Damien explique qu'il pose des questions aux apprenants pour les inviter à réfléchir sur leurs habitudes et traditions et ainsi, poser des questions aux autres.

2.1.5. Étape 5 : l'adaptation

Pour rappel, cette étape renvoie à un ajustement temporaire de son cadre de référence pour de meilleures interactions.

Tous les interviewés voient cette étape comme primordiale. En voici un exemple concret : « *je pense que c'est important de développer leur empathie et leur capacité à communiquer* » (Marguerite, l. 319-320).

Les interviewés ont des ressentis différents quant à l'ajustement temporaire des cadres de référence. En effet, Sylvie explique qu'afin de développer l'empathie, il faudrait

« acheter des livres pour enfants sur les émotions (...) pour aider à mettre des mots sur ce qu'on ressent. Mais c'est difficile. » (l. 294-296). Lola explique, quant à elle, que l'empathie « c'est quelque chose qu'on a profondément ancré en nous ou qu'on n'a pas spécialement » (l. 333-334). Dès lors, elle souligne qu'elle « ne pense pas qu'on puisse développer vraiment très fort l'empathie de quelqu'un » (l. 339). Cependant, elle estime que le rôle du professeur est de sensibiliser les apprenants aux difficultés de chacun. Dans cet ordre d'idées, Lola, Méline et Juliette pensent qu'il faut apprendre à se tolérer, à s'écouter et à se comprendre. Deux autres participantes parlent, quant à elles, de mimétisme. Bénédicte dit ainsi : « si un étudiant ne va pas bien et je le vois quand il rentre en classe, je vais systématiquement lui demander comment il va. Mais les autres vont voir, vont entendre que je pose des questions. Pareil pour la bienveillance. Quand un élève ne sait pas, se trompe, je dis tout de suite : « Ce n'est pas grave, on essaye ». Il voit bien que par exemple, ils n'oseront jamais se permettre de se moquer d'un autre parce qu'il voit bien que je ne suis pas dans le trip. Donc, (...) finalement, ils sont mon miroir. » (l. 253-258). Pour finir, Damien explique que selon lui, le temps passé ensemble permet d'apprendre à se connaître, à s'apprécier ce qui permet d'être à l'écoute des difficultés ou des joies.

2.1.6. Étape 6 : l'intégration

Pour rappel, cette étape consiste à s'adapter aux autres cultures en se décentrant de la sienne.

L'ensemble des participants perçoit cette dernière étape comme prépondérante. Cependant, ils soulignent des spécificités. En effet, pour Lola : « Il ne faut pas qu'ils perdent la leur [culture] ... non plus » (l. 348-349). Fanette pense que l'important est d'être dans : « la tolérance, c'est de voir que chez l'autre, ça peut être différent et qu'il faut, il faut l'accepter et ne jamais être dans le jugement, tout simplement. » (l. 271-273). Bénédicte voit cette étape utile mais compliquée car : « ils sont extrêmement centrés, en tout cas, ceux que j'ai, sur leur propre culture et ils vivent vraiment entre eux » (l. 268-269).

2.2. Valeurs pour aller à la rencontre de l'autre

Pour pouvoir aller à la rencontre de l'autre, les participants s'accordent pour dire que de nombreuses valeurs sont à prôner. Ainsi, Francesca, Marguerite, Lola et Bénédicte estiment qu'il faut avant tout « être respectueux » (Juliette, l. 292). Ensuite, Bénédicte, Lola et Juliette pensent qu'il est nécessaire d'être ouvert d'esprit. Méline,

quant à elle, souligne que la curiosité pour les autres cultures et l'attention sont un tremplin pour aller à la rencontre d'autrui. De plus, Sylvie, Méline, Marguerite, Lola et Juliette énoncent qu'il faut « *être à l'écoute* » (Méline, l. 324). En outre, « *la bienveillance* » (Sylvie, l. 314) est prônée par Sylvie, Marguerite, Fanette et Bénédicte. Par la suite, seule Francesca parle de « *l'humilité* » (l. 266). L'empathie est vue comme une valeur essentielle pour Méline, Juliette et Marguerite. Ensuite, seule cette dernière aborde la compréhension de la culture de chacun. Lola parle également de « *laisser la place à l'autre* » (l. 377). Pour finir, seule Fanette évoque : « *la tolérance (...) et l'acceptation de l'autre sans jugement* » (l. 283-284).

2.3.Problèmes liés à la compétence communicative interculturelle

Dans le cadre du tutorat interculturel, de nombreux problèmes de communication peuvent jaillir. Ces derniers peuvent être scindés en quatre catégories distinctes à savoir : les malentendus, l'acculturation, l'ethnocentrisme et l'identité.

2.3.1. Les malentendus

Les participants ont énoncé des malentendus mais de natures différentes. En effet, Sylvie et Fanette expliquent qu'elles ont été confrontées à des malentendus liés à « *de mauvaises traductions, une mauvaise prononciation des mots* » (Sylvie, l. 322). À ce sujet, Fanette dit : « *Je pense que c'est peut-être justement le rôle du professeur d'être présent et de pouvoir corriger parce que d'eux-mêmes, c'est compliqué, ils vont peut-être bloquer, ne pas se comprendre* » (l. 308-310). Francesca explique, quant à elle, que les malentendus peuvent surgir lorsque « *les personnes n'ont pas compris ou quand elles ont mal pris un comportement, un regard, quand on leur fait une remarque ou à l'école, on a parfois de temps en temps des problèmes parce que les personnes vont prier ou faire des choses qui ne sont pas autorisées et entre elles, c'est parfois des petits comportements* » (l. 269-272).

Pour certains participants, la question semble avoir été incomprise, car les différentes réponses suggérées relèvent plutôt de l'ethnocentrisme. En effet, Marguerite et Lola abordent le statut de la femme avec un public arabophone. Marguerite remarque des tensions ou des incompréhensions lorsqu'elle explique qu'elle est « *en couple mais pas mariée* » (l. 366) Pour Lola, il en est de même lorsqu'une apprenante dit être une mère célibataire. Lola explique également, qu'au détour d'une leçon sur la famille, l'homosexualité a été pointée du doigt et incomprise. Elle explique qu'un apprenant

a pointé du doigt une illustration où il y a deux femmes ensemble avec un enfant et il a dit : « *je ne comprends pas.* » Et donc moi je dis : « *Tu ne comprends pas en français ?* » Donc je lui explique que deux femmes peuvent être en couple, se marier ou être en couple et avoir un enfant, adopté ou autre système. Et là de nouveau il me dit : « *Je ne comprends pas.* » Donc je reformule, mais en fait, j'essaie de leur expliquer avec d'autres mots pour faire comprendre. En fait, non, ce qu'il ne comprenait pas, c'était le fait que deux femmes puissent être ensemble » (Lola, l. 420-425). Damien, pour sa part, relate avoir rencontré des soucis au niveau de la relation homme-femme. Il explique une série de comportements, semblant anodins pour les Belges mais étant sujets à de nombreux malaises notamment pour les Somaliens, comme : s'asseoir à côté d'une femme, tenir sa main pour l'aider à positionner son stylo ou encore, mettre sa main sur une épaule.

2.3.2. L'acculturation

Les interviewés ont évoqué de soucis d'acculturation (renvoyant à l'(in)adaptation aux normes culturelles et locales) mais dans des domaines différents.

Sylvie, Francesca, Méline, Lola, Fanette et Damien ont relevé des problèmes liés au respect des horaires. Les interviewés ont des ressentis différents quant aux façons de dépasser les problèmes de respect des horaires. En ce sens, Francesca explique que « *la directrice se met dehors et montre sa montre et les enseignants, on a essayé de fermer nos portes et tout ça. Mais on se rend compte alors que ça dessert les étudiants puisqu'ils ne viennent pas du tout au cours. Et donc il faut insister et insister* » (l. 294-296). Méline ressent que l'explication « du quart d'heure académique » peut aider les apprenants à comprendre la notion de respect des horaires. Elle suggère également des mises en situation : « *imagine plus tard, tu travailles, tu arrives en retard. Qu'est-ce que ton employeur va te dire? Tu continues à aller travailler et à un moment donné, il te met dehors (...) parce que ça ne conviendra pas à l'employeur* » (l. 379-381). Damien explique que les apprenants doivent prendre : « *conscience que, culturellement, il y a des choses qui ne sont pas acceptées (...). Et ils doivent se fondre, à certains moments, dans la culture qui les accueille. Alors, ça peut être plus facile ou plus difficile pour d'autres.* » (l. 528-531). Ce genre de soucis d'acculturation, bien que posant problème aux professeurs, ne relève pas du tutorat interculturel. Lola et Bénédicte, quant à elles, soulèvent des problèmes liés à l'utilisation du téléphone en classe. La première suggère de créer de concert avec les apprenants un règlement « *même si, au final, ce sont les règles que le professeur va*

amener de manière très implicite, mais leur donner en tout cas le sentiment que c'est construit ensemble. Et parfois aussi, eux vont peut-être amener des idées auxquelles on n'a pas pensé. » (Lola, l. 492-495). La seconde, pour sa part, amène les choses progressivement en prônant l'explication et dit : *« en début d'année, quand leur téléphone sonnait, ils répondaient en classe et ils parlaient en classe en même temps que moi. Et maintenant, je leur ai expliqué que quand le téléphone sonne, il faut sortir de la classe. J'ai déjà demandé aussi que les téléphones soient mis sur silencieux. »* (Bénédicte, l. 339-342).

Pour finir, Damien et Juliette abordent des soucis liés à la faible scolarisation de certains apprenants. Ainsi, ils relèvent que la charge de travail ou le nombre d'heures de cours peut poser problème. Juliette explique alors que certains apprenants peuvent ne plus se manifester. Des recommandés sont alors envoyés pour connaître la raison des absences. Cependant, elle souligne que, même si elle comprend que le nombre d'heures de cours peut sembler conséquent, elle ne peut pas dire aux apprenants de venir à leur guise.

2.3.3. L'ethnocentrisme

Les participants ont abordé des soucis d'ethnocentrisme (qui se définit comme le fait de voir le monde avec le prisme de sa propre culture).

Francesca aborde l'ethnocentrisme lié à la religion et dit : *« Ils débarquent (...) Et donc la seule chose qu'ils ont, c'est encore leur croyance et leur culture. Ils ont tout perdu. »* (Francesca, l. 307-309). Dès lors, elle explique que les professeurs doivent se montrer tolérants. Méline, pour sa part, aborde la place de la femme et propose de faire *« des productions orales, en échangeant, débattant »* pour dépasser les soucis et explique une anecdote : *« pour la journée internationale des droits de la femme, j'ai proposé (...) de choisir une dame, peu importe la culture. Et surtout, je leur ai bien dit : « choisissez une femme issue de votre propre culture qui s'est battue pour les droits des femmes et présentez-la. »* (Méline, l. 399-402). De son côté, Marguerite explique souvent remarquer que les personnes peu scolarisées *« n'ont peut-être pas eu cette ouverture d'esprit de se dire que ce n'était pas partout pareil. »* (Marguerite, l. 385-386) et suggère de passer par une explication. Dans un autre registre, Lola explique que *« ce qui peut poser problème (...) c'est que certaines cultures sont un peu plus zen que notre culture à nous, qui est très, très dans la rapidité, dans le mouvement, dans le stress, en fait. »* (l. 451-453). Dès lors, elle suggère de *« créer un règlement d'ordre*

intérieur de la classe, commun à la classe, avec la participation de tout le monde. Et essayer de trouver le juste milieu entre les trop stressés et les trop relax. Un truc qui pourrait satisfaire tout le monde. » (Lola, l. 465-471). Pour finir, Bénédicte explique qu'elle a peur d'être jugée par ses apprenants en expliquant sa situation familiale ainsi, elle évite les potentiels problèmes en ne faisant pas part de son divorce. Lorsqu'un conflit surgit, elle va rappeler que le sujet est hors propos et n'a pas sa place en classe. Elle rappelle également qu'il faut adopter une attitude de non-jugement et qu'il faut voir les différences comme des richesses.

2.3.4. L'identité

Les interviewés ont évoqué des problèmes liés à l'identité (à savoir, trouver un juste équilibre entre la préservation de leur culture et l'adaptation à la culture du pays d'accueil).

Francesca explique que les soucis liés à l'identité émergent surtout « *chez les jeunes garçons qui ont parfois dû jouer le rôle de papa ou qui prennent le rôle dans la famille* » (l. 315-316) et dit que : « *le rapport à la culture pour les jeunes est plus difficile. J'ai l'impression que souvent les plus âgés ont su intégrer leur culture.* » (l. 322-323). Elle propose alors « *le dialogue, leur demander comment ils se sentent, leur expliquer aussi que la culture est aussi un processus qui est en constante évolution [et leur signaler que] ce n'est pas parce qu'ils ne pratiquent pas certaines choses ou qu'ils ne sont plus dans leur pays qu'ils ne peuvent plus ressentir l'amour de leur culture, de ce qu'ils font, etc. Et ce n'est pas parce qu'ils acceptent certaines cultures, certaines choses européennes qu'ils abandonnent leur culture.* » (Francesca, l. 328-334). Sylvie, pour sa part, parle de soucis liés au mariage homosexuel rencontrés au détour d'une leçon et explique : « *je ne sais pas s'ils disent rien parce qu'ils n'ont pas de vocabulaire, parce qu'ils se disent « ben oui, c'est comme ça ici » même s'ils ne sont pas d'accord* » (Sylvie, l. 358-360). Dans ce genre de situation, elle explique que le mariage homosexuel est une loi en Belgique. Fanette, de son côté, aborde le rôle du professeur mais pour des soucis liés aux codes sociaux. Elle propose « *d'en parler, d'en discuter, d'expliquer vraiment et de prendre le temps d'expliquer comment ça se passe en Belgique* » (l. 373-374). Pour Bénédicte et Juliette, les soucis liés à l'identité, dans un contexte scolaire, peuvent échapper au professeur. Juliette, quant à elle, explique qu'il s'agit de problèmes internes. Pour finir, Damien souligne que les apprenants ont des soucis d'adaptation et d'intégration et signale que « *les cours de citoyenneté, (...) sont en partie là pour ça.* » (l. 547).

3. Tutorat interculturel

Le concept de tutorat interculturel est le point de rencontre entre le tutorat et le vivre-ensemble interculturel. Nous nous focaliserons ici, dans un premier temps, sur l'hypothèse de contact et dans un second temps sur les soucis rencontrés.

3.1.Hypothèse de contact

Ce volet se divise en quatre conditions qui seront présentées successivement.

3.1.1. Le statut égal

Trois participants considèrent que le statut égal est nécessaire. Sylvie explique que, de par leur statut, les apprenants sont égaux. Lola et Francesca, quant à elles, expliquent que les apprenants doivent se considérer sur un même pied d'égalité et dit : « *En tout cas, il n'y en a pas un qui doit se considérer supérieur à l'autre* » (Francesca, l. 179-180). D'autre part, cinq participants le considèrent comme inutile. Parmi eux, Marguerite et Fanette soulèvent le niveau de scolarité différent et disent que mélanger les niveaux peut s'avérer positif pour faire progresser les tutorés. Damien prend cette même direction et dit : « *non, d'égal à égal ? Sinon, déjà, on ne mélangerait pas les pays de provenance. On ne mélangerait pas les sexes. On ne mélangerait pas les âges. Parce que je pourrais très bien avoir une jeune fille de confession musulmane de 20 ans qui serait, au final, un très, très bon tuteur par rapport à un homme de 55-60 ans qui serait, on va dire, lui aussi de confession musulmane.* » (l. 279-283).

3.1.2. L'objectif commun

Sept participants considèrent l'objectif commun comme nécessaire. Les participants expliquent également ce qui semble être l'objectif commun. Pour Sylvie, c'est « *qu'ils aient tous les deux compris* » (l. 220). Francesca, Fanette, Bénédicte, Damien, Juliette et Lola soulèvent unanimement qu'il s'agit d'apprendre le français mais à des niveaux différents. À l'inverse, Méline et Marguerite perçoivent l'objectif commun comme non nécessaire car « *ils ne viennent pas tous pour les mêmes raisons en classe. Donc je pense qu'il n'y a pas besoin d'avoir un objectif commun.* » (Marguerite, l. 185-186).

3.1.3. Le soutien de l'institution

Parmi les participants, seulement sept estiment que le soutien de l'institution est nécessaire mais avancent des raisons différentes. Parmi eux, Lola souligne que ce

soutien est nécessaire pour appuyer le professeur dans ses démarches. Francesca, Fanette et Sylvie soulignent son importance pour le tutorat structuré comme en témoigne le verbatim suivant : « *Si on met en place un tutorat très structuré, très cadré, oui, là il faudra peut-être une infrastructure, du matériel informatique ou (...) ça, ça dépend un petit peu de ce qu'on veut mettre en place* » (Fanette, l. 180-182). Marguerite, quant à elle, parle du soutien institutionnel mais plutôt pour l'aspect financier. Juliette aborde le soutien moral et dit : « *ça pourrait aider, parce que parfois il y a des chocs culturels donc ça finit par se disputer parce qu'ils ne pensent pas la même chose* » (l. 170-171). Méline aborde le soutien de l'équipe et dit : « *il y a déjà beaucoup de choses qui sont mises en place. Il y a quand même (...) les éducateurs sont présents pour les élèves* » (l. 202-204). Sur l'ensemble des participants interrogés, seule Bénédicte pense que le tutorat fonctionne très bien sans soutien.

3.1.4. La perception d'un intérêt commun

Parmi les participants, huit ont répondu de façon positive pour la perception d'un intérêt commun. Il faut cependant noter que la perception d'un intérêt commun et l'objectif commun semblent avoir été pris pour des synonymes. Le verbatim suivant en témoigne : « *C'est toujours mieux qu'ils sachent que, quand on apprend, c'est qu'on a un objectif, c'est qu'on voit l'intérêt de la chose.* » (Juliette, l. 179-182). Ainsi, cette incompréhension pousse à remettre en cause la validité de la réponse.

3.2.Soucis rencontrés lors du tutorat interculturel

Ce dernier volet présentera successivement cinq problèmes récurrents rencontrés lors du tutorat interculturel.

3.2.1. L'âge d'instauration

Parmi les participants, seule Sylvie estime que le tutorat interculturel est plus intéressant à mettre en place avec des enfants du primaire car « *il y a plus de matières différentes, plus de sujets et donc, potentiellement, plus de possibilités d'échanger les tuteurs et les tutorés* » (l. 391-393). Méline, Fanette et Damien, quant à eux, estiment que le tutorat fonctionne à n'importe quel âge. Marguerite, Bénédicte et Juliette, quant à elles, soulignent qu'il s'agit plutôt d'une question de personnalité que d'âge.

Pour Lola et Francesca, la question semble avoir été incomprise car elles abordent l'écart d'âge entre le tuteur et le tutoré et non l'âge d'instauration. Elles soulignent toutes les deux que : « *c'est mieux accepté, plus la personne va être âgée, plus ce sera*

mieux accepté par les autres. Parce qu'il y a encore quand même ce côté, un peu le sage qui a vécu, qui a roulé sa bosse, quoi, il y a du vécu aussi » (Lola, l. 566-568).

3.2.2. Les réactions différentes au travail de groupe

Des participants estiment que certaines nationalités semblent plus ouvertes au travail de groupe que d'autres. En effet, pour Bénédicte, les Européens ou les apprenants avec une culture proche de la nôtre « *ont plus facile de s'intégrer, de faire des travaux de groupe, d'aller vers les autres* » (l. 392-393). Francesca remarque des tendances similaires chez les gens du Maghreb.

À l'inverse, d'autres participants constatent que certaines nationalités se montrent moins ouvertes. Francesca remarque que les Tchétchènes, les Russophones, les Africains et les Sud-Américains sont des cultures davantage en retrait et plus individualistes. Pour Marguerite, ce sont « *les Afghans* » (l. 447). Pour certains participants, cette non-ouverture est rythmée par des codes culturels. En effet, Bénédicte remarque également qu'il y a des cultures où « *on n'a pas le droit de se mélanger avec des autres* » (l. 384-385). Dans le même ordre d'idées, Méline remarque que certaines cultures se regroupent par nationalité ou sexe : « *Les dames turques iront ensemble ; les Somaliens iront ensemble ; dans la communauté musulmane, les hommes ne se mélangeront pas avec les femmes.* » (l. 462-464).

Pour Sylvie et Juliette, il s'agit plutôt d'une question de personnalité que de culture.

3.2.3. L'asymétrie des statuts

Six participants expliquent que certains apprenants ont la mainmise sur les interactions mais cela s'explique par des raisons différentes. Marguerite, Lola, Sylvie et Damien estiment que cela est lié au niveau d'études ou au statut social des apprenants comme en témoigne le verbatim suivant : « *J'ai déjà eu un imam dans la classe, et c'était très difficile à gérer. Parce que première interaction : « Bonjour, moi, je suis Imam. » Et ça a refroidi beaucoup d'étudiants. Et quand il prenait la parole (...) il se levait comme ça. J'avais un peu l'impression qu'il était chez lui dans la mosquée, et que tout le monde devait l'écouter. Et certaines personnes, quand il commençait à parler, hop, c'était fini, on l'écoutait. Parce que c'était la personne de pouvoir.* » (612-617). Sylvie souligne également que les apprenants analphabètes mais plus doués à l'oral pourraient « *avoir le dessus en parlant bien* » (l. 421-422).

Pour Fanette et Bénédicte, il s'agit plutôt d'une question de « *personnalité que vraiment de niveau socio-économique ou culturel* » (Fanette, l. 443).

Francesca, quant à elle, aborde le rôle du professeur lorsque certains apprenants ont la mainmise sur les interactions et dit qu'il doit : « *rééquilibrer, d'aller rechercher une force* » (l. 394).

3.2.4. La taille des groupes

Pour cinq participants, il est préférable de privilégier les groupes de petite taille. Parmi eux, Juliette soulève : « *qu'il y a plus d'interactions. Et parfois, ça permet de plus échanger avec la personne. Et de se rendre compte de son niveau ou non* » (l.431-433). Cette même idée est mise en avant par Bénédicte, Francesca, Fanette et Damien. Ainsi, selon eux, plus le groupe est restreint et plus les lacunes vont se voir car « *quand on est trois, ou on est quatre, on ne sait pas se cacher* » (Damien, l. 641).

3.2.5. Cloisonnement dans un rôle

L'ensemble des participants s'accorde pour dire que le cloisonnement dans un rôle est à abolir. Pour eux, alterner les rôles est bénéfique « *pour ne pas que ce soit toujours les mêmes qui détiennent toute la connaissance, et les autres soient passifs* » (Sylvie, l. 457-458) ; « *c'est très enrichissant pour la personne qui a été tutorée tout un temps de devenir naturellement tuteur* » [car elle se dit] « *Moi aussi je comprends, je peux aussi avoir le rôle de la personne qui aide* » (Damien, l. 677-678).

Certains soulignent les dérives du cloisonnement dans un rôle comme c'est le cas pour Juliette : « *si c'est tout le temps le même qui est tutoré et le même qui est tuteur, il y a une hiérarchie qui va se former. Tout le temps, le tutoré va se dire : « Moi, je ne sais rien, je suis trop nul. » Et le tuteur : « Je suis trop fort, je sais tout. »* (l. 454-456) ; Francesca dit également que le cloisonnement « *pourrait mettre une source d'inégalité dans la classe et renforcer peut-être les rapports de force qui peuvent déjà exister, qui sont latents et qu'on n'a pas toujours vus* » (l. 430-432).

E) Discussion

L'objectif d'une discussion est de mettre en perspective les résultats obtenus avec la théorie pour répondre à la problématique de départ. Ainsi, cette discussion s'articulera autour de cinq axes majeurs. Premièrement, nous réaliserons un retour à la question de recherche et à ses objectifs. Deuxièmement, nous ferons un retour sur les résultats. Dans un troisième temps, nous aborderons les limites de l'étude. Dans un quatrième temps, nous mettrons en relief les perspectives de l'étude. Enfin, nous étudierons les critères de qualité.

1. Retour sur la question de recherche

L'afflux migratoire en Belgique pousse à accueillir en classe de nombreux primo-arrivants venant des quatre coins du monde. Ces personnes migrent avec leur lot de cultures et se voient dans l'obligation d'apprendre à cohabiter et interagir avec des personnes d'autres nationalités mais également d'apprendre à construire un vivre-ensemble pacifié. En contexte de classe interculturelle, lors d'incompréhension ou lorsqu'elles sont plus rapides, certaines personnes prennent d'instinct le rôle de tuteur et n'hésitent pas à apporter de l'aide à leurs pairs. C'est dans ce contexte que survient le tutorat interculturel spontané que nous avons choisi d'étudier.

Ces interactions informelles se montrent riches pour les enjeux humains. Dès lors, nous nous sommes posés la question suivante : « **Comment le tutorat interculturel spontané entre primo-arrivants adultes peut-il contribuer au vivre-ensemble en classe de FLE ?** ». En d'autres termes, le tutorat entre primo-arrivants peut-il dépasser la simple fonction de soutien scolaire et devenir un tremplin pour favoriser le vivre-ensemble ?

De façon traditionnelle, la recherche en didactique du FLE s'intéresse à l'apprentissage de la langue (grammaire, vocabulaire, phonétique, etc.). Ainsi, ce genre de recherche poursuit l'objectif de mesurer l'évolution des apprenants par le biais de critères linguistiques ou cognitifs. Notre recherche, quant à elle, s'éloigne de cette perspective car elle s'intéresse aux dimensions relationnelles, humaines et sociales qui gravitent autour de l'apprentissage et ce, dans une classe composée de nombreuses nationalités. Dès lors, il nous faut analyser la cohabitation et les interactions entre des apprenants qui appartiennent à des univers culturellement différents.

2. Retour sur les résultats

Avant d'aller plus avant et répondre à notre question de recherche, il nous faut démontrer l'interculturalité et la spontanéité de la pratique tutorale.

2.1. Tutorat interculturel spontané

Du côté de nos participants, tous remarquent l'apparition d'une démarche en cas d'incompréhension ou lorsque certains apprenants sont plus rapides. Ainsi, unanimement, ils estiment qu'il s'agit d'un tutorat interculturel spontané. À ce stade, nous souhaitons donc confronter ces affirmations avec les différentes études explicitées précédemment.

Attardons-nous d'abord sur l'interculturalité. Parmi les classes étudiées, les apprenants sont majoritairement représentés par des Somaliens, Palestiniens, Turcs, Ukrainiens, Marocains, Latino-Américains, Syriens, Erythréens, Tchétchènes, Irakiens. Par ailleurs, Cuq et Gruca (2017) expliquent que si les diverses cultures ne font que coexister au sein d'une classe et sont indépendantes les unes des autres, nous devons parler de multiculturalité. Or, l'ensemble des participants remarquent que la plupart des apprenants entrent en contact en cas d'incompréhension, ont des échanges bienveillants et sympathiques, et ce, peu importe la culture. Ces apprenants montrent également une certaine ouverture d'esprit, de la curiosité pour les autres cultures, de l'attention et de l'empathie. Tout cela porte à croire que, comme Cruz (2013) l'énonce dans ses recherches, les cultures au sein des classes s'articulent, s'enrichissent mutuellement et se connectent. Ce faisant, les classes des participants constituent bien des milieux interculturels et non multiculturels.

Il est également intéressant de comprendre pourquoi les participants sont persuadés d'assister à du tutorat spontané. En effet, les participants expliquent que les échanges ont lieu dans un contexte particulier. En effet, lorsque les apprenants ne comprennent pas un élément théorique énoncé par le professeur, ils ont tendance à manifester leur incompréhension auprès des autres apprenants. Ainsi, il n'est pas rare que le voisin de banc, d'une autre culture, prenne le relai dans l'apprentissage. Dans un autre cas de figure, lorsque certains apprenants sont plus rapides, ils apportent leur aide aux plus lents spontanément. En assistant à l'association de duos informels au sein de leur classe, composés d'un tuteur et d'un tuteuré (Gillig, 2001), les participants expliquent voir du tutorat spontané.

Les participants soulignent également que le tutorat peut prendre la forme de coopération. En effet, selon eux, les incompréhensions ou la lenteur n'émanent pas toujours des mêmes apprenants. C'est en ce sens qu'ils parlent d'une entraide ou encore d'une inversion des rôles, nous rapprochant alors davantage de la notion de coopération telle que définie par Gillig (2001). Ces affirmations font également référence à une autre théorie de Connac énoncée en 2018, classant le tutorat parmi les systèmes de travail coopératif plus formalisés. Au sein de ces derniers, nous retrouvons les notions d'aide, d'entraide (non formalisées) et de travail de groupe (plus formalisé). Cette coopération invite alors à un non-cloisonnement des rôles. En ce sens, Gillig (2001) considère que le principe d'alternance doit être valorisé par le professeur. Cet élément est corroboré par l'ensemble des participants qui estime que l'alternance des rôles permet la revalorisation du tuteur lorsqu'il devient à son tour tuteur. De plus, elle permet à chacun d'occuper un rôle actif. Baudrit (1999) souligne, par ailleurs, que l'alternance des rôles permet de développer des relations équilibrées.

Nous retenons alors que l'alternance des rôles, insufflée par les besoins ponctuels de chacun, invite à une coopération. Dès lors, ce soutien mutuel installe un climat de coresponsabilité et est donc, un tremplin au vivre-ensemble.

2.2.Éléments de la pratique tutorale soutenant le vivre-ensemble

À travers leurs interviews, les enseignants-participants évoquent divers aspects issus de la pratique tutorale observée. L'objectif de cette section est d'examiner le plus précisément possible les facteurs contribuant au vivre-ensemble au sein d'une classe interculturelle. Ainsi, nous nous intéresserons au tuteur, au professeur et au contact entre les apprenants. Le découpage de cette section s'avère un peu différent des précédents. En effet, en dressant les résultats, il est apparu que de nombreuses réponses se croisaient, c'est la raison pour laquelle nous avons de moduler les titres.

2.2.1. Tuteur

Face à l'incompréhension ou à la lenteur de certains, les participants remarquent des récurrences dans les comportements dans l'aide apportée aux tutorés qui peuvent être rattachées à de nombreuses théories étudiées dans ce mémoire.

La prémisse de cette pratique est la volonté de rendre service des apprenants, ce qui renvoie à la théorie de Webb (1989). Bien que cet élément ne soit pas explicitement dit, il est traduit par la spontanéité de la démarche lorsque les incompréhensions se

manifestent. Dès lors, le tuteur accepte son « rôle » sans obligation (Connac, 2015). En parallèle à cet élément, nous pouvons considérer que si un apprenant se lance dans une explication, c'est qu'il comprend le sens de la tâche et se sent capable d'aider (Connac, 2015).

Dans un autre ordre d'idées, la relation moins conventionnelle de départ semble contribuer à l'installation d'un climat plus détendu, confortant ainsi la théorie de Lawson (1989). En effet, cette relation invite les apprenants à manifester leurs incompréhensions et à oser poser des questions. Cette relation d'égalité de pair à pair est soutenue par la bienveillance, la patience, le calme, etc., des tuteurs. Ces valeurs deviennent ensuite des tremplins pour aller à la rencontre de l'autre.

Lors de la pratique du tutorat en tant que telle, les tuteurs réalisent une série de gestes. En effet, les professeurs constatent tous que les tuteurs fournissent des explications avec leurs propres mots, en français ou dans une langue commune, réalisent le premier exercice avec le tuteur, fournissent des astuces, ou encore, se montrent encourageants. Au regard de ces éléments, seule une partie de la théorie de Connac (2015) est énoncée. En effet, les professeurs n'abordent pas la relecture, l'utilisation de fiches-outils, la schématisation, etc. Par ailleurs, les participants abordent également l'aide pour établir un raisonnement, la communication claire et la remise de feedbacks oraux. L'entièreté de ces éléments sont mis en évidence par Hay (1997) dans sa théorie sur les compétences pédagogiques servant de point d'appui au tutorat.

Force est de constater que le tuteur occupe une place prépondérante dans la pratique tutorale. La spontanéité de la pratique laisse sous-entendre qu'aucune formation au rôle n'a été entreprise. Cependant, il est toutefois intéressant de se demander ce qu'en pensent les participants.

Les réponses apportées sont partagées. En effet, seule une partie d'entre eux la considèrent comme non nécessaire. Une minorité souligne toutefois que la formation pourrait permettre d'apprendre à gérer sa patience et d'avoir des clés pour moduler la pratique. Au regard de la théorie, nous pouvons alors dire que les considérations de la majorité s'inscrivent dans la continuité des études de Gillig (2001). Effectivement, selon cet auteur, le tutorat spontané émane d'un climat social favorable, propice à l'entraide spontanée et ne se fonde donc pas sur une formation spécifique (Gillig, 2001). Cependant, les dires de la minorité poussent à la réflexion, car selon Barnier (2001), la formation présente des avantages tels qu'un accompagnement plus serein et

une meilleure compréhension des tâches. Ainsi, cela permettrait d'instaurer un climat de confiance, propice au vivre-ensemble.

Retenons alors que le point de départ de la pratique émane d'une volonté de rendre service (Webb, 1989) et est traduite par la spontanéité du geste (Gillig, 2001). Cette attitude est appuyée au quotidien par la relation moins conventionnelle de départ, quelques gestes (Connac, 2015) et des compétences pédagogiques issues de la théorie de Hay (1997). Ces éléments renforcent, à leur tour, la cohésion de groupe et de surcroît, la solidarité (Guglielmi, 2018). La formation au rôle de tuteur, quant à elle, n'est pas jugée utile même si elle pourrait aider à accompagner encore plus sereinement les tutorés. Dès lors, nous comprenons que ces récurrences comportementales naturelles issues du tutorat spontané sont propices au vivre-ensemble.

2.2.2. Le professeur

Le premier versant du rôle du professeur renvoie aux actions en tant que telles durant la pratique du tutorat.

Durant cette pratique spontanée, le rôle du professeur est le suivant : laisser le tutorat s'installer et écouter et/ou compléter les dires du tuteur. Ces différentes attitudes témoignent de la confiance que les professeurs ont en leurs apprenants à occuper le rôle de tuteur. En agissant ainsi, ils font acte de dévolution (Brousseau, 1990), autrement dit, ils acceptent de passer le flambeau aux apprenants tout en assumant les conséquences. Dès lors, comme le rappelle Brousseau (1990), il est important que le professeur reste présent et joue le rôle d'accompagnateur de la pratique.

Un autre versant est celui du rôle du professeur lors de conflits de communication interculturelle durant la pratique du tutorat. Les professeurs expliquent qu'ils peuvent être témoins de malentendus, d'ethnocentrisme, de soucis liés à l'acculturation et à l'identité.

Selon les participants, le rôle du professeur en cas de malentendus est d'apporter une correction, une précision ou une explication, ce qui sous-tend également qu'il est à la fois présent et attentif. La théorie, quant à elle, suggère d'aider les étudiants à développer des stratégies de communication interculturelle (Douglas et Rosvold, 2018).

Lors de manifestation d'ethnocentrisme, le rôle du professeur peut être envisagé en deux volets. En effet, d'une part, certains professeurs préfèrent adopter une attitude d'ouverture, de tolérance, de dialogue. D'autre part, une autre participante préfère l'évitement de certaines situations fâcheuses. Selon la théorie, il semblerait que ce soit plutôt la solution de la majorité qui soit prônée. En effet, pour Spiliotopoulos et Carey (2005), c'est grâce aux interactions (dialogues) que les étudiants pourront déconstruire les stéréotypes liés à l'ethnocentrisme et développer leur empathie.

Lorsque des soucis d'acculturation surviennent en classe, d'après les participants, le rôle du professeur est de mettre en place la création d'une charte collective régulant les moments de vie en classe. Cependant, il apparaît que certains soucis échappent au champ du professeur (ex. : faible scolarité induisant une surcharge de travail et donc un découragement), ce qui l'empêche de réellement pouvoir intervenir. La théorie (Stoller, 1999, cité par Singh et Doherty, 2004) suggère que les professeurs favorisent les échanges entre les étudiants pour trouver un juste équilibre entre le respect de la diversité et l'intégration. En réalité, cet élément théorique semble rejoindre les dires des professeurs concernant la charte, car sa création engendre automatiquement des échanges et des négociations, permettant à chacun, à priori, de trouver son compte.

Pour finir, lors des problèmes liés à l'identité, selon les participants, le rôle du professeur est de dialoguer, d'expliquer que s'adapter à la culture du pays d'accueil n'entraîne pas un oubli ou un rejet de sa propre culture, de demander le ressenti aux apprenants et d'expliquer certains codes sociaux ou normes. En parallèle à cela, la théorie préconise que le rôle du professeur est de trouver un juste équilibre entre la préservation de la culture des apprenants et l'adaptation à la culture du pays d'accueil (Cheng et Fox, 2008), conférant ainsi au professeur un rôle primordial. Cette théorie rejoint en partie les dires des participants, cependant, ceux-ci relèvent des éléments supplémentaires tels que le partage des ressentis et l'apprentissage des codes sociaux.

Retenons alors que pour favoriser le vivre-ensemble, le professeur doit avoir confiance dans les compétences des apprenants, rester présent et disponible en classe. Il doit également être paré à dissiper certains soucis liés à la communication interculturelle. Pour ce faire, il doit être présent, à l'écoute, entrer en dialogue avec les apprenants et favoriser les échanges entre apprenants.

2.2.3. Le contact entre les apprenants au travers des dyades

2.2.3.1. **Hypothèse de contact**

Le tutorat suppose la présence minimale de deux personnes ayant des échanges, et donc un contact entre les apprenants. Dans une classe interculturelle, ce simple contact, à lui seul, ne garantit pas l'ouverture vers d'autres cultures. Il est ainsi nécessaire d'identifier les points d'attention pour limiter les préjugés et donc favoriser le vivre-ensemble.

À ce sujet, les participants s'accordent pour dire que seul l'objectif commun (identifié comme étant la compréhension et les apprentissages) est une condition nécessaire. Ces éléments vont donc à l'encontre de la théorie d'Allport (1954) qui énonce l'importance de trois conditions supplémentaires, à savoir le statut égal, le soutien de l'institution et la perception d'un intérêt commun.

Parmi ces conditions, notons que la perception d'un intérêt commun a été confondue avec l'objectif commun. Or, ce sont des éléments différents puisque le premier renvoie à la coopération et le second à un objectif partagé. Cependant, au travers du reste des interviews, la coopération a été mise en lumière par la presque totalité des participants relevant ainsi son importance.

2.2.3.2. **La formation des dyades**

Lors des interactions tutorales, les dyades se forment suivant certaines tendances. Étant donné la spontanéité de la pratique, les regroupements s'opèrent selon les choix des différents apprenants et sont issus d'un climat social favorable, comme le rappelle Gillig (2001). Le professeur doit cependant garder à l'esprit qu'il pourrait rencontrer des soucis lors des interactions tutorales causés par l'asymétrie, la mixité et l'écart d'âge. Ainsi, relevons l'ensemble des critères qui permettrait d'éviter les potentiels problèmes et ainsi, favoriser le vivre-ensemble.

Premièrement, l'asymétrie créée par les compétences est le premier critère relevé dans la composition des dyades. Une partie des participants estime que les compétences doivent être symétriques, mais dans des domaines différents. Autrement dit, le niveau de scolarité doit être sensiblement égal mais avec des facilités dans des domaines différents. Or, pour Guichard (2005), c'est justement l'asymétrie des compétences qui permet une évolution. Cette même idée est confirmée par une seule participante. Cependant, aucun des participants n'aborde la théorie de Buchs (2012) disant que

l'asymétrie est causée par l'âge ou le sexe. Retenons que cette symétrie dans des domaines différents créerait des échanges équilibrés (Baudrit, 1999), à des moments ponctuels (Gillig, 2001) où chacun pourrait apporter des connaissances à l'autre suivant son domaine de compétences. Ces échanges seraient donc un gage de cohésion, de solidarité et de respect (Guglielmi, 2018) grâce à l'enrichissement mutuel.

Deuxièmement, la mixité est un autre critère dans la composition des dyades, mais offre des points de vue divergents. En effet, une partie des professeurs observe de la non-mixité, ce qui rejoint une étude de Foster (1972) disant que les apprenants ont tendance à se rassembler par sexe pour collaborer. Une minorité, quant à elle, explique que la mixité devient possible en fin de parcours, sous-entendant ainsi que le temps pourrait faire évoluer les choses et rejoignant ainsi la théorie de Cicirelli (1972). Pour expliquer ces tendances, certains professeurs soulignent que la mixité est uniquement tributaire de la culture des apprenants, une difficulté qui prendrait la forme d'un ethnocentrisme. Selon les participants, la volonté de ne pas se mélanger pourrait s'expliquer par des différences liées à la religion, la place de la femme, la relation homme-femme, etc. Pour pallier d'éventuels problèmes en ce sens, Baudrit (1999) suggère de prôner les échanges et la coopération pour permettre aux apprenants d'apprendre à se connaître et à construire une relation de confiance.

Troisièmement, l'écart d'âge constitue le dernier élément soulevé pour les tendances des dyades. Contrairement à notre étude, la théorie s'est penchée uniquement sur des dyades d'enfants de même âge ou d'âges différents ou sur des dyades composées d'un enfant et d'un adulte, ce qui constitue des éléments essentiels à prendre en considération. La seule étude s'intéressant au public adulte est celle de Douglas et Rosvold (2018) mais n'aborde pas l'écart d'âge. Notre étude s'est centrée sur des adultes ayant des âges très différents ce qui semblerait être innovant pour la recherche. Notre recherche a permis de montrer qu'une partie des professeurs observe qu'un tuteur plus âgé semble avoir plus de crédit qu'un plus jeune, notamment dans la culture musulmane. Cette corrélation semblerait liée à la culture de départ et renverrait, une fois de plus à de l'ethnocentrisme. Selon les participants, pour dépasser l'ethnocentrisme, il faut apprendre à se montrer tolérants et à prôner les échanges ou les explications en cas d'incompréhension d'un comportement. Nous comprenons donc que ces éléments rejoignent la théorie de Jund (2010) disant qu'il faut adopter une approche inclusive et réciproque. Dans le cas d'enfants avec une grande différence d'âge, Baudrit (1999) souligne que le tutorat serait profitable uniquement pour le

tutoré. Cependant, dans le contexte qui nous anime, les participants s'accordent pour dire que les tuteurs tirent profit de la dynamique grâce à la reformulation des idées, ce qui leur permettrait de bénéficier alors de l'effet-tuteur. Pour rappel, cette notion renvoie à : « l'idée que celui qui enseigne peut apprendre, bénéficier lui-même de cette activité » (Baudrit, 2007, p. 47).

À l'inverse, une minorité des participants observe une plus grande connivence lorsque le tuteur et le tutoré ont un âge similaire. Selon les participants, elle serait due à des caractéristiques communes qui leur permettraient alors de mieux se comprendre. Pour Baudrit (1999), l'avantage se situerait du côté du professeur, car cela lui permettrait d'avoir la mainmise sur les interactions.

Retenons alors que les dyades dont les compétences sont symétriques dans des domaines différents, unisexes et composées d'un tuteur plus âgé permettent d'éviter le conflit et ainsi de soutenir le vivre-ensemble.

2.3.En prévision de problèmes

Pour prévenir de certains problèmes lors du tutorat interculturel et ainsi, soutenir de vivre-ensemble, les participants énoncent le travail de la compétence interculturelle.

Pour apprendre à ne plus ignorer les différences et à ne plus percevoir sa culture le seul cadre de référence (dénier), les participants suggèrent de poser des questions pour établir des comparaisons (et demander une reformulation), comparer les langues et de discuter allant ainsi dans la même direction que Bennett (1993). En effet, ce dernier préconise de prendre conscience des différences culturelles. En réalité, les réponses apportées par les participants se révèle plus riches que la théorie car ils amènent des pistes concrètes.

Pour apprendre à ne pas dénigrer les différences et apprendre dépasser la création de stéréotypes (défense), les participants suggèrent d'aborder la thématique des fêtes pour trouver des similitudes (et créer un tableau comparatif), d'échanger autour de thématiques délicates pour comparer et de trouver des similitudes entre les langues. Nous pouvons alors remarquer que ces éléments appuient la théorie de Bennett (1993). En effet, d'après lui, l'important réside dans la prise de conscience des similitudes ce qui peut passer par les différentes solutions proposées par les participants.

Pour apprendre à dépasser l'idée que l'humanité est régie par des principes universels (minimisation), les participants suggèrent de comparer les cultures au travers de discussion, de se montrer curieux par rapport à la culture de l'autre, de réagir de façon positive à ce que les apprenants expliquent, de partager des moments conviviaux (avec une participation non obligatoire) et de mettre en place des présentations orales où les apprenants parleraient de leur pays à travers une thématique. L'ensemble de ces éléments rejoint la théorie de Bennett (1993) soulignant l'importance de conscientiser la richesse des différences culturelles. Ainsi, cela peut passer par les différentes solutions proposées par les participants.

Pour apprendre à voir les différences comme des opportunités permettant l'exploration (acceptation), les participants suggèrent de constituer des duos aléatoires dans le cadre d'exercices pour que les apprenants apprennent à se connaître, de poser des questions pour inviter les apprenants à se questionner sur leurs habitudes. Pour Bennett (1993), il faut se mettre en position de questionnement pour apprendre à connaître d'autres cadres culturels. Nous pouvons constater que cette position de questionnement est traduite dans les différentes solutions de chacun.

Pour apprendre à ajuster temporairement son cadre de référence pour avoir de meilleures interactions (adaptation) et ainsi, développer son empathie, les participants suggèrent d'exploiter des livres pour enfants sur les émotions pour mettre des mots sur les ressentis, sensibiliser aux difficultés de chacun, apprendre à se tolérer, s'écouter, se comprendre, se montrer bienveillant, pousser les apprenants à échanger car le temps passé ensemble permet d'apprendre à se connaître. Pour Bennett (1993), il est nécessaire de développer un maximum son empathie envers la culture d'autrui mais aussi sa capacité à communiquer interculturellement (Bennett, 1993). Nous constatons que les réponses des participants soulignent uniquement l'importance de développer l'empathie mais en filigrane, nous pouvons comprendre que cette empathie passe par le développement de la communication.

3. Les limites de l'étude

Au regard des éléments démontrés, l'étude menée présente toutefois quelques limites qu'il semble intéressant de mettre en exergue.

Premièrement, alors qu'une attention particulière a été portée au choix de l'échantillon, un seul homme a participé à l'interview (contre huit femmes). Ainsi, pour l'analyse de mes résultats, ce flagrant déséquilibre pourrait représenter un biais. Cependant, au

regard de la théorie de Tracy (2019) sur la recherche qualitative, l'échantillon se doit de représenter de façon équilibrée les hommes et les femmes. Or, force est de constater que derrière ce déséquilibre se cache une réalité statistique sur laquelle nous n'avons aucune prise. En effet, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les données de 2024 démontrent que le personnel enseignant se compose de quatre-vingts pour cent de femmes. Dans le même ordre d'idées, parmi les professeurs interrogés, une participante dispensait le cours de FLE et de préparation au CESS (continuité du cours de FLE). Durant l'interview, elle a décidé d'évoquer uniquement sa classe en préparation au CESS, composée à la fois de primo-arrivants mais aussi de quelques personnes de nationalité belge. Comme expliqué précédemment, les « Belges » sont en réalité des enfants de migrants. Ainsi, légalement, ils sont reconnus comme Belges mais ont un niveau de français n'excédant pas un B1. Dès lors, même si le statut des apprenants est différent, il s'agit tout de même d'une classe interculturelle. Cependant, cela pourrait constituer un biais de sélection.

Deuxièmement, étant moi-même professeure de FLE et observant dans ma pratique quotidienne le tutorat spontané, cela pourrait constituer un biais pour ma recherche. En effet, selon Maes (2022), présenter des caractéristiques similaires à celles des interviewés pourrait influencer inconsciemment l'orientation des questions et notamment, celle des entretiens. Il faut cependant noter qu'au regard des affirmations d'Antoine et Smith (2017), lors d'un entretien, le chercheur doit rester neutre et engager la réflexivité du participant.

Troisièmement, l'environnement au sein duquel les entretiens ont été menés pourrait être une limite de cette étude. En effet, les chercheurs Has et Masson (2006) démontrent que l'endroit de passation de l'entretien conditionne les résultats. Pour rappel, à la demande des participants, cinq entretiens ont été menés dans leur classe, constituant pour eux, un lieu familier et non, un lieu neutre. Il est envisageable de penser que les professeurs aient été contraints de tempérer leurs paroles, notamment sur les aspects culturels, pour ne blesser personne. Rappelons que les quatre autres entretiens, également à la demande des interviewés, ont été réalisés par Teams. Alors que Smith et Osborn (2003) le considèrent comme pertinent, l'entretien par conférence ne permet pas l'observation du non-verbal qui, selon Blanchet et Gotman (2002), représente des données enrichissantes pour l'analyse. Ainsi, pour dépasser cette limite, il serait nécessaire d'inviter le participant à choisir un lieu de passation neutre comme

un bureau de coworking ou un local dans une bibliothèque. Ce lieu neutre permettrait plus aisément de partager son expérience sans craindre d'être entendu, vu ou influencé.

Quatrièmement, la formulation de certaines questions semblait, par moments, trop complexe pour les interviewés. En effet, des répétitions et des reformulations ont dû être réalisées à plusieurs reprises. Ainsi, comme le préconise Fenneteau (2015), il faut veiller à formuler des questions compréhensibles pour tous, en utilisant des termes accessibles et en évitant les formulations alambiquées.

4. Les perspectives de l'étude

Pour rappel, cette recherche a été menée uniquement auprès de professeurs dispensant le cours de FLE ou de préparation au CESS et observant du tutorat spontané.

Il convient de rappeler qu'alors, seule la perspective des enseignants a été recueillie. Or, dans le contexte qui nous anime, d'autres acteurs entrent en compte. En effet, les apprenants jouent un rôle central dans la pratique du tutorat. Ainsi, il serait également pertinent de recueillir leur point de vue pour enrichir cette recherche.

Notons toutefois que nous pourrions être freinés par le niveau de français des apprenants. Ainsi, il serait intéressant d'interroger des étudiants ayant au minimum un niveau A2 du CECR. Ce niveau devrait normalement permettre aux apprenants de partager leurs vécus et leurs représentations.

Pour finir, une autre perspective envisageable serait d'observer la pratique du tutorat dans une ou plusieurs classe(s) pour comprendre les effets concrets de la pratique, l'ajuster et discuter du ressenti des personnes impliquées (à savoir les tuteurs, les tutorés et les professeurs). En adoptant la méthodologie d'une recherche-action, cette potentielle recherche permettrait d'améliorer la pratique et également de trouver, de concert avec les acteurs de terrain, des solutions adaptées pour apprendre à vivre ensemble. Cette recherche-action offrirait un double avantage pour le chercheur : d'une part, cela lui permettrait de comprendre finement les dynamiques du tutorat interculturel de la part de tous les acteurs et d'autre part, de réguler les conflits liés à l'interculturalité.

5. Les critères de qualité

Dans cette section se voulant brève, nous présenterons une analyse des trois critères de qualité d'une recherche. Ainsi, successivement, nous aborderons la pertinence, la fiabilité et la validité.

Selon Bouchard (2011), une recherche est aboutie et logique lorsqu'il y a un alignement entre la problématique, les objectifs, la méthodologie et les conclusions. Ainsi, de Ketele et al. (2006) identifient plusieurs critères attestant de la qualité d'une recherche, à savoir la validité, la fiabilité et la pertinence.

Premièrement, la pertinence renvoie au degré d'adéquation entre la problématique soulevée et la théorie. Dès lors, le chercheur doit mener un travail réflexif. Dans notre cas, nous avons prêté une attention particulière à rester cohérents. Ainsi, les éléments soulevés dans la problématique ont été brassés tout au long de la partie théorique.

Deuxièmement, la fiabilité vise à faire une dissociation entre le produit et le scientifique (De Ketele et al., 2006). Dès lors, il est primordial que l'analyse des résultats soit subjective. Étant donné que la pratique du tutorat interculturel se manifeste également dans la classe de la chercheuse, il est probable que l'orientation des questions ait été influencée.

Troisièmement, la validité renvoie à étudier le point de vue d'un acteur dans sa complexité pour attribuer un sens au phénomène tout en « tenant compte du jeu des multiples interactions que la personne initie et auxquelles elle répond ». (Savoie-Zajc, 2007, p. 99). Cette validité présente deux facettes : la validité conceptuelle et la validité de conclusion. Premièrement, la validité conceptuelle renvoie à l'utilisation de termes précis pour le sujet abordé (De Ketele et al., 2006). Durant les interviews, certaines questions ont semblé complexes. Ainsi, nous avons dû les reformuler ou les découper en sous-questions pour en faciliter la compréhension. La septième question a souvent été plus difficile à comprendre, nous pouvons alors nous demander si cela a été dû à une certaine fatigabilité des interviewés (la question apparaissant à la fin de l'interview) ou à l'utilisation de termes alambiqués. Deuxièmement, la validité de conclusion aide l'enquêteur à se constituer un ensemble de significations pour élaborer des conclusions (De Ketele et al., 2006). L'échantillon, composé de plus de nonante pour cent de femmes, nous pousse à remettre en considération la validité de conclusion. Cependant, comme explicité précédemment, le public de professeurs est représenté exclusivement par des femmes. Toutefois d'autres éléments concourent à

laisser penser que la validité des conclusions semble élevée. En effet, dans l'échantillon, tous les professeurs dispensent le cours de FLE ou de prépa ; ils ont une expérience de durée variable (certains sont novices dans l'enseignement alors que d'autres sont chevronnés) ; certains travaillent dans une école alors que d'autres travaillent dans une ASBL ou en centre ; le nombre d'apprenants varie de sept à trente-cinq par classe permettant ainsi de regrouper un large panel de nationalités, d'âges, de niveaux, ...

F) Conclusion

Ce mémoire, fruit d'un travail de longue haleine, est issu d'une réflexion sur ma pratique quotidienne. En effet, professeure de français-FLE dispensant des cours à des primo-arrivants adultes depuis deux ans, j'ai été souvent témoin de pratique du tutorat spontanée. Je me suis alors questionnée sur les raisons poussant les primo-arrivants à instituer d'eux-mêmes la pratique et sur les éléments contribuant à son bon fonctionnement et, de surcroît, au vivre-ensemble.

Pour construire mon cadre théorique, j'ai puisé dans de nombreuses références qui ont nourri et précisé ma réflexion. Connac (2015) et Barnier (2007) m'ont donné les bases pour définir le tutorat, tandis que Vygotski (1985) et Bruner (1983) m'ont permis d'en saisir les fondements conceptuels. Les travaux de Baudrit (1999), Guichard (2005) et Buchs (2012) m'ont révélé l'importance de la composition des dyades, et ceux de Hay (1997), Berzin (2012) et Connac (2015) m'ont aidée à cerner les enjeux du rôle du tuteur. Gillig (2001) m'a apporté une compréhension fine du tutorat spontané, alors que Brousseau (1990) et Cattonar (2001) ont clarifié pour moi la fonction de l'enseignant. Grâce à Cuq (2004), Gruta (2017) et Cruz (2013), j'ai pu distinguer multiculturalité et interculturalité, et avec Bennett (1993, 1998), appréhender les étapes et enjeux de la compétence interculturelle. Douglas et Rosvold (2018) m'ont permis d'identifier les obstacles à la communication interculturelle, Allport (1954) m'a donné les conditions pour limiter les préjugés, et Baudrit (2007) m'éclairée sur les défis propres au tutorat interculturel.

Au regard de ces différentes théories, j'ai décidé d'articuler ma revue de littérature en trois grands pôles à savoir le tutorat, le vivre-ensemble et le tutorat interculturel pour répondre à la question suivante : « Comment le tutorat interculturel spontané entre primo-arrivants adultes peut-il contribuer au vivre-ensemble en classe de FLE ? »

J'ai ensuite opté pour une démarche IPA car je voulais explorer le vécu des différents participants pour comprendre le sens donné aux expériences (Smith, 2004). Ainsi, j'ai décidé d'interroger neuf professeurs dispensant le cours de FLE ou de prépa à des primo-arrivants adultes ou des migrants de deuxième génération pour comprendre leur propre perception de la pratique du tutorat spontané mais également les éléments contribuant à soutenir le vivre-ensemble.

J'ai ensuite croisé la théorie avec les interviews, ce qui m'a permis de souligner les éléments de la pratique tutorale soutenant le vivre-ensemble. En effet, grâce à sa recherche, je sais que : la volonté de rendre service (spontanéité du geste), la relation moins conventionnelle de départ et les gestes spontanés (explications, réalisation du premier exercice, encouragements, astuces, etc.), l'acte de dévolution du professeur, le dénouement des soucis de communication interculturelle, la déconstruction des stéréotypes grâce à la poursuite d'un objectif commun, la constitution des dyades (symétriques dans différents domaines, unisexes et avec un tuteur plus âgé) et le travail de la compétence interculturelle sont autant d'éléments issus du tutorat qui contribuent au vivre-ensemble.

Enfin, cette recherche ouvre plusieurs pistes de réflexion pour l'avenir : comment accompagner la pratique du tutorat sans en perdre sa spontanéité ? Comment les primo-arrivants vivent-ils la pratique du tutorat spontané ? Comment développer l'empathie au service du tutorat spontané ?

G) Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (2011). *L'éducation interculturelle* (3e éd.). PUF.
- Afnakar, A., & Otmani, A. (2022). *Le tutorat interculturel à l'université marocaine : une coopération gagnant-gagnant*.
- Alexander, N., & Clare, L. (2004). You still feel different: The experience and meaning of women's self-injury in the context of a lesbian or bisexual identity. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 14*, 70–84.
- Allen, V. L., et Feldman, R. S. (1973). Learning through tutoring: Low achieving children as tutors. *Journal of Experimental Education, 42*, 1-5.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison Wesley.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives, 26*(1), 5–31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Andreoli, V. A., Worchel, S., et Folger, R. (1977). Intergroup cooperation and intergroup attraction: The effect of previous interaction and outcome of combined effort. *Journal of Experimental Social Psychology, 13*, 131-140.
- Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience : Présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française, 62*(4), 373–385. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001>
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs. Dans B. Raucent (Éd.), *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* (pp. 397-409). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0397>
- Barahona, E., Padrón, Y. N., et Waxman, H. C. (2023). Classroom observations of a cross-age peer tutoring mathematics program in elementary and middle schools. *European Journal of Science and Mathematics Education, 11*(3), 515-532. <https://doi.org/10.30935/scimath/12983>
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Basturkmen, H. (2000). Discourse in discussions: A report of markers of detachment and commitment in discussion in university classes (ED438720). Retrieved from Auckland University, ERIC database.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur: Une place, des fonctions, un métier?* Presses Universitaires de France.

- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes: Des idées pour les universités européennes?* L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2003). Le tutorat à l'école: Que peuvent faire les élèves tuteurs? *Carrefours de l'éducation*, 15, 118-134.
- Baudrit, A. (2007). Bibliographie. Dans *Le tutorat: Richesses d'une méthode pédagogique* (pp. 151-164). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2007.03.0151>
- Baudrit, A. (2017). Distance sociale et glissements de rôles dans le tutorat à distance. *Carrefours de l'éducation*, 44, 228-252. <https://doi.org/10.3917/cdle.044.0228>
- Baumann, H., Peck, M. A., Götze, E., & Temming, A. (2006b). Starving early juvenile sprat (*Sprattus sprattus* L.) in Western Baltic coastal waters: Evidence from combined field and laboratory observations in August/September 2003. *Journal of Fish Biology*. (In press).
- Bennett, M. J. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. Dans R. M. Paige (Éd.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-72). Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. Dans M. J. Bennett (Éd.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1-34). Intercultural Press.
- Bensalah, L. (1995). Dyades asymétriques et relation amicale entre enfants. *Enfance*, 48(1), 53-69.
- Bensalah, L., et Berzin, C. (2009). Les bénéfices du tutorat entre enfants. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(3), 325-351.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité* (Coll. « Sociétés »). Méridien-Klincksieck. (Ouvrage original publié en 1966)
- Berkani, D. (2018). La gestion interculturelle de la classe de FLE au cycle secondaire en Algérie. *Multilinguales*. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3776>
- Berzin, C. (2001). Interactions de tutelle, développement et apprentissages: 2e partie: Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles. *Carrefours de l'éducation*, 11, 120-147. <https://doi.org/10.3917/cdle.011.0120>
- Berzin, C. (2001). Interactions de tutelle, développement et apprentissages (2e partie) : Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles. *Carrefours de l'éducation*, 11(1), 120-147. <https://doi.org/10.3917/cdle.011.0120>
- Berzin, C. (2009). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 27, 3-6. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0003>

- Berzin, C. (2012). Tutorat entre pairs et théorie implicite d'enseignement. *Revue française*.
- Berzin, C., Cauzinille-Marmèche, E., et Winnykamen, F. (1996). Effet du rôle assigné à l'expert dans la résolution en dyade asymétrique d'une tâche de combinatoire. *Archives de psychologie*, 64, 109-131. <https://hal.science/hal-04460846>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2002). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Nathan.
- Blaney, N., Stephan, S., Rosenfield, D., Aronson, E., & Sikes, J. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 121-128.
- Bodrova, E., et Leong, D. J. L. (2011). *Les outils de la pensée: L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., pp. 63-82). ERPI.
- Brewer, M. B., et Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. Dans N. Miller et M. B. Brewer (Éds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation*. Academic Press.
- Brodeur, M., Potvin, M.-Ch., Dion, E., et Borri-Anadon, C. (2012). Utiliser le tutorat par les pairs pour favoriser l'apprentissage de la lecture en milieu défavorisé: Une pré-expérimentation avec examen des caractéristiques des non-répondants. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 285-302.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : Dévolution.
- Bruner, J. (2002). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (1^{re} éd. 1983). Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir-dire*. Presses Universitaires de France.
- Bruner, J., et Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, Trad.). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brune.2011.01>
- Buchs, C., Lehraus, K., et Crahay, M. (2012). 8 - Coopération apprentissage. Dans M. Crahay (Éd.), *L'école peut-elle être juste et efficace: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 421-454). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0421>

- Bujold, A., Pariseau-Legault, P., & de Montigny, F. (2021). Analyse phénoménologique interprétative du vécu expérientiel des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières lors d'un stage en santé mentale. Comprendre pour mieux former. *Recherche en soins infirmiers*, 2(145), 22–37. <https://doi.org/10.3917/rsi.145.0022>
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Hatier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16805a223d>
- Campbell, C., MacPherson, S., et Sawkins, T. (2014). Preparing students for education, work, and community: Activity theory in task-based curriculum design. *TESL Canada Journal*, 31(8), 68-92.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. Richards et R. Schmidt (Éds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Longman.
- Capra, L., et Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant: Une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français*, (126), 67–71.
- Caritas International. (s.d.). *Sans-papiers en Belgique : Causes et conséquences*. <https://www.caritasinternational.be/fr/asile-et-migration/sans-papiers-en-belgique-causes-et-consequences-long-read/>
- Castra, M. (2012, 1 septembre). Identité. Dans *Sociologie : Les 100 mots de la sociologie*. <http://journals.openedition.org/sociologie/1593>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes: Ébauche d'un cadre d'analyse.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M. P. S. Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., et Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme. (2009). *Before and after : La situation sociale et économique des personnes ayant bénéficié de la procédure de régularisation en 2000 (loi du 22 décembre 1999)*.

- Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme. (2011, juin). *Discriminations, diversité : Rapport annuel 2010*.
- Chau Leung, K. (2018). *An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement* (Thèse de doctorat, Education University of Hong Kong).
- Cheng, L., et Fox, J. (2008). Towards a better understanding of academic acculturation: Second language students in Canadian universities. *The Canadian Modern Language Review*, 65(2), 307-333.
- Cicirelli, V. G. (1972). The effect of sibling relationship on concept learning of young children taught by child-teachers. *Child Development*, 43(1), 282–287. <https://doi.org/10.2307/1127894>
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses universitaires du Mirail.
- Clennell, C. (1999). Promoting pragmatic awareness and spoken discourse skills with EAP classes. *ELT Journal*, 53(2), 83-91.
- Cohen-Emerique, M., et Rothberg, A. (2015). *La méthode des chocs culturels: Manuel de formation en travail social et humanitaire*. Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.rothb.2015.01>
- Cohen, E. G. (1972). Interracial interaction disability. *Human Relations*, 25, 9–24.
- Cohen, E. G. (1980). Design and redesign of the desegregated school: Problems of status, power and conflict. In W. G. Stephan & J. R. Feagin (Eds.), *School desegregation: Past, present, and future* (pp. 77–96). Plenum.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1982). Education outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237–248.
- Collet, M. (2017-2018). *Psychologie des apprentissages II* [Document non publié]. Haute École Charlemagne, Liège.
- Connac, S. (2015). *Organiser un tutorat entre pairs*. Université Paul-Valéry de Montpellier.
- Connac, S. (2017). *Coopération entre les élèves*. Canopé.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4e éd.). SAGE Publications.
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: Una lectura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76.
- Cuq, J. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé: Pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans E. Calaque (Éd.), *Didactique du lexique: Contextes, démarches, supports* (pp. 61-71). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.didle.2004.01.0061>
- Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Collection FLE). PUG.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, Ch. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp.219- 249). De Boeck.
- De Muralt, A. (1958). *L'idée de la phénoménologie: L'exemplarisme husserlien*. Presses Universitaires de France.
- De Muralt, A. de (1958). *L'idée de la phénoménologie. L'exemplarisme husserlien*. Presses Universitaires de France.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Defays, J. (2018). *Enseigner le français - Langue étrangère et seconde: Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Mardaga.
- DeVries, D. L., & Edwards, K. J. (1974, August). *Expectancy theory and cooperation-competition in the classroom*. Communication présentée à la convention annuelle de l'American Psychological Association, New Orleans, LA.
- Douglas, S., et Rosvold, M. (2018). Intercultural communicative competence and English for academic purposes: A synthesis review of the scholarly literature. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 23–42. <https://doi.org/10.7202/1050809ar>
- Draelants, H. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. De Boeck.

- Dubar, C. (2000). *La crise des identités* (Coll. « Le lien social »). Presses universitaires de France.
- Dubetz, E., Lamghari, Y., & Roller, A. (sous la dir. de Stokkink, D.). (s.d.). *Les primo-arrivants face à l'emploi en Wallonie et à Bruxelles : Une étude de Pour la Solidarité pour le Fonds européen d'intégration des ressortissants de pays tiers*.
- Ellwood, C., et Nakane, I. (2009). Privileging of speech in EAP and mainstream university classrooms: A critical evaluation of participation. *TESOL Quarterly*, 43(2), 203-230.
- Feldman, R. S., Devin-Sheehan, L., et Allen, V. L. (1976). Research on children tutoring children: A critical review. *Review of Educational Research*, 46(3), 355–385. <https://doi.org/10.2307/1170008>
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête: Entretien et questionnaire* (3e éd.). Dunod.
- Foot, H., & Barron, A.-M. (1990). Friendship and task management in children's peer tutoring. *Educational Studies*, 16(3), 20237–250.
- Forehand, G., et Ragosta, M. (1976). *A handbook of integrated schooling*. US Department of Health, Education and Welfare.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Foster, P. (1972). Attitudinal effects on 5th graders of tutoring younger children. *Dissertation Abstracts International*, 33(5-A), 2235.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Galante, A. (2014). Developing EAL learners' intercultural sensitivity through a digital literacy project. *TESL Canada Journal*, 32(1), 53–66.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Clé International.
- Garcia-Perez, G., Ragoonaden, K., et Campbell, R. (2014). English language learners and intercultural competence. *Journal of New Horizons in Education*, 4(1), 39-48.
- Geffner, R. (1978). *The effects of interdependent learning on self-esteem, interethnic relations, and intra-ethnic attitudes of elementary school children: A field experiment* (Thèse de doctorat inédite). University of California, Santa Cruz.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Hachette Livre.

- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* (p. 15). Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1992). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome II : Les relations en public* (Coll. « Le sens commun »). Les Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1973)
- Goodlad, S., & Hirst, B. (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*. Kogan Page.
- Guglielmi, A. (2018). Comment vivre ensemble dans l'espace public/privé. Dans M. Lévy, *Peut-on vivre ensemble ?* (pp. 15-20). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.levy.2018.01.0015>
- Guichard, D. (2005). Le tutorat entre élèves au cycle 3. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 73–85.
- Hamzaoui, M., & Krzeslo, E. (2007, octobre). *Intervention directe sur l'emploi en région Bruxelles-Capitale : Le cas des primo-arrivants de nationalité ou d'origine étrangère – Rapport 4 (2002-2006)*. Université libre de Bruxelles.
- Hargaden, H., Fenton, B., & Grégoire, J. (2009). Théorie de l'intersubjectivité et transactions non-verbales. *Actualités en analyse transactionnelle*, 131(3), 1-27. <https://doi.org/10.3917/aatc.131.0001>
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. (s.d.). *Les demandeurs d'asile*. <https://www.unhcr.org/be/les-demandeurs-dasile>
- Hay, J. A. (1997). Test-retest reliability of a tutor evaluation form used in a problem-based curricula. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 64(4), 203–206.
- Institut national de recherche pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement. (2022). *Bien vivre ensemble : au cœur des valeurs de l'INRAE*. <https://www.inrae.fr/actualites/bien-vivre-ensemble-au-coeur-valeurs-inrae2022>
- Jagueneau-Gaignard, M. (2001). Relations d'aide spontanée à l'école maternelle [Note de recherche, Maîtrise]. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Jarman, M., Smith, J. A., & Walsh, S. (1997). The psychological battle for control: A qualitative study of health-care professionals' understandings of the treatment of anorexia nervosa. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 137–152.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, and individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213–240.

- Johnson, D. W., Johnson, R., & Skon, L. (1979). Student achievement on different types of tasks under cooperative, competitive and individualistic conditions. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 99–106.
- Jund, A. (2010). Toward a pedagogy of intercultural understanding in teaching English for academic purposes. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 14(1), 1-13.
- Kagan, S. (1980). Cooperation–competition, culture, and structural bias in classrooms. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb, & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Cooperation in education* (pp. 123–140). Brigham Young University Press.
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflète et perspectives de la vie économique*, LIII, 67–82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Köşker, N., & Özgen, N. (2018). Multiculturalism concept and its reflections on education: The case of Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 8(3), 571–600. <https://doi.org/10.33403/rigeo.505278>
- Krasnick, H. (1985). Intercultural competence in ESL for adults. *JALT Journal*, 7(1), 15-41.
- Lafont, L., & Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 37–52. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0037>
- Laney, N., Stephan, S., Rosenfield, D., Aronson, E., et Sikes, J. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 121-128.
- Larousse. (s. d.). *Inter*. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 4 mai 2024 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inter/43593>
- Lawson, D. (1989). Peer helping programs in the colleges and universities of Quebec and Ontario. *Canadian Journal of Counselling*, 23(1), 41–56.
- Lesage, P. (1975). La pédagogie dans les écoles mutuelles du XIXe siècle. *Revue Française de Pédagogie*, 31, 62–70.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. De Boeck Université.
- Liu, M. (1991). Recherches en soins infirmiers: Définition, déroulement et résultats d'une recherche action (pp. 6-14). <https://doi.org/10.3917/rsi.025.0006>

- Lorence, B. (2001). Le tutorat entre enfants. Compétence sociale et performance: Quelles incidences? *Actes du 4e congrès international: Actualité de la recherche en éducation et formation*, Lille 3, cédérom.
- Maes, O. (2022a). *Traitement des données qualitatives (LFOPA2914B) cours 4* [Présentation PowerPoint]. Moodle UCLouvain. <https://moodle.uclouvain.be/>
- Maes, O. (2022b). *Traitement des données qualitatives (LFOPA2914B) cours 5* [Présentation PowerPoint]. Moodle UCLouvain. <https://moodle.uclouvain.be/>
- Marchive, A. (1997). L'interaction de tutelle entre pairs: Approche psychologique et usage didactique. *Psychologie et Éducation*, 30, 29-43.
- Martin, L. (2016). Identité culturelle de l'Europe et diversité culturelle en Europe: L'Europe (n') a-t-elle (qu') une âme? *Revue française d'histoire des idées politiques*, 43, 255-272. <https://doi.org/10.3917/rfhip1.043.0255>
- Martinez, D. (2023). L'approche interculturelle en classe de FLE: Le heurt comme révélateur de l'altérité? *Journal of International Mobility*, 11, 33-52. <https://www.cairn.info/revue--2023-1-page-33.htm>
- Mbiatong, J., Keller-Gerber, A., Ardouin, T., et Breton, H. (2023). Introduction: Interculturalité, compétences interculturelles et mobilité en formation d'adultes. *Journal of International Mobility*, 11, 5-13. <https://www.cairn.info/revue--2023-1-page-5.htm>
- McNaughton, S. S., Glynn, T., et Robinson, V. (1987). *Pause, prompt and praise: Effective tutoring for remedial reading*. Positive Products.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (Coll. « Le lien social »). Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1934)
- Melaragno, R. J., et Newmark, G. (1970). *Tutorial community project: Report on the second year, July 1969 - August 1970*. System Development Corporation.
- Milon, A., & Paivandi, S. (2022). L'enquête longitudinale à dominante qualitative et les apports du quantitatif. Dans B. Albergo & J. Thievenaz (dirs.), *Enquêter dans les métiers de l'humain* (pp. 412–427). Éditions Raison et Passions.
- Nations Unies. (s.d.). *Définitions*. <https://refugeesmigrants.un.org/fr/définitions>
- Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Dans M. Byram (dir.), *La compétence interculturelle*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Newmark, G., & Melaragno, R. J. (1969). *Tutorial community project: Report on the first year, May 1968 – June 1969*. System Development Corporation.

- Office des étrangers. (2023). *Rapport d'activités 2023*. Service public fédéral Intérieur.
- Oskamp, S. (1984). *Applied social psychology*. Prentice-Hall.
- Peyrat, M. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours de l'éducation*, 27, 53-68. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0053>
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: Émergence et enseignement d'une discipline*. Hachette.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette.
- Poucet, B. (2009). Petite histoire de l'enseignement mutuel: L'exemple du département de la Somme. *Carrefours de l'éducation*, 27, 7-18. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0007>
- Raash, A. (2007). La communication empathique. Dans J. Keast (dir.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle : Manuel à l'usage des écoles* (pp. 77-88). Éditions Conseil de l'Europe.
- Ramos-Holguín, B. (2021). Comprehending interculturality and its future directions in English language teaching and teacher education in the Colombian context. *HOW*, 28(3), 93-104. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.67>
- Renaud, K., Guillemette, F., & Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement : Le tableau. Échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire. *Le Tableau*, 4(2). <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/publications-2015/vol-4-no-2-les-logiciels-de-presentation-multimedia-en-soutien-aux>
- Renaud, K., Guillemette, F., et Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement: Le Tableau. *Échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*. Retrieved from <http://pedagogie.quebec.ca/portail/le-tableau/publications-2015/vol-4-no-2-les-logiciels-de-presentation-multimedia-en-soutien-aux>
- Réseau Canopé. (s.d.). *Notions : stéréotypes et préjugés*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/eduquer_contre_racisme/notion_stereotypes_prejuges.pdf
- Rooney-Rebeck, P., & Jason, L. A. (1986). Prevention of prejudice in elementary school students. *Journal of Primary Prevention*, 7(2), 63–73.

- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.
- Schmidt, H. G., et Moust, J. H. (1995). What makes a tutor effective? A structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula. *Academic Medicine*, 70(8), 708-714. <https://doi.org/10.1097/00001888-199508000-00015>
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271.
- Sharan, S., et Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Educational Technology Publications.
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and co-operation*. Routledge and Kegan Paul.
- Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W., et Sherif, C. (1961). *Intergroup cooperation and competition: The Robber's Cave experiment*. University Book Exchange.
- Singh, P., et Doherty, C. (2004). Global cultural flows and pedagogic dilemmas: Teaching in the global university contact zone. *TESOL Quarterly*, 38(1), 9-42.
- Skresfrud, T. (2017). Les difficultés du dialogue interculturel. *Revue Lumen Vitae*, LXXII, 309-324. <https://doi.org/10.2143/LV.00.0.0000000>
- Slavin, R. E. (1977). Student learning teams and scores adjusted for past achievement: A summary of field experiments (Report 227). Center for Social Organization of Schools, The Johns Hopkins University.
- Slavin, R. E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendship and interaction. *Journal of Educational Psychology*, 71, 381–387.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. Longman.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2e éd.). Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., et Wasik, B. A. (1996). *Every child, every school: Success for all*. Corwin.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1, 39–54.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. Dans J. A. Smith (Éd.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). Sage.

- Smith, J. A., Flowers, P., & Osborn, M. (1997). Interpretative phenomenological analysis and the psychology of health and illness. In L. Yardley (Ed.), *Material discourses of health and illness* (pp. 68–91). Routledge.
- Spiliotopoulos, V., & Carey, S. (2005). *Developing intercultural communicative competence through the four skills*. *Canadian Modern Language Review*, 62(1), 87–109. <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.1.87>
- Stoller, F. (1999). Time for change: A hybrid curriculum for EAP programs. *TESOL Journal*, 8(1), 9-13.
- Sun, Y. (2014, December 15). What is intercultural communicative competence? [Blog post]. Retrieved from <http://blog.tesol.org/what-is-intercultural-communicative-competence/>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Tajfel, H., et Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behaviour. Dans S. Worchel et W. G. Austin (Éds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Thonus, T. (1995). « Let me suggest something»: Tutorial discourse with native and non-native writers. Communication présentée à la 9e conférence internationale annuelle sur la pragmatique et l'apprentissage des langues, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Topping, K., Campbell, J., Douglas, W., & Smith, A. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11-year-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45(3), 287–308. <https://doi.org/10.1080/0013188032000137274>
- Topping, K., et Whiteley, M. (1993). Sex differences in the effectiveness of peer tutoring. *School Psychology International*, 14(1), 57–67. <https://doi.org/10.1177/0143034393141004>
- Townsend, H., et Brittan, E. (1973). *Multiracial education: Need and innovation* (Schools Council Working Paper 50). Methuen.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. Brooks/Cole.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Dunod.

- Vautier, M. (2023). De la gestion des malentendus dans les approches interculturelles en classe de Français Langue Étrangère. *Journal of International Mobility*, 11, 15-32. <https://www.cairn.info/revue--2023-1-page-15.htm>
- Verhelst, T. G. (1994). Quel sens donner à la culture et au développement? *Bulletin DPMN*, (2/2), 4-5.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Les Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Education Research*, 13(1), 21-39.
- Weigel, R., Wiser, P., & Cook, S. (1975). The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31(1), 219–245.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures*. Harvard University Press.
- Willemsen, T. M., et Van Oudenhoven, J. P. (1989). Social psychological perspectives on ethnic minorities: An introduction. Dans J. P. Van Oudenhoven et T. M. Willemsen (Éds.), *Ethnic minorities. Social psychological perspectives* (pp. 11-21). Swets et Zeitlinger.
- Winskykamen, F. (1996). Expert et tuteur: Les comparaisons entre dyades adulte/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage? *Revue Psychologique de l'Éducation*, 2, 13-35.
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15, 215–228.
- Yvon, F., et Zinchenko, Y. (Dirs.). (2011). *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation: Recueil de textes et commentaires* (L. Chaiguerova et F. Sève, Trad.). Université d'État de Moscou Lomonossov. <https://doi.org/10.7202/1025768ar>

Travail personnel antérieur :

Une partie des sections théoriques de ce mémoire reprend des éléments issus d'un travail antérieur réalisé par moi-même dans le cadre du cours de « Démarche de recherche et accompagnement du projet mémoire » : Attisano, G. (2024). *Le tutorat dans une classe interculturelle. Comment moduler l'interculturalité au sein d'une classe de français langue étrangère pour qu'elle soit au service du français ?* [Travail de fin d'unité non publié]. Université catholique de Louvain.

Outils :

Afin d'améliorer la clarté de la rédaction, j'ai utilisé l'outil d'intelligence artificielle ChatGPT pour *les remerciements* dans le seul but d'obtenir des suggestions de reformulation sur le plan syntaxique. Son usage est resté strictement limité à l'aspect linguistique du texte. L'ensemble du contenu et des idées développées dans ce mémoire repose exclusivement sur ma réflexion personnelle et un travail de recherche approfondi. L'IA a été également utilisée pour corriger les normes APA

ChatGPT, <https://chatgpt.com/?model=gpt-4o>, utilisé le 20 mai

H) Annexes

1. Annexe 1 : Publication Facebook

À la recherche de personnes extraordinaires pour m'aider à réaliser mon étude quali et ainsi, clôturer ce marathon de 3 ans 🏃

Contactez-moi :
☎ 0471/05.91.70
✉ atti.gwen@gmail.com



**RECHERCHE QUALITATIVE POUR
MON MÉMOIRE À L'UCLOUVAIN**

3 commentaires 40 partages

2. Annexe 2 : Guide d'entretien

Présentation du projet :

« Bonjour. Avant tout, je tenais à vous remercier pour cet entretien. Votre aide m'est très précieuse. Comme vous le savez, je réalise un master en sciences de l'éducation à l'Uclouvain et en parallèle, je suis professeure de FLE. Dans le cadre de ma dernière année, je suis amenée à rédiger un mémoire dont l'enjeu est de comprendre : « Comment le tutorat interculturel spontané entre primo-arrivants adultes peut-il contribuer au vivre-ensemble en classe de FLE ? » Sachez que nous pouvons à tout moment faire une pause et, comme nous en avons discuté, l'interview est enregistrée à des fins purement académiques. Les informations que vous me donnerez seront rendues anonymes. Êtes-vous d'accord pour commencer ? »

Grille de lecture du guide

Grandes thématiques	Questions principales	Questions de relance	Objectifs ciblés
Pôle 1 : Profil et public			
Profil du professeur	1) Pouvez-vous vous présenter brièvement ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quel est votre nom, prénom, âge ? ○ Quelle est votre formation ? ○ Quelle est votre expérience dans l'enseignement ? ○ Actuellement, dans quel type d'établissement enseignez-vous ? 	Comprendre qui est la personne en face de moi
Public-cible	2) Pouvez-vous présenter les étudiants composant votre/vos classe(s) ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Combien avez-vous d'étudiants ? ○ Quelles sont les nationalités présentes au sein de vos classes ? ○ Quelles sont les langues parlées ? ○ Quel âge ont-ils ? 	Comprendre la composition du public

Pôle 2 : le tutorat

Définition du tutorat	3) Comment comprenez-vous le terme « tutorat » ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quelle définition donneriez-vous du tutorat ? ○ Qui sont les participants/acteurs de cette pratique pédagogique ? ○ Que font les participants ? 	<p>Comprendre le sens attribué au terme « tutorat »</p> <p><i>Barnier (2001)</i> <i>Connac (2017)</i> <i>Foucault (1975)</i> <i>Lesage (1975)</i> <i>Goodlad et Hirst (1989)</i> <i>Buchs (2012)</i> <i>Baudrit (2003)</i></p>
Formes du tutorat	4) En classe, comment le tutorat interculturel se manifeste-t-il ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qui met en place le tutorat ? ○ Dans quel contexte est-il mis en place / se met-il en place ? ○ Quel type d'aide (explication, démonstration, encouragement) se met en place ? ○ Comment sont les interactions entre le tuteur et le tuteuré ? ○ Quelle est votre posture de professeur ? ○ Quels sont les résultats ? 	<p>Comprendre la nature du tutorat</p> <p><i>Gillig (2001)</i> <i>McNaughton et al. (1987)</i> <i>Baudrit (2007)</i></p>
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Prend-il une forme de coopération ? Expliquez-en le fonctionnement. 	<p>Comprendre si le tutorat peut prendre une forme de coopération</p>

Balises pour un tutorat efficace	5) Quels sont les éléments incontournables à prendre en considération pour que le tutorat soit efficace en terme de formation des dyades, formation au rôle de tuteurs et compétences pédagogiques ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quels sont les groupes (dyades) les plus efficaces ? (imposé vs libre / symétrique vs asymétrique / mixtes vs unisexe / écart d'âge) 	<p>Comprendre la formation des dyades</p> <p><u>Choix</u> : /</p> <p><u>Asymétrie</u> :</p> <p><i>Guichard (2005)</i></p> <p><i>Buchs (2012)</i></p> <p><u>Mixte ou unisexe</u> :</p> <p><i>Foster (1972)</i></p> <p><i>Cicirelli (1972)</i></p> <p><i>Baudrit (1999)</i></p> <p><i>Chau Leung (2018)</i></p> <p><u>Écart d'âge</u> :</p> <p><i>Wynnekamen (1996)</i></p> <p><i>Baudrit (1999)</i></p> <p><i>Baudrit (2007)</i></p>
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles sont les compétences pédagogiques. nécessaires (attitudes, gestes) ? 	<p>Comprendre les compétences pédagogiques</p> <p><u>Compétences</u> :</p> <p><i>Hay (1997)</i></p> <p><i>Lawson (1989)</i></p> <p><i>Webb (1989)</i></p> <p><u>Gestes</u> :</p> <p><i>Connac (2015)</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> ○ La formation au rôle du tuteur est-elle nécessaire ? 	<p>Comprendre si la formation au rôle est nécessaire</p> <p><i>Lafont et Ensergueix (2009)</i></p> <p><i>Barnier (2001)</i></p> <p><i>Lorence (2001)</i></p>
--	--	--	--

Pôle 3 : le vivre-ensemble

Compétence interculturelle	6) Pensez-vous qu'aller à la rencontre de l'autre est un processus rapide ? Quelles sont les étapes et les valeurs nécessaires pour aller à la rencontre de l'autre lors du tutorat interculturel ?	<u>VOLET des étapes</u> Faut-il aider les étudiants à ...	Comprendre les étapes nécessaires pour aller à la rencontre de l'autre et donc, développer la compétence interculturelle <i>Bennett (1993 et 1998)</i>
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre conscience de l'existence des différentes cultures ? + un moyen / une solution 	Déni
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre conscience des similitudes d'une culture à l'autre ? + un moyen / une solution 	Défense
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre conscience de la richesse des différences culturelles ? + un moyen / une solution 	Minimisation
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Aller vers les autres en les invitant à se questionner pour apprendre à se connaître d'autres cadres ? + un moyen / une solution 	Acceptation
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Développer leur empathie et leur capacité à communiquer ? 	Adaptation

		+ un moyen / une solution	
		○ Parvenir à se décentrer par rapport à sa propre culture ? + un moyen / une solution	Intégration
		<u>VOLET des valeurs</u>	Comprendre les valeurs prônées par Deardorff <i>Deardorff (2006)</i>
		○ Quelles doivent être les valeurs prônées ?	○ respect ○ ouverture d'esprit ○ curiosité ○ écoute
Compétence communicative interculturelle	7) Quels sont les soucis récurrents rencontrés lors de communication interculturelle ? et comment les palier ?	<u>SOUCIS :</u>	Comprendre la théorie de <i>Douglas et Rosvold (2018)</i> sur les problèmes rencontrés dans des contextes interculturels
		○ Y a-t-il des malentendus ? De quels types sont-ils ? + comment le dépasser ?	Malentendus <i>Basturkmen (2000)</i> <i>Clennell (1999)</i>
		○ S'adaptent-ils aux normes académiques / culturelles / locales de l'école ? + comment le dépasser ?	Acculturation <i>Stoller (1999)</i> <i>Singh et Doherty, 2004)</i>
		○ Les étudiants jugent-ils le monde selon le prisme de leur propre culture ? + comment le dépasser ?	Ethnocentrisme <i>Singh et Doherty (2004)</i> <i>Jund (2010).</i>
		○ Parviennent-ils à trouver un juste équilibre la préservation de leur culture et l'adaptation au pays d'accueil ?	Identité <i>Ellwood et Nakane (2009)</i> <i>Galante (2014)</i>

		+ comment le dépasser ?	<i>Cheng et Fox, 2008</i> <i>Jund (2010)</i>
--	--	-------------------------	---

Pôle 4 : tutorat interculturel			
Hypothèse du contact	8) Pensez-vous que la simple association de personnes de cultures différentes est une condition suffisante pour favoriser le tutorat interculturel ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Faut-il un statut égal ? ○ Faut-il poursuivre un objectif commun ? ○ Faut-il un soutien de la part de l'école ? ○ Faut-il la perception d'un intérêt commun ? (=coopération) 	Comprendre les fondements de la théorie d'Allport sur l'hypothèse de contact <i>Allport (1954)</i> <i>Shérif et al (1961)</i> <i>Oskamp (1984)</i> <i>Andreoli et al (1977)</i>
Sources de problèmes liés au tutorat interculturel	9) Quelles sont les sources de problèmes entre les étudiants lors du tutorat interculturel ?	<u>SOURCES DE PROBLEMES :</u>	Comprendre les problèmes liés à la mise en pratique du tutorat interculturel
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce que le tutorat serait plus porteur à être mis en pratique à un âge plutôt qu'à un autre ? 	Âge <i>Rooney-Rebeck et Jason (1986)</i>
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Les réactions des personnes selon les cultures par rapport au travail de groupe sont-elles différentes ? 	Réactions différentes selon les cultures <i>Weigel, Wiser et Cook (1975)</i>
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Peut-on réellement évaluer les relations entre les étudiants ? 	Limites et biais méthodologique <i>Sharan (1980)</i>
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce que les étudiants ayant un statut social considéré comme supérieur ont la mainmise sur les interactions ? 	Asymétrie des statuts <i>Cohen (1972, 1980)</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lors d'apprentissage coopératif, sentez-vous un sentiment de compétition entre les groupes ? 	Compétition <i>Sharan (1980)</i> <i>Cohen (1972)</i> <i>Slavin (1977 et 1979)</i> <i>Slavin (1979)</i> <i>Johnson et Johnson (1974)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lorsque les groupes sont petits ressentez-vous que les lacunes scolaires sont davantage marquées ? Est-ce que cela participe à une accentuation des stigmatisations ? 	Comparaison <i>Johnson, Johnson et Skon (1979)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avez-vous constaté des tendances en terme de compétition ou de coopération selon les cultures ? 	Coopération vs compétition <i>Whiting et Whiting (1975) et Kagan (1980)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pensez-vous qu'il est intéressant d'alterner les rôles de tuteur et de tuteuré ? Pourquoi ? 	Emprisonnement dans un rôle <i>Baudrit (1999)</i>

Mot de clôture :

Avez -vous quelque chose à rajouter ?

Je vous remercie pour cette interview très riche et pleine de sens. Un grand merci pour votre participation qui va énormément m'aider pour avancer dans ma recherche.

3. Annexe 3: Codebook

Partie 1 : Tutorat

Définition	Acteurs	Duo			
		Asymétrie	Compétences	Domaine différent	
				Induisant une inversion	
				Lié au temps / à l'expérience	
			Encadrement		
		Dans une même classe			
		Professeur vers les élèves			
		Entre élèves			
	Actions	Aide / accompagnement	Aimer aider		
			Constance		
		Entraide			
		S'expliquer			
		Montrer			
		Astuces			
		Aider à réfléchir			
		Prendre le rôle de professeur	Donner des exercices		
			Corriger		

Forme	Nature	Spontané	
-------	--------	----------	--

Contexte	Organisation habituelle de classe (pas d'élèves plus âgés)	
	Climat social favorable	
	Coopération → Inversion des rôles	
	Aider à acquérir des compétences méthodologiques	
	Les plus rapides aident ceux qui butent	
	Aider un voisin en réexpliquant / reformulant	
	Demander de l'aide	

Type d'aide	Faire des gestes	
	Montrer	
	Utiliser sa LM ou langue commune	
	Expliquer	

	Reformuler	
	Encourager	
	Corriger	
	Traduire	

Rôle du professeur	Écouter	
	Écouter + compléter / corriger	
	Laisser faire	
	Laisser faire + réexpliquer	
	Laisser faire + intervenir ailleurs	

Quelques balises	Composition des dyades	Partenaires = au-delà de la théorie	Séparation de certains	
			Liberté totale	
		Compétences	Imposition et liberté	
			Symétriques	
			Coopération	
			Asymétriques	
		Sexes	Les 2	
			Mixtes	
			Unisexes	
			Fin de parcours	
		Âge	Les 2	
			Écart d'âge	
			Même âge	
	Ne change rien			

			Maturité	
			Tuteur plus jeune	
			Tuteur plus âgé	
	Compétences pédagogiques du tuteur	Compétences pédagogiques (servant de point d'appui au tutorat)	l'aide pour établir un raisonnement	
			communication claire	
			remise de feedbacks verbaux	
		Relation de départ moins conventionnelle (Lawson, 1989)	+ empathiques	
			+ disponibles	
			-jugeant	
			+ aptes à fournir des FB	
			+ aptes à recevoir des FB	
			Installe un climat plus détendu plus facilement	
		Attitude de départ (Webb, 1989)	Volonté de rendre service	
			Aide pertinente	
			Aide efficacement élaborée	
			Aide opportune	
			Exploitation des informations fournies	
		Formation	Nécessaire pour tutorat structuré	
	Non nécessaire si tutorat spontané			
	Intéressante pour gérer sa patience			

		Grand mot	
		Indécis car pas faisable	

Partie 2 : vivre-ensemble

Compétence interculturelle	Déni	Oui		Solution	
		Non			
	Défense	Oui		Solution	
		Non			
	Minimisation	Oui		Solution	
		Non			
	Acceptation	Oui		Solution	
		Non			
	Adaptation	Oui		Solution	
		Non			
	Intégration	Oui		Solution	
		Non			

Valeurs	de Deardorff (2006)	Respect	
		Ouverture	
		Curiosité	
		Écoute	
		Observation	
		Évaluation	
		Analyse	
		Relations avec les autres	
	Autres	Bienveillance	
		Empathie	
		Humilité	

		Attention	
		Compréhension	
		Laisser de la place	
		Tolérance	
		Acceptation	

Compétence communicative interculturelle	Malentendus	Mauvaise traduction/prononciation	
		Incompréhension d'un comportement	
		Écart d'âge prof-E	
		Place de la femme	
		Être mère célib	
		Homosexualité	
		Relation homme-femme	
	Acculturation	Désaccord sur les traditions	
		Respect des horaires	
		Normes de propreté des espaces communs	
		Non-respect de certaines règles de sécurité	
		Téléphone	
	Ethnocentrisme	Public peu scolarisé	
		Parler sa LM	
		Religion	
		Place de la femme	
		Revenir à sa culture et établir des comparaisons	
Manière d'être : zen / stressé			

	Identité	Mariage (éviter des problèmes)	
		Homosexualité	
		Difficulté pour les jeunes : certains ont dû prendre des décisions d'adulte en étant très jeune	
		Certains endroits invitent à renier sa culture en interdisant de parler la LM	
		Le prof du prof = apprendre les codes	
		Adaptation freinée par la création de ghettos les empêchant de se mélanger	
		Dimension qui échappe au professeur car surtout présente en dehors des heures d'école	

Partie 3 : Interculturel

Hypothèse de contact	Statut égal	Nécessaire	Statut d'étudiants	
			Même pied d'égalité	
		Non nécessaire	Niveau de scolarité différent	
			Cultures	
	Objectif commun	Nécessaire	Différents paramètres : sexes, âges, religions	
			Compréhension	
			Apprendre le français mais à des niv diff	

	Soutien de l'institution	Pas nécessaire		
		Nécessaire	Appui dans les démarches	
			Pour tutorat structuré	
			Soutien financier ou matériel	
			Soutien moral	
			Soutien de l'équipe	
	Non nécessaire	Fonctionne très bien sans soutien		
	Ne sait pas			
	Perception d'un intérêt commun = coopération	Nécessaire	Si tutorat structuré	
			D'avoir une finalité commune	
Non nécessaire				

Soucis transformés en force	Âge auquel on l'instaure	Plus intéressant en primaire mais pour une question de matière		
		Plus porteur si le tuteur est plus âgé : hors théorie → Autre dimension		
		Aucune différence : il faut mettre le tutorat en place le plus tôt possible		
		Personnalité		
	Réaction différentes	Plus ouverts	Magrébins	
		Européens		

	selon les cultures	Moins ouverts	Tchéchène	
			Russophone	
			Africains	
			Sud-américains	
			Afghans	
		Pas le droit		
		Rassemblement par nationalité ou sexe	Turcs	
			Somaliens	
	Musulmans			
	Personnalité			
	Pas de tendance			
	Asymétrie des statuts	Mainmise sur les interactions	Niveau d'études / statut social	
			Oral	
			Personnalité	
Rôle du prof				
Pas de tendance				
Taille des groupes	Mieux les petits groupes	Plus d'interactions		
		Permet de mieux voir les lacunes		
	La taille ne change rien	Les lacunes ne sont pas marquées		
Alternance des rôles				

Ce mémoire, dans le domaine des Sciences de l'éducation, étudie le phénomène du tutorat interculturel. Il s'intéresse plus spécifiquement aux éléments de la pratique tutorale spontanée soutenant le vivre-ensemble et répond à la question suivante :

Comment le tutorat interculturel spontané entre primo-arrivants adultes peut-il contribuer au vivre-ensemble en classe de FLE ?

Afin de répondre à cette question, nous avons mené une recherche qualitative de type phénoménologique interprétative (IPA) et nous avons obtenu des résultats par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs menés auprès de neuf professeurs dispensant le cours de Français Langue Étrangère (FLE) et de prépa CESS.

Les résultats de cette recherche démontrent que les professeurs interrogés relèvent que la volonté de rendre service (spontanéité du geste), la relation moins conventionnelle de départ et les gestes spontanés (explications, réalisation du premier exercice, encouragements, astuces, etc.), l'acte de dévolution du professeur, le dénouement des soucis de communication interculturelle, la déconstruction des stéréotypes grâce à la poursuite d'un objectif commun, la constitution des dyades (symétriques dans différents domaines, unisexes et avec un tuteur plus âgé) et le travail de la compétence interculturelle sont des éléments de la pratique tutorale spontanée contribuant au vivre-ensemble.

Parmi les perspectives envisagées, prendre en compte le point de vue des apprenants serait une piste. Cependant, leur niveau de langue pourrait être un frein. Il serait également envisageable de mener une recherche-action tout en recueillant les dires des tuteurs, tutorés et professeurs.

Quelques auteurs : Bruner (1983) ; Vygotski (éd. 1985) ; Barnier (2001) ; Baudrit (2007) ; Cohen-Emerique (2015) ; Bennett (1993, 1998) ; Gillig (2011)