

L'intégration des échanges virtuels visant l'éducation
à la citoyenneté interculturelle en classe de langue
seconde ou étrangère

Essai

Paola Andrea Llorente Ruiz

Sous la direction de :

Sabrina Priego, directrice de recherche

RÉSUMÉ

Cet essai se veut une analyse de la littérature scientifique portant sur les échanges virtuels (EV) visant l'éducation à la citoyenneté interculturelle (ECI). En particulier, il visait à savoir quelles sont les caractéristiques des tâches qui favorisent le développement de l'ECI dans les projets d'EV et quelles sont les caractéristiques d'un projet d'EV qui vise l'ECI. Pour répondre à ces objectifs, le premier chapitre aborde la théorie base du modèle de la compétence communicative interculturelle (CCI) de Byram (1997). Le deuxième chapitre présente l'évolution du modèle de Byram en décrivant les principes, les caractéristiques et le cadre de l'ECI. Le troisième chapitre est une recension des écrits impliquant des projets d'EV en classe de langues à partir des trois catégories de tâches (échange d'informations, comparaison et analyse, collaboration) pour les EV d'O'Dowd et Ware (2009). Le quatrième chapitre présente la proposition théorique et méthodologique pour les EV qui visent l'ECI selon Porto (2021a) et expose les défis des enseignants qui implémentent des EV pour le développement de l'ECI. Cette démarche nous a permis de proposer des pistes pour les tâches qui pourraient privilégier l'ECI et des aspects à tenir en compte pour des projets d'EV visant l'action politique.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
Chapitre 1. La compétence interculturelle et le modèle de la compétence communicative interculturelle dans l'enseignement de langues.	5
1.0 Introduction.....	5
1.1 La Compétence interculturelle (CI) et la compétence communicative interculturelle (CCI)	5
1.1.1 Le locuteur natif et le locuteur interculturel.....	6
1.1.2 Distinctions entre la CI et la CCI.....	7
1.2 Le modèle de la compétence communicative interculturelle de Byram (1997).....	8
1.3 Les cinq savoirs du modèle de la CCI de Byram sous forme d'objectifs.....	10
1.4 Évolution du modèle de Byram (1997).....	13
1.5 Conclusion	14
Chapitre 2. L'éducation à la citoyenneté interculturelle pour l'enseignement de langues...15	15
2.0 Introduction.....	15
2.1 La sensibilisation culturelle critique	15
2.2 L'éducation à la citoyenneté interculturelle	16
2.2.1 Principes de la citoyenneté interculturelle	19
2.2.2 Cadre de l'éducation citoyenne interculturelle.....	21
2.3 Conclusion	25
Chapitre 3. Le rôle des tâches dans les échanges virtuels pour le développement de la compétence communicative interculturelle et la citoyenneté interculturelle.....26	26
3.0 Introduction.....	26
3.1 Les catégories de tâches pour les échanges virtuels selon O'Dowd et Ware (2009)	26
3.2 Les catégories de tâches dans les échanges virtuels	27
3.2.1 Échanges virtuels associés à des tâches d'échange d'informations.....	29
3.2.2 Échanges virtuels associés à des tâches de comparaison et d'analyse	33
3.2.3 Échanges virtuels associés à des tâches de collaboration.....	37
3.3 Conclusion	42
Chapitre 4. Les échanges virtuels visant l'éducation citoyenne interculturelle.....44	44

4.0 Introduction.....	44
4.1 Proposition théorique et méthodologique pour les échanges virtuels et la citoyenneté interculturelle de Porto (2021a).....	44
4.1.1 Aspects théoriques des projets d'échange virtuel visant l'éducation à la citoyenneté interculturelle	45
4.1.2 Caractéristiques des projets d'échange virtuel visant l'éducation à la citoyenneté interculturelle.....	47
4.2 Défis pour l'implémentation des échanges virtuels visant l'éducation à la citoyenneté interculturelle	50
4.3 Pistes pour un projet d'EV visant l'action politique	52
4.4 Conclusion	58
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	59
RÉFÉRENCES	61

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je voudrais remercier Madame Sabrina Priego pour ses suggestions très pertinentes, pour le temps consacré à me guider lors de la rédaction de cet essai et surtout, pour m'avoir permis de découvrir grâce à ses séminaires un sujet qui est devenu un pilier dans ma pratique comme enseignante de langues.

Je tiens à remercier également Madame Susan Parks d'avoir accepté de faire partie du comité d'évaluation.

J'adresse aussi mes remerciements à toutes les personnes qui ont fait partie de ma formation à l'Université Laval et qui m'ont soutenue lors de la rédaction de cet essai :

Madame Zita de Koninck et Monsieur Marc Lafontaine pour le partage de leurs connaissances, pour leur soutien et pour leur confiance.

Mes amis Nury, Fabián et Violeta pour leur encouragement constant.

Mes parents et mon frère Ricardo pour tout leur soutien et pour être toujours là malgré la distance.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les 20 dernières années se sont caractérisées par la globalisation et l'échange entre les personnes de différentes latitudes et de différentes cultures. Cette situation a amené les chercheurs et les enseignants à implémenter des espaces communicatifs en langue étrangère (LE) avec des partenaires d'autres pays, en personne ou virtuellement, pour apprivoiser l'interaction communicative en LE (Byram, 2008). Les échanges virtuels (EV) se révèlent être un outil de mobilisation abordable dans les universités (Lewis et O'Dowd, 2016) puisqu'ils favorisent l'engagement des étudiants avec des pairs d'autres contextes culturels et d'autres régions géographiques afin de réaliser des interactions interculturelles virtuelles (Lewis et O'Dowd, 2016 ; O'Dowd, 2018a ; O'Dowd et Ware, 2009) qui permettent de développer de compétences linguistiques et la compétence interculturelle (CI) grâce à des tâches et des projets collaboratifs (O'Dowd 2014). Des EV ont lieu dans différents contextes et avec différents objectifs pédagogiques ce qui a entraîné des terminologies variées telles que la télécollaboration, les échanges interculturels virtuels, l'enseignement interculturel des langues étrangères par Internet, l'apprentissage en tandem, l'e-tandem ou le télétandem (O'Dowd, 2007, 2014, 2018a). Pourtant, O'Dowd (2018a) affirme que *l'échange virtuel* pourrait être le terme générique qui englobe les différentes approches des EV et le définit comme « l'engagement de groupes d'étudiants pendant de périodes prolongées d'interaction interculturelle et de collaboration virtuelle avec des pairs d'autres contextes et d'autres locations géographiques comme partie des programmes éducationnels sous le guide des enseignants ou des facilitateurs experts » (p. 5, notre traduction). Cependant, l'auteur souligne également que l'éventail de termes pourrait rendre plus difficile ou confuse l'implémentation des EV pour les enseignants. Ainsi, les EV entraînent des défis importants pour la classe de langues, et bien évidemment, pour la conception de tâches qui cherchent à permettre aux apprenants d'interagir avec des pairs d'autres zones géographiques en LE (O'Dowd et Ware, 2009 ; Porto, 2021a).

Le premier défi auquel l'enseignant doit faire face, c'est à la création de projets de qualité où les participants puissent interagir en langue cible, développer des attitudes, des compétences et réaliser des actions en collaboration avec des personnes d'autres régions ou d'autres cultures où les apprenants s'engagent dans une analyse critique de leurs propres normes, valeurs, croyances et de celles de leurs pairs (O'Dowd, 2016). C'est ainsi que les EV se présentent

comme un moyen qui pourrait combler les besoins de formation en LE pour faire face au monde globalisé (O'Dowd, 2021). Byram (2008) soutient que ces échanges ne devraient pas se centrer que sur l'aspect linguistique, les gens qui communiquent en personne ou virtuellement devraient aussi développer certaines attitudes pour interagir avec des gens d'autres cultures. Ceci présuppose un niveau supérieur de complexité de l'échange. Byram (2008) souligne que l'échange transnational demande d'avoir la capacité de l'empathie et de comprendre de manière critique les autres et de ce qui est établi, de respecter et de développer des attitudes positives face à l'altérité ; il souligne donc l'importance de développer la compétence communicative interculturelle (CCI). Cependant, cette perspective a évolué lors des dernières années. Ainsi, le développement de la CCI ne serait plus la fin ultime des EV; elle est devenue l'axe de l'éducation à la citoyenneté interculturelle (ECI) (Byram, 2008, 2021 ; Byram et al., 2021 ; Byram et Wagner, 2018 ; Porto et al., 2018). Pour Byram (2008), l'être humain est politique en essence. Dans ce sens, les échanges en classe de langue devraient aussi permettre aux apprenants de développer une sensibilisation culturelle critique et l'éducation politique (Byram et Wagner, 2018 ; O'Dowd, 2016). Byram (2008) dit que l'enseignant est responsable de favoriser les espaces pour que les apprenants échangent en collaboration avec des partenaires transnationaux afin d'identifier des problèmes importants et d'apporter des solutions sur une action concrète dans leur communauté. La notion d'action dans la communauté se dévoile donc comme l'issue de l'ECI (Byram, 2008 ; Byram et al., 2021 ; Byram et Wagner, 2018 ; Porto et al., 2018). En conséquence, les enseignants affrontent le défi de faire une prise de conscience de la responsabilité de réaliser un EV pour qu'il atteigne les objectifs, non seulement linguistiques, mais aussi du développement des compétences pour former des locuteurs interculturels qui passent à l'action dans leur société.

Le deuxième défi c'est la conception de tâches qui permettent de tirer parti autant que possible des EV et de parvenir à faire la progression à un modèle d'ECI. En effet, O'Dowd (2020) a observé que durant les 20 dernières années, les enseignants se sont servis des EV afin de développer la compétence linguistique et la CCI des apprenants. On peut constater qu'il peut y avoir des effets positifs sur l'apprentissage de la LE et sur la CCI (O'Dowd, 2021). Toutefois, les EV n'ont pas toujours d'impact significatif sur le développement de la CCI, notamment à cause du design et des tâches (O'Dowd, 2020, 2021). La réussite des EV pourrait donc être conditionnée à sa conception du fait que le type de tâche pourrait (ou non) limiter les apprenants

à des rôles passifs comme l'observation et la récollection superficielle d'informations culturelles (O'Dowd, 2020). O'Dowd (2016, 2018b, 2020) et O'Dowd et Ware (2009) soutiennent que les EV devraient aller au-delà. L'ECI se dévoile donc comme un cadre que les EV devraient considérer. L'ECI implique plus que l'enseignement des compétences linguistiques et communicatives dans le contexte d'enseignement de LE et la comparaison et l'échange superficiel d'information. Elle comprend aussi le développement de la CCI et des responsabilités citoyennes (Byram, 2008 ; Porto et al., 2018). À ce propos, tel que souligné par Byram (2008), O'Dowd (2016, 2018b, 2020) et Porto et al. (2018), les EV doivent envisager des projets où les apprenants deviennent des sujets critiques et actifs qui contribuent avec des actions concrètes à la société. Dans d'autres mots, il est nécessaire que les apprenants deviennent des citoyens interculturels (Byram, 2008 ; Byram et Golubeva, 2020 ; Byram et al., 2017).

O'Dowd (2016, 2018b) affirme que les EV qui portent sur des sujets visant la citoyenneté, l'engagement démocratique et le dialogue interculturel permettent aux apprenants d'ouvrir le dialogue et la pensée critique face à leur culture et à celle des autres. C'est pour cette raison qu'il est impératif de se guider par une typologie qui conduit le processus de création de tâches pour éviter celles qui se limitent à la récollection superficielle d'aspects culturels (O'Dowd, 2016 ; O'Dowd et Ware, 2009). Il est donc important que l'enseignant de LE qui envisage le développement de la CCI dans la classe de langue grâce aux EV soit conscient de la responsabilité que ce genre de projet implique et qu'il favorise également l'action politique (Byram, 2008 ; Porto, 2021a).

Notre essai est orienté par les questions suivantes : quelles sont les caractéristiques des tâches qui favorisent le développement de l'ECI dans les projets d'EV ? Quelles sont les caractéristiques d'un projet d'EV qui vise l'ECI ? Afin de répondre aux questions, dans le premier chapitre, nous présenterons les concepts de la CI et de la CCI, le modèle de la CCI et les cinq savoirs sous forme d'objectifs selon Byram (1997) et l'évolution de la CCI de Byram (1997) qui nous aidera à mieux comprendre les fondements de l'ECI. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les concepts de la sensibilisation culturelle et l'ECI. Dans le troisième chapitre, nous analyserons des études empiriques impliquant des projets d'EV en classe de langues à partir des trois catégories de tâches pour les EV d'O'Dowd et Ware (2009), soit les tâches d'échange d'informations, les tâches de comparaison et d'analyse et les tâches collaboratives. Dans le quatrième chapitre, en nous appuyant sur les aspects théoriques, les

analyses traitées et la proposition théorique et méthodologique pour les EV qui favorisent l'ECI de Porto (2021a), nous exposerons les défis des enseignants qui implémentent des EV pour le développement de l'ECI et finalement, nous proposerons les pistes pour les tâches qui pourraient privilégier l'ECI et les aspects à tenir en compte pour un projet d'EV qui vise l'action politique.

Chapitre 1. La compétence interculturelle et le modèle de la compétence communicative interculturelle dans l'enseignement de langues.

1.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord la distinction entre la compétence culturelle (CI) et la compétence communicative interculturelle (CCI) (1.1). Puis, nous aborderons le modèle de la CCI de Byram (1997) (1.2). Ensuite, nous décrirons les cinq facteurs ou *savoirs* du modèle de Byram sous forme d'objectifs qui feront partie fondamentale de notre analyse et de notre proposition dans les chapitres qui suivent (1.3). Finalement, nous présenterons l'évolution de ce modèle initial de la CCI (1.4).

1.1 La Compétence interculturelle (CI) et la compétence communicative interculturelle (CCI)

Les apprenants de langues doivent développer des compétences linguistiques, mais aussi, des attitudes positives pour interagir avec des personnes d'autres cultures (Byram, 1997). Dans cette perspective, il est important de faire référence aux définitions de la CCI afin de mieux comprendre le lien langue-culture et le modèle qui sera présenté dans les lignes qui suivent. Vogt (2016) affirme qu'il y a un éventail de termes pour se référer à la CCI tels que compétence interculturelle, compétence communicative interculturelle, compétence de communication interculturelle, sensibilité interculturelle et prise de conscience interculturelle. L'auteure souligne aussi que les définitions sont également assez variées. Bennett et Bennett (2004) décrivent la CI comme « la capacité de communiquer de manière efficace dans des situations transculturelles et d'établir des relations appropriées dans une variété de contextes culturels » (p. 149, notre traduction). Le Conseil de l'Europe a proposé une série de compétences qui seraient développées par les locuteurs interculturels dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ainsi, le CECRL explique que pour envisager la CI, l'apprenant établit une relation entre ses valeurs et son identité avec celles des autres. L'apprenant identifie, explique, négocie et résout une situation de contraste ou de conflit entre deux communautés (Conseil de l'Europe, 2001). Puis, Beacco et al. (2016) définit la CI comme :

la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir de liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre

différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu (p.10).

Ces définitions ont des points en commun. Elles proposent d'établir des liens et des relations entre les personnes de différentes cultures. De plus, elles tiennent compte de la variété de possibles contextes. Nous pourrions interpréter que Bennett et Bennett (2004) se centre sur la capacité d'adaptation dans le contexte. Les mots *relations appropriées* pourraient ne pas aller assez loin si on les compare avec celles du CECRL et de Beacco et al. (2016). Dans ces deux dernières définitions, on ne parle pas que des comportements appropriés, mais on fait aussi référence aux questionnements et à la médiation. Pourtant, la notion d'action politique telle que définie par Byram (2008) va au-delà de celle donnée par Beacco et al. (2016). En effet, selon Byram, cette notion politique est l'aspect central de la CCI et elle permet aux apprenants de se questionner, d'analyser, d'évaluer et éventuellement de devenir des médiateurs et d'agir en tant que des citoyens actifs. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons la distinction entre le locuteur natif et le locuteur interculturel qui nous permettra mieux comprendre la vision de Byram (1997) de la CI et la CCI dans son modèle.

1.1.1 Le locuteur natif et le locuteur interculturel

Byram a initialement été inspiré à créer son modèle de 1997 à partir du cadre pour les objectifs globaux d'apprentissage des langues étrangères composé de six compétences de van Ek (1986, cité dans Byram, 1997). Byram (1997, 2008) argumente que ce cadre a été un bon point de départ pour son modèle malgré les réserves que ceci lui posait. Tout d'abord, Byram (1997) est critique de la vision de la compétence socioculturelle de van Ek, car elle présente l'implication de l'existence d'un contexte natif unique et par conséquent, un modèle de locuteur natif à être imité. Pour Byram (1997, 2008), l'apprenant est vu comme un individu complet qui ne devrait pas être l'imitateur d'un natif. Byram (1997) affirme que du côté pragmatique et éducatif, on crée une cible impossible puisque l'apprenant devrait apprivoiser la langue selon les standards d'un locuteur natif sans tenir compte du contexte et des conditions de l'apprentissage ou l'acquisition de la langue. Ensuite, Byram (1997) indique que la deuxième raison pour critiquer le locuteur natif comme modèle, c'est le fait de conduire aux apprenants à devenir « linguistiquement schizophréniques » (p. 11, notre traduction). Les apprenants pourraient passer par un stress psychologique, étant donné qu'ils devraient devenir deux monolingues qui

devraient abandonner leur langue et leur culture pour s'intégrer dans un deuxième environnement linguistique, ceci, afin d'être accepté comme locuteur natif par d'autres locuteurs natifs et ainsi de suite. L'auteur soutient également que le locuteur natif comme modèle pourrait être critiqué, car il est très difficile, voire impossible, d'établir le locuteur modèle pour chaque langue si l'on pense à l'immense variété de communautés qui parlent la même langue et qui possèdent également une variété d'accents, des façons de parler, des particularités grammaticales, etc. Cette situation a inspiré par la suite différents auteurs à conclure qu'il est nécessaire de changer le modèle de locuteur natif comme la cible à atteindre (Byram et al., 2017 ; Byram et Wagner, 2018 ; Liddicoat et Scarino, 2013).

En effet, déjà en 1996, Byram et Zarate avaient introduit la notion de *locuteur interculturel*. Du point de vue sociolinguistique, « les apprenants de langues sont perçus comme des médiateurs culturels, locuteurs interculturels » (p. 240, notre traduction). Il est important de garder le terme *locuteur* afin de faire la mise en relief de la composante communicative (Byram 2008). Les locuteurs interculturels sont donc capables de négocier entre les différences linguistiques et culturelles quand les locuteurs provenant de différents contextes linguistiques ou culturels communiquent (Wilkinson, 2020), ils sont aussi capables d'agir comme médiateurs en utilisant leurs compétences et attitudes interculturelles (Byram et Wagner, 2018).

1.1.2 Distinctions entre la CI et la CCI

Étant donné que pour Byram (1997) le locuteur interculturel doit être privilégié sur le modèle de locuteur natif, il prend comme base les compétences linguistique, sociolinguistique et discursive de van Ek, et il les adapte en mettant en saillance le locuteur interculturel. Byram affirme que le succès de l'interaction « peut être jugé en termes d'échange efficace d'informations [...], mais aussi en termes de l'établissement et du maintien des relations humaines » (1997, p. 32-33, notre traduction). À cet égard, selon Byram, les facteurs qui interviennent dans la communication interculturelle en ce qui concerne l'établissement et le maintien des relations humaines peuvent être acquis sans le guide d'un enseignant, ils peuvent émerger de la réflexion et de l'expérience du locuteur interculturel. Cela étant, l'enseignant peut jouer un rôle important s'il considère ces facteurs dans la classe de langues d'autant plus qu'il pourrait en profiter pour les encadrer dans une philosophie d'éducation politique et ainsi, développer une sensibilisation culturelle critique. Dans cette perspective, la CI se compose de cinq facteurs ou *savoirs* qui comportent premièrement, les attitudes (*savoir être*), deuxièmement,

les connaissances (*les savoirs*), troisièmement, les compétences d'interprétation et de compréhension (*savoir comprendre*), quatrièmement, les compétences de découverte et d'interaction (*savoir apprendre/faire*) et finalement, la sensibilisation culturelle critique (*savoir s'engager*).

En ce qui concerne la CCI, elle se compose de la CI, mais Byram (1997) ajoute les compétences linguistiques, sociolinguistiques et discursives qu'il a adaptées de van Ek. Sur ce point, Byram (1997), Byram et al. (2017) et Byram et Golubeva (2020) déclarent qu'il est possible de distinguer la CI de la CCI, car dans la CI « les individus ont la capacité d'interagir dans leur propre langue avec des personnes d'autres pays ou d'autres cultures » (Byram, 1997, p. 70, notre traduction) et la CCI « est la capacité d'interagir avec des personnes d'autres groupes sociaux dans une LE » (Byram, 1997, p. 71, notre traduction).

Pourtant, la distinction réalisée par Byram (1997) quant à la CI et à la CCI n'a pas été libre de critiques. Pour Risager (2007), « il est étrange » (p. 125, notre traduction) que Byram (1997) fasse la séparation entre les deux et que la CI soit un supplément de la CCI. Pour sa part, Lantz-Deaton et Golubeva (2020) affirment que la vision de Byram (1997) pourrait être trop spécifique et focalisée seulement sur la communication entre deux locuteurs de langues et contextes différents en ce qui concerne la CCI. Cependant, Byram (1997) explique que les individus, dans un contexte scolaire ou non, peuvent faire face à des situations variées où la langue étrangère (LE) n'est pas forcément implémentée, mais que le contact avec des personnes qui parlent la même langue et qui font partie d'un autre groupe social peut demander la CI pour réussir l'interaction. Toutefois, dans un contexte où les sujets parlent une LE, on doit investir des compétences non seulement interculturelles, mais aussi communicatives.

1.2 Le modèle de la compétence communicative interculturelle de Byram (1997)

Byram a conçu le modèle de la CCI à cinq facteurs ou savoirs en 1997 afin de théoriser sur la planification, l'implémentation de l'enseignement de langues et de guider les enseignants dans des objectifs spécifiques à la formation de locuteurs interculturels de différents contextes culturels. Comme mentionné auparavant, Byram fait la distinction entre la CI et la CCI. La CI comporte cinq savoirs (*savoir être*, *savoirs*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* et *savoir s'engager*) et la CCI se constitue de la CI et des compétences communicatives (linguistique, socioculturelle et discursive) qu'il a adaptées en s'inspirant de celles de van Ek. Ceci considéré

par Byram comme un rejet du modèle de locuteur natif auquel van Ek faisait référence et qui a été commenté dans la section 1.1.1.

Le tableau 1 présente les compétences qui composent la CCI de Byram (1997) et leurs définitions. On y trouve les cinq facteurs que Byram associe à des savoirs : les attitudes ou savoir-être, les connaissances ou savoirs, les compétences d'interprétation et de compréhension ou savoir comprendre, la compétence de découverte et d'interaction ou savoir apprendre/faire et l'éducation politique ou savoir s'engager. Byram souligne que les dimensions mentionnées ci-dessus ne sont pas isolées, elles sont interdépendantes. De même, le tableau 1 inclut les définitions des compétences linguistiques, sociolinguistiques et discursives que l'auteur nous a présentées dans son ouvrage.

Tableau 1

Modèle de la compétence communicative interculturelle de Byram

Compétence communicative interculturelle	
Compétence	Définition
Compétence interculturelle	Savoir être : curiosité et ouverture d'esprit, volonté de suspendre la méfiance vis-à-vis des autres cultures et les croyances en lien avec sa propre culture.
	Savoirs : les connaissances spécifiques des groupes sociaux et de leurs produits et pratiques dans son propre pays et dans celui de ses interlocuteurs, et la connaissance générale des processus d'interaction sociale et individuelle.
	Savoir comprendre : la capacité d'interpréter un document ou un événement d'une autre culture, de l'expliquer et de faire des liens avec ceux de son propre groupe social.
	Savoir apprendre/faire : la capacité d'acquérir de nouvelles connaissances sur les pratiques culturelles et la capacité d'opérer des connaissances, des attitudes et des compétences sous les contraintes de la communication et de l'interaction en temps réel.
	Savoir s'engager : la capacité d'évaluer de manière critique sur la base des critères explicites des perspectives, des pratiques, et des produits présents dans sa propre culture et son propre pays et dans la culture et le pays des autres.
Compétence linguistique	Capacité de mettre en application les connaissances des règles d'une version standard de la langue afin de produire et d'interpréter la langue parlée et écrite.
Compétence socioculturelle	Capacité de donner au langage produit par un interlocuteur – qu'il soit locuteur natif ou non – des significations qui sont

	tenues pour acquises par l'interlocuteur ou qui sont négociées et explicitées avec l'interlocuteur.
Compétence discursive	Capacité d'utiliser, de découvrir et de négocier des stratégies pour la production et l'interprétation de textes monologiques ou dialogiques qui suivent les conventions de la culture d'un interlocuteur ou qui sont négociés comme des textes interculturels à des fins particulières.

Source. Adapté de Byram (1997, p. 48 ; 51-53, notre traduction)

Ce modèle est considéré comme l'un des plus influents en ce que concerne la compétence interculturelle (CI), la recherche en enseignement des LE et le lien entre l'aspect linguistique et culturel en classe de langues (Avgousti, 2018 ; O'Dowd, 2020 ; Vogt, 2016). Effectivement, il a permis aux chercheurs de s'en servir pour la recherche dans l'enseignement des LE. De plus, il nous fournit une série d'objectifs associés à chaque savoir afin de guider l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des LE en lien avec son modèle. Nous en parlerons dans la section qui suit.

1.3 Les cinq savoirs du modèle de la CCI de Byram sous forme d'objectifs

Comme nous l'avons souligné dans la section 1.1.2, Byram (1997) a fait la distinction entre la CI et la CCI. Cette distinction est importante afin de mieux comprendre la CI et bien évidemment, le modèle de la CCI qui a été décrit dans la section précédente, nous présenterons les objectifs pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation dans le modèle de la CCI de Byram. Pour l'auteur, il est très important de réaliser un modèle qui soit compressible pour que les enseignants puissent se former et puissent développer les cinq dimensions dans la classe de langues. C'est pour cette raison qu'il présente les savoirs en termes d'objectifs pour l'enseignement.

Afin d'avoir un modèle cohérent et transparent, Byram (1997) formule les cinq savoirs de la CI sous forme d'objectifs. Ceci permet aux enseignants de s'en servir pour la planification, la conception, la vérification de l'efficacité de l'enseignement, ainsi que pour observer des changements de comportements des apprenants (Byram, 1997). De même, ces objectifs ou critères pourraient être précieux pour l'apprenant pour vérifier ses comportements et pour le motiver à y réfléchir et à faire une introspection. Dans le tableau 2, nous présenterons les objectifs que l'auteur propose.

Tableau 2*Objectifs pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation*

Dimensions	Objectifs
Attitudes (savoir-être)	<ul style="list-style-type: none"> a. Volonté de chercher ou d'accepter des opportunités de s'engager dans l'altérité dans une relation d'équité. b. Intérêt de découvrir d'autres perspectives dans l'interprétation des événements familiaux ou non familiaux de sa propre culture et de la culture et des pratiques culturelles des autres. c. Volonté à contester les valeurs, les présuppositions des pratiques culturelles et des produits dans son propre environnement. d. Disposition à connaître les différentes étapes d'adaptation et d'interaction avec une autre culture au cours d'une période de résidence. e. Disposition à s'engager dans les conventions et les rites de la communication et de l'interaction verbales et non verbales.
Connaissances (savoirs)	<p>Connaissances de/sur</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Les relations historiques et contemporaines entre son propre pays et celui de son interlocuteur. b. Les moyens d'entrer en contact avec des interlocuteurs d'autres pays (à distance ou à proximité), de se déplacer vers et depuis, et les institutions qui facilitent le contact ou qui aident à résoudre des problèmes. c. Les types de causes et de processus de malentendus entre les interlocuteurs d'origines culturelles différentes. d. Les mémoires nationales de son propre pays et comment ces événements sont liés et vus selon la perspective d'autres pays. e. Les mémoires nationales du pays de son interlocuteur et de la perspective que l'on ait de celles-ci dans son propre pays. f. Les définitions nationales des espaces géographiques de son propre pays et comment ils sont perçus dans la perspective d'autres pays. g. Les définitions nationales des espaces géographiques du pays de son interlocuteur et de la perspective que l'on a de celles-ci dans son propre pays. h. Les processus et les institutions de socialisation de son propre pays et celui de son interlocuteur. i. Distinctions sociales et les principales balises de son propre pays et celui de son interlocuteur. j. Les institutions et ses perceptions qui empiètent sur la vie quotidienne dans son propre pays et celui de son interlocuteur et qui animent et influencent les relations entre eux. k. Les processus d'interaction sociale dans le pays de son interlocuteur. l. La signification de la compétence symbolique.
La compétence d'interprétation et de compréhension	<p>Capacité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Identifier des perspectives ethnocentriques dans un document ou événement et d'expliquer ses origines.

(savoir comprendre)	<ul style="list-style-type: none"> b. Identifier les zones de malentendus et de dysfonctions dans une interaction et de les expliquer dans chacun des systèmes culturels présents. c. Servir de médiateur dans des situations où il y a des interprétations conflictuelles.
La compétence de découverte et d'interaction (savoir apprendre/faire)	<p>Capacité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Obtenir de son interlocuteur les concepts et les valeurs d'un document ou d'un évènement et de développer un système explicatif qui est susceptible à être appliqué dans une autre situation. b. Identifier des références significatives entre et à travers les cultures et d'obtenir leurs significations et leurs connotations. c. Identifier des processus d'interaction similaires et dissemblables, verbaux ou non verbaux, et de négocier une utilisation appropriée dans des circonstances spécifiques. d. Utiliser en temps réel une combinaison appropriée de connaissances, de compétences et d'attitudes pour interagir avec un interlocuteur d'un autre pays ou d'une autre culture en tenant compte de son propre degré de familiarité avec le pays, la culture, la langue et de l'étendue de la différence des interlocuteurs. e. Identifier des relations contemporaines et passées entre sa propre culture et société et celle de l'autre. f. Identifier et de se servir d'institutions publiques et privées qui facilitent le contact avec d'autres pays ou cultures. g. Utiliser en temps réel des connaissances, des compétences et des attitudes pour servir comme médiateur entre les interlocuteurs de sa propre culture et celle de l'autre.
Sensibilisation culturelle/éducation politique (savoir s'engager)	<p>Capacité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Identifier et d'interpréter des valeurs implicites ou explicites dans des documents ou des situations dans sa propre culture ou celle des autres. b. Faire une analyse évaluative de documents et de situations qui font référence à une perspective explicite et à des critères. c. Interagir et de servir de médiateur dans des échanges conformément à des critères explicites, en négociant si nécessaire un degré d'acceptation de ces échanges en s'appuyant sur ses connaissances, ses compétences et ses attitudes.

Source. Adapté de Byram (1997, p. 57-64, notre traduction)

De même, les objectifs décrits par Byram (1997) illustrent de manière plus concrète les attitudes et les valeurs souhaitées afin que l'enseignant puisse s'en servir pour proposer des expériences de communication interculturelle systématiquement structurées.

1.4 Évolution du modèle de Byram (1997)

Même si comme mentionné auparavant, l'ouvrage de Byram (1997) est un référent pour les chercheurs, Byram est critique de son travail et avoue les limites de son modèle initial. En conséquence, Byram (2021) présente la version révisée du modèle de la CCI intitulée *Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited*. Dans cette version révisée, nous pouvons trouver des modifications et des notes où il explique les changements apportés. En guise d'exemple, il a ajouté une phrase dans l'introduction pour éviter les ambiguïtés du terme *langues étrangères*, car selon lui, le terme fait référence à langue étrangère, langue seconde ou lingua franca selon le contexte de communication, il n'est pas forcément nécessaire de faire la distinction tout au long de son texte. Puis, en ce qui concerne le terme *peuples*, il explique que les contextes sont variés. L'auteur utilise des termes comme *pays*, mais il explique que tout au long de son modèle ce terme peut s'appliquer à tout type de contextes, même aux différents contextes d'un même pays : « Ce contexte peut être dans un autre pays ou dans son propre pays, puisque la plupart des pays sont multiculturels, multiethniques et multilingues » (Byram, 2021, p. 1, notre traduction). Il convient de préciser que cette décision a été prise afin d'alléger le texte et de le rendre plus clair. Il donne donc une explication de termes qui ne limite pas le lecteur à l'interprétation littérale du mot, mais plutôt à l'application selon les besoins du contexte linguistique ou social.

Byram (2021) fait de même la mise à jour de l'interculturel dès la perspective des développements et des changements entraînés par de nouvelles études, des politiques éducatives, et de nouvelles pratiques dans les écoles et les universités et il tient en considération les contextes virtuels. Nous pouvons remarquer un changement que Byram a réalisé dans la version révisée du modèle de 2021 et qui donne une nouvelle appellation en lien avec les facteurs. En effet, Byram (1997) a présenté les dimensions de la CI comme « les facteurs de la communication interculturelle » (p. 34, notre traduction), tandis que dans son ouvrage de 2021, il les présente comme « les dimensions de la compétence (communicative) interculturelle » (p. 44, notre traduction). Ce changement apporté dans la version révisée met l'accent sur les différents contextes où un locuteur interculturel peut interagir avec différents groupes sociaux en se servant de sa langue d'origine ou la LE. L'essentiel du modèle reste sauf pour la dimension savoir s'engager qui fait une mise en relief plus importante de l'aspect politique que la version de 1997 (Byram, 2021). En effet, après la publication de son ouvrage en 1997, Byram a développé

d'autres propositions qui portent sur l'importance et la saillance de savoir s'engager et l'action politique (2008), et sur la relevance de la sensibilisation culturelle critique et la centralité de cette composante sur la CCI (2012). Byram (2008) accepte que son modèle de 1997 eût de limites et que pour cette raison il fallait faire emphase sur l'aspect politique du savoir s'engager. C'est pour cela que Byram (2008) propose la CCI comme un pilier de l'ECI et creuse sur l'éducation à la citoyenneté et à l'action.

1.5 Conclusion

En somme, le modèle de la CCI proposé par Byram (1997) réaffirme l'importance de la communication et de l'aspect interculturel et du lien entre culture et langue non seulement dans les contextes d'enseignement de LE, mais aussi dans tous les contextes sociaux. Ainsi, la distinction que Byram (1997) réalise entre la CI et la CCI permet de mieux comprendre le potentiel de la classe de langues et le rôle du modèle de locuteur interculturel. De même, la description que Byram (1997) réalise de son modèle donne les notions pour envisager la pratique enseignante afin de favoriser le développement de la CCI. De plus, les savoirs en termes d'objectifs facilitent l'évaluation, l'enseignement et la mise en pratique de la CI et la CCI dans la salle de classe. Également, les limites que Byram (2008, 2021) avoue permettent de voir l'ampleur de l'aspect central de la sensibilisation culturelle critique et l'importance de celle-ci sur la CCI comme pilier de l'ECI. Dans le modèle CCI de Byram (1997), il n'y a pas de références explicites à l'action (Byram, 2021). Pourtant, avec l'approche de l'éducation politique de Byram (2008), la classe de langues devient le déclencheur de l'ECI (Byram et al., 2017). Nous aborderons ce dernier point dans le chapitre 2.

Chapitre 2. L'éducation à la citoyenneté interculturelle pour l'enseignement de langues

2.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le concept de sensibilisation culturelle critique (2.1). Ensuite, nous décrirons le concept d'éducation à la citoyenneté interculturelle (ECI). Puis, nous aborderons les principes de l'ECI pour finalement souligner le cadre pour l'éducation politique et des langues proposé par Byram (2008) (2.2).

2.1 La sensibilisation culturelle critique

La sensibilisation culturelle critique (*critical cultural awareness*, en anglais) est définie par Byram (1997) comme « la capacité d'évaluer de manière critique sur la base d'un processus de raisonnement explicite les perspectives, les pratiques et les produits présents dans sa propre culture et son propre pays et dans la culture et le pays des autres » (p. 53, notre traduction). En effet, cette sensibilisation culturelle critique est l'axe de la proposition du modèle du Byram (1997). Pour l'auteur cette dimension est très importante et a un effet différentiel entre les contextes sociaux et la classe de langues. Effectivement, les locuteurs interculturels peuvent développer la compétence interculturelle (CI), pourtant, c'est dans la classe de langues où les enseignants peuvent favoriser le développement de la compétence communicative interculturelle (CCI) et développer en profondeur la conscience critique à la fois linguistique et culturelle (Byram, 2012). Byram (2012) définit la conscience linguistique comme « l'attention consciente qu'une personne porte sur la langue ou sur la culture et, surtout, son engagement avec ceux-ci » (p. 6, notre traduction). En conséquence, les éléments qui sont mis en saillance par l'auteur c'est l'importance de l'état critique tant sur la langue comme sur la culture et l'engagement.

Byram (2012) soutient que la classe de langues devrait développer la capacité d'analyser le lien entre la langue et la culture et la sensibilisation culturelle critique. L'auteur affirme que contrairement à ce que Risager (2006) propose, la conscience linguistique ne se limite pas à diriger l'attention sur la langue et la culture au niveau sociologique (pratique linguistique, contexte culturel, contenu culturel) et par la suite sur la langue et la culture dans la dimension psychologique (ressources linguistiques, contexte de vie, contenu culturel), mais surtout à l'analyse et à l'apprentissage de la langue et de la culture et à l'analyse du lien de langue et culture de manière critique.

En outre, Byram (2012) argumente que la sensibilisation critique est fondamentale afin que l'enseignement et l'apprentissage de la langue et de la culture ne soient pas seulement fonctionnels ou opérationnels. Effectivement, l'un des objectifs de la classe de langues est de développer des compétences linguistiques et des connaissances culturelles. Pourtant, comme proposé dans le modèle de Byram (1997), l'enseignement de langues étrangères (LE) ne doit pas se limiter à la transmission de connaissances linguistiques et culturelles, mais au développement des attitudes, des connaissances, des compétences de réflexion, d'analyse, de critique et d'engagement. Sur ce dernier point, Byram (2012) est emphatique, car selon lui, l'engagement implique l'état critique de la langue et de la culture et emmène à l'éducation politique. Effectivement, l'éducation politique qui est représentée dans le savoir s'engager de son modèle présuppose maintenant pour Byram (2008, 2012) l'occasion d'envisager l'éducation à la citoyenneté dans la classe de langues.

L'éducation à la citoyenneté a comme but d'engager les étudiants de manière critique à prendre des actions dans leur société, de même, elle vise à l'engagement communautaire, la citoyenneté active et la capacité d'action sociale (Byram, 2012). Effectivement, la sensibilisation culturelle critique est un élément saillant de l'éducation à la citoyenneté, car elle amène à l'analyse et à la critique non seulement de la langue ou de la culture cible, mais aussi à sa propre communauté ou société (Byram, 2008, 2012). Ceci est fondamental selon Byram (2012) : « l'enseignement des langues étrangères qui inclut l'esprit critique pourrait et devrait aller plus loin, vers la critique, l'engagement et l'action sociale, au-delà de notre propre état et société » (p. 10, notre traduction). Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les fondements de l'ECI qui expliquent la position de Byram.

2.2 L'éducation à la citoyenneté interculturelle

La dimension interculturelle dans l'enseignement des LE a évolué dans les dernières années grâce aux apports que Byram (2008) a réalisés notamment avec l'ECI dans la classe de langues. Effectivement, l'ECI est un sujet dont plusieurs chercheurs parlent (Byram, 2008 ; Byram et al., 2017 ; Byram et Golubeva, 2020 ; O'Dowd, 2016 ; Porto, 2021a) puisqu'il a permis de voir la classe de langues comme un espace où l'engagement politique est possible. Cet engagement politique qui est en lien direct avec le savoir s'engager (sensibilisation culturelle critique) a été implémenté dans différents contextes, dont les échanges virtuels (EV) avec des étudiants de niveau scolaire ou universitaire (Byram et al., 2017 ; Byram et Golubeva, 2020 ;

O'Dowd, 2018b ; Porto, 2014 ; 2019b). L'importance que l'ECI commence à avoir s'explique, car l'enseignement de langues n'est plus vu comme un moyen instrumental, mais éducationnel (Byram et al., 2021 ; Porto, 2018) qui développe non seulement des compétences linguistiques (Byram et al., 2017 ; Porto, 2019b), mais aussi des valeurs (Porto et Zembylas, 2020) et qui a des effets positifs sur les contextes sociaux des apprenants (Byram et al., 2017).

Byram (2008) s'est basé sur les notions de *Politischer Bildung* (éducation politique) ou *Demokratie lernen* (apprentissage démocratique) de l'approche d'Himmelman (2003, cité dans Byram, 2008). Selon Byram (2008), le *Demokratie lernen* d'Himmelman comporte trois éléments. Le premier est l'élément cognitif qui sont les connaissances procédurales qui supportent la décision de participer à la vie politique de la société. Le deuxième élément sont les attitudes affectives et morales qui font référence aux droits et libertés, à la justice, à l'équité à la paix et à la résolution de conflits, à la coopération et à la participation. Le troisième élément sont les orientations actives qui comportent des compétences opérationnelles de la mise en pratique des connaissances (p.159-161). Toutefois, l'enseignement des langues n'est pas mentionné dans cette approche. Byram (2008) voit donc un grand potentiel et cohérence entre l'approche d'Himmelman et son modèle de la CCI afin de créer un cadre pour l'ECI dans la classe de langues. En conséquence, les objectifs du modèle de la CCI et ceux de l'éducation politique d'Himmelman font un éclectisme réflexif (Byram 2008, 2021 ; Byram et al., 2017 ; Byram et al., 2021) ayant comme résultat le cadre de l'ECI.

La relation entre les langues et l'éducation politique est évidente pour Byram puisque pour prendre des actions au niveau transnational, il pourrait être nécessaire de le faire en langue étrangère, langue seconde ou lingua franca. En conséquence, la médiation est un élément très important pour la citoyenneté interculturelle puisque les apprenants prennent la responsabilité d'expliquer différentes situations et points de vue à des personnes d'autres pays et quand les langues et les cultures sont incompréhensibles, le médiateur a besoin d'avoir un certain niveau de bilinguisme pour pouvoir servir de médiateur et pour y parvenir la CCI est un aspect clé (Byram, 2008). Dans ce sens, la CCI et l'enseignement de langues peuvent apporter de nouvelles perspectives à l'éducation politique :

une perspective d'enseignement des langues étrangères peut compléter et enrichir cet élément d'éducation politique/« apprentissage de la démocratie », non seulement en fournissant la compétence linguistique nécessaire pour s'engager avec des personnes

d'autres pays et langues dans les processus démocratiques, mais aussi dans la capacité de sensibilisation culturelle critique, en introduisant une perspective de médiation et de négociation qui ne présuppose pas la démocratie comme la seule source de valeurs de gouvernance (Byram, 2008, p. 165, notre traduction).

C'est pour cette raison que Byram (2008) nomme le cadre *citoyenneté interculturelle* et non *citoyenneté globale*. Même si l'éducation politique fait partie de certains curriculums nationaux (Byram, 2008) et que le terme qui est davantage utilisé est *citoyenneté globale* (O'Dowd, 2020), Byram (2008) a décidé d'utiliser le terme *citoyenneté interculturelle* afin de garder le lien avec la CCI malgré les critiques à ce sujet (Byram, 2021).

D'ailleurs, Byram (2008) a proposé l'ECI, comme réponse à l'internationalisation étant donné qu'elle demande aux apprenants d'être politiquement engagés. Autrement dit, l'internationalisation revendique « qu'ils [les apprenants] développent leurs propres idées, croyances et engagements, qu'ils s'impliquent dans la vie publique et qu'ils mettent la politique en pratique » (Byram, 2021, p. 123, notre traduction). C'est ainsi que le but de l'ECI est de développer des attitudes et des compétences qui permettent aux apprenants d'être non seulement des médiateurs, mais des citoyens interculturels en faisant des actions concrètes avec d'autres personnes des groupes sociaux différents afin de créer un impact sur leur communauté respective (Byram, 2008, 2012, 2021 ; Byram et Golubeva, 2020) dans les contextes actuels et de ne pas reporter l'engagement citoyen à long terme (Byram 2012, 2018 ; Byram et al., 2017).

En outre, la notion d'engagement ou d'action dans la communauté est l'issue de l'ECI (Byram, 2008 ; Byram et al., 2021 ; Porto et al., 2018). Dans cette perspective, nous présentons dans le tableau 3 les niveaux pré-politique et politique qui se composent de cinq niveaux afin de mieux comprendre les différents degrés d'engagement politique que Byram (2008) propose.

Tableau 3*Niveaux d'engagement d'action politique de l'ECI*

Niveau pré-politique	Niveau politique
1. Les apprenants s'engagent avec les autres (à travers de documents et d'objets ou en personne qui pourrait être face à face ou virtuellement) et réfléchissent de manière critique sur leurs propres suppositions et celles des autres.	3. Les apprenants s'engagent avec les autres en cherchant leur perspective/conseil, réfléchissent de manière critique, proposent un changement et prennent l'action pour susciter des changements dans leur propre société.
2. Les apprenants s'engagent avec les autres, réfléchissent de manière critique et proposent/imaginent des possibles alternatives et changements.	4. Les apprenants créent avec les autres une communauté transnationale, réfléchissent ensemble, proposent et susciter des changements dans leurs sociétés respectives.
	5. Dans une communauté transnationale, les apprenants de deux sociétés ou plus identifient un problème sur lequel ils agissent en tant que groupe transnational.

Source. Adapté de Byram (2008, p. 212-213, notre traduction)

Cependant, pour que l'engagement politique ait lieu, l'enseignant de langues doit jouer un rôle déterminant puisque c'est lui qui peut encourager les étudiants à créer des groupes transnationaux pour discuter et prendre l'action (Byram 2008, 2018 ; Byram et Golubeva, 2020) et c'est lui qui peut permettre que la classe de langues contribue à son plein potentiel (Byram, 2012).

C'est pourquoi l'enseignant a la responsabilité d'enseigner des compétences linguistiques et aussi de développer des attitudes positives pour que les apprenants deviennent des médiateurs interculturels (Byram, 2008 ; Byram et Wagner, 2018). L'objectif de l'enseignant de langues serait donc d'offrir les outils aux étudiants pour qu'ils développent la CCI et puissent devenir des citoyens interculturels. C'est grâce aux interactions et à la prise de conscience critique que les étudiants peuvent contester les normes sociales, les valeurs, les croyances et les comportements de leur contexte et ceux de leurs interlocuteurs. Dans ce sens, l'enseignant « encourage les étudiants et s'attend à qu'ils défient leur propre société » (Byram, 2021, p. 122 notre traduction).

2.2.1 Principes de la citoyenneté interculturelle

Dans le but de formuler une approche de l'ECI qui permet aux enseignants de mettre en pratique l'éducation politique en lien avec la CCI, Byram (2008) présente les principes de l'ECI

sous forme de quatre axiomes. Effectivement, ces axiomes illustrent de manière claire ce qui entraîne être ‘interculturel’ et permet à l’enseignant cibler la planification de projets d’ECI dans la classe de langues :

- a. *L’expérience interculturelle* a lieu quand des personnes de groupes sociaux différents avec des valeurs, croyances et comportements (cultures) différents se rencontrent.
- b. *Être ‘interculturel’* implique d’analyser et de réfléchir sur l’expérience interculturelle et d’agir à partir de cette réflexion.
- c. *L’expérience interculturelle à la citoyenneté* a lieu quand des personnes des différents groupes sociaux et cultures s’engagent dans des activités sociales et politiques.
- d. *L’éducation à la citoyenneté interculturelle* implique de : causer, faciliter des expériences à la citoyenneté interculturelle, et d’analyser et de réfléchir sur cette expérience et sur la possibilité de l’activité asociale ou politique plus profonde, par exemple, travailler avec d’autres pour atteindre un objectif accordé ; créer de l’apprentissage/des changements dans l’individu : des changements cognitifs, attitudeaux, comportementaux ; changement dans la perception de soi ; changements dans les relations avec les autres (des personnes d’autres groupes sociaux) ; le changement est basé sur le particulier, mais lié à l’universel (p. 186-187, notre traduction).

En lien avec ces principes, Byram (2008) présente également les caractéristiques de l’ECI. Elles permettent d’envisager l’incidence de l’enseignement et bien évidemment, de continuer à guider l’enseignant à mettre en place des projets sous l’approche de l’ECI :

1. Orientation comparative dans les activités d’enseignement et d’apprentissage comme la juxtaposition des processus politiques (dans la classe, l’école, le pays, etc.) et une perspective critique qui conteste les suppositions à travers le processus de juxtaposition.
2. Mettre l’accent sur la prise de conscience de travailler avec les autres (d’un groupe et d’une culture différents) à travers (a) des processus de comparaison/juxtaposition (b) prendre conscience de l’influence de la langue sur les perceptions qu’il s’agisse de la L1 ou L2/3/... et (c) prendre conscience de leurs identités multiples.

3. Créer une communauté d'action et de communication qui est supranationale et/ou composée par des personnes de croyances, valeurs et comportements différents qui sont potentiellement en conflit sans attendre à la conformité et à des solutions simples et harmonieuses.
4. Avoir des intérêts et une gamme d'action différents de ceux qui sont disponibles lorsqu'ils ne travaillent pas avec les autres.
5. Mettre l'accent sur la prise de conscience de ses identités existantes, et ouvrir, entre autres, l'option à d'autres identités sociales distinctes à la nationale ou à la régionale en faisant attention équitablement à la cognition/connaissances, à l'affect/attitudes, aux comportements/compétences.
6. Toutes les caractéristiques mentionnées ci-dessus avec un engagement conscient envers les valeurs : rejeter le relativisme, tout en étant conscient que les valeurs parfois s'opposent et sont différemment interprétées ; mais s'engager en tant que citoyens d'une communauté, à trouver un mode de coopération sur la base d'objectifs et de valeurs partagés (p. 188-190, notre traduction).

En somme, les principes ou axiomes et les caractéristiques de l'ECI dévoilent les lignes directrices qui permettront de guider la conception de projets qui articulent la CCI et la citoyenneté interculturelle dans la classe de langues. En effet, l'enseignant de langues doit avoir une notion claire de ce qui implique d'être un citoyen interculturel. Par conséquent, les principes et les caractéristiques étant des fils conducteurs de la proposition de Byram (2008) donnent une perspective générale de ce que les contextes éducationnels, plus précisément, les contextes d'enseignement de LE devraient considérer. Nous pourrions prendre les axiomes et les caractéristiques comme la base des objectifs globaux à atteindre. Cependant, Byram propose un cadre avec des objectifs spécifiques que nous aborderons dans la section 2.2.2.

2.2.2 Cadre de l'éducation citoyenne interculturelle

Byram (2008) présente les objectifs ou standards de l'ECI dans son cadre dans le but d'illustrer les bases pour la conception des programmes, la planification de l'enseignement et l'évaluation. Comme mentionné dans la section 2.2, il s'agit de la combinaison des aspects les plus saillants des objectifs de l'éducation politique d'Himmelman et des objectifs de la CCI de Byram (1997). Byram (2008) présente son cadre en tenant compte des trois niveaux qui

comportent les orientations qui reflètent les notions de l'éducation politique. Tout d'abord, il situe les orientations cognitive, évaluative, à l'action, comparative et linguistique. Ensuite, toutes les orientations présentent les compétences spécifiques de l'éducation de langues et de l'éducation politique sauf pour les orientations comparative et linguistique qui présentent seulement celles de l'éducation de langues (tableau 4). Ce dernier point est soulevé par Byram (2008) puisqu'« il n'y a pas d'éléments équivalents dans l'éducation politique » (p. 182, notre traduction). Finalement, il définit la troisième composante du cadre, étant les objectifs spécifiques pour chaque type d'éducation. De même, l'auteur souligne qu'il ne s'est pas servi de tous les objectifs d'Himmelman ; il a exclu ceux qui divergent du domaine.

Tableau 4

Cadre de la citoyenneté interculturelle

Orientation évaluative	
Éducation de langues : attitudes	Éducation politique : attitude affective/morale
a) Volonté de chercher ou d'accepter des opportunités de s'engager dans l'altérité dans une relation d'équité. b) Intérêt de découvrir d'autres perspectives dans l'interprétation des événements familiers ou non familiers de sa propre culture et de la culture des autres groupes sociaux. c) Volonté de contester les valeurs, les présuppositions des pratiques culturelles et des produits dans son propre environnement et ses groupes sociaux.	2. Respect de la valeur, de la dignité et de la liberté de chaque personne. 3. Acceptation de l'état de droit, recherche de la justice, reconnaissance de l'équité et de l'égalité de traitement dans un monde plein de différences. 6. La reconnaissance du pluralisme dans la vie et la société, le respect des cultures étrangères et leur contribution au développement humain. 7. Valorisation de la réciprocité, de la coopération, de la confiance et de la solidarité et lutte contre le racisme, les préjugés et la discrimination.
Éducation de langues : sensibilisation culturelle	
b) Faire une analyse évaluative des documents et des situations qui font référence à une perspective explicite et à des critères. c) Interagir et servir de médiateur dans des échanges, selon des critères explicites, en négociant si nécessaire un degré d'acceptation de ces échanges en s'appuyant sur ses connaissances, compétences et attitudes.	
Orientation cognitive	
Éducation de langues : connaissances	Éducation politique : contenus
a) Les relations historiques et contemporaines entre son propre pays et celui de son interlocuteur.	1. Monde vécu • Monde vécu • Responsabilité

<p>d) Les mémoires nationales de son propre pays et comment ces évènements sont liés et vus selon la perspective d'autres pays.</p> <p>e) Les mémoires nationales du pays de son interlocuteur et de la perspective que l'on ait de celles-ci dans son propre pays.</p> <p>j) Les institutions et ses perceptions qui empiètent sur la vie quotidienne dans son propre pays et celui de son interlocuteur et qui animent et influencent les relations entre eux.</p> <p>Pour l'enseignement des langues étrangères, ajouter : d'autres formes de gouvernance qui correspondent à celles des pays de la langue qui est apprise.</p> <p>Pour l'enseignement des langues étrangères, ajouter : d'autres organisations correspondantes et réflexion sur sa propre culture et son propre système en tant qu'« étrangers » du point de vue de l'autre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Famille • Tâches [...] éducatives • Vivre dans la communauté • Autres cultures <p>2. Société</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pluralisme • Société civile • Vie publique • Inégalité sociale <p>3. Démocratie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valeurs de base • Création d'une volonté politique représentative • La loi au quotidien <p>4. Globalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tous les sujets
Orientation comparative	
Éducation de langues : compétences d'interprétation et de compréhension	Éducation politique
<p>a) Identifier des perspectives ethnocentriques dans un document ou évènement et expliquer ses origines.</p> <p>b) Identifier les zones de malentendus et de dysfonctions dans une interaction et les expliquer dans chacun des systèmes culturels présents.</p> <p>c) Servir de médiateur dans des situations où il y a des situations conflictuelles.</p>	
Orientation communicative	
Éducation de langues (étrangères) :	Éducation politique
<p>a) Compétence linguistique</p> <p>b) Compétence sociolinguistique</p> <p>c) Compétence discursive</p>	
Orientation à l'action	
Éducation de langues : compétences de découverte et d'interaction	Éducation politique : compétences pratiques-instrumentales
a) Obtenir de son interlocuteur les concepts et valeurs d'un document ou d'un évènement et développer un système explicatif qui est susceptible à être appliqué dans une autre situation.	1. Saisir et prendre au sérieux les opinions et arguments des autres, accorder une reconnaissance personnelle aux personnes d'opinions différentes, se mettre à la place des autres, accepter les critiques, écouter.

<p>b) Identifier des références significatives entre et à travers les cultures et obtenir leurs significations et leurs connotations.</p> <p>c) Identifier des processus d'interaction similaires et dissemblables, verbaux ou non verbaux, et négocier une utilisation appropriée dans des circonstances spécifiques.</p> <p>d) Utiliser en temps réel une combinaison appropriée de connaissances, de compétences et d'attitudes pour interagir avec un interlocuteur d'un autre pays ou d'une autre culture en tenant compte de son propre degré de familiarité avec le pays, la culture, la langue et de l'étendue de la différence des interlocuteurs.</p> <p>g) Utiliser en temps réel des connaissances, des compétences et des attitudes pour servir comme médiateurs entre les interlocuteurs de sa propre culture et celle de l'autre.</p>	<p>2. Exprimer clairement ses propres opinions (besoins, intérêts, sentiments, valeurs), s'exprimer de manière cohérente, donner des raisons claires et transparentes.</p> <p>5. Organiser le travail de groupe, coopérer à la répartition du travail, accepter des tâches, faire preuve de fiabilité, de ténacité, d'attention et de soin.</p> <p>6. Tolérer la variété, la divergence, la différence, reconnaître les conflits, retrouver l'harmonie dans la mesure du possible, régler les problèmes d'une manière socialement acceptable, accepter les erreurs et les différences.</p> <p>7. Trouver des compromis, rechercher le consensus, accepter les décisions de la majorité, tolérer les minorités, promouvoir les encouragements, pondérer les droits et les responsabilités et faire preuve de confiance et de courage.</p> <p>8. Mettre l'accent sur la responsabilité du groupe, développer des normes équitables et des intérêts et besoins communs, promouvoir des approches communes sur les tâches.</p>
--	--

Source. Adapté de Byram (2008, p. 180-184, notre traduction)

En somme, le cadre pour l'ECI aide à voir le lien entre langue, culture et engagement social. Effectivement, les éléments de l'éducation politique sont enrichis avec la CCI, surtout avec la capacité de développer la sensibilisation culturelle critique en mettant en saillance la médiation, la négociation et l'état critique. Pour Byram (2008), la sensibilisation culturelle critique est fondamentale puisque c'est l'un des buts de l'enseignement de langues. Le cadre de l'ECI clarifie quelles sont les attentes pour comprendre et maintenir des relations sociales avec des personnes d'autres régions géographiques, mais aussi apporte une vision critique de son propre contexte et ceux des autres afin de pouvoir passer à l'action.

2.3 Conclusion

Pour conclure, les descriptions que Byram (2008) réalise de l'ECI donnent les bases pour envisager des projets transnationaux. Ces bases offrent également un portrait de la responsabilité de l'enseignant de langues. Principalement, la responsabilité vitale de permettre aux étudiants de devenir des citoyens interculturels. Pour ce faire, l'enseignant doit favoriser l'engagement social en ouvrant des horizons aux étudiants. Notamment, de voir que les réalités sociales ne peuvent pas être considérées que du point de vue local ou national, mais plutôt avec une orientation internationale (Byram, 2021) et que les actions menées par les apprenants doivent être abordées avec une compréhension interculturelle (Byram et al., 2017). C'est pourquoi il est très important de connaître le modèle de la CCI de Byram (1997) et les principes, les caractéristiques, les niveaux d'engagement et les objectifs du cadre de l'ECI de Byram (2008). La CCI étant la base de l'ECI permet de comprendre les différentes attitudes, connaissances et compétences à développer dans la salle de classe et l'importance de la sensibilisation culturelle critique. De plus, le cadre de l'ECI aide à mieux songer à l'articulation de projets transnationaux. Une fois que l'enseignant est conscient de ce qui entraîne la formation d'un citoyen interculturel, et de la cohérence qui doivent porter les projets avec les objectifs de la CCI et de l'éducation politique, il pourrait considérer d'introduire l'ECI dans son enseignement.

Chapitre 3. Le rôle des tâches dans les échanges virtuels pour le développement de la compétence communicative interculturelle et la citoyenneté interculturelle

3.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les catégories de tâches pour les échanges virtuels (EV) proposées par O'Dowd et Ware (2009) (3.1). Ensuite, nous réaliserons une recension des écrits sur les projets d'EV qui visent le développement de la compétence communicative interculturelle (CCI) en nous appuyant sur les catégories de tâches échange d'information, comparaison et analyse et collaboration (3.2).

3.1 Les catégories de tâches pour les échanges virtuels selon O'Dowd et Ware (2009)

La conception et l'implémentation de tâches dans les échanges virtuels (EV) se révèlent comme un aspect essentiel pour le développement de la CCI et pour l'éducation à la citoyenneté interculturelle (ECI). Effectivement, le design de tâches est un élément clé qui peut permettre aux EV d'aller au-delà de l'apprentissage instrumentaliste de la langue cible et de la comparaison superficielle de produits culturels (O'Dowd, 2016, 2018b, 2020 ; O'Dowd et Ware, 2009). Sur ce, O'Dowd et Ware (2009) ont recensé plus de 40 études empiriques publiées dans des revues avec comité de lecture afin d'identifier et de décrire une typologie des tâches. Les auteurs avaient comme but de faire des recommandations des aspects sur lesquels les enseignants et les chercheurs devraient porter attention au moment de concevoir ou de réaliser la mise en œuvre des tâches pour les EV. Les auteurs affirment que les projets d'EV peuvent avoir différents objectifs, ceci dû à la nature de l'échange. Ils ont identifié, premièrement, des échanges de conversations générales ou informelles ; deuxièmement, des projets plus structurés qui visent la collaboration pour amener les apprenants à réaliser un document ou un produit final ; troisièmement, des projets où le centre de l'attention est sur la forme linguistique ; et finalement, d'autres qui peuvent conduire à une réflexion plus profonde sur des aspects culturels. Cette analyse a amené O'Dowd et Ware à créer une typologie de 12 tâches qui se regroupent en trois catégories. La première catégorie, les tâches d'échange d'information se caractérisent pour être une activité d'introduction qui peut être monologique, car il peut y avoir peu de négociation linguistique ou culturelle. La deuxième, les tâches de comparaison et d'analyse peuvent être plus exigeantes étant donné qu'elles demandent aux apprenants non seulement d'échanger des informations, mais aussi de réaliser des comparaisons ou des analyses critiques des produits

culturels des deux cultures. En effet, O'Dowd et Ware expliquent que ces tâches invitent les étudiants à partager des informations avec leurs pairs en expliquant le sens linguistique ou la signification culturelle de certains produits ou pratiques culturelles et par la suite, à s'engager dans un dialogue afin d'établir des similitudes ou des différences entre les deux cultures. La troisième catégorie, les tâches de collaboration demandent aux étudiants non seulement d'échanger et de comparer des informations, mais aussi d'effectuer un travail collaboratif afin de réaliser un produit ou d'arriver à une conclusion commune. De même, le fait de travailler ensemble implique beaucoup de coordination et de planification, ce qui entraîne de la négociation de sens aux niveaux linguistique et culturel lors de la mise en commun. Les auteurs soulignent également que cette négociation de sens se produit lorsque les étudiants essaient de se mettre d'accord pour parvenir à réaliser le produit final.

Pour conclure, O'Dowd et Ware (2009) affirment que ces types de tâches peuvent être réalisées indépendamment du niveau de maîtrise de la langue des élèves. Effectivement, les auteurs expliquent qu'un type de tâche peut être adapté, c'est-à-dire, que le niveau d'exigence linguistique peut être modifié par l'enseignant. Finalement, ils proposent que la séquence contienne des tâches des trois catégories. Ainsi une séquence suggérée pour un projet EV selon O'Dowd et Ware doit tout d'abord avoir une/des tâche(s) d'échange d'information comme phase d'introduction pour que les étudiants commencent à se connaître et à développer une conscience de soi. Ensuite, les tâches de comparaison et d'analyse comme phase comparative permettent aux apprenants de décrire leur langue/culture et de questionner à leurs pairs sur des aspects linguistiques ou culturels. Pour finir, les tâches de collaboration comme phase finale permettent aux élèves de réfléchir et de négocier au moment de s'engager dans la création d'un produit final (qui peut être également réalisé individuellement). Ces phases devraient être implémentées dans les EV afin d'exposer graduellement les apprenants à différents aspects de la communication interculturelle et au degré d'interactivité et de relations personnelles (O'Dowd et Ware, 2009). En tenant compte des descriptions réalisées sur les trois catégories de tâches et de la séquence proposée par O'Dowd et Ware, nous réaliserons l'analyse des études empiriques portant sur le développement de la CCI dans des EV dans la section qui suit.

3.2 Les catégories de tâches dans les échanges virtuels

O'Dowd (2018a) prévient que l'éventail d'EV existants et les diverses formes de la conception des projets peut rendre confuse son implémentation. Effectivement, nous pouvons

constater les différentes formes que les EV ont prises dans chaque projet des études qui seront recensées ci-après et de leurs résultats assez variés. Premièrement, nous avons remarqué la différente gamme de types de tâches qui ont été mis en œuvre dans les EV. Tout d'abord nous avons observé que tous les projets rapportés dans les études que nous avons recensées ont implémenté des tâches d'échange d'information (Alghasab et Alvarez-Ayure, 2021 ; Eren, 2021 ; Lenkaitis et Loranc-Paszylk, 2021 ; Lewis et Qian, 2021 ; Porto, 2018, 2019a ; Tecedor et Vasseur, 2020 ; Toscu et Erten, 2020 ; Üzüm et al., 2020). Puis, en ce qui concerne les tâches de comparaison et d'analyse, certains chercheurs ont opté pour les inclure (Alghasab et Alvarez-Ayure, 2021 ; Eren, 2021 ; Lenkaitis et Loranc-Paszylk, 2021 ; Lewis et Qian, 2021 ; Porto, 2018, 2019a ; Üzüm et al., 2020). Finalement, les tâches de collaboration se sont présentées de deux façons. La plus fréquente consistait à rendre un document de réflexion individuelle. Selon O'Dowd et Ware (2009), il est possible d'observer ce type de tâche comme dans le projet de Wilden (2007) qui a été analysé par les auteurs. Les participants de Wilden (2007) ont écrit un texte de manière individuelle à partir de l'expérience vécue. Ils ont donc écrit un document où ils ont « fait une réflexion critique sur l'échange » (p. 270, notre traduction). Dans ce sens, la plupart des études (Alghasab et Alvarez-Ayure, 2021 ; Lenkaitis et Loranc-Paszylk, 2021 ; Lewis et Qian, 2021 ; Tecedor et Vasseur, 2020 ; Toscu et Erten, 2020) ont inclus un document final individuel sur le travail collaboratif, mais dans une étude (Üzüm et al., 2020), il y avait l'option individuelle ou groupale. Pourtant, les chercheurs n'ont pas fourni d'informations sur le nombre de documents remis en groupe. Nous avons aussi remarqué que dans deux études (Porto, 2018, 2019a), les participants ont été invités à faire des documents individuels, mais en plus, ils ont aussi créé un produit en collaboration, se servant donc de différentes tâches pour la catégorie de collaboration. En revanche, Eren (2021) n'a rapporté aucune tâche de collaboration ni aucun produit final.

Deuxièmement, nous avons identifié deux types de sujets. D'abord des sujets qui portaient sur la vie quotidienne comme la famille (Alghasab et Alvarez-Ayure, 2021 ; Lewis et Qian, 2021 ; Tecedor et Vasseur, 2020) ; les célébrations (Alghasab et Alvarez-Ayure, 2021), la nourriture (Lewis et Qian, 2021 ; Tecedor et Vasseur, 2020 ; Toscu et Erten, 2020), la fin de semaine, les voyages (Lewis et Qian, 2021) et la ponctualité (Toscu et Erten, 2020). Puis, des sujets sensibles comme les valeurs culturelles, et l'éducation multiculturelle (Eren, 2021 ; Üzüm et al., 2020), les conflits (Eren, 2021), la criminalité (Lenkaitis et Loranc-Paszylk, 2021), la

guerre (Porto, 2019a) ; le genre (Eren, 2021 ; Üzümlü et al., 2020), la religion (Üzümlü et al., 2020), des sujets liés aux structures idéologiques sur le sport et le patriotisme, la publicité, et les catastrophes naturelles (Lenkaitis et Loranc-Paszylk, 2021), et l'environnement (Porto, 2018). Troisièmement, nous avons constaté que tous les projets ont rapporté des effets positifs sur le développement de la CCI. Néanmoins, nous avons remarqué des différences sur l'impact dans les études qui seront présentées ultérieurement dans les sections 3.2.1, 3.2.2 et 3.2.3.

Enfin, il est important de mentionner les limites de l'analyse qui sera présentée ci-après. Premièrement, nous n'avons pas été en mesure de décortiquer chaque tâche proposée dans toutes les étapes des études recensées à cause de la limite de pages de ce document.

Deuxièmement, les études comme celle de Toscu et Erten (2020) se concentrent plus sur les outils technologiques utilisés dans l'EV que sur la description des tâches. Troisièmement, les 12 types de tâches proposées par O'Dowd et Ware (2009) ne correspondent pas de manière exacte et explicite à toutes les tâches développées dans les études recensées des cinq dernières années, notamment à celles visant l'ECI (Porto 2018, 2019a). Pour cette raison, les études seront présentées selon les trois catégories d'O'Dowd et Ware (2009) et non selon les 12 types de tâches. De plus, O'Dowd et Ware (2009) ont sélectionné des tâches représentatives dans les différentes catégories pour leur typologie, même si les projets se composaient d'autres types de tâches. Dans cette perspective, en suivant l'exemple d'O'Dowd et Ware (2009), dans les sections qui suivent nous présenterons les études qui peuvent représenter la catégorie de tâches.

3.2.1 Échanges virtuels associés à des tâches d'échange d'informations

Selon O'Dowd et Ware (2009), dans les tâches d'échange d'information les apprenants peuvent réaliser des entretiens virtuels sur un certain sujet culturel et réalisent un rapport écrit par la suite. Ce type de tâche a comme but le développement de la CCI (O'Dowd et Ware, 2009). De même, les auteurs affirment que dans l'échange d'informations, les étudiants peuvent participer à des discussions informelles où ils reçoivent des questions d'ordre général ou un produit culturel et sont invités à en discuter avec leurs pairs. Les auteurs soutiennent également que ce type de tâches permettent de développer l'indépendance de l'apprenant et l'aisance de la langue cible. Pourtant, il existe le risque de se transformer facilement en un échange d'informations sans avoir un processus significatif (O'Dowd et Ware, 2009).

Un exemple d'échange d'information sous forme d'entretiens est celui qui a fait l'objet de l'étude de Tecedor et Vasseur (2020). Les 18 apprenants qui ont participé à ce projet étaient

des étudiants d'une université aux États-Unis ayant un niveau débutant en espagnol. Ils devaient préparer une liste de 20 mots liés au sujet de la semaine faisant partie du contenu de leur manuel d'études (nourriture et régimes alimentaires, rencontres et relations personnelles, la famille, la vie avant l'université) et une liste de questions à poser à leur interlocuteur via Talkabroad. Le fournisseur de services payants Talkabroad est une plateforme qui permet aux étudiants de choisir une personne native de l'espagnol (ou d'autres langues) pour parler avec elle durant 30 minutes par séance. Selon les chercheuses, les locuteurs natifs ont été formés par Talkabroad pour encourager les étudiants à parler en langue cible et ont été découragés de fournir des explications grammaticales ou des corrections à moins qu'ils ne puissent pas les comprendre. Durant 16 semaines, les étudiants ont dû mener quatre entretiens de 30 minutes avec leur correspondant choisit sur la plateforme. Pour chaque conversation, les étudiants devaient établir une relation personnelle avec leur interlocuteur et analyser linguistiquement et culturellement leur interlocuteur en se servant des questions. Finalement, les apprenants réalisaient un document où ils résumaient la conversation menée avec leur interlocuteur. Les enseignants accordaient une note pour la remise de ces rapports.

Cette étude qui comportait des données qualitatives et quantitatives avait comme but de savoir comment les apprenants d'espagnol conceptualisaient et vivaient la différence culturelle à la suite des EV avec un locuteur d'un fournisseur de services (Talkabroad). À partir des rapports réalisés par les étudiants, les chercheuses ont codé les commentaires selon les savoirs proposés par Byram (1997) en identifiant les phrases qui correspondaient aux items du codage. Afin de déterminer le changement de la CCI au fil de quatre séances, les auteures ont analysé la fréquence des commentaires de chaque savoir et ont réalisé des statistiques descriptives. Les résultats ont montré que les cinq savoirs ont été développés. Pourtant, les plus saillants étaient la curiosité (attitudes/savoir être), la connaissance de faits sur la culture cible (savoirs) et la conscience critique sur l'identification et interprétation de la culture cible (savoir s'engager). Les deux premiers ont été constamment les plus présents, en revanche, le savoir s'engager était très réduit dans les deux premières séances (première : 0,78 %, $n = 1$, deuxième : 0 %), mais dans la troisième séance (12,8 %, $n = 25$) et quatrième séance (8,4 %, $n = 15$) elles ont remarqué une hausse. En outre, il a été trouvé que la participation à des discussions informelles amène aussi à des gains dans le développement de la CCI.

Contrairement à cette recherche, des résultats variés ont été trouvés dans d'autres études, même si des outils asynchrones et synchrones ont été favorisés pour partager des informations entre les pairs et si le sujet commun portait sur des aspects de la vie quotidienne. Lewis et Qian (2021) ont réalisé une étude qualitative qui avait comme objectif d'examiner comment les participants volontaires qui étaient des étudiants d'une université au Royaume-Uni ($N=9$) de niveaux A1 et A2 en mandarin selon le CECRL pouvaient s'engager dans l'apprentissage en tandem avec neuf universitaires chinois (apprenants plus experts en anglais que les apprenants de mandarin) et en bénéficier malgré la différence de niveau de maîtrise de la langue et explorer dans quelle mesure les échanges e-tandem favorisent l'apprentissage interculturel. Pendant les six semaines qui a duré le projet, les participants écrivaient un courriel à leur partenaire où ils parlaient du sujet de la semaine (se connaître ou entrer en contact, la famille et les amis, la nourriture, la fin de semaine, comparaison culturelle et les voyages) en mandarin et en anglais. Le courriel devait être corrigé par leur pair. Ensuite, en se servant d'un guide de travail avec le sujet de la semaine et des expressions utiles à employer dans l'échange, les étudiants participaient à une conversation portant sur le sujet de la semaine sur Skype pendant environ 30 minutes, en parlant la moitié du temps en chinois et l'autre moitié en anglais et en respectant les principes de réciprocité et d'autonomie du tandem (O'Rourke, 2005, 2007). Les étudiants n'étaient pas guidés par les enseignants durant la conversation sur Skype. Cette tâche permet une sensibilisation accrue de la langue et le développement de la précision et de la maîtrise de la langue (O'Dowd et Ware, 2009). Pourtant, tel que le soulignent O'Dowd et Ware, elle pourrait réduire l'échange à une transmission d'informations linguistiques moins riche d'opportunités d'apprentissage culturel.

Grâce à l'analyse des incidents critiques qui ont été repérés dans les documents écrits par les étudiants et à la transcription des séances de Skype enregistrées, aux interviews, et à un sondage, Lewis et Qian (2021) ont conclu que l'EV a permis aux participants qui ont persévéré et qui ont réalisé toutes les activités d'avoir des gains au niveau linguistique. De même, les auteurs avouent qu'ils ne peuvent pas démontrer que les participants aient développé la CCI. Pourtant, ils affirment que les apprenants ont acquis des connaissances (des savoirs) et ont apporté des changements positifs sur les croyances, valeurs et attitudes (savoir être). Les chercheurs soulignent que des méthodes introspectives de collecte de données auraient peut-être

révélé davantage ce qui restait tacite dans les conversations des participants et obtenir plus d'information sur l'aspect interculturel.

Pour leur part, Toscu et Erten (2020) se sont aussi servis des moyens d'échange d'information écrits et oraux pour effectuer des discussions informelles portant sur la ponctualité, la nourriture et le régime alimentaire, la communication, les sentiments et l'éducation. Dans leur étude quasi-expérimentale, ils ont comparé le développement de la CCI grâce à l'EV où 15 étudiants universitaires d'anglais turcs ont participé volontairement en faisant partie du groupe expérimental. Ils ont collaboré avec neuf étudiants natifs ou non natifs de l'anglais d'une université aux États-Unis. Le groupe contrôle se composait de sept étudiants turcs qui faisaient partie de la même université que le groupe expérimental. Cette étude visait à étudier si la CCI des apprenants pouvait être développée avec une combinaison de l'utilisation de communication synchrone (Google Hangouts) et d'autres moyens asynchrones (plateforme Eliademy). Le traitement consistait à huit semaines d'échange virtuel. La tâche du traitement consistait à s'informer sur le sujet de la semaine et à commencer une discussion écrite sur Eliademy avec les pairs, suivi d'une rencontre de 45 minutes sur Google Hangouts où les participants poursuivaient la conversation sur le sujet hebdomadaire. Le groupe contrôle réalisait les mêmes activités que le groupe expérimental, mais ils recevaient un document avec les questions de discussion au lieu de les voir sur Eliademy et ils en parlaient oralement en salle de classe accompagnés par un chercheur.

À partir des prétests et posttests avec 42 items adaptés du questionnaire de Fantini et Tirmizi (2006), Toscu et Erten (2020) ont mesuré la CCI quant aux variables connaissances, attitudes, compétences, et sensibilisation. Les analyses ANCOVA n'ont pas montré de différence statistiquement significative entre les groupes. Les chercheurs affirment que ce résultat pourrait être dû au nombre de participants et à une erreur dépendant de la nature non paramétrique de l'étude. Cependant, l'analyse du groupe expérimental turc a dévoilé que les variables connaissances, compétences et sensibilisation (savoirs, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir s'engager) avaient été plus importantes que celles du groupe contrôle. Pourtant, aucun changement significatif en attitudes n'a été mis en évidence. Les auteurs affirment que le fait de ne pas avoir observé des effets sur les attitudes peut être dû au fait que les attitudes des participants étaient déjà positives envers l'apprentissage d'autres cultures puisqu'ils se sont engagés dans l'étude de manière volontaire et que ceci parlait déjà de leur intérêt envers

les autres cultures. En revanche, le volet qualitatif analysé avec une approche déductive des transcriptions des interviews semi-structurées, les documents de réflexion des étudiants a démontré que l'EV présentait des avantages évidents pour le développement de la CCI en ce qui respecte les attitudes, les connaissances, les compétences et la sensibilisation culturelle critique. Les deux groupes ont présenté des gains, pourtant, le groupe expérimental l'a fait de façon plus profonde.

3.2.2 Échanges virtuels associés à des tâches de comparaison et d'analyse

Les tâches de comparaison et d'analyse permettent, selon O'Dowd et Ware (2009), une sensibilisation accrue à la culture cible et à sa propre culture. Les étudiants comparent et/ou analysent des textes ou des artefacts culturels de leur culture et celle des autres. Pourtant, ce type de tâches pourrait se limiter à des contrastes superficiels à moins qu'un enseignant ne guide la conversation (O'Dowd et Ware, 2009). Dans les lignes qui suivent, nous présenterons trois études où de futurs enseignants de langues ont participé. Les échanges diffèrent quant aux sujets traités. Pour commencer, l'étude d'Alghasab et Alvarez-Ayure (2021) a abordé des sujets qui pourraient entrer dans la dimension de la vie quotidienne et celles de Eren (2021) et d'Üzüm et al. (2020) proposent des sujets portant sur l'éducation multiculturelle, le genre et la religion. Cependant, un sujet qui pourrait se juger comme superficiel (les célébrations) a amené les participants d'Alghasab et Alvarez-Ayure (2021) à parler des aspects qui pourraient être considérés comme sensibles. C'est le cas de *célébration d'un mariage* qui les a amenés à discuter de la religion et qui est devenu un déclencheur de comparaisons et d'analyses dans cette étude (Alghasab et Alvarez-Ayure, 2021).

En effet, Alghasab et Alvarez-Ayure (2021) ont abordé des sujets comme les produits culturels, la famille et les célébrations dans une étude de cas exploratoire afin de savoir quels indicateurs du développement potentiel de la CCI semblent être favorisés par un mentorat pédagogique préalable à un EV. Cette étude a été conduite auprès de 18 étudiants universitaires colombiens (dont 14 femmes et 4 hommes) qui étaient inscrits à un cours de conversation en anglais et 20 étudiantes koweïtiennes, futures enseignantes d'anglais, d'un collège. Ils ont participé dans un EV de huit semaines de manière volontaire. Les deux groupes participant à l'échange avaient un niveau d'anglais B1 selon le CECRL. Les chercheuses ont conçu des tâches de mentorat se basant sur le premier type d'encadrement pédagogique proposé par O'Dowd et al. (2020) qui consistait à fournir des stratégies et des modèles d'interaction efficace avant de

s'engager dans un EV. Selon O'Dowd et al., il est conseillé d'utiliser des exemples d'interactions en ligne réussies et moins réussies pour sensibiliser les élèves à la façon dont la culture, la technologie et la langue peuvent interagir dans des contextes virtuels. Dans cette perspective, la première séance de mentorat portait sur le développement des compétences collaboratives en enseignant aux élèves de différents types de discours et en mettant l'accent sur l'importance du discours exploratoire dans la construction des connaissances. La deuxième séance était destinée à fournir aux étudiants des informations factuelles concernant leur propre culture et celle des autres, et à développer des attitudes positives vers une autre culture. Finalement, les étudiants ont été encouragés à lire et à regarder des vidéos sur l'autre culture et à réfléchir sur les principales similitudes et différences. Après cette première étape de mentorat, les étudiants ont réalisé cinq tâches textuelles asynchrones. Chaque semaine, ils devaient tout d'abord répondre à des questions sur un sujet différent chaque semaine (quatre forums et un Padlet). Toutes les tâches se servaient des amorces adaptées de la boîte à outils d'*Erasmus mundus intercultural competence*. Les participants devaient d'abord répondre individuellement aux questions fournies, puis poser des questions aux membres de l'autre groupe, ce qui leur permettait d'en savoir plus sur le sujet de discussion. Ils devaient se servir des artefacts culturels tels que des photos, des vidéos et des sites Web qui les aidaient à mieux illustrer leur point de vue. En guise d'exemple, l'activité *vivre dans une famille d'accueil* se composait de deux parties. Dans la première partie, les étudiants devaient imaginer qu'ils vivaient avec la famille de leurs pairs. Dans la deuxième partie, les élèves devaient expliquer leur expérience en vivant dans l'autre pays. Selon les auteures, ces activités cherchaient à comparer et à contraster les cultures, les valeurs, les traditions et à valoriser sa propre culture et celle des autres. En outre, l'activité *célébration d'un mariage* se composait également de deux parties. La première, consistait à la création d'une infographie et à écrire sur les pratiques de mariage dans chaque pays. Dans la deuxième partie, les étudiants devaient lire l'infographie de l'autre et poser et répondre aux questions sur le forum. Selon les chercheuses, le partage de connaissances sur leurs pratiques culturelles amenait les étudiants à réaliser des comparaisons, des réflexions et des analyses. En effet, c'est ce sujet qui a été le plus mentionné dans les résultats de l'étude puisque la religion a déclenché la curiosité des apprenants.

Grâce à la triangulation des réponses aux questions ouvertes du post-questionnaire, des discussions des étudiants sur le forum et le Padlet, Alghasab et Alvarez-Ayure (2021) ont conclu,

à partir des dimensions de Byram (1997), que les preuves des phrases détectées correspondaient principalement aux descripteurs des attitudes (savoir être) et des connaissances (savoirs). Par exemple, certaines réponses des étudiants colombiens aux post-questionnaires ont suggéré, selon les auteures, une évolution dans leur attitude, car ils ont réfléchi aux stéréotypes négatifs et ils ont développé des attitudes favorables envers les musulmans arabes. Cependant, Alghasab et Alvarez-Ayure soulignent aussi des limites de leur étude. Le groupe du Koweït se composait seulement de femmes à cause du contexte. Le fait d'avoir des hommes aurait peut-être donné d'autres informations à considérer. De même, au niveau méthodologique, elles suggèrent le besoin de réaliser des études longitudinales et d'avoir des instruments de mesure avant et après le mentorat ainsi qu'un groupe contrôle pour explorer davantage les effets du mentorat sur le développement de la CCI dans les EV.

Une autre étude qualitative menée par Üzüm et al. (2020) a aussi abordé le sujet de la religion à travers des outils de communication textuels asynchrones. Pourtant, à différence de l'étude de Alghasab et Alvarez-Ayure (2021), les résultats de celle réalisée par Üzüm et al. (2020) dévoilent non seulement le développement des attitudes et des connaissances, mais aussi des compétences et une sensibilisation critique émergente. En effet, le projet mené par Üzüm et al. incluait la discussion sur la religion, mais en plus, sur l'éducation multiculturelle et le genre en se servant cette fois-ci de la plateforme Edmodo. Les participants de cette étude étaient 48 futurs enseignants d'anglais dans le cadre d'un projet d'EV entre 26 participants turcs et 22 participants américains. Les chercheurs avaient comme but de comprendre comment les expériences interculturelles des futurs enseignants dans un EV de six semaines requis pour le cours contribuent au développement de leur CCI. Les participants travaillaient en groupes de six. Ils ont suivi six modules (un par semaine), chacun abordant un thème particulier. Les questions auxquelles les participants devaient répondre leur demandaient de faire des analyses afin de réaliser la discussion avec leurs pairs. Par exemple : « Semaine 3 : Comment les gens en Turquie/États-Unis pratiquent-ils et vivent-ils la religion ? Quelle est sa place dans les écoles et dans la vie personnelle des gens ? Semaine 4 : Comment définissez-vous les rôles de genre des hommes et des femmes sur le lieu de travail, à la maison, dans la société en général ? Quels sont des exemples de discrimination ou de privilège où la personne pourrait être victime de privilèges ou de discrimination à cause de son genre ? » (Üzüm et al., 2020, notre traduction). Les étudiants devaient réfléchir à ce type de questions sur Edmodo et répondre au moins à deux messages de

leurs pairs du groupe. Les participants étaient responsables d'animer les discussions sur leur propre fil de discussion et répondre à leurs pairs lorsqu'on leur posait des questions supplémentaires. Selon les auteurs, les participants sont allés au-delà des exigences du cours. Ils se sont engagés dans de longues conversations dans leur groupe, ce qui a continué même après la fin du module. À partir de la réflexion des discussions des participants et des réflexions post-télécollaboration, en s'appuyant sur les savoirs de Byram (1997), les résultats obtenus par la triangulation des données indiquent que même en une courte période de six semaines, l'EV peut favoriser le développement de la CCI des participants. Cependant, les auteurs affirment que la sensibilisation culturelle critique chez les apprenants est 'émergente', car les exemples repérés se limitaient aux grands problèmes de la société dans leur propre contexte. Finalement, les auteurs mentionnent comme limitation de leur étude que la participation obligatoire au projet peut avoir influencé les publications des étudiants.

Dans une étude mixte dans le cadre de la formation de futurs enseignants avec des EV, Eren (2021) se sert aussi des outils textuels asynchrones sur Edmodo, mais en ajoutant de la discussion synchrone sur Zoom. Avec des sujets portant sur l'éducation multiculturelle, l'auteur a exploré de quelle manière les expériences interculturelles d'un EV d'une durée de huit semaines contribuaient au développement de la CCI chez 50 enseignants en formation turcs (38 femmes et 12 hommes). Les participants étaient inscrits à un cours de langue et culture et l'EV faisait partie du programme, étant donc obligatoire. L'autre groupe de collaboration se composait de cinq membres du corps professoral de différentes universités en Finlande, Pologne et Slovénie (deux femmes, trois hommes). Les participants turcs étudiaient pour devenir professeurs d'anglais, ils étaient en fin d'études et possédaient un niveau C1 en anglais selon le CECRL. Cette étude avait comme but de fournir des tâches culturelles critiques en abordant des sujets comme les valeurs culturelles, les conflits et le genre. Les étudiants devaient d'abord explorer les sujets interculturels et discuter leurs opinions avec leurs camarades et instructeurs en écrivant de manière asynchrone sur Edmodo. Ensuite, ils analysaient et creusaient sur le sujet de manière synchrone sur Zoom en répondant à ce type de questions : « semaine 5 : observez-vous des stéréotypes, des discriminations ou des privilèges envers un genre en particulier ? Semaine 6 : reconnaissez-vous des situations de conflit culturel parmi vos amis ? Comprenez-vous ce qui les a provoqués ? » (Eren, 2021, p. 8, notre traduction). Les sessions de Zoom duraient environ 45 minutes et avaient comme but de récapituler toutes les discussions et d'enrichir les sujets avec

plus d'éléments interactifs avec des membres du corps professoral. Les instructeurs ont joué un rôle actif dans l'animation des sessions et favorisaient les discussions sur les sujets hebdomadaires. Le chercheur a analysé le volet quantitatif à partir des prétests et des posttests qui se composaient d'une échelle de Likert à cinq points en lien avec les dimensions connaissances, attitudes, compétences et sensibilisation. Les résultats des T-test ont montré un développement statistiquement significatif de la CI ($p = .015$) avec un effet modéré ($d = .37$) et ont indiqué un développement des connaissances et des compétences. Cependant, l'amélioration des attitudes et de la sensibilisation n'était pas statistiquement significative. L'auteur souligne le besoin d'avoir eu un groupe contrôle. Pourtant, la méthode comparative utilisée pour le volet qualitatif a montré, grâce au codage des informations publiées sur Edmodo et des conversations sur Zoom, que les participants ont amélioré leurs connaissances de la diversité et leurs attitudes envers une position culturelle pragmatique. De même, les participants avaient indiqué des cas de conflits interculturels latents et admis l'inégalité de genre qui correspondaient, selon les analyses, aux connaissances, aux attitudes, aux compétences et à la sensibilisation culturelle critique de Byram (1997). Finalement, nous avons constaté que dans cette étude, les participants étaient guidés par des enseignants durant les discussions synchrones et asynchrones, ce qui peut éviter le contraste superficiel et qui aurait pu favoriser le développement de la CCI comme indiqué par O'Dowd et Ware (2009).

3.2.3 Échanges virtuels associés à des tâches de collaboration

Trois études qualitatives ont porté sur des sujets cherchant à développer la citoyenneté. Elles coïncident sur le fait de créer des tâches qui se centrent sur des sujets sociaux qui permettent non seulement le développement des attitudes positives, des connaissances, des compétences, mais aussi à la sensibilisation culturelle critique. Lenkaitis et Loranc-Paszyk (2021) vise le sens de la responsabilité d'agir. Pour sa part, Porto (2018, 2019a) envisage la conscience de réaliser des produits collaboratifs qui permettent aux étudiants de favoriser des changements positifs dans leurs communautés grâce à l'action civique.

Dans ce sens, Lenkaitis et Loranc-Paszyk (2021) considèrent que les sujets associés aux structures idéologiques sont en lien avec le cadre de Byram (2008) et pour cette raison, ils devraient être incorporés dans les EV afin de favoriser les composantes de la citoyenneté globale qui comprend la capacité d'action, la conscience culturelle, la valeur de la communauté globale et la vision partagée. De plus, elles affirment que les EV devraient suivre les trois catégories

d'O'Dowd et Ware (2009). Elles sont arrivées à cette conclusion après avoir réalisé une étude qualitative impliquant 55 étudiants universitaires de quatre pays (le Mexique, la Pologne, l'Espagne et les États-Unis). Ce projet d'EV d'une durée de six semaines avait comme but d'explorer de quelle manière l'EV ayant deux lingua franca (l'anglais et l'espagnol, niveau B1 selon le CECRL) et qui utilisaient des sujets macro-sociétaux comme le sport et le patriotisme, la publicité, la criminalité et les catastrophes naturelles favorisaient le développement de la citoyenneté globale. Les auteures ont adopté la définition de *citoyenneté globale* de Snider, et al. (2013) : « la sensibilisation, la bienveillance et l'adoption de la diversité culturelle tout en promouvant la justice sociale et la durabilité, associées à un sens de la responsabilité d'agir » (p. 1600, notre traduction). Les chercheuses ont affirmé que leur projet se basait sur les trois catégories d'O'Dowd et Ware (2009). Les auteures ont expliqué qu'afin de promouvoir la citoyenneté globale, les étudiants se sont réunis chaque semaine en groupes sur Zoom. En plus de discuter des sujets hebdomadaires, les participants avaient des feuilles de travail hebdomadaires et ils répondaient à une question ouverte où ils expliquaient en quoi le sujet de la semaine était lié à la citoyenneté globale. De même, la dernière semaine, les participants ont été invités à rencontrer leurs pairs et à parler de l'expérience d'EV. La participation dans l'EV était obligatoire. Dans cette étude, nous pouvons observer donc le travail collaboratif sous forme de document où ils devaient analyser l'expérience de manière critique et d'une session finale de réflexion sur Zoom. Les résultats de la triangulation des données, soit l'information de la transcription des rencontres sur Zoom avec les réponses des questions ouvertes des feuilles de travail avant et après les rencontres, ont montré que les tâches favorisaient le développement de la citoyenneté globale. Les réponses des feuilles de travail après les sessions Zoom avaient comme but d'explorer la façon dont chaque sujet favorisait la citoyenneté globale. La fréquence de mots a montré que les sujets avaient une relation avec les catégories du codage comme suit : capacité d'action accrue avec le sujet catastrophes naturelles, sensibilisation culturelle accrue avec le sujet le sport et le patriotisme, valeur de la communauté globale accrue et la vision partagée accrue avec le sujet de la criminalité. En ce qui concerne la publicité, même si les données montraient qu'il y avait des changements dans la pertinence de la citoyenneté globale, la fréquence était inférieure aux trois autres sujets macro-sociétaux. Ce qui indiquerait que la publicité est un sujet qui n'est pas assez pertinent pour développer la citoyenneté globale (Lenkaitis et Loranc-Paszyk, 2021). Finalement, les auteures affirment, en faisant le lien avec le

cadre de l'ECI de Byram (2008), que la discussion des sujets a d'abord permis aux participants d'approfondir leurs connaissances sur le monde (orientation cognitive). Puis, d'accroître leur sensibilisation par la reconnaissance et la réflexion sur les similitudes et les différences entre leurs systèmes de croyances (orientation évaluative). De même, elles soulignent que grâce aux sessions synchrones, les participants ont eu l'opportunité de développer des compétences liées à la recherche d'informations et à la coopération (orientation vers l'action), l'interprétation et la mise en relation (orientations comparatives), et à la pratique des compétences linguistiques (orientation linguistique).

Tout comme Lenkaitis et Loranc-Paszylk (2021), Porto (2018 et 2019a) a implémenté des tâches de documents écrits individuellement, mais les participants de Porto ont réalisé l'*Autobiography of Intercultural Encounters* (AIE) qui avait comme objectif d'amener les étudiants à réfléchir sur l'expérience de citoyenneté interculturelle apportée par l'EV et qui portait sur une série de questions guidées par l'ECI. Cependant, Porto (2018 et 2019a) a aussi introduit dans ses études des tâches collaboratives qui cherchaient à créer un impact dans la société à l'aide de produits réalisés en collaboration. Effectivement, les études qualitatives de Porto montrent que les étudiants de langues débutants ou avancés peuvent avoir un impact positif dans leur communauté et y contribuer avec un produit réalisé par les participants des groupes de l'EV. Selon O'Dowd (2020), la différence essentielle entre la citoyenneté globale et la citoyenneté interculturelle est l'emphase réalisée sur l'engagement actif dans la société dans cette dernière. Ceci pourrait expliquer les différences qui peuvent être observées entre les projets EV de Lenkaitis et Loranc-Paszylk (2021) et ceux de Porto (2018 et 2019a).

En effet, Porto a abordé dans ses études les sujets de l'environnement (2018) et les conflits et la guerre (2019a). Dans ces études qualitatives, elle propose que les étudiants recueillent des informations sur le sujet à traiter sur différents moyens (photos, vidéos, articles de presse, interviews, etc.). Puis, les étudiants les comparent et les analysent afin de proposer des solutions aux problématiques abordées et qui touchent leur société. Ensuite, les apprenants doivent réaliser un produit collaboratif pour agir dans leur communauté et finalement faire une réflexion des expériences vécues. Dans les études de Porto, nous observons que la catégorie de collaboration est primordiale, car c'est elle qui permet de concrétiser l'objectif ultime de l'ECI.

Effectivement, l'étude qualitative de Porto (2018) visait la sensibilisation de la société et porter des changements positifs pour protéger l'environnement. Ainsi, 50 élèves argentins d'une

école primaire ayant un niveau débutant en anglais et de 20 élèves danois un peu plus avancés en anglais ont réalisé un EV en anglais comme lingua franca (les enseignants favorisaient l'utilisation de l'espagnol et du danois si nécessaire). Ils se sont engagés durant six mois dans un EV sur l'environnement et les crimes verts. Porto appelle les tâches de collaboration *phase de dialogue interculturel*. Dans cette étape, les enfants devaient se mettre d'accord pour réaliser une affiche pour la prise de conscience environnementale. Chaque groupe, composé par les enfants argentins et danois, a réfléchi à l'objectif, au contenu et aux langues de l'affiche en utilisant des feuilles de travail dans des rencontres sur Skype. Ensuite, ils commençaient la phase de *citoyenneté* qui impliquait l'engagement civique dans la communauté. Les enfants de chaque pays se sont engagés dans des initiatives citoyennes concrètes en faisant une prise de conscience de l'importance de protéger l'environnement dans leur communauté. Les enfants argentins ont enregistré des vidéos et les ont téléchargées sur Facebook ou YouTube. Ils ont été interviewés par un journaliste local et les affiches collaboratives ont été publiées dans le journal local. De plus, ils ont conçu une bannière qui a été accrochée dans la rue de l'école et qui est apparue dans l'article du journal. Ensuite, les étudiants ont réalisé l'AIE.

L'analyse de contenu des affiches collaboratives, des AIE, des conversations sur le wiki, des conversations sur Skype, des interviews et de différentes productions des étudiants a dévoilé que les élèves argentins et danois avaient développé une identification transnationale puisqu'ils s'identifiaient comme 'nous'. Les enfants ont développé des compétences de citoyenneté interculturelle, car la prise de conscience par l'observation, la découverte, la description et l'analyse était fréquente au moment où les participants réfléchissaient à l'environnement. Les participants ont également développé une sensibilisation culturelle critique impliquant des actions civiques concrètes dans la communauté. Selon Porto, ces enfants se considéraient des membres d'une communauté globale exerçant des responsabilités en lien avec l'environnement et invitaient aux autres à se joindre à le protéger. De plus, l'auteure a rapporté que les enfants argentins avaient créé une affiche (en anglais) qui ne faisait pas partie du projet et qui l'ont mise dans un mur de l'école pour inviter aux autres élèves à ne pas gaspiller l'électricité. Selon Porto, ceci est une preuve de savoir s'engager (sensibilisation critique culturelle).

Dans la même perspective, une étude postérieure menée toujours par Porto (2019a) avait comme but que les 120 participants argentins futurs enseignants d'anglais et les 30 apprenants universitaires anglais (B2/C1 selon le CECRL) étudiants d'espagnol favorisaient la réconciliation

entre les deux nations en participant à un EV portant sur la guerre des Malouines. Ce qui a été un sujet sensible pour les participants à cause du conflit vécu en 1982 entre l'Angleterre et l'Argentine. Ce projet a duré 10 mois ajoutant, selon l'auteure, une perspective longitudinale à l'étude. Dans la phase de dialogue interculturel, les participants devaient communiquer en ligne en utilisant un wiki, Facebook, le courriel et Skype. Au cours des conversations sur Skype, chaque groupe devait créer de façon collaborative un dépliant bilingue destiné à apporter la paix et la réconciliation entre les deux nations. Les 23 dépliements qui en ont résulté ont abordé l'étape de *citoyenneté* qui impliquait l'engagement civique dans la communauté ; en raison du manque de temps pour obtenir l'autorisation à l'université britannique, seulement les étudiants argentins y ont participé. Les participants argentins ont divulgué leur message dans des écoles de langues, les universités et les centres communautaires, dans un quartier de la ville de La Plata, d'autres ont participé à une émission de radio et ont utilisé une vidéo qu'ils avaient produite pendant le projet comme déclencheur de discussion avec les auditeurs. Un autre groupe a réalisé une conférence pour adultes dans une organisation non gouvernementale locale. Plusieurs groupes ont créé des blogues et des pages Facebook où ils ont partagé les résultats du projet (affiches, photos, vidéos, interviews). Finalement, les 120 étudiants argentins ont complété individuellement l'AIE.

La sensibilisation critique culturelle a été aussi observée dans l'étude de Porto (2019a). L'auteure l'a démontré avec l'extrait du journal de réflexion d'un étudiant argentin. L'étudiant a rapporté dans son journal que son groupe de travail avait réalisé une action qui ne faisait pas partie du projet. D'abord, le groupe d'étudiants avait contacté une enseignante d'une école primaire d'une ville qui se situait à 560 km de leur université. Puis, le groupe d'étudiants universitaires avait partagé avec cette enseignante les informations qu'ils avaient travaillées sur la guerre des Malouines dans l'EV. L'enseignante de l'école primaire s'est servie d'une affiche du projet pour la partager avec ses élèves et comme résultat, les enfants de cette école primaire ont remis en question leurs perceptions négatives sur les Anglais. Cet extrait montre donc une action qui a dépassé les murs de l'université, dans un contexte qui n'était même pas prévu par le projet EV. De même, grâce à l'analyse qualitative avec une attention portée aux concepts clés de la théorie de la CCI et de l'ECI des données recueillies durant les 10 mois d'échange (conversations Skype enregistrées, messages Facebook, échanges de courriels, chats dans le wiki, affiches, vidéos, dépliements, l'AIE, les journaux de réflexion), Porto a observé que les

participants argentins avaient développé leur CCI, leur esprit critique et agi avec une perspective internationaliste critique en s'engageant localement, c'est-à-dire, qu'ils avaient développé des compétences de l'ECI. Tout ceci en abordant un thème d'importance comme la guerre des Malouines.

En somme, les études de Porto montrent que les participants argentins (les enfants et les futurs enseignants) ont changé d'attitudes, car ils ont remarqué l'importance de protéger l'environnement, d'aider à faire une prise de conscience dans la communauté (2018), de transmettre un message de paix et de promouvoir la réconciliation entre les nations (2019a). Même si l'auteure n'a pas précisé explicitement que la participation dans ces deux projets était obligatoire, l'aspect le plus saillant de ces études est le fait que les actions concrètes ont dépassé le projet EV et la salle de classe. En guise d'exemple, dans l'étude de 2018, la bannière qui pouvait être vue à l'extérieur de l'école, le reportage d'un journal et dans celle de 2019 l'activité de sensibilisation et réconciliation réalisés dans une école qui ne faisait pas partie du projet EV. Finalement, il semble très intéressant dans ces projets EV qu'il y avait une saillante valorisation pour toutes les langues, ce qui est en lien avec le modèle de locuteur interculturel et la démythification du modèle du locuteur natif (Byram, 1997, 2008 ; Byram et al., 2017 ; Byram et Wagner, 2018 ; Byram et Zarate, 1996).

3.3 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté des exemples de recherches empiriques sur les EV qui ont utilisé les catégories de tâches proposées par O'Dowd et Ware (2009). Ainsi, nous avons observé différentes recherches qui comportaient des variations dans l'objectif, la durée des projets, la méthodologie et les instruments de recherche, ainsi que certaines limitations des études. Nous pouvons également remarquer que différentes dimensions de la CCI peuvent être développées grâce aux EV. La présente recension des écrits nous a aussi permis d'affirmer que les sujets de discussion peuvent devenir un déclencheur d'opportunités pour la curiosité et l'ouverture comme c'était le cas dans l'étude de Alghasab et Alvarez-Ayure (2021). Pourtant, il est important de souligner qu'il faut porter attention au contexte de l'échange. En effet, le sujet de la religion a été abordé par les étudiants dans l'étude de Alghasab et Alvarez-Ayure, car ils voyaient des différences marquées dans la célébration de mariages, ce qui n'aurait probablement pas été le cas dans un contexte où les participants de deux pays partageant la même doctrine religieuse. Pour leur part, Lenkaitis et Loranc-Paszyk (2021) affirment que les sujets peuvent

être liés au développement de la citoyenneté globale. Porto (2018, 2019a) soutient que pour développer des compétences de la citoyenneté interculturelle, les sujets à aborder doivent s'ancrer dans une perspective politique qui promeuve les objectifs de l'ECI et qui résultent importants pour les communautés qui participent à l'échange.

Par ailleurs, comme le mentionne O'Dowd (2021) dans les dernières années, les universités et les organisations se servent davantage des EV comme réponse aux restrictions de mobilité entre les pays causées par la pandémie Covid-19, ce qui implique, d'abord, de porter encore plus attention à l'approche adoptée, puis, de porter aussi attention à la conception des EV et à la possibilité de reproduire les projets dans différents contextes. Effectivement, les enseignants commencent à chercher de nouvelles manières pour compenser la mobilité internationale comme c'est le cas de l'étude de Tecedor et Vasseur (2020) qui ont réalisé l'EV à travers un fournisseur de services (Talkabroad). Cependant, O'Dowd (2021) affirme que même si ce type de fournisseurs facilite la charge organisationnelle et technique et que les enseignants n'ont plus besoin de chercher des pairs pour les étudiants, ces conversations avec des natifs pourraient ne pas être encadrées et être décontextualisées. Ainsi, l'auteur souligne qu'il manque encore des recherches sur la façon dont les apprenants peuvent développer leurs compétences linguistiques et interculturelles avec cette modalité d'échange. En outre, il nous semble nécessaire d'aborder de manière plus concrète et descriptive les EV, notamment les séquences de tâches, pour qu'ils puissent être reproduits en salle de classe ou dans la recherche dans d'autres contextes.

Pour conclure, les études recensées en lien avec la classification de tâches proposée par O'Dowd et Ware (2009) nous montrent que leur typologie comporte des limitations pour les projets EV visant l'ECI. Même si la typologie réalisée par ces auteurs a une grande valeur pour la conception des EV, après plus de dix ans, une mise à jour se révèle nécessaire. En effet, cette typologie n'offre pas assez de pistes pour guider les enseignants et les chercheurs à réaliser des tâches pour un EV portant sur l'ECI. Nous avons constaté que la catégorie de collaboration est assez générale et les tâches collaboratives cherchant l'action politique dans la communauté sont absentes. Pour cette raison, il s'avère nécessaire d'examiner une proposition théorique et méthodologique pour les EV qui favorise l'ECI. Cet aspect sera abordé dans le chapitre qui suit.

Chapitre 4. Les échanges virtuels visant l'éducation citoyenne interculturelle

4.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord la proposition théorique et méthodologique de Porto (2021a) pour les échanges virtuels (EV) qui favorisent l'éducation à la citoyenneté interculturelle (ECI) (4.1). Ensuite, nous soulignerons des défis que les enseignants qui implémentent des EV pour le développement de l'ECI pourraient rencontrer (4.2). Finalement, en nous appuyant sur les aspects théoriques et les études recensées, nous aborderons des pistes et des aspects à considérer pour un projet d'EV qui vise l'action politique (4.3).

4.1 Proposition théorique et méthodologique pour les échanges virtuels et la citoyenneté interculturelle de Porto (2021a)

Selon Byram et al. (2017) et Byram et Wagner (2018), la classe de langues étrangères (LE) devrait viser l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE, *Content and language integrated learning CLIL* en anglais), afin que la langue devienne le moyen d'enseignement et que le contenu soit la citoyenneté interculturelle. Effectivement, selon Porto (2021a), l'EMILE est le moyen pour réaliser des projets d'EV visant la citoyenneté interculturelle à condition qu'une nouvelle perspective théorique et pédagogique soit intégrée. Selon Porto, l'enseignement de type EMILE fait face à des limitations, car qu'il a une orientation eurocentriste et un manque de perspective longitudinale. De plus, l'EMILE a une tendance à être implémenté dans des contextes d'éducation secondaire, alors que selon la chercheuse, il pourrait être implémenté dans tous les niveaux éducatifs. Porto explique également que l'EMILE se focalise sur l'intégration de contenus, mais demande un haut degré d'interaction en LE, qui pour sa part fait face à des difficultés, ce qui présuppose un décalage entre le développement cognitif des apprenants et leur maîtrise de la LE. De même, l'auteure souligne que la forte orientation instrumentale de l'EMILE laisse à côté le développement des individus et des sociétés démocratiques. En outre, dans la perspective pédagogique de l'EMILE, Porto attire l'attention sur des limitations telles que son approche de transmission *input-based*, l'accent prédominant sur les compétences réceptives, les tâches souvent artificielles et entreprises dans des situations de 'type examen' quand les compétences productives sont centrales. Ainsi, l'apprentissage autonome n'est pas favorisé et le rôle de l'enseignant comme centre du processus est privilégié (Porto, 2021a). Dans ce sens, Porto affirme que le concept d'ECI proposé par Byram (2008) et

Byram et al. (2017) peut combler les limitations de l'EMILE puisque la théorie de l'ECI peut contribuer à faire passer l'EMILE d'une approche instrumentale à une orientation pédagogique. Ceci sera présenté dans les lignes qui suivent.

4.1.1 Aspects théoriques des projets d'échange virtuel visant l'éducation à la citoyenneté interculturelle

Porto (2021a) affirme que la théorie de l'ECI peut contribuer à changer la perspective instrumentaliste de l'EMILE à une orientation pédagogique. Dans ce sens, Porto considère que l'EMILE peut être incorporé dans les EV, mais elle souligne que ceci est possible en l'intégrant avec la vision théorique et pédagogique de l'ECI qui ferait le lien entre le cadre des 4C pour l'EMILE de Coyle (2007) et l'approche de plurilittératies de l'EMILE de Meyer et al. (2015). Tout d'abord, Porto soutient que le cadre de Coyle coïncide avec le point de départ de l'ECI, soit la compétence communicative interculturelle (CCI). Coyle affirme que son cadre des 4C « se concentre sur l'interrelation entre le contenu (sujet), la communication (langue), la cognition (apprentissage et réflexion) et la culture (conscience sociale de soi et de l'altérité) » (p. 550, notre traduction). En tenant compte de la description de Coyle, l'auteure affirme que les 4C sont en lien avec le modèle de la CCI de Byram (1997). D'après Porto, les cinq savoirs de la CCI peuvent être tracés dans les 4C comme suit : le contenu est en lien avec les savoirs (connaissances), la cognition avec le savoir comprendre (compétences d'interprétation et de compréhension), la communication et la culture avec le savoir apprendre/faire (compétences de découverte et d'interaction) et le contenu, la cognition, la communication et la culture sont tous traversés par le savoir être (attitudes) et aussi par le savoir s'engager (sensibilisation culturelle critique). Porto suggère ainsi que le modèle de la CCI représente le passage des compétences linguistiques et communicatives à une orientation interculturelle qui avait été un besoin reconnu par Coyle.

D'autre part, Porto (2021a) explique que dans l'EMILE l'exigence cognitive des tâches n'est pas forcément proportionnelle au niveau de maîtrise de la LE des apprenants. Dans ce sens, l'auteure argumente que cette limitation peut être comblée grâce à l'approche de plurilittératies de Mayer et al. (2015). Selon la chercheuse, les étudiants seraient en mesure d'investir et de mobiliser leur répertoire plurilingue et pluriculturel avec cette approche. Sur ce, Porto souligne que c'est la notion de locuteur interculturel du modèle de Byram (présenté dans la section 1.1.1) qui permet de faire le pont entre le cadre des 4C et l'approche de plurilittératies de Mayer et al.,

car la CCI est plurilingue et pluriculturelle. En effet, pour Mayer et al., il est fondamental que l'EMILE favorise l'apprentissage plurilingue et développe les répertoires plurilittéraires des apprenants. Ainsi Porto, affirme que les étudiants doivent mobiliser leur répertoire linguistique afin de négocier le sens et ce besoin est primordial dans le modèle de plurilittératies de Meyer et al. D'après Porto :

dans la théorie de la CCI et l'approche des plurilittératies, les apprenants sont orientés vers le consensus, car ils alignent de manière collaborative les ressources (numériques, multimodales, dans une variété de systèmes sémiotiques) avec leurs besoins, communiquant dans des codes hybrides selon les besoins. (p. 930, notre traduction)

Dans cette perspective, les étudiants pourraient se servir de la L1, de la LE ou d'autres langues selon les situations des contextes, et cette mobilisation se réaliserait en reliant des sujets d'importance sociale qui mettent saillance les principes universels de la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de la personne dans des situations concrètes dans le monde réel. Tout ceci à travers des tâches d'apprentissage en profondeur, étant ce type d'apprentissage un aspect en commun entre l'approche de plurilittératies et l'ECI (Porto, 2021a). Cependant, l'approche des plurilittératies comporte des limitations qui peuvent être comblées par l'ECI (Porto, 2021a). En effet, Meyer et al. (2015) ont introduit le concept de citoyen pluri-alphabétisé (*pluriliterate citizen*, en anglais). Selon Meyer et al., les citoyens pluri-alphabétisés experts sont des personnes « sensibles aux contextes sociaux et culturels, se positionnant à l'intérieur des continuums communication-conceptualisation et répondant de manière appropriée en adaptant leur langage aux finalités, modes et publics spécifiques, participant et construisant ainsi des interactions sociales significatives » (p. 50, notre traduction). Pourtant, selon Porto, pour l'ECI un citoyen est plus qu'un être fonctionnellement alphabétisé et c'est grâce à la vision de l'ECI que cette notion de citoyen pluri-alphabétisé pourrait être changée.

En somme, Porto (2021a) soutient que les dimensions de la CCI de Byram (1997), le cadre des 4C de Coyle (2007) (contenu, cognition, communication et culture) et l'approche de plurilittératies de Meyer et al. (2015) mis en lien avec l'ECI pourraient combler les limitations de l'EMILE. Effectivement, cette nouvelle vision de l'EMILE aurait comme but d'engager les étudiants non seulement au niveau de la pensée (la cognition), mais aussi au niveau de l'action concrète au-delà de la classe. C'est cette notion d'action dans la communauté qui est absente de

l'EMILE (Porto, 2021a). Finalement, l'auteure suggère que l'enseignement des LE soit fondé sur l'ECI afin de favoriser la citoyenneté en abordant de sujets d'importance sociale (l'apprentissage du contenu) en LE (l'apprentissage de langues) en contact avec la communauté (apprentissage de la citoyenneté).

4.1.2 Caractéristiques des projets d'échange virtuel visant l'éducation à la citoyenneté interculturelle

Étant l'ECI le contenu de l'EMILE, certains aspects doivent être considérés pour que les projets EV atteignent leur propos et combrent les limitations existantes (Porto, 2021a). En effet, Porto réalise une proposition pédagogique en structurant les projets EV visant l'ECI qui se penche d'abord sur des projets ou des tâches centrés sur l'étudiant pour éviter l'approche *input-based*. Ainsi, les enseignants deviennent des facilitateurs et des médiateurs, et les apprenants co-construisent leurs connaissances. Ensuite, afin d'éviter la prédominance des compétences réceptives, Porto suggère de favoriser les compétences productives où les apprenants peuvent être actifs en réalisant par exemple des affiches, des vidéos, des PPT, des dépliants, etc. en communiquant avec des étudiants d'un autre pays de manière virtuelle. Sur ce, l'auteure souligne que les étudiants peuvent le faire en se servant de leur répertoire plurilingue et pluriculturel, ils peuvent donc utiliser toutes les langues à leur disposition pour effectuer des tâches collaboratives avec un but significatif. Puis, les tâches réalisées par les étudiants doivent porter sur des sujets d'importance sociale et doivent être encadrées sur la sensibilisation et la mise en œuvre d'une action concrète dans la communauté. Ceci implique un haut degré d'interaction qui peut être réussi grâce à la L1, L2, L3, à l'alternance de codes, etc., dans les contextes d'école primaire, secondaire ou universitaire et avec des étudiants des niveaux débutant, intermédiaire ou avancé. Finalement, dans un projet d'ECI, les matériels ne sont pas créés ou modifiés par l'enseignant. Ils sont sélectionnés par les étudiants au fur et à mesure qu'ils mobilisent leurs compétences en recherche pour éviter l'utilisation de matériel inadéquat, qui est une limitation de l'EMILE aussi soulignée par Porto.

Un aspect important que Porto (2021a) explique est le type de tâches qui sont abordées dans l'EMILE qui deviennent normalement des exercices. L'auteure affirme que l'EMILE visant l'ECI devrait comporter des tâches d'apprentissage en profondeur comme décrites par Fullan et Langworthy (2014). En effet, les tâches en profondeur sont dynamisées par la gestion de l'apprentissage où, selon les auteurs, les étudiants deviennent les meneurs de leur propre

apprentissage, en se servant des ressources, des outils et des connexions que l'accès numérique permet. De même, Fullan et Langworthy affirment que ces tâches permettent aux étudiants de « mettre en pratique le processus d'apprentissage en profondeur par la découverte et la maîtrise des connaissances existantes, puis de créer et d'utiliser les nouvelles connaissances dans le monde » (p. 21, notre traduction). Ainsi, les tâches en profondeur, d'après Fullan et Langworthy, doivent favoriser des expériences réelles dans la création et l'utilisation de nouvelles connaissances au-delà de la salle de classe et de développer des compétences comme l'éducation du caractère (l'honnêteté, l'autorégulation, la responsabilité, etc.), la citoyenneté (la sensibilité et le respect envers les autres cultures, la participation active à la résolution des problèmes humains et environnementaux), la communication (communiquer efficacement), la pensée critique et la résolution de problèmes, la collaboration (le travail en équipe, apprendre des autres et contribuer à l'apprentissage des autres) et la créativité et l'imagination.

En somme, afin que les enseignants puissent concrétiser ce type de projets dans la classe de LE, Porto (2021a) signale qu'un projet EV visant l'ECI doit premièrement réunir des étudiants d'au moins deux pays et qui utilisent au moins deux langues différentes. Deuxièmement, le contenu de l'EV est la citoyenneté interculturelle. Troisièmement, les étudiants remettent en question leurs croyances à travers des analyses critiques. Quatrièmement, les étudiants s'engagent dans la pensée critique et dans l'action dans communauté. Cinquièmement, les projets EV visant l'ECI comportent quatre étapes, soit l'introduction, la sensibilisation, le dialogue et la citoyenneté. Porto les décrit comme suit :

- Introduction : dans cette première étape, les étudiants n'interagissent pas encore avec leurs pairs. Chaque groupe s'engage en classe et à la maison avec le sujet choisi en déclenchant leur curiosité à travers la recherche, l'exploration et la réflexion (l'accent est mis sur le contenu dans le cadre des 4C). Les matériels comprennent une variété de systèmes de signes, de supports visuels, numériques et multimodaux (l'apprentissage en profondeur). Dans cette étape, les étudiants discutent des idées en classe et conçoivent des affiches (un produit initial) pour résumer les informations recueillies à l'aide de Glogster, Prezi, Movie-maker, etc. Tout ceci pour que le contenu soit restructuré de manière significative, pertinente et engageante en utilisant la cognition (l'apprentissage en profondeur).

- Sensibilisation : afin de sensibiliser les étudiants sur l'importance de remettre en question les perspectives et les croyances, ils analysent de manière critique les textes du sujet abordé pour savoir comment ces textes battent des représentations qui peuvent être destinées à manipuler leur pensée et leur comportement. Le contenu et la cognition dans le cadre des 4C sont primordiaux. Ils comparent et contrastent les perspectives et les dimensions du sujet à travers différents angles et abordent les questions de biais, de préjugés, d'hypothèses naturalisées, etc. Selon Porto, cette approche comparative, critique et réflexive est centrale dans l'apprentissage en profondeur. Ils réalisent un produit (affiche, dépliant, vidéo, etc.) résumant leurs découvertes (contenu et cognition par restructuration).
- Dialogue interculturel : les étudiants de chaque pays se rencontrent enfin sur visioconférence pour discuter de leurs découvertes sur le sujet, en identifiant les similitudes et les différences dans leurs points de vue (communication et culture dans le cadre des 4C). Ils réalisent une tâche collaborative en petits groupes de nationalités mixtes. Selon l'auteure, la conception d'un dépliant ou d'une affiche dans les langues à leur disposition est une tâche d'apprentissage en profondeur, car les étudiants doivent utiliser les nouvelles connaissances acquises au cours des deux premières étapes dans le but réel de sensibiliser la société sur le sujet abordé. Un wiki est utilisé comme classe virtuelle. La tâche collaborative encourage les élèves à verbaliser des concepts ou des connaissances conceptuelles spécifiques à une matière dans un style approprié pour le but spécifique de la communication (approche de plurilittératies).
- Citoyenneté : les étudiants envisagent une action civique ou sociale dans leurs communautés locales, régionales ou mondiales. Ils peuvent travailler en groupes d'un même pays, ou en groupes mixtes. Ils s'engagent dans la transformation de leurs communautés. Cette transformation se réalise au-delà de la salle de classe (plurilittératies et apprentissage profond).

Pour finir, Porto (2021a) affirme que l'évaluation est continue et procédurale, ne tenant pas compte des instruments standardisés tels que les tâches de mémoire, les tests à choix multiple, les questions-réponses, vrai/faux, les résumés, les essais et les tests de textes à trous. Ainsi la chercheuse propose l'*Autobiography of Intercultural Encounters* (AIE) de Byram et al.

(2009) et l'*Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* (AIETVM) de Barrett et al. (2013). Selon Porto, ces instruments encouragent les apprenants à se concentrer sur une rencontre interculturelle et à l'analyser en réfléchissant à une séquence de questions basées sur la théorie de la CCI et de l'ECI.

4.2 Défis pour l'implémentation des échanges virtuels visant l'éducation à la citoyenneté interculturelle

Bien que les EV soient une façon de rapprocher les gens d'autres cultures et qu'ils permettent développer l'ECI (Porto, 2018, 2019a), il est nécessaire de mettre en saillance des aspects qui pourraient représenter des défis pour son implémentation. Premièrement, la mise en œuvre des projets EV visant l'ECI implique le développement de certaines compétences chez les enseignants. En effet, les enseignants ne peuvent pas présupposer qu'ils enseignent automatiquement la culture ou même la CCI lorsqu'ils ouvrent un espace d'EV (Byram et Wagner, 2018 ; O'Dowd, 2018b, 2020). Dans cette perspective, il est important que les enseignants examinent tout d'abord leur identité, leur vision de la langue et de la culture, ce qui implique déjà une évaluation critique de leur développement de la CCI (Byram et Wagner, 2018). Ils doivent également accepter la responsabilité de favoriser des espaces où les étudiants deviennent des médiateurs interculturels (Byram, 2008 ; Byram et Wagner, 2018). De même, le fait de travailler avec des technologies demande des compétences et l'ouverture à ces outils (O'Dowd, 2018b, 2021 ; O'Dowd et Ware, 2009), ainsi que des compétences collaboratives avec des collègues d'autres cultures (Porto, 2018 ; O'Dowd, 2021) afin de pouvoir concevoir des tâches contextualisées dans un projet EV (O'Dowd, 2021).

Deuxièmement, les enseignants qui mettent en place des projets EV visant l'ECI doivent tenir en compte que certaines contraintes peuvent arriver à cause des différences dans les calendriers d'études, le décalage horaire ou dans les dispositions administratives et institutionnelles. En guise d'exemple, Üzüm, et al. (2020) ont dû limiter leur projet à six semaines, car il y avait un décalage entre la date de fin des semestres dans les deux universités qui participaient à l'échange. Même si l'EV d'Üzüm, et al. ne portait pas sur l'ECI, c'est une situation qui pourrait arriver facilement lors d'un EV visant l'ECI entre des groupes des pays différents. Pour sa part, Porto (2018) a affirmé que les enseignants participant à son projet ont dû modifier l'emploi de temps des cours à cause du décalage horaire entre l'Argentine et le Danemark. Les enfants danois devaient rester à l'école après leurs cours. Ainsi, la coopération

des enseignants, des enfants, de leurs parents et des autorités scolaires a été cruciale pour réaliser le projet. Ceci doit être considéré, car les politiques éducatives ou institutionnelles pourraient nuire l'EV visant l'ECI s'ils ne soutiennent pas le projet. En outre, Porto (2019a) a fait face à des contraintes administratives, car à cause du manque de temps, une autorisation de l'université britannique n'a pas été obtenue, par conséquent, les étudiants anglais n'ont pas réalisé l'action civique hors de l'université. De plus, O'Dowd (2020) souligne que trouver des classes pour jumeler les groupes peut devenir une tâche énorme pour les enseignants. Pourtant, Porto (2018) propose des sites qui pourraient aider aux enseignants à trouver des collaborateurs comme Culnet ou UNICollaboration.

Troisièmement, un projet EV visant l'ECI implique du temps, des efforts et une notion de l'enseignement des LE au-delà de la compétence linguistique (Byram et Wagner, 2018, Porto, 2019a). De même, Porto et al. (2018) affirment que la combinaison d'éléments issus de l'éducation à la langue et à la citoyenneté n'est pas simple. En effet, O'Dowd (2021) souligne que les projets EV peuvent entraîner une charge de travail supplémentaire importante. Effectivement, il est fondamental de concevoir un projet encadré dans l'EMILE et l'approche de plurilittératies qui respecte les quatre étapes de Porto (2021a) afin de permettre le développement l'ECI. Étant donné que ces projets portent sur des sujets qui favorisent l'analyse, la critique, la réflexion, le développement de connaissances et la prise d'action dans la communauté (O'Dowd, 2018b, 2020 ; Porto, 2021a), la mise en œuvre de ce type de projets demande du temps, comme c'est le cas de Porto (2018) pour qui la conception de l'EV avec les enfants lui a pris plus d'un an.

Quatrièmement, la réalisation des projets EV encadrés dans l'ECI peut présupposer des questions éthiques. Les enseignants doivent réfléchir à la gestion des possibles problèmes, notamment, la difficulté à réagir face à l'altérité selon le sujet et penser aux risques auxquels leurs apprenants peuvent être exposés, surtout lorsqu'ils interagissent avec des inconnus, en dehors de la classe au moment de réaliser l'action dans la communauté (Byram et al. 2021). De même, en raison de la nature des sujets sensibles, ces chercheurs avancent que certains étudiants, parents, d'autres enseignants ou les institutions éducatives pourraient considérer les sujets de l'EV inappropriés ou difficiles. Pour cette raison, ils suggèrent que les enseignants tiennent en compte l'âge des apprenants, la nature des communautés et les possibles dangers impliqués dans l'interaction. De même, Byram et al. affirment que l'enseignant doit garder une position neutre

par rapport aux questions controversées. Finalement, les auteurs soulignent que l'enseignant prend des décisions dans une position de pouvoir (décisions sur et pour leurs apprenants) en ce qui concerne le contenu, les méthodes d'enseignement et ceci est une question éthique à évaluer.

Cinquièmement, les projets EV visant l'ECI peuvent favoriser le développement de compétences citoyennes et atteindre le niveau politique comme c'est le cas de Porto (2018, 2019a). Cependant, ceci demande une perspective longitudinale (Porto 2019a ; 2021a) et systématique (Porto, 2021b) ce qui signifie un autre défi pour l'enseignant. En effet, Porto (2021b) considère que les EV visant l'ECI devraient être implémentés de manière répétitive. Elle fait cette affirmation après avoir examiné l'impact de l'ECI à long terme avec une étude de cas en utilisant un échantillonnage de volontaires. L'auteure a contacté 346 étudiants universitaires argentins sur Facebook qui avaient participé à un des quatre projets d'EV visant l'ECI qu'elle avait mis en œuvre entre deux et quatre ans auparavant. Ils ont été invités à mener un journal de réflexion rétrospective portant sur l'EV. Seulement 35 étudiants ont accepté. Malgré la limitation du nombre de participants et de l'impossibilité d'en recruter d'autres, l'auteure a réalisé une analyse de contenu des journaux des participants et elle conclut que les EV visant l'ECI ont un impact immédiat au niveau politique (selon les niveaux de Byram, 2008). Cependant, les résultats dévoilent que l'engagement à moyen et long terme s'est produit principalement au niveau pré-politique, impliquant la réflexion, la prise de conscience et le développement personnel, plutôt qu'une action au niveau politique. Selon Porto (2021b), cette étude de suivi montre que les étudiants ont clairement la capacité de s'engager dans la communauté, mais ils ne le perçoivent pas comme un engagement à long terme. Pourtant, la chercheuse souligne les limites méthodologiques de cette étude qui pourraient expliquer ce résultat. Selon l'auteure, le taux de réponse était faible et l'étude ne ciblait que les étudiants argentins avec un instrument de recherche qui ne permettait pas un contact direct avec les participants et qui n'était pas ouvert et flexible comme un entretien. Pour finir, Porto (2021b) propose qu'afin que l'engagement politique soit soutenu et systématique, il faudrait proposer des EV visant l'ECI de manière répétitive, c'est-à-dire, que ces projets deviennent une habitude dans la classe de LE.

4.3 Pistes pour un projet d'EV visant l'action politique

L'objectif de l'enseignement des LE n'est plus instrumentaliste, mais éducationnel (Byram et al., 2021 ; Porto, 2018, 2021a). Dans ce sens, Byram (2008, 2012, 2021) argumente que la sensibilisation critique culturelle comprise comme une action politique devrait être

d'avantage l'axe des projets d'échange. De même, les enseignants doivent se mobiliser pour que leurs apprenants deviennent des locuteurs/médiateurs interculturels (Byram et al., 2017 ; Byram et Wagner, 2018 ; Byram et Zarate, 1996 ; Liddicoat et Scarino, 2013 ; Porto, 2021a). Pourtant, ceci entraîne un éventail d'implications. En effet, l'enseignant doit non seulement encadrer le projet visant des sujets d'importance sociale qui favorisent l'analyse, la critique, la réflexion, le développement de connaissances et la prise d'action dans la communauté (O'Dowd, 2018B, 2020 ; Porto, 2018, 2021a), mais doit également viser des tâches qui permettent d'aller au-delà de la comparaison superficielle de produits culturels (O'Dowd, 2016, 2018b, 2020 ; O'Dowd et Ware, 2009 ; Porto, 2021a). De plus, les projets EV doivent se servir de la LE comme moyen et pour aborder le contenu qui est l'ECI (Byram et al., 2017 ; Byram et Wagner, 2018 ; Porto, 2021a). Sur ce, l'EMILE conjointement avec l'approche de plurilittératies se dévoile comme la proposition pédagogique à considérer pour pouvoir atteindre l'objectif de l'ECI (Porto, 2021a).

Effectivement, l'enseignant qui envisage un projet EV pour favoriser l'ECI doit tout d'abord promouvoir le modèle de locuteur interculturel. Dans cette perspective, il est impératif d'établir comme point de départ les axiomes et les caractéristiques de l'ECI de Byram (2008). Sur ce, les études de Porto (2018, 2019a), qui ont été présentées dans la section 3.2.3, mettent en saillance les principes et les caractéristiques de l'ECI de Byram (2008). En effet, ces projets favorisaient le locuteur interculturel, puisque les étudiants devaient devenir des médiateurs entre les groupes transnationaux et nationaux afin de construire des connaissances et de prendre une action politique en se servant de leur répertoire linguistique et culturel avec une perspective critique.

En outre, nous pouvons observer que les études qui portaient sur des sujets de discussion sensibles ont permis de reconnaître des traits du niveau pré-politique 1 (Eren, 2021 ; Üzümlü et al., 2020), du niveau pré-politique 2 (Lenkaitis et Loranc-Paszylk, 2021) même si l'objectif de ces études n'était pas l'ECI. Effectivement, dans Eren (2021), les participants avaient indiqué des cas de conflits interculturels latents et admis l'inégalité de genre. Dans Üzümlü et al. (2020), les participants ont réfléchi aux grands problèmes de la société dans leur propre contexte, où selon les auteurs, ils ont remis en question les injustices systémiques dans la société, en particulier en ce qui concerne l'éducation, la religion et la politique. Les étudiants dans les études d'Eren (2021) et Üzümlü et al. (2020) ont donc réfléchi de manière critique sur leurs propres suppositions. Dans le cas de Lenkaitis et Loranc-Paszylk (2021), les auteures affirment, après avoir analysé les

feuilles de travail hebdomadaires et les transcriptions des vidéos enregistrées des séances, que les participants avaient remarqué qu'ils pouvaient avoir des différences culturelles, mais aussi de nombreuses similitudes. De même, les chercheuses ont souligné que les étudiants avaient remarqué la nécessité d'être socialement responsables, d'agir en tant que citoyens du monde, que chacun devrait aider ceux qui sont dans le besoin et qu'ils ont également reconnu que les pays doivent travailler ensemble. Ceci montre des traces d'engagement pré-politique 2, car les étudiants réfléchissaient de manière critique et pensaient à des alternatives possibles et à des changements.

Cependant, ce ne sont que les études de Porto qui avaient comme but l'action dans la communauté et qui ont montré le niveau politique 5. Selon Byram (2008), le niveau d'engagement 5 a lieu dans une communauté transnationale où les apprenants de deux sociétés identifient un problème sur lequel ils agissent en tant que groupe transnational. Dans ce sens, le cas des enfants et des futurs enseignants argentins qui ont collaboré avec des pairs d'autres nationalités et qui ont travaillé ensemble dans leur communauté comme groupe transnational pour aider à protéger l'environnement dans l'étude de 2018 et à passer un message de paix et de réconciliation dans celle de 2019 sont des EV où l'engagement politique est visible. En définitive, même si les sujets sensibles ont probablement aidé à atteindre un niveau pré-politique (Eren, 2021 ; Lenkaitis et Loranc-Paszyk, 2021 ; Üzümlü et al., 2020), ce sont les projets de Porto (2018, 2019a) qui ont permis l'engagement politique actif et concret dans la communauté.

En ce qui concerne les types de tâches, il est possible d'observer qu'elles pourraient aussi exercer une influence dans l'engagement politique, notamment celles qui favorisent la collaboration entre les pairs. En effet, Porto (2018, 2019a) a abordé la catégorie de collaboration, mais elle ne s'est pas limitée à demander aux étudiants de réaliser un produit collaboratif ou une réflexion critique sur l'expérience vécue comme décrit dans cette catégorie par O'Dowd et Ware (2009). Effectivement, Porto (2018, 2019a) a implémenté des tâches de collaboration pour créer des produits afin que les étudiants s'en servent pour établir des différences et des similitudes, penser à des solutions sur une problématique sociale et en plus, passer à la réalisation d'actions concrètes dans leur société. Tout ceci a été basé sur une séquence de tâches préalables qui ont permis aux étudiants de connaître leur contexte pour faire des analyses critiques, de remettre en question leurs perspectives en accommodant leurs connaissances antérieures grâce à l'apprentissage en profondeur et à la valorisation et mobilisation de leur répertoire linguistique et

culturel. En contraste, on peut observer que Lenkaitis et Loranc-Paszylk (2021) se sont servies des trois catégories d'O'Dowd et Ware. Ceci a permis de remarquer des traits d'engagement pré-politique. Pourtant, l'engagement politique et l'action dans la communauté n'étaient pas présents puisque ce n'est pas l'objectif ultime de la citoyenneté globale (O'Dowd, 2020) et les tâches favorisant l'ECI ne sont pas explicitées dans la typologie d'O'Dowd et Ware. Dans cette perspective, si l'objectif c'est de créer un projet EV visant l'ECI, la proposition de Porto (2021a) peut guider le processus.

Ceci nous amène à revenir aux questions qui ont guidé cet essai. En ce qui concerne notre première question : quelles sont les caractéristiques des tâches qui favorisent le développement de l'ECI dans les projets d'EV ? Nous pensons que les tâches pourraient être classées comme tâches d'introduction, de sensibilisation, de dialogue interculturel et de citoyenneté, en nous inspirant des quatre phases que Porto (2021a) a proposées et de ce que nous avons observé dans ses études de 2018 et 2019. Ainsi, nous considérons qu'un projet ECI devrait se guider par ces quatre types de tâches :

- Tâches d'introduction : répondre à des questions de connaissances préalables. Réaliser des recherches sur le sujet en question en utilisant une variété de moyens écrits ou visuels en L1 et/ou LE (presse, vidéos, chercher des informations dans le milieu social, etc.). Créer un produit (affiches, vidéos, une présentation PPT, etc.) pour synthétiser la recherche réalisée (Porto, 2018, 2019a, 2021a).
- Tâches de sensibilisation : comparer, contraster et analyser les informations trouvées (en L1 ou LE) en se servant de textes, de vidéos et d'interviews ou de sondages réalisés par les étudiants dans leur communauté portant sur le sujet à traiter. Réaliser un produit (affiches, vidéos, une présentation PPT, etc.) qui représente leurs découvertes et leur avis à partir des analyses critiques réalisées (Porto, 2018, 2019a, 2021a).
- Tâches de dialogue interculturel : communiquer avec les pairs en se servant de leur répertoire linguistique et culturel pour concevoir un produit collaboratif (vidéos, affiches, dépliants, bannières, etc.) qui s'adresse à leur communauté afin de contribuer à la justice sociale, aux droits de la personne, l'environnement, parmi d'autres. Avec le but de parvenir à la réalisation de ce produit, les étudiants s'engagent dans une communication à travers divers moyens (courriel, wiki, Skype,

réseaux sociaux, etc.). Ils négocient la langue et le contenu du produit collaboratif (Porto, 2018, 2019a, 2021a).

- Tâches de citoyenneté : planifier, organiser et réaliser l'action sociale dans la communauté (divulguer les messages dans la communauté, publier les produits dans les réseaux sociaux comme Facebook ou YouTube). Réaliser des discussions avec d'autres membres de l'école/communauté, donner des conférences, créer un blogue, créer de groupes pour favoriser la prise de conscience dans la communauté sur le sujet traité. Réaliser une réflexion critique sur l'expérience vécue en se servant des critères du cadre de Byram (2008) ou de l'AIE (Porto, 2018, 2019a, 2021a).

En somme, les tâches d'un projet EV visant l'ECI doivent :

1. Porter sur des sujets d'importance sociale et doivent être encadrées sur la sensibilisation et la réalisation d'une action concrète dans la communauté (Byram, 2008 ; Byram et al., 2017 ; Porto, 2018, 2019a, 2021a).
2. Les tâches doivent se fonder sur l'apprentissage en profondeur où les étudiants deviennent les meneurs de leur propre apprentissage, en se servant de plusieurs ressources ayant comme but d'investir leurs nouvelles connaissances hors de salle de classe (Fullan et Langworthy, 2014 ; Porto, 2021a).
3. Être réalisées et encadrées dans les phases d'introduction, de sensibilisation, de dialogue interculturel et de citoyenneté (Porto, 2018, 201a, 2021a)
4. Favoriser une réflexion critique sur l'expérience vécue en se servant des critères du cadre de Byram (2008), de l'AIE de Byram et al. (2009) ou de l'AIETVM de Barrett et al. (2013).

Quant à la deuxième question, quelles sont les caractéristiques d'un projet d'EV qui vise l'ECI ? Porto nous a guidée également grâce à ses études de 2018 et de 2019 et à sa proposition théorique et pédagogique de 2021. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les caractéristiques d'un projet EV visant l'ECI :

1. Dans l'EV participent des étudiants de groupes sociaux différents avec des valeurs, croyances, comportements et cultures différents (Byram, 2008 ; Porto, 2021a) qui utilisent la LE/lingua franca indépendamment du niveau de maîtrise (débutant,

- intermédiaire, avancé) et du niveau éducatif (primaire, secondaire, universitaire, formation d'enseignants) (Porto, 2018, 2019a, 2021a).
2. Le contenu de l'EV est la citoyenneté interculturelle (Byram et al., 2017 ; Byram et Wagner, 2018 ; Porto, 2018, 2019a, 2021a). L'EV est donc encadré dans l'EMILE avec une approche des plurilittératies (Porto, 2021a) où le modèle de locuteur interculturel est privilégié (Byram et al., 2017 ; Porto, 2021a).
 3. Les étudiants remettent en question leurs croyances à travers des analyses critiques grâce à de tâches en profondeur (introduction, sensibilisation, dialogue et citoyenneté). Pour ce faire, l'enseignant encadre l'enseignement dans des sujets d'importance sociale (la pauvreté, la violence, la discrimination, l'écologie, les guerres et d'autres types de conflits, la diversité, les droits, etc. (Porto, 2021a).
 4. Les étudiants sont guidés par l'enseignant qui devient un facilitateur. L'enseignant n'enseigne donc pas le contenu de manière traditionnelle. Il agit en tant que, médiateur, soutien et activateur (Byram, 2008 ; Byram et al., 2017 ; Byram et Wagner, 2018 ; Porto, 2021a) en basant son enseignement sur les orientations évaluative, cognitive, comparative, communicative et à l'action du cadre de Byram (2008).
 5. Les étudiants se servent des outils multimodaux pour analyser de manière critique leur contexte, leurs perceptions et ceux des autres. Ils réalisent une restructuration de leurs connaissances à partir des découvertes (Porto, 2021a) et passent à l'action concrète dans leur société en groupe national ou transnational (Byram, 2008 ; Porto, 2018, 2019a, 2021a).
 6. Les projets EV visant l'ECI comportent quatre phases qui s'encadrent dans une perspective longitudinale : l'introduction, la sensibilisation, le dialogue et la citoyenneté (Porto, 2018, 2019a, 2021a).
 7. L'évaluation est continue et procédurale (Porto, 2021a). L'enseignant peut donc se servir du cadre de Byram (2008), de l'AIE de Byram (2009) ou de l'AIETVM de Barrett et al. (2013) (Porto, 2018, 2019a, 2021).

4.4 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord présenté la proposition théorique et pédagogique de Porto (2021a). Cette proposition nous a permis d'observer les caractéristiques d'un projet EV visant l'ECI, notamment, de la pertinence de l'encadrer dans l'EMILE en lien avec l'approche de littératies de Meyer et al. (2015). Il nous a permis également de remarquer l'importance des tâches en profondeur (Fullan et Langworthy, 2014) et les quatre étapes, introduction, sensibilisation, dialogue interculturel et citoyenneté où ces tâches s'encadrent (Porto, 2021a). Ensuite, nous avons présenté les défis auxquels les enseignants doivent faire face au moment de réaliser en EV visant l'ECI. Finalement, nous avons condensé les pistes pour un projet EV visant l'ECI en tenant compte du cadre de Byram (2008) et les aspects soulignés par Porto (2018, 2019a, 2021a).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre essai avait comme but de répondre aux questions de recherche suivantes : quelles sont les caractéristiques des tâches qui favorisent le développement de l'ECI dans les projets d'EV ? Quelles sont les caractéristiques d'un projet d'EV qui vise l'ECI ? Afin d'y répondre, nous avons abordé les aspects théoriques de la compétence communicative interculturelle (CCI) de Byram (1997) afin de mieux comprendre le cadre de l'ECI de Byram (2008) pour son implémentation dans des projets d'échange virtuel (EV). De même, nous avons présenté des études empiriques où l'analyse était guidée par les trois catégories de tâches d'O'Dowd et Ware (2009). Finalement, nous avons abordé la proposition théorique et pédagogique de Porto (2021a).

En effet, dans le premier chapitre, nous avons d'abord présenté la notion de locuteur interculturel qui est un aspect saillant dans la théorie de la CCI (Byram, 1997). De même, nous avons décrit la distinction que l'auteur réalise entre la compétence interculturelle (CI) qui se compose de cinq savoirs (savoir être, les savoirs, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir s'engager) et la CCI comprend la CI, mais il ajoute les compétences linguistiques, sociolinguistiques et discursives. Cependant, selon Byram (2008, 2012) la notion d'action politique n'était pas assez saillante dans son modèle de 1997.

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté la mise à jour que Byram (2008, 2012) a réalisée sur son modèle de 1997 où l'auteur a mis l'accent sur l'action politique dans le savoir s'engager et la sensibilisation culturelle critique. De même, nous avons présenté les cinq niveaux d'engagement politique, les axiomes et les caractéristiques de l'ECI selon Byram (2008). Finalement, nous avons abordé le cadre de l'ECI de Byram (2008) qui comporte les orientations cognitive, évaluative, comparative, linguistique et à l'action qui peuvent guider la recherche et l'implémentation des projets dans la classe de LE.

Dans le troisième chapitre, nous avons abordé les trois catégories de tâches telles que proposées par O'Dowd et Ware (2009). Puis, en nous servant des trois catégories de tâches d'échange d'information, de tâches de comparaison et d'analyse et de tâches de collaboration proposées par les auteurs, nous avons réalisé une recension d'études empiriques qui nous a montré que les projets EV peuvent favoriser la CCI. De même, cette recension nous a permis d'observer que la catégorie de tâches de collaboration d'O'Dowd et Ware peut guider des projets

qui visent le développement de la CCI, mais qu'elle n'offre pas assez de pistes pour la conception et la mise en œuvre des tâches d'un EV visant l'action civique dans la communauté.

En conséquence, dans le quatrième chapitre, nous avons présenté la proposition théorique et pédagogique de Porto (2021a). L'auteure propose que les EV visant l'ECI soient encadrés dans l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) en lien des cinq savoirs de Byram (1997), l'approche des 4C de Coyle (2007) et l'approche de plurilittératies de Meyer et al. (2015). De même, nous avons mentionné les possibles défis que les enseignants doivent considérer au moment de réaliser un EV portant l'ECI. Finalement, nous avons répondu à nos questions de recherche dans la section 4.3 en synthétisant les pistes qui pourraient guider la création de tâches et de projets EV visant l'ECI à partir des aspects théoriques et des études abordés.

Pour conclure, nous avons observé que les projets EV visant l'ECI peuvent favoriser le développement des compétences citoyennes (Porto 2018, 2019a, 2021a) cependant, l'impact peut être à court terme comme dévoilé par les résultats de l'étude de Porto (2021b) même s'ils comportent une perspective longitudinale. Sur ce, Porto (2021b) propose que les projets soient implémentés de manière répétitive. Ce qui est cohérent avec ce que Apeaile et Schill (2008), Byram (2008) et Byram et al. (2002) affirment. Les auteurs expliquent que la CCI n'est pas question d'une courte période et que l'apprentissage interculturel se bâtit tout au long de la vie. Pourtant, les résultats de l'étude de Porto (2021b) entraînent des implications pour l'avenir des projets EV visant l'ECI. Effectivement, il est important de réaliser davantage des recherches longitudinales sur ce type de projets d'EV. Il serait également intéressant de répliquer l'étude de Porto (2021b) avec une méthodologie et des instruments différents. Pour finir, il s'avère nécessaire de réaliser plus de recherches afin d'examiner en profondeur l'impact des EV visant l'ECI sur la citoyenneté interculturelle et l'engagement politique à moyen et à long terme chez les apprenants.

RÉFÉRENCES

- Alghasab, M., & Alvarez-Ayure, C. P. (2021). Towards the promotion of intercultural competences: Telecollaborative conversations between Kuwaiti and Colombian English as a foreign language university students. *Computer Assisted Language Learning*, 1(29), 1–29. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1934483>
- Apedaile, S., & Schill, L. (2008). *Critical incidents for intercultural communication: An interactive tool for developing awareness, knowledge, and skills*. Norquest. From <https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/intercultural/CriticalIncidentsBooklet.pdf>
- Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819–853. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713>
- Barrett, M., Byram, M., Iprgrave, J., & Seurrat, A. (2013). *Images of others: An autobiography of intercultural encounters through visual media*. Council of Europe. From http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>
- Bennett, M. J., & Bennett, J. (2004). Developing intercultural sensitivity: Integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 147–165). Sage Publications.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5–13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>

- Byram, M. (2018). An essay on internationalism in foreign language education. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 64–82. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n2.54>
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez García, M. C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories*. Council of Europe.
- Byram, M., & Golubeva, I. (2020). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson, (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (2nd ed., pp. 70–85). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (Eds.). (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe. From <https://rm.coe.int/16802fc3aa>
- Byram, M., Porto, M., & Wagner, M. (2021). Ethical issues in teaching for intercultural citizenship in world/foreign language education. *TESOL Quarterly*, 55(1), 308–321. <https://doi.org/10.1002/tesq.3008>
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151. doi:10.1111/flan.12319
- Byram, M., & Zarate G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29(4), 239–243. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008557>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. From <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Eren, O. (2021). Raising critical cultural awareness through telecollaboration: Insights for pre-service teacher education. *Computer Assisted Language Learning*, 1(24), 1–24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1916538>

- Fantini, A. E., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living. From https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. From http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Lantz-Deaton, C., & Golubeva, I. (2020). *Intercultural competence for college and university students: A global guide for employability and social change*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57446-8>
- Lenkaitis, C. A., & Loranc-Paszylk, B. (2021). Facilitating global citizenship development in lingua franca virtual exchanges. *Language Teaching Research*, 25(5), 711–728. doi: 10.1177/1362168819877371
- Lewis, T., & O'Dowd, R. (2016). Introduction to online intercultural exchange. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 3–19). Routledge.
- Lewis, T., & Qian, K. (2021). Designing and supporting virtual exchange: The case of Chinese–English e-tandem. *Modern Languages Open*, 1(19), 1–17. <https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.372>
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2014). Intercultural communicative competence through telecollaboration. In J. Jackson, (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 340–356). Routledge, Taylor & Francis Group.

- O'Dowd, R. (2016). Learning from the past and looking to the future of online intercultural exchange. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 273–292). Routledge.
- O'Dowd, R. (2018a). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Research-publishing.net*, 1, 1–23. From <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567/33147>
- O'Dowd, R. (2018b). Innovations and challenges in using online communication technologies in CLIL. *Theory into Practice*, 57(3), 232–240. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484039>
- O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 477–490. doi:10.1017/S0261444819000077
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge.
- O'Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173–188. doi: 10.1080/09588220902778369
- O'Rourke, B. (2005). Form-focused interaction in online tandem learning. *Calico Journal*, 22(3), 433–466. doi: 10.1558/cj.v22i3.433-466
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp. 41–61). Multilingual Matters.
- Porto, M. (2014). Intercultural citizenship education in an EFL online project in Argentina. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 245–261. doi:10.1080/14708477.2014.890625
- Porto, M. (2018). 'Yo antes no reciclaba y esto me cambio por completo la consciencia': Intercultural citizenship education in the English classroom. *Education 3-13*, 46(3), 317–334. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1259247>
- Porto, M. (2019a). Affordances, complexities, and challenges of intercultural citizenship for foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 52(1), 141–164. <https://doi.org/10.1111/flan.12375>

- Porto, M. (2019b). Does education for intercultural citizenship lead to language learning?, *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16–33. doi:10.1080/07908318.2017.1421642
- Porto, M. (2021a). Intercultural citizenship in foreign language education: an opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 927–947.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526886>
- Porto, M. (2021b). Long-term impact of four intercultural citizenship projects in the higher education foreign language classroom. *The Language Learning Journal*, 49(6), 648–667.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1656279>
- Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484–498.
doi:10.1177/1362168817718580
- Porto, M., & Zembylas, M. (2020). Language education and global citizenship: Decolonial and posthuman perspectives through pedagogies of discomfort. In J. Jackson, (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (2nd ed., pp. 312–326). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Snider, J. S., Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). How we frame the message of globalization matters. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), 1599–1607. doi: 10.1111/jasp.12111
- Tecedor, M., & Vasseur, R. (2020). Videoconferencing and the development of intercultural competence: Insights from students' self-reflections. *Foreign Language Annals*, 53(4), 761–784. doi: 10.1111/flan.12495
- Toscu, S., & Erten, I. H. (2020). Developing intercultural communicative competence by the means of telecollaboration. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4517–4534.
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10174-8>

- Üzüm, B., Akayoglu, S., & Yazan, B. (2020). Using telecollaboration to promote intercultural competence in teacher training classrooms in Turkey and the USA. *Recall*, 32(2), 162–177. doi:10.1017/S0958344019000235
- Vogt, K. (2016). Teaching practice abroad for developing intercultural competence in foreign language teachers. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 85–106. From <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24229/29497>
- Wilden, E. (2007). Voice chats in the intercultural classroom. The ABC's online project. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp. 269–276). Multilingual Matters.
- Wilkinson, J. (2020). From native speaker to intercultural speaker and beyond: Intercultural (communicative) competence in foreign language education. In J. Jackson, (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (2nd ed., pp. 283–298). Routledge, Taylor & Francis Group.