

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
DELFINA APAZA

ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE ET DÉVELOPPEMENT DES COM-
PÉTENCES PROFESSIONNELLES EN ESPAGNOL LANGUE TIERCE :
UNE INTERVENTION BASÉE SUR LA MÉTHODE D'ACTIVATION
COGNITIVE DES PRÉJUGÉS

DECEMBRE 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

À mes étudiants.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de cet essai.

En premier lieu, je remercie Madame Mariane Gazaille, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. En tant que Directrice de mon essai, non seulement elle m'a guidée dans mon travail, mais elle m'enthousiasmée à la tâche par la chaleur de son accueil. Merci Mariane!

Je remercie aussi les élèves de la polyvalente Benoit-Vachon pour leur coopération à cet essai. Egalement, je suis reconnaissante envers les invités hispanophones pour leur générosité, leur temps et leur collaboration.

Finalement, je tiens à remercier TOUS mes professeurs de l'UQTR pour avoir allumé des étincelles dans mon esprit.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Élèves participants à la recherche	31
Tableau 2 Les invités	32
Tableau 3 Comparaisons de l'opinion avant-après MAC des élèves à l'égard de la langue	39
Tableau 4 Comparaison des qualificatifs endossés pour décrire la langue	40
Tableau 5 Comparaison de l'opinion avant-après MAC à l'égard de la culture	41
Tableau 6 Comparaison des qualificatifs endossés pour décrire la culture	41
Tableau 7 Comparaison de l'opinion des apprenants avant-après MAC à l'égard des locuteurs Hispanophones	42
Tableau 8 Comparaison des qualificatifs endossés pour décrire les locuteurs	43
Tableau 9 Observations sur le développement de la CP1	44
Tableau 10 Observations sur le développement de la CP3	49
Tableau 11 Observations sur le développement de la CP4	55

Table des matières

REMERCIEMENTS	i
LISTE DES TABLEAUX.....	i
LISTE DES ABREVIATIONS.....	i
RÉSUMÉ	ii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	2
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Mon expérience professionnelle.....	2
1.2 Enseignement de l'espagnol dans le Programme de formation de l'école québécoise	4
1.2.1. Enseigner la culture seconde ou tierce	7
1.2.2. Enseigner la culture seconde ou tierce à l'adolescence.....	7
1.2.3. Culture en enseignement des langues secondes ou étrangères	8
1.2.4. L'enseignement de la culture en classe de ELE au Québec	10
1.3 Question.....	11
CHAPITRE II	13
CADRE THÉORIQUE	13
2.1 Culture	13
2.1.1. Rapport langue-culture.....	15
2.1.2. Le modèle de la sensibilité interculturelle de Bennett.....	16
2.2 Le concept d'altérité	18
2.3 Approches d'enseignement de la culture.....	21
2.4 Le concept de préjugé.....	23
2.5 La méthode d'activation cognitive	24
2.5.1. Phase 1: (Re)activation des connaissances antérieures.....	24
2.5.2. Phase 2: Rencontre avec l'Autre.....	25
2.5.3. Phase 3: Reconstruction	25
2.6 Compétences professionnelles visées	26
2.6.1. Compétence professionnelle 1	26
2.6.2. Compétence professionnelle 3	27
2.6.3. Compétence professionnelle 4	27
2.7 Synthèse et objectif de recherche	28
CHAPITRE III	30
MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Type de recherche.....	30
3.1.1. Les participants	31
3.1.2. Le contexte	32
3.1.3. Instruments de mesure.....	33

3.1.3.1	Élaboration du questionnaire pré-test.....	33
3.1.3.2	Le journal de bord.....	34
3.2	Déroulement et intervention.....	34
3.2.1.	L'entretien avec les élèves avant la rencontre avec des invités.....	35
3.2.2.	MAC – Phase 1.....	35
3.2.3.	MAC – Phase 2.....	36
3.2.4.	MAC – Phase 3.....	36
3.2.5.	Cueillete de données.....	37
3.3	Plan de traitement et d'analyse des résultats.....	37
3.3.1.	Pré-test et post-test.....	38
3.3.2.	Journal de bord.....	38
CHAPITRE IV	.....	39
RESULTATS	.....	39
4.1	Résultats reliés aux questionnaires.....	39
4.1.1.	Résultats sur l'opinion des élèves participants sur la langue.....	39
4.1.2.	Opinion sur la culture espagnole.....	40
4.1.3.	Opinion sur les locuteurs hispanophones.....	42
4.2	Résultats liés au développement professionnel.....	43
4.2.1.	Compétence professionnelle 1.....	43
4.2.2.	Compétence professionnelle 3.....	49
4.2.3.	Compétence professionnelle 4.....	54
4.3	Discussion des résultats.....	57
4.3.1.	Contribution de la Méthode d'activation cognitive des préjugés chez les apprenants.....	57
4.3.2.	Contribution de l'expérimentation de la Méthode d'activation cognitive des préjugés au développement des compétences professionnelles de la future enseignante.....	59
4.4	Pistes d'amélioration de l'intervention.....	61
4.5	Portée pratique et pistes pédagogiques.....	61
CHAPITRE V	.....	63
SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS	.....	63
5.1	Résumé de l'intervention.....	63
5.2	Synthèse critique de l'intervention.....	64
5.3	Limites.....	67
5.4	Mot de la fin.....	67
RÉFÉRENCES	.....	69
APPENDICE A	.....	74
APPENDICE B	.....	75
QUESTIONNAIRE APRÈS L'ENTREVUE	.....	75

APPENDICE C	76
TRANSCRIPTION DES QUESTIONS DES ÉLÈVES PENDANT L'ENTREVUE AVEC LES INVITES	76
APPENDICE D	77
TRANSCRIPTION DES COMMENTAIRES DES ÉLÈVES	77

LISTE DES ABREVIATIONS

MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PEI	Programme d'éducation internationale
DGF	Domaines généraux de formation
CT	Compétence transversale
ELE	Espagnol, langue étrangère
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
LE	Langue étrangère
CP	Compétence professionnelle
SEA	Situation d'enseignement-apprentissage

RÉSUMÉ

La maîtrise de deux langues – et même plus – est un atout nécessaire de nos jours. Pendant longtemps, les objectifs d'apprentissage dans le domaine des langues ont été associés au déploiement des habiletés linguistiques uniquement. Toutefois, le contexte de mondialisation omniprésent dans notre quotidien oblige les apprenants d'une langue seconde (L2) ou d'une langue étrangère (LE) à développer des compétences interculturelles pour interagir avec les autres cultures (Byram & Fleming, 2009). Étant donné que l'apprentissage des langues signifie aussi être en contact avec d'autres cultures, il devient nécessaire d'intégrer dans la pratique des enseignants de L2 ou de LE des interventions ayant pour but de développer chez les apprenants des habiletés pour mieux entrer en contact avec les cultures cibles.

De façon à être en mesure d'enseigner aux apprenants des rapports harmonieux avec l'Autre, plusieurs chercheurs (voir, par exemple, Areizaga Orube, 2000; Byram, 2008; Byram & Fleming, 2009; Foncubierta, 2014; Kramchis n.d.; Pozzo & Fernandez, 2008) s'entendent pour dire qu'il faut miser sur la déconstruction des stéréotypes et des préjugés afin de mieux communiquer avec d'autres cultures. Dans ce but, nous souhaitons expérimenter dans notre projet, un dispositif qui aurait le potentiel d'amener les élèves à cheminer dans la curiosité et l'ouverture à l'altérité. Dans cette perspective, nous avons choisi d'intervenir en classe en intégrant à notre séquence d'enseignement-apprentissage la *Méthode d'activation cognitive* (MAC), telle que définie par Boucher, Gazaille, Gauthier et Gosselin (2014). À cet effet, des invités hispanophones ont été invités en classe, permettant ainsi aux élèves de découvrir la culture cible et de confronter les préjugés qu'ils pourraient entretenir sur la langue, sur la culture et sur les interlocuteurs espagnols. Puisque notre essai a comme objectif notre développement professionnel, nous croyons que l'application de ce dispositif peut contribuer au développement de nos compétences professionnelles.

Cet essai est composé de cinq chapîtres. Le chapitre 1, *Problématique*, dévoile notre expérience professionnelle et la source de notre problématique. Au chapitre 2, *Contexte théorique*, nous proposons, d'un côté, quelques concepts en lien avec l'enseignement de la culture aux apprenants d'espagnol langue tierce, d'un autre côté, nous identifions les compétences professionnelles les plus touchées par notre intervention pédagogique. Au chapitre 3, *Méthodologie*, nous justifions notre choix méthodologique, c'est-à-dire nos variables, les instruments de mesure et d'évaluation qui nous permettront de collecter des données que nous analyserons après. Au chapitre 4, *Résultats*, nous expliquons les résultats obtenus suite à l'intervention, et ce, autant sur le plan professionnel que sur le point de vue des apprenants. Finalement, au chapitre 5, *Synthèse critique et conclusions*, nous terminons l'essai en posant un regard critique sur l'intervention MAC mise en oeuvre.

INTRODUCTION

Il est désormais admis que, dans le cadre de l'enseignement des langues secondes et étrangères, la compétence linguistique n'est plus suffisante : elle doit être accompagnée d'une compétence interculturelle. Mais comment amener les apprenants à développer cette compétence sans franchir les frontières des stéréotypes et des préjugés nationaux? Comment développer cette compétence sans enseigner l'altérité aux apprenants? L'altérité, comme la compétence interculturelle, fait appel à la connaissance de soi et de l'Autre. L'altérité demande la déconstruction des stéréotypes pour être capable d'entrer en relation avec l'Autre. L'altérité mène ainsi à l'ouverture nécessaire pour établir une intercompréhension. Pour cette raison, l'École québécoise opte pour une éducation fondée sur le respect et l'égalité. Cet essai traite de ceci.

Mots clés: *culture, compétence interculturelle, préjugés, altérité, enseignement langues secondes.*

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le chapitre 1 rapporte le contexte et la problématique à la source de ce travail. Y sont tout d'abord présentées les observations issues de notre expérience professionnelle comme enseignante d'espagnol L3, point de départ de notre essai. Ensuite nous abordons le rôle de la discipline d'espagnol dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Puis, nous rapportons l'importance de la composante culturelle en enseignement des langues secondes ou étrangères. Finalement, nous posons la question qui guidera notre réflexion pour cet essai.

1.1 Mon expérience professionnelle

Au cours de mes 10 ans d'expérience comme enseignante d'espagnol langue étrangère (ELE), j'ai pu faire plusieurs observations. Premièrement, certains élèves entretiennent des stéréotypes et parfois même des préjugés sur la culture espagnole ainsi que sur les hispanophones. Il nous semble que ces représentations les empêchent de donner du sens à leurs apprentissages et de maximiser les bénéfices que peut leur apporter l'apprentissage de la langue. En 2014, alors que j'effectuais mon stage au secondaire au Programme d'éducation internationale (PEI), l'enseignante m'a donné des grilles pour évaluer la production orale des élèves. Je devais alors circuler entre les groupes et écouter la qualité de la production orale de chaque élève. Je ne devais cependant pas les évaluer sur le contenu de leurs interactions. Les questions sur lesquelles ils échangeaient étaient fournies par l'enseignante. Chaque groupe de cinq élèves recevait des cartes à partir desquelles ils devaient interagir sur leurs expériences en rapport avec la culture et les locuteurs espagnols. Que penses-tu de l'espagnol et de la culture hispanique? Connais-tu des hispanophones dans ton quartier? Alors que je me trouvais à côté d'un groupe mixte d'élèves, j'entends l'échange suivant :

- _ « Que penses-tu de l'espagnol et de la culture espagnole? » lit Nathan. « Je pense qu'apprendre l'espagnol sert à rien parce qu'on peut rien faire avec l'espagnol dans la vie », répond-il, dans un même soufflé ajoutant : « Je pense aussi que les hispaniques veulent tous abandonner leur pays pour immigrer ici et profiter de notre système ». « Je suis d'accord avec Nathan, on peut rien faire avec l'espagnol, c'est l'anglais qui est important », répond Sophie.
- _ « Les hispaniques sont en train d'envahir les États-Unis. On dit que bientôt on parlera plus l'espagnol que l'anglais. Je ne veux pas qu'il arrive la même chose ici », réplique Guillaume.
- _ « Connais-tu des hispanophones dans ton quartier ? » questionne Samuel. « Je connais un hispanophone. Il s'appelle Manuel. En réalité tout le monde le connaît. Il est ami de tous. Je pense que Manuel n'a pas de personnalité » ajoute-il.¹

Après avoir entendu les propos des élèves, je me suis sentie dépourvue pour intervenir sur le champ. Je me suis rendu compte que quelque chose avait été mal mené lors du traitement de la composante culturelle en classe. Une fois l'évaluation terminée, j'ai raconté l'évènement à l'enseignante dans le but d'apprendre comment elle intervient dans ce type de situation. À ce moment là, j'ai su que la semaine précédente, les élèves avaient lu un article sur l'immigration mexicaine aux États-Unis. Il s'agissait d'un texte préparatoire à l'examen. L'enseignante m'avait dit que plusieurs élèves avaient manifesté peu d'intérêt pendant cette lecture alors que d'autres avançaient qu'ils connaissaient déjà l'histoire des immigrants. En bout de ligne, ni moi ni l'enseignante n'avons su intervenir dans cette situation et ces élèves ont terminés leurs études secondaires avec cette vision de la langue, de la culture et de leurs locuteurs.

Plusieurs questions et interrogations ont alors fait l'objet de nos pensées et réflexions. Qu'est-ce qui a causé cette situation? Le texte proposé pour la préparation à l'évaluation orale a-t-il conduit à cette prise de position et ces opinions ? Est-ce que c'est la façon dont la réflexion sur la culture a été abordée ? Les élèves entretenaient-

¹ Les prénoms utilisés sont fictifs

ils déjà des préjugés avant d'aborder le sujet ? Quelle est la place des préjugés en enseignement de l'ELE ? Comment doit-on intervenir auprès des élèves dans leurs rapports avec les autres cultures? Étant donné que l'apprentissage des langues signifie aussi d'être en contact avec d'autres cultures, nous croyons nécessaire d'intégrer dans la pratique des enseignants des langues secondes (L2) ou étrangères (LE) des interventions ayant pour but de stimuler la curiosité des apprenants envers ces cultures afin de mieux entrer en contact avec elles et développer leur rapport à l'altérité.

1.2 Enseignement de l'espagnol dans le Programme de formation de l'école québécoise

La mission de l'école québécoise se lit comme suit : Instruire, Socialiser, Qualifier. En ce qui concerne la mission de socialisation, le PFEQ pose que l'enseignant a comme mandat de dépasser l'enseignement des savoirs linguistiques pour stimuler les apprenants au développement d'une socialisation interculturelle. Le Programme demande également de « (...) développer envers eux [les locuteurs de langues et porteurs de cultures étrangères] une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance. » (MELS, 2009a, p.1). Pour ceci,

[il] incombe à l'enseignant de les [élèves] guider dans leurs découvertes (...), de sensibiliser les élèves aux réalités de ces pays, de soutenir leur motivation à apprendre et de favoriser par le fait même une appropriation graduelle de la langue espagnole et des cultures qui s'y rattachent (*Ibid.* p.9).

Nous comprenons par ceci que si l'enseignant guide de façon appropriée les élèves vers une vision positive de la langue, la culture et les interlocuteurs, les apprenants trouveront du sens à l'effort investi dans l'apprentissage de la langue, car le but ultime est de socialiser avec les interlocuteurs de celle-ci.

Trois sections du PFEQ ressortent en regard de la socialisation aux autres cultures, prescrivant à l'enseignant d'espagnol langue tierce (L3) la responsabilité d'enseigner la langue et la socialisation harmonieuse avec la diversité culturelle et linguistique. Ces trois sections sont : les domaines généraux de formation (DGF), le programme

d'espagnol tierce langue (PFEQ) et la compétence transversale 3 : *Exercer son jugement critique*.

Dans la section DGF, l'espagnol est étroitement relié à la composante de socialisation. Cloutier et Drapeau (2008) définissent la socialisation comme un « processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation sociale de l'individu » (p.128). L'intention éducative sous-tendant le DGF *Vivre ensemble et citoyenneté* est « d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et le respect de la diversité » (MELS, 2009b, p. 28). Étant donné que selon la théorie socioconstructiviste, l'apprentissage est un processus de construction et de déconstruction sociale et que l'apprentissage d'une langue étrangère signifie forcément le contact avec une culture étrangère, le DGF lie ainsi l'enseignement de l'espagnol à l'objectif de l'enseignement-apprentissage de la socialisation avec d'autres cultures pour apprendre de celles-ci et développer de nouvelles perspectives sur le monde.

En ce qui a trait à la compétence transversale 3, il y a trois composantes qui composent l'enseignement de la langue et de la culture espagnoles. L'enseignement amène les apprenants à partager leurs opinions sur divers aspects de la culture cible chaque fois que l'enseignant leur présente un *input* authentique. Durant la démarche de construction sociale de la pensée, les élèves partagent leur opinion de départ sur le sujet et ils explorent les différents points de vue existants en classe. Pour cette raison, il est nécessaire d'aborder les préjugés pour les reconnaître et les déconstruire socialement. Ce faisant, l'enseignement-apprentissage de l'espagnol L3 permet aux élèves d'exercer leur jugement critique en se questionnant sur la validité de leurs opinions et les sources de celles-ci et en découvrant l'importance de se distancer des préjugés existants sur les sujets d'apprentissage (MELS, 2009c).

Par ailleurs, le PFEQ propose trois dimensions de la culture : sociolinguistique, sociologique et esthétique (MELS, 2009a). Toutefois, la façon dont l'enseignant(e) d'espagnol doit aborder la culture et ses différentes dimensions nous semblent floue.

Notre interprétation du MELS à cet égard est que la culture reste sous-entendue ou subordonnée à l'apprentissage des éléments linguistiques. Elle est comme la toile de fond de dialogues, de textes, de contextes qu'on utilise pour en acquérir les éléments linguistiques. C'est comme si les élèves étaient supposés comprendre et distinguer les différents modes de vie et les problématiques internationales sans pour autant que ceci leurs soient explicitement enseignés ou directement pointés.

D'autre part, la section de DGF (MELS, 2009b) propose aussi trois axes pour favoriser le développement du *Vivre ensemble et citoyenneté* : a) valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques; b) engagement, coopération et solidarité; et c) contribution à la culture de la paix. Dans ce dernier axe, le MELS recommande aux enseignants d'amener les élèves à « la compréhension des conséquences négatives des stéréotypes et d'autres formes de discrimination ou d'exclusion; à la conscience de l'interdépendance des personnes et des peuples » (MELS, 2009b, p.29). Aussi, pour arriver à l'ouverture et à la connaissance des autres cultures et contribuer « au développement d'une conscience interculturelle, qui permettrait aux élèves de constater la richesse que l'autre peut apporter à leur propre culture » (MELS, 2009b, p.9), il faudrait démystifier les stéréotypes et préjugés qu'entretiennent les élèves du secondaire sur celles-ci.

En somme, le PFEQ invite les enseignants d'espagnol L3 à intégrer le dépassement de l'intolérance et de l'indifférence à leur enseignement au quotidien. À cet effet, il invite les enseignants d'ELE à amener les élèves à acquérir des attitudes positives, de respect et d'ouverture envers la diversité culturelle, ce qui est d'autant plus important puisque nous vivons dans une société où la diversité culturelle et linguistique est omniprésente. Or, considérant le stade de développement dans lequel les élèves du secondaire se situent, enseigner l'altérité et l'ouverture aux cultures hispaniques ressort comme un défi important en enseignement de l'espagnol L3 au secondaire.

1.2.1. Enseigner la culture seconde ou tierce

L'apprentissage de l'espagnol L3 peut jouer un rôle important dans le développement de l'ouverture à d'autres cultures, car cette discipline met les élèves en contact avec d'autres points de vue, d'autres façons de vivre et de voir le monde. Plusieurs chercheurs en didactique des langues et cultures étrangères affirment que le rôle de la culture dans la classe de langue est d'amener les apprenants à connaître d'autres réalités et à les comprendre en les regardant dans une perspective moins ethnocentriste (voir, par exemple, Areizaga Orube, 2000 ; Byram, 2008; Byram & Fleming, 2009; Foncubierta 2014, Kramchis, n.d.; Pozzo & Fernandez, 2008). Le rôle de l'enseignant est donc de guider les élèves dans l'exercice d'interprétation et de compréhension des autres cultures. La compréhension des autres cultures peut cependant varier d'une personne à l'autre, car le développement de la cognition sociale ne suit pas les mêmes étapes pour chaque individu. Ces étapes sont influencées par des facteurs affectifs et culturels (Cloutier & Drapeau, 2008). L'enseignant doit à cet effet privilégier une approche d'enseignement qui tienne compte des niveaux de compréhension et d'ouverture des élèves. De plus, l'enseignant doit cibler les facteurs affectifs ou culturels qui causent le refus de l'Autre. Pour ce, nous croyons que les préjugés sont des facteurs que l'enseignant doit prendre en considération lorsqu'il tente de corriger des attitudes négatives envers la langue et la culture cibles.

1.2.2. Enseigner la culture seconde ou tierce à l'adolescence

Cloutier et Drapeau (2008) expliquent que l'adolescence est la période où les jeunes développent leur capacité à intégrer leur propre perspective et celle des autres dans un processus de compréhension sociale. Or, l'adolescence constitue une période critique au cours de laquelle les jeunes ont tendance à exclure tout ce qui ne leur ressemble pas (*Ibid.*, 2008). Selon les stades de développement humain d'Erikson,

[...] l'adolescent ou l'adolescente devient excessivement sectaire, intolérant et cruel : il exclut les personnes qui sont « différentes » que ce soit sur le plan de la couleur de la peau ou de la culture... et souvent sur divers aspects insignifiants comme l'habillement et les mimiques. Ce sont des critères qui font qu'une

personne sera ou ne sera pas admise dans le groupe. (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 68).

Pour cette raison, l'intervention de l'enseignant est nécessaire, voire cruciale pour l'apprentissage de la socialisation à l'adolescence et ce, particulièrement avec des personnes provenant de différentes cultures.

1.2.3. Culture en enseignement des langues secondes ou étrangères

Avec la méthode traditionnelle, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avait comme objectif de « former la personnalité de l'apprenant en l'initiant aux haut-faits culturels du pays dont il apprenait la langue (arts, littérature, histoire, etc.) » (Byram, Neuner & Zarate, 1997, p. 58). Pour cette raison, les contenus faisaient référence à la culture formelle (arts, littérature, géographie) servaient de renforcement à l'apprentissage. Le début des années 1960 apporte un changement en ce qui concerne le but de l'enseignement-apprentissage des L2 et des L3. On enseigne et on apprend une nouvelle langue pour interagir avec les natifs de celle-ci et pour ceci, une nouvelle conception de ce qu'est la culture et son rôle dans le processus d'apprentissage des langues est nécessaire. Dans ce but, autant dans le contexte nord américain qu'europpéen, on tente de changer le traitement traditionnel de la culture. À présent, le débat quant à savoir si la culture fait partie ou non de l'enseignement des langues est clos. Les contenus, les objectifs et le rôle que doit jouer la culture en enseignement des langues ont été redéfinis (*Ibid.*, 2000).

En conséquence, au cours des dernières décennies, les avancées en didactique des L2 et LE se sont caractérisées par la nécessité d'une nouvelle perspective qui met l'accent sur l'objectif communicatif et sur l'interaction sociale entre les apprenants de la langue et les natifs de celle-ci (Byram & Fleming, 2009). Pour ces auteurs, acquérir une langue comme elle est parlée par un groupe culturel donné suppose d'apprendre les significations, les valeurs et les pratiques du groupe cible, tels qu'exprimés à travers la langue (*Ibid.*, 2009). Beacco va dans le même sens lorsqu'il affirme que « tout enseignement/apprentissage des langues est une mise en relation

avec d'autres comportements, d'autres croyances, d'autres mémoires, d'où l'importance de l'ouverture à l'autre » (2000, cité dans Zumbihl, 2004, p. 127). Le *Department of Education and Science, and the Welsh Office* (DES) (1990), pose que pour développer la sensibilité culturelle, il est nécessaire de comparer le mode de vie de l'apprenant avec celui de l'autre communauté linguistique pour arriver à une meilleure compréhension des deux (dans Byram & Fleming, 2009). Byram et Fleming (2009) avancent que la pratique comparative pourrait initier les apprenants à reconnaître et à négocier avec les différences entre deux cultures et à entreprendre des interactions avec les membres du groupe cible. Toutefois, selon ces chercheurs, ce qui nuit réellement dans l'interaction sociale entre individus de cultures différentes, ce sont les stéréotypes nationaux et les préjugés. Pour cette raison, l'enseignement des langues doit mettre l'accent sur non seulement des cultures nationales mais aussi sur les perceptions des apprenants sur celles-ci. Lorsque l'interaction amène les participants au-delà de l'identité nationale, ceux-ci établissent des liens qui les amèneront à découvrir d'autres identités sociales (Byram & Fleming, 2009).

Bref, la culture en enseignement des langues joue un triple rôle. En premier lieu, elle conscientise l'apprenant à ses propres identités et cultures, et sur la façon dont il est perçu par d'autres. En deuxième lieu, elle amène l'apprenant à connaître d'autres cultures et à dépasser les stéréotypes nationaux pour connaître les identités et les cultures des personnes avec qui il interagit. En troisième lieu, elle soutient l'apprentissage de la langue cible. À cet effet, le MELS accorde à la compétence interculturelle une place importante dans le PFEQ, même si celle-ci n'est pas prescrite explicitement dans l'échelle des compétences à développer en espagnol. Pour ces raisons, il devient pertinent de mettre de l'avant des activités pour déconstruire les idées préconçues et les préjugés des élèves envers la langue, la culture et les locuteurs espagnols.

1.2.4. L'enseignement de la culture en classe de ELE au Québec

Au Québec, le MELS recommande une approche de type comparatif pour intégrer les références culturelles dans les apprentissages des élèves (MELS, 2009a). Le PFEQ identifie les composantes culturelles suivantes: la dimension sociolinguistique, la dimension sociologique, et la dimension esthétique (MELS, 2009a). La sociolinguistique est composée des connaissances et des conditions nécessaires pour comprendre et communiquer avec un locuteur hispanophone. Par exemple, en espagnol, l'usage de *usted* pour différencier l'usage de la langue dans une situation formelle ou informelle (*Ibid.*, 2009a). À propos de la dimension sociologique, le PFEQ mentionne les faits qui composent la vie quotidienne des gens et des pays hispaniques, tels que les heures des repas, les conditions de vie, les moyens de transport, etc. (*Ibid.*, 2009a). En ce qui a trait à la dimension esthétique, le PFEQ rapporte comme éléments constitutifs de cette dimension les créations artistiques et médiatiques de la culture hispanique : musique, cinéma, peinture, architecture, journaux, magazines, etc. (*Ibid.*, 2009a). Toutefois, nous nous questionnons sur l'approche ou les approches avec lesquelles l'enseignant(e) doit aborder les différentes dimensions de la culture.

Selon Kramsch (2004), il y a une incertitude presque générale chez les enseignants de langues à travers le monde sur le fait d'enseigner ou non la culture et sur comment l'aborder en classe. Cette incertitude vient du fait que, pendant longtemps, l'approche traditionnelle a ignoré la culture ou l'a présentée comme une simple information amenée par la langue. De nos jours, la culture seconde s'enseigne par la conscientisation et la comparaison à sa propre culture (Kramsch, 2004) pour amener les apprenants à réfléchir sur soi et non seulement sur les autres cultures (DES, 1990, dans Byram & Fleming, 2009). En conséquence, Byram (2009) recommande aux responsables des programmes d'enseignement des langues, et aux enseignants, plus précisément, d'inclure des objectifs d'enseignement-apprentissage qui développent la curiosité et l'ouverture des apprenants vers d'autres cultures.

1.3 Question

En somme, l'enseignement d'espagnol L3 joue un rôle fondamental en regard de la mission d'instruire, de socialiser et d'éduquer de l'École québécoise. L'enseignement de l'espagnol L3 constitue une porte d'entrée pour le développement de comportements, d'attitudes et de valeurs en accord avec la mission de socialisation de l'école d'aujourd'hui. Toutefois, penser que les élèves développent des attitudes de respect et d'ouverture à la diversité culturelle par l'apprentissage de notions linguistiques revient à courir le risque que les élèves s'enracinent dans des préjugés et des représentations stéréotypées. Aussi, sans vouloir diminuer l'importance des acquis linguistiques, nous croyons, à l'instar des auteurs nommés supra, que ces composantes ne suffisent pas pour communiquer de façon culturellement correcte. L'enseignant d'espagnol L3 doit amener les élèves à découvrir, à comprendre, à construire des ponts et à créer des liens entre les cultures ainsi qu'à les comparer sans jugements de valeur (MELS, 2009). Or, à la lumière des sections précédentes, il aurait problème lors du traitement de la composante culturelle en classe d'espagnol L3/LE. En ce sens, nous avons d'ailleurs observé, dans notre stage précédant, que certains élèves peuvent véhiculer des représentations, des attitudes et des sentiments plus ou moins positifs face à la langue espagnole et à ses locuteurs. La déconstruction des préjugés des apprenants par l'intermédiaire d'activités ayant pour objectif de développer la curiosité et l'ouverture à l'altérité semblent prometteuses en ce qui concerne le développement de la compétence culturelle.

Dans le cadre de notre projet de professionnalisation, nous devons mener une intervention liée à la problématique que nous venons de soulever. Pour cette raison, notre question de recherche s'énonce ainsi : Comment la méthode d'activation cognitive des préjugés contribue-t-elle au développement de l'enseignement de l'altérité en espagnol L3 au secondaire?

Ici se termine le chapitre 1, *Problématique*. Ceci étant, nous nous pencherons, dans le cadre de notre deuxième chapitre, sur les principes liés au processus de déconstruction des idées préconçues ainsi que sur les concepts qui participent à

l'élaboration de l'intervention pédagogique que nous mettrons en œuvre dans le cadre de cet essai.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous délimitons les assises théoriques de notre essai. Puisque nous cherchons à savoir comment la *Méthode d'activation cognitive* (MAC) contribue au développement de l'enseignement de l'altérité en espagnol L3 au secondaire, nous définirons les principaux concepts qui orientent cette question. Dans un premier temps, nous définissons culture et altérité. Par la suite, nous nous penchons sur la définition du concept de préjugé. Ensuite, nous nous intéressons à la MAC, qui inclut le processus de désactivation émotionnelle des préjugés. Après avoir fait un tour d'horizon de ces concepts, nous présentons les pistes d'actions relevées dans la littérature pour développer l'altérité des apprenants d'espagnol L3 du secondaire. En dernier lieu, nous présentons les compétences professionnelles ciblées par notre intervention.

2.1 Culture

Le concept de culture est un concept controversé en recherche. L'origine de cette controverse réside dans la complexité et l'amplitude des notions que la culture renferme, notamment en raison de la délimitation géographique de la culture et des échanges entre cultures et de l'évolution des civilisations. La diversité culturelle, religieuse et linguistique qui caractérise les sociétés d'aujourd'hui complexifie davantage la délimitation du concept. En outre, il n'existe pas UNE culture commune pour tous les locuteurs d'une langue cible donnée, mais des cultures et même des sous-cultures (Leylaverigne & Parra, 2010). Par ailleurs, dans la littérature où il est question d'enseigner la composante culturelle en enseignement des langues, nous constatons une distinction entre culture anthropologique et culture cultivée. C'est sur la première que se centre cet essai.

S'insérant dans l'approche anthropologique² de la culture, Hall définit la culture comme « le moule dans lequel nous sommes coulés, la partie du comportement humain que nous interprétons comme allant de soi, à ce que nous ne pensons pas parce que nous considérons qu'elle est universelle ou faisant partie de notre idiosyncrasie » (Hall, 1959, cité par Toquero 2010, p. 21). Hall dit aussi que la culture contrôle toute notre vie, à un point tel que nous n'en sommes pas conscients (dans Castro Viúdez, 2002). Zumbihl (2004) va dans le même sens lors qu'elle définit la culture comme étant « une structure plus ou moins lisible et solide qui donne une forme aux comportements et fixe le cadre des échanges » (p. 45). En 1931, l'anthropologue cracovien Malinowski, propose un ensemble d'éléments qui caractérisent les groupes sociaux et qui constituent leur culture. Selon cet expert, la culture comprend les artefacts hérités, les biens, les procédures techniques, les idées, les habitudes, les valeurs, l'alimentation et les façons de rester en santé, de chercher le bien-être, de satisfaire les besoins de base et les besoins biologiques, etc. Toujours selon Malinowski, toutes les cultures sont interreliées par les éléments qui les composent (1931, dans Santamaría Martínez, 2008). Pour Nemetz Robinson, anthropologue cognitif, la culture « est un mécanisme interne pour l'organisation et l'interprétation des données (1988, cité dans Toquero, 2010, p. 25).

Ces définitions de culture présentent certains traits communs. Premièrement, la culture se définit comme un ensemble de règles qui gèrent le comportement et l'interaction entre les membres d'un groupe. Deuxièmement, nous voyons que la culture est perceptible dans tous les aspects de la vie. Troisièmement, elle comporte une dimension cognitive qui réfère à la façon dont les apprenants de langues captent et interprètent les différences et les similitudes culturelles entre leur culture première et la culture cible. Bref, la culture correspond donc à des modèles, à des valeurs, à des manières de voir, de penser et de faire parmi lesquelles les apprenants des langues analysent et interprètent l'*input* (linguistique ou non linguistique) et les comportements d'autrui.

² La culture anthropologique s'intéresse à l'ensemble de pratiques communes qui déterminent l'appartenance des individus à un groupe, alors que la culture cultivée couvre toutes les activités humaines et sociales produites par des individus appartenant à une culture (Leylaverne et Parra, 2010).

2.1.1. Rapport langue-culture

« Les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs » (Calvet, 1993, cité dans Zumbihl, p. 45, 2004). Dans le même sens, Duranti (2004) affirme que « posséder une culture signifie disposer d'un ensemble de ressources pour arriver à la communiquer, ces mêmes ressources nous donnent accès à un système linguistique » (cité dans Santamaría Martínez, 2008. p.30). Langue et culture sont donc inséparables. D'ailleurs, selon Blanchet,

« Il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. Toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une version du monde spécifique, différente de celle offerte par une autre langue (d'où la non correspondance terme à terme de langues différentes). Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registre » de la langue, etc. » (Blanchet, 2004, p.6).

À l'instar de Byram et Fleming (2009), lorsqu'un individu interagit avec une personne avec une identité nationale différente de la sienne, c'est son identité culturelle qui ressort le plus. Toute interaction entre individus de cultures différentes repose sur des identités et des cultures nationales différentes qui, en conséquence, pourraient mener à des perceptions et des compréhensions erronées, voire des incompréhensions mutuelles de la part des protagonistes. Pour Castro Viúdez (2002), lorsque un individu est confronté à une situation qui transgresse, pour lui, le normal, il peut ressentir divers types d'émotions dont l'anxiété, l'inconfort, ou le rire. En ce sens, Byram suggère que l'apprenant de langues doit développer la capacité à identifier les « aires de malentendus et de dysfonctionnement, à les expliquer et à servir de médiateur lors de représentations conflictuelles » (1997, dans Zumbihl, p.45).

2.1.2. Le modèle de la sensibilité interculturelle de Bennett

Développer la sensibilité interculturelle n'est pas un apprentissage instantané. Il s'agit d'un processus vécu différemment pour tous et chacun, dont « la clé réside d'abord dans la vision que chacun entretient face aux différences culturelles » (Bennett, p.1, 1986). Bennett propose quant à lui un modèle descriptif du développement, le *Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS). Ce modèle propose qu'une personne passe par six stades psychologiques avant d'atteindre la sensibilité interculturelle : 1) le déni, 2) la défense, 3) la minimalisation, 4) l'acceptation, 5) l'adoption, 6) l'intégration. Chacun de ces stades fournit des éléments d'observation qui servent à diagnostiquer le cheminement d'un individu et sa position face aux différences culturelles. Les paragraphes suivants les définissent plus en détail.

Le stade du déni. Le stade du déni correspond au degré le plus bas d'ouverture aux différences culturelles. L'individu n'a aucune connaissance quant à l'existence de différences entre les cultures. Cette absence de connaissances est produite par l'isolement physique et social dû au manque de contact avec d'autres cultures. Les manifestations du déni sont l'ethnocentrisme, la gêne, et l'attribution du bizarre à la différence. Ces manifestations amèneraient l'individu à un usage de très grandes catégorisations l'empêchant de percevoir la différence. Par exemple, il s'agirait, pour l'individu de « reconnaître que les Asiatiques sont différents des Occidentaux, sans reconnaître que les cultures asiatiques sont différentes entre elles » (Bennett, 1986, p.3).

Le stade de défense. Au stade de défense, l'individu reconnaît l'existence de différences culturelles et il se sent menacé par celles-ci. À titre de défense, il dénigre les autres cultures et se place en supériorité. À ce moment, l'individu manifeste des stéréotypes et des préjugés. L'insécurité face à la différence est très grande à ce stade-ci. L'individu commence à percevoir que sa vision du monde n'est pas la seule bonne et unique. À une étape avancée de ce stade, l'individu considère que les autres cultures sont inférieures à la sienne.

Le stade de minimalisation. Le stade de minimalisation constitue le dernier stade de fermeture à la différence culturelle. L'individu accepte que « toute l'humanité est régie par des principes communs de base qui guident les valeurs et les comportements » (Bennett, 1986, p. 4). Or, à ce stade, le point de vue de l'individu est encore qualifié d'ethnocentrique, car celui-ci présuppose que ces principes absolus sont les siens. Les différences sont tolérées superficiellement, ce qui pourrait causer des problèmes de communication (*Ibid.*, 1986).

Le stade d'acceptation. Au stade d'acceptation, l'individu affiche une nouvelle manière de voir les cultures. Il les voit dynamiques et fluides plutôt que rigides et statiques. Il comprend que les gens n'ont pas un comportement mais plutôt qu'ils se comportent, que les gens n'ont pas des valeurs mais plutôt qu'ils valorisent quelque chose. L'individu cherche à explorer les différences; il est curieux, pose des questions et veut connaître et apprendre au sujet de l'autre et de sa culture. À ce stade, l'individu cherche à dépasser ses préjugés. Ces changements de perspective sont essentiels pour développer une posture ethnorelativiste.

Le stade d'adoption. Au stade d'adoption, l'individu comprend les références culturelles de l'autre culture. Il est capable de modifier son comportement et sa pensée en fonction du contexte. L'individu fait preuve d'empathie culturelle. Toutefois, cette attitude peut être seulement manifestée de façon implicite, comme par la formulation de questions ou de comportements verbaux et non-verbaux acceptables et appropriés en contexte de communication dans la culture cible. En contexte interculturel, les ajustements nommés témoignent d'une augmentation de la sensibilité culturelle.

Le stade d'intégration. Le stade d'intégration constitue le dernier stade d'ouverture aux différences culturelles. L'individu dépasse la sensibilité culturelle afin d'atteindre l'assimilation de plusieurs cadres de références culturelles dans sa manière d'être. Il peut faire consciemment partie de différentes cultures sans renoncer à sa liberté de se sentir à l'extérieur d'elles. Sa sensibilité interculturelle se

manifeste par son habileté à évaluer un phénomène en relation avec un contexte donné.

Dans les trois premiers stades du DMIS (Bennett, 1986), l'individu adopte une attitude ethnocentriste, alors que dans les trois derniers stades, il se montre ethnorelativiste. Pour favoriser l'évolution des individus à travers ces stades, Bennett suggère, notamment, de confronter les différences culturelles, de dépolariser les jugements négatifs, d'introduire les aspects positifs communs aux différentes cultures et de questionner pour connaître l'autre d'avantage (Bennett, 1986). Cultiver le contact avec l'altérité est donc fondamental pour développer la sensibilité interculturelle.

2.2 Le concept d'altérité

Les échanges entre les différentes cultures existent depuis toujours. Or, le concept d'altérité est relativement nouveau. Aujourd'hui, l'altérité est de l'intérêt de plusieurs domaines de recherche dont ceux de la communication (Wolton, 2014), du travail social, de l'administration des affaires et de l'éducation (Abdallah-Prestceille, 1994). Ces chercheurs soulignent la nécessité de développer ou d'enseigner l'altérité.

Le concept d'altérité n'est pas facile à cerner. Le Larousse définit l'altérité comme l'« état, la qualité de ce qui est autre, distinct. ». Cette définition amène à associer l'altérité avec tout ce que nous ne sommes pas. En enseignement des L2 et des L3, l'altérité représente un concept clé pour penser l'interrelation avec la culture et les locuteurs de la langue cible. À cet égard, l'altérité représente une question fondamentale des sciences anthropologiques. D'après Boivin, Rosato et Arribas (2004), l'altérité est composée de deux parties: le *nous* et l'*autre*. Pour atteindre l'altérité on franchit deux stades. En premier lieu, il se produit un problème cognitif lorsque deux individus qui n'appartiennent pas au même groupe se rencontrent et ne se reconnaissent pas comme étant de la même appartenance. En deuxième lieu, ce problème cognitif est résolu par une démarche réflexive visant à reconnaître l'*Autre* comme étant un Autre individu malgré les différences dans certains aspects de la vie.

Dans la même lignée d'idée, Jacquard (2005) pose que l'altérité est une ouverture à l'Autre et à ce qu'il nous apporte, même lorsque cet apport peut paraître inquiétant, voire dangereux (dans Cuevas & Jacquard, 2010). L'altérité ne suppose pas de masquer ou de cacher à l'Autre qu'il provoque des réactions par sa diversité ; l'altérité réside plutôt dans la curiosité de connaître l'Autre, sans égoïsme ni violence. Selon de Gaulejac (n.d), l'altérité présuppose de « remplacer la peur instinctive de l'autre par une curiosité, une attention, une ouverture » (cité dans Cuevas & Jacquard, 2010, p. 86). Pour Cuevas et Jacquard (2010), l'altérité est un principe moral d'égalité qui se démontre par le respect à l'autre et à sa dignité sans faire référence à son statut social.

De son côté, Zumbihl (2004) fournit une explication intéressante sur la distinction de l'interculturel et l'altérité. Selon l'auteure, l'interculturel est centré dans la mise en relation, dans l'interaction, entre individus d'identités culturelles différentes. Alors que l'altérité précède la mise en relation entre individus. L'altérité est donc l'attitude d'ouverture à vouloir connaître, à vouloir communiquer en respect mutuel avec l'Autre et de lui permettre de s'exprimer en tant que sujet (*Ibid.*, 2004).

Cuevas et Jacquard (2010) distinguent l'altérité d'autres concepts comme la tolérance et l'empathie, qui souvent sont employées à tort comme des synonymes d'altérité. Ces concepts seraient même opposés et incompatibles. Comme l'explique Piétri (2012), « [la] tolérance relève de l'accommodement et non de l'idéal. (...) L'accommodement est une vertu minimale car elle réduit le droit à la liberté » (p. 209) tandis que l'altérité suppose l'acceptation de la différence et se perçoit comme étant légitime (Cuevas & Jacquard, 2010). Piétri (2012) et Cuevas et Jacquard (2010) partagent l'idée que lorsqu'une personne ressent de la tolérance celle-ci se trouve en situation de supériorité vis-à-vis de l'autre. Byram (2013) abonde dans le même sens. Ainsi, pour lui, lorsqu'un enseignant demande à ses élèves d'avoir de la tolérance envers d'autres cultures, l'ethnocentrisme persiste, car on place la culture première dans un statut supérieur aux autres.

En ce qui concerne l'empathie, Bennett (1979) dit que celle-ci correspond à « une identification à autrui; une démarche visant à saisir de façon émotionnelle et intellectuelle la singularité de l'expérience d'une autre personne » (cité dans Zumbihl, 2004, p.128). Toujours selon Bennett (1986), l'empathie est une attitude essentielle pour le développement de la sensibilité interculturelle; elle démontre l'évolution de l'individu dans le processus d'ouverture aux autres cultures. Toutefois, le comportement empathique donne priorité à la culture-cible plus qu'à sa propre culture (*Ibid.*, 1986). Cuevas et Jacquard (2010) abondent dans le même sens lorsqu'ils affirment que souvent d'aucun est porté à dire que l'empathie est de se mettre à la place de l'Autre, alors que l'altérité est de rester chacun à sa place. Cui et Van de Berg (1991) soulèvent l'importance de l'empathie pour accéder à une communication efficace en soulignant que « l'empathie représente la dimension affective de l'efficacité interculturelle, (...) aptitude mentale à être flexible en situation ambiguë et non familière » (*Ibid.*, p.128). Bref, l'altérité c'est avoir le désir de connaître et de communiquer avec l'Autre dans un statut d'égalité sans vouloir devenir comme lui.

Pour Abdallah-Pretceille (1997) l'altérité est avant tout une expérience humaine. Tout comme Ricoeur (1993), Cuevas et Jacquard (2010) et Cui et Van de Berg (1991), Abdallah-Pretceille conçoit l'altérité dans la rencontre du JE et de l'Autre sous un statut d'égalité. Toutefois, contrairement à Cuevas & Jacquard qui conçoivent l'altérité comme une attitude, Abdallah-Pretceille (1997) conçoit l'altérité comme un apprentissage. L'auteure souligne en outre que l'apprentissage de l'altérité ne correspond pas à l'apprentissage de faits, de dates, de traditions, de coutumes ou de monuments. Il faut plutôt apprendre à entrer en communication avec des individus provenant d'autres horizons et de d'autres cultures. Abdallah-Pretceille (*ibid.*, 1997) souligne que pour établir une communication avec l'Autre, il faut d'abord le reconnaître « comme un sujet, un autre JE ».

Bien que l'altérité ne soit pas spécifique à l'enseignement-apprentissage des langues, cette discipline prédispose à la rencontre de l'Autre. Toutefois, le MELS suggère aux enseignants de L2 et de L3 d'amener les apprenants à « développer envers eux [les

locuteurs et porteurs des cultures étrangères] une attitude (...) de tolérance » (MELS, 2009a, p.1). Or, il s'avère difficile de savoir si un apprenant de L2, L3 ou LE a développé cette attitude ou non, ou à quel degré si ce dernier n'est pas confronté à la présence de l'Autre. À ce stade, il est pertinent d'explorer diverses approches d'enseignement de la culture afin d'éclairer l'enseignement de l'altérité en contexte scolaire.

2.3 Approches d'enseignement de la culture

Les deux prochaines sous-sections ont comme but de définir et de différencier l'approche monoculturelle de l'approche interculturelle en enseignement des L2 et de L3.

Approche monoculturelle. Selon Risager (2009), l'approche monoculturelle de l'enseignement de la culture est basée sur le concept d'une culture unique associée à un peuple, à une langue et à un territoire spécifique. La culture est aussi présentée de façon objective et bien délimitée à un ensemble de personnes qui forment une nation. Selon Collès (2009), cette démarche peut être utile car elle permet d'aborder des registres de langue et des représentations collectives des codes de communication. Toutefois, elle peut être aussi dangereuse, car on laisse ainsi comprendre aux apprenants que la culture est un ensemble cohérent et identifiable qui apporte des informations sur des individus en particulier (*Ibid.*, 2010). À ce sujet, Abdallah-Prestceille (1997), apparente l'approche monoculturelle à l'approche objectiviste. L'auteure rejette l'approche objectiviste, car elle présente «un regard SUR ... (l'autre) ou un discours SUR... (l'autre) » (p.125). De fait, une présentation des connaissances descriptives, factuelles et globalissantes peut obscurcir la rencontre entre individus par un filtre stéréotypé de ce que sont les Espagnols, les Mexicains ou autres peuples, au détriment de la (re)connaissance de la singularité de l'individu (*Ibid.*, 1997).

García (2008), quant à lui, soutient que l'approche monoculturelle est absente de comparaison explicite. La culture de l'apprenant n'est pas abordée explicitement. Selon Risager (2009), dans une telle approche, l'apprenant aurait tendance à pencher

vers l'ethnocentrisme culturel car la culture visée est interprétée selon la perspective de la culture d'origine de l'apprenant. Afin de favoriser l'apprentissage de l'altérité des apprenants, Abdallah-Pretceille (1997) suggère une approche interactionniste et subjectiviste basé sur une pédagogie interculturelle, où la (re)connaissance de l'Autre passe par la (re)connaissance de soi et réciproquement.

Approche interculturelle. En opposition à la vision globalisante de l'approche monoculturelle, l'approche interculturelle se base sur l'idée que chaque individu reproduit la culture d'une façon unique (Abdallah-Prestceille, 2011). Autrement dit, les individus se comportent tous de façons différentes. Bref, dans une démarche interculturelle, on évite la généralisation des individus. Un autre trait qui différencie l'approche interculturelle de l'approche monoculturelle, réside dans le fait que l'approche interculturelle accorde une place prioritaire à la mise en relation et à l'interaction directe entre les apprenants de L2 ou de LE et les natifs de celles-ci. À cet effet, des périodes de temps sont réservées dans la planification des apprentissages pour des rencontres interculturelles. Ce faisant, les apprenants découvrent des individus et certains traits culturels qui sont, par la suite, comparés avec les leurs. Par cette comparaison, on envisage la mise en relation des différences et des ressemblances afin d'amener les apprenants à se décentrer de leur propre culture (Collès, 2010) et de s'éloigner de la vision de la culture comme l'unique facteur déterministe des comportements (Abdallah-Prestceille, 2011). En rapport avec l'altérité, cette dimension déterministe peut nuire au rapport à l'altérité des apprenants (*Ibid.*, 2011). En revanche, l'approche interculturelle vise à développer une compétence communicative permettant à l'apprenant de jouer un rôle de médiateur entre sa culture et la culture cible et d'employer la langue visée comme le moyen pour entrer en contact avec les natifs de celle-ci (Byram & Fleming, 2009).

Dans la même optique, Leylaverigne et Parra (2010) soutiennent qu'en didactique des langues et des cultures, la culture anthropologique « doit être abordée par la découverte et doit impérativement passer par l'inter-culturalité [...] et se faire de manière contrastive avec la culture anthropologique de l'apprenant » (p. 123). De cette façon, l'enseignant permet à l'apprenant de s'approprier des aspects sociaux

importants non seulement pour comprendre l'autre culture et la sienne, mais pour avoir l'habileté de se comporter d'une manière culturellement appropriée. Il importe de souligner que dans l'apprentissage par la découverte, c'est l'apprenant qui « doit fournir un stimulus interne symbolique » (Gagné, 1973, dans Raby & Viola, p. 170). En effet, l'apprenant doit extérioriser ses perceptions de départ pour ensuite construire des connaissances objectives sur les différences qu'il a remarquées.

2.4 Le concept de préjugé

Les représentations que les peuples se font les uns des autres sont les éléments fondamentaux de la communication interculturelle (Byram & Fleming, 2009 ; Kramsch, n.d. ; Lipiansky, n.d.). Selon Lipiansky (n.d.), « Le préjugé est un jugement négatif, formulé par anticipation, sans expérience préalable, à propos d'un objet » (p.3). Les préjugés sont une forme de représentation qui se résume superficiellement à des traits physiques, psychologiques, moraux et/ou comportementaux. Selon Bourque, « le préjugé est une attitude émotive et rigide, une prédisposition à réagir à certains stimuli provenant d'une groupe de personnes d'une certaine façon » (2000, cité dans Boucher, 2010).

Pour les théoriciens de l'apprentissage social, les préjugés sont appris lors du processus de socialisation de l'enfant. Ils sont issus de la culture populaire (MELS, 2001). Un individu ne crée pas ses préjugés, il les emprunte inconsciemment de son milieu social et les intègre à sa façon de penser (Boucher, 2010). Pour travailler sur l'atténuation des préjugés, Nicklas (1994) et Boucher (2010) suggèrent d'abord de les élucider. Ceci veut dire non seulement de donner de l'information, mais aussi de les extérioriser, de les confronter et de réfléchir sur la ou les causes. À cet effet, Niklas (1994) mentionne que « l'introspection et l'auto-analyse peuvent relâcher les mécanismes de construction et d'auto-défense sur lesquels le système de préjugés repose » (p. 10). Ce faisant, on donne à l'élève la possibilité de reconnaître les origines de ses préjugés. (*Ibid.*, 1994). Nous croyons que la Méthode d'activation cognitive (MAC) (Boucher, Gazaille, Gauthier, & Gosselin, 2014) agit en ce sens parce qu'elle permet non seulement aux apprenants des langues d'être en contact

avec les natifs d'autres cultures, mais aussi de confronter leurs perceptions de départ par des questionnements et des réponses subséquentes.

2.5 La méthode d'activation cognitive

Nous avons vu dans les paragraphes précédents que plusieurs chercheurs (par exemple Areizaga Orube, 2000 ; Abdallah-Pretceille, 1997, 2011; Bennett, 1986; Byram 2008, 2009, 2013; Byram & Fleming, 2009, Foncubierta 2014; Leylaverne & Parra 2010; Risager, 2009, Kramchis n.d., 2014, et Zumbihl, 2004) recommandent aux enseignants de langues d'intégrer à leur pratique des activités interculturelles qui amènent les apprenants à se décentrer d'une façon de penser unique, à stimuler la curiosité et à développer l'ouverture envers les autres cultures. La méthode d'activation cognitive (MAC) a été créée pour aider les étudiants à déconstruire les préjugés qu'ils pouvaient entretenir envers divers groupes sociaux. Cette méthode facilite la communication et les échanges entre les individus de différentes cultures. Selon son créateur, Jean-Nil Boucher (2010), la MAC permet de dissocier les préjugés et leurs composantes cognitives et émotionnelles pour atténuer les émotions négatives ressenties. Elle permet la construction de connaissances objectives sur le groupe ciblé (Boucher 2010). La MAC s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste de l'apprentissage. Elle met en présence des acteurs des deux groupes concernés, stimule l'échange et, par conséquent, le développement des connaissances qui s'y construisent. Le dispositif sous-tendant la MAC se décline en trois phases distinctes. Parmi celles-ci, on retrouve : 1) la phase d' (re)activation des connaissances antérieures, les apprenants expriment leurs préjugés; 2) la phase de rencontre avec l'Autre, les apprenants dialoguent avec les représentants de la culture cible; et 3) la phase de reconstruction, l'enseignant discute avec les apprenants sur ce qu'ils ont vécu et appris.

2.5.1. Phase 1: (Re)activation des connaissances antérieures

La phase 1 de la MAC consiste en la (ré)activation des connaissances antérieures des élèves. Il s'agit de faire émerger par un exercice de verbalisation, les préjugés entretenus par les élèves. L'enseignant écrit sur le tableau des « idées de départ sur la

communauté ciblée » Ensuite, l'enseignant demande aux élèves quels sont les commentaires, les idées et les images propagés par la télévision, le cinéma et internet qu'ils ont entendus ou lus ou vus sur la communauté en question. Les élèves ont un court laps de temps pour y réfléchir. Ensuite, l'enseignant écrit au tableau les préjugés des élèves et les garde prêts pour les confronter lors du traitement des préjugés avec les invités.

2.5.2. Phase 2: Rencontre avec l'Autre

La phase 2 correspond à la rencontre avec des invités issus de la communauté ciblée. L'enseignant invite un groupe de représentants pour démystifier les préjugés. L'enseignant, en tant qu'animateur, présente la liste des propos apportés par les élèves et il invite ces derniers à formuler des questions aux invités. Au fur et à mesure que se déroule la rencontre, les élèves discutent avec les invités. Les émotions négatives s'estompent pour donner place à une connaissance nouvelle et plus en accord avec la réalité des personnes invitées.

2.5.3. Phase 3: Reconstruction

La phase 3 se déroule après la rencontre avec les invités. L'enseignant fait un retour avec les élèves sur l'expérience vécue. L'enseignant présente les tableaux avec les représentations de départ et il invite les élèves à verbaliser ce qu'ils ont appris vis-à-vis leurs connaissances antérieures. Ensuite, l'enseignant lance une discussion sur le concept de préjugés. S'ensuivent des réflexions sur leurs mécanismes de fonctionnement et la façon dont ils sont propagés dans la société. Pour y arriver, l'enseignant pose des questions amenant les élèves à construire des connaissances sur le processus de construction sociale et individuelle des préjugés. Enfin, l'enseignant demande aux élèves d'explicitier en quoi l'expérience vécue peut leur permettre de mieux s'adapter à la vie d'aujourd'hui et de demain.

2.6 Compétences professionnelles visées

Une compétence « fait référence à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002, p.31). Une compétence professionnelle en enseignement devient dès lors la capacité de l'enseignant à agencer des connaissances et des savoirs pour répondre de façon éthique et pertinente aux besoins des élèves. La MAC exige de l'enseignant une adaptation et une gestion de la communication dans la classe à la fois nouvelle sur le plan de la culture et sur la participation des élèves et des invités à l'interaction. En ce sens, recourir à la MAC favoriserait le développement des compétences professionnelles du futur enseignant de L2. À la lumière de leurs définitions, les compétences 1, 3 et 4 du Référentiel de Compétences de la profession enseignante ressortent comme étant possiblement touchées lors de la planification et de l'exécution de la rencontre avec les invités hispanophones.

2.6.1. Compétence professionnelle 1

La première compétence professionnelle (CP1) du *Référentiel de Compétences* (MELS, 2000) s'énonce comme suit : *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*. Dans le cadre de la CP1, « L'enseignant doit pouvoir mobiliser des savoirs de la culture seconde tant savants que scolaires contenus dans le programme de formation afin de les rendre intelligibles et de soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage » (MELS, 2001, p.63). Sous cet angle, l'enseignant s'engage dans l'observation de ses élèves pour mieux les connaître et ensuite agir en fonction des leurs besoins. L'enseignant fait preuve de discernement dans ses choix d'utiliser ou non chacun des contenus de sa discipline d'enseignement et il s'inspire des phénomènes observés dans la classe. Son rôle est d'accompagner les apprenants dans l'appréhension des différentes facettes du monde. Les composantes visées par la CP1 sont :

- Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves;
- Établir des relations entre culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves;
- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commune.

2.6.2. Compétence professionnelle 3

La CP 3 se décline comme suit : *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.* Le but de toute situation d'apprentissage est la transformation des connaissances antérieures par l'intégration de nouvelles connaissances. Ce processus de transformation de connaissances mène au développement des compétences disciplinaires. A cette fin, l'enseignant planifie des situations d'apprentissages significatives et ouvertes ayant comme but de faire progresser les élèves dans le développement des compétences disciplinaires. Les composantes visées sont :

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie;
- Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation;
- Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations enseignement-apprentissage;
- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation;
- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre;
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.

2.6.3. Compétence professionnelle 4

La CP4 s'énonce : *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du*

développement des compétences visées dans le programme de formation (MELS, 2001). Suivant la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, l'enseignant agit en tant que médiateur entre l'élève et l'objet d'apprentissage. L'enseignant stimule la curiosité et la motivation, et fait ressortir le meilleur de l'élève pour l'amener au dépassement de soi (*Ibid.*, 2001). Les composantes de la CP4 se lisent comme suit :

- Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales;
- Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées;
- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet;
- Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages;
- Habilitier les élèves à travailler en coopération.

2.7 Synthèse et objectif de recherche

En somme, l'altérité est un apprentissage comportemental que doivent acquérir les apprenants de L2 et de L3 ou de LE. L'altérité est une composante essentielle d'un processus d'évolution psychologique complexe qu'est la sensibilité interculturelle. Étant donné que la culture première des apprenants leur sert de grille d'analyse pour interpréter la culture d'autrui, les différences culturelles résultantes peuvent causer un problème cognitif chez les apprenants. L'altérité se démontre dans la façon que l'apprenant se comporte pour la résolution de ce conflit. Afin de guider les apprenants dans cette démarche, l'enseignant doit identifier le processus réflexif à suivre. Or, le concept que l'enseignant a de la culture joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'altérité. Cette conception se reflète dans l'approche d'enseignement priorisée pour aborder la culture en classe d'ELE. L'approche interculturelle de l'enseignement de L2 ou de LE avantage le développement de l'altérité puisqu'elle est fondée sur l'interaction et la mise en relation avec les natifs de la culture cible. Ce faisant, les élèves apprennent d'eux en parlant AVEC eux, en

découvrant leurs différences et en les mettant en relation avec les leurs, en individualisant leur identité et en se distanciant de la généralisation des individus. En outre, enseigner l'altérité exige de prendre en considération les représentations de départ des apprenants vis-à-vis la culture cible et les locuteurs de celle-ci, car les représentations pourraient être asombries par des préjugés empruntés de leur milieu social. Il est donc nécessaire de extérioriser et de confronter les dites représentations afin de les démystifier parce qu'elles empêchent l'apprentissage de l'altérité. La MAC abonde dans ce sens. La méthode permet d'amorcer le processus réflexif menant à la déconstruction de préjugés et au développement de l'altérité. À nouveau, notre question de recherche pour cet essai se lit comme suit : « Comment la méthode d'activation cognitive contribue-t-elle au développement de l'enseignement de l'altérité en espagnol L3 au secondaire ? ». Se situant dans un contexte de développement professionnel, le présent essai vise deux objectifs, à savoir : décrire les effets d'une intervention basée sur la méthode d'activation cognitive sur :

- 1) les idées préconçues des élèves;
- 2) le développement des CP1, CP3 et CP4 d'une future enseignante d'espagnol L3.

Ici se termine le chapitre 2, *Cadre théorique*. Le troisième chapitre traite sur la méthodologie utilisée dans notre intervention.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre aborde les différents aspects méthodologiques pris en compte pour l'intervention réalisée dans le cadre de cet essai dont l'objectif général est de *décrire les effets d'une intervention basée sur la méthode d'activation cognitive sur les idées préconçues des élèves et sur le développement des CP1, CP3 et CP4 d'une future enseignante d'espagnol L3*. Y sont présentés le type de recherche, les participants, le contexte, les instruments de mesure et les détails de notre intervention.

3.1 Type de recherche

Notre essai s'inscrit dans une approche de type mixte (quantitative-qualitative) et est conduit dans un contexte de stage en enseignement de l'espagnol L3. L'approche priorisée s'inscrit dans le courant expérimental, car nous cherchons à vérifier les effets de la MAC sur le développement de l'altérité des apprenants d'espagnol L3. Elle est aussi quantitative car, comme le précisent Burrell et Morgan (2005), les nouvelles connaissances viennent des données collectées à l'aide d'instruments de mesure et présentées principalement sous forme de nombres (dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Par la suite, l'information recueillie sera interprétée pour décrire la situation à l'étude. En ce sens, ces nouvelles informations nous permettront de mieux répondre à notre objectif de recherche.

En ce qui concerne notre objectif de développement professionnel, nous avons choisi une démarche qualitative/interprétative, car les données qui rendront compte de nos compétences seront des réflexions, des ajustements et des prises de conscience sur les apprentissages qui découlent de l'application de la MAC. Une démarche de recherche qualitative tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Une qualité essentielle de la recherche qualitative est qu'elle tient compte des interactions que les individus

établissent entre eux et l'environnement (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). À cet effet, nous avons choisi de tenir un journal de bord qui servira à l'objectivation de nos CPs.

3.1.1. Les participants

Pendant notre stage, parmi les cinq groupes que nous avons eus sous notre responsabilité, trois groupes participent à notre recherche : un groupe de troisième secondaire et deux de deuxième secondaire. Tous les participants sont inscrits au programme d'étude *Langues.com*. L'âge moyen du premier groupe est de 15 ans et il compte 21 filles et 11 garçons. Dans les deux groupes de deuxième secondaire, l'âge moyen est de 14 ans et ils sont composés respectivement de 16 filles et 11 garçons, et de 19 filles et 8 garçons. Nous avons choisi trois groupes d'âges et de cycles différents dans le but de comparer les données recueillies. En ce qui a trait au consentement des participants, un formulaire est signé par les élèves et leurs parents. Les 86 élèves participent au questionnaire pré-test, à l'entretien en groupe avec la stagiaire, à l'entrevue avec des invités, au post-test et à l'écriture d'un texte sur l'expérience vécue depuis le début jusqu'à la fin de l'intervention. Les groupes participants à notre intervention sont composés de 32 élèves dans le groupe de secondaire 3 et de 27 pour ceux du secondaire 2. Les groupes d'élèves qui participent à notre recherche ont été choisis au hasard et le font sur une base volontaire (voir Tableau 1 ci-dessous).

Tableau 1

Élèves participants à la recherche

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Garçons	11	11	8
Filles	21	16	19
Total	32	Total 27	Total 27

Concernant les invités hispanophones, ils sont au nombre de quatre. Il s'agit de quatre hommes immigrés dans la région de la Beauce depuis un an et deux d'entre eux sont des étudiants de français depuis six mois. Leur âge oscille entre 18 et 28 ans. Leur niveau socio-économique est de type ouvrier pour les deux premiers, ils travaillent en tant que soudeurs pour la compagnie Canam. Les deux derniers ce sont des étudiants de français à l'école Monseigneur-Beaudoin. Le niveau d'éducation est universitaire pour les deux premiers et secondaire pour les deux derniers. Enfin, les étudiants de français sont d'origine mexicaine alors que les soudeurs proviennent du Costa Rica (voir Tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2

Les invités

	Invité 1	Invité 2	Invité 3	Invité 4
Âge	18	21	25	26
Origine	Mexicain	Mexicain	Costa Rica	Costa Rica
Niveau socio-économique	Étudiant	Étudiant	Soudeur	Soudeur
Sexe	Masculin	Masculin	Masculin	Masculin

3.1.2. Le contexte

L'intervention se déroule pendant les périodes d'enseignement d'espagnol L3 à l'école secondaire Polyvalente Benoît-Vachon de Ste-Marie de Beauce. Elle prend place lors de notre stage final à la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'école est située dans un milieu rural. Elle accueille des jeunes provenant en majorité des villages du nord de la région Chaudière-Appalaches. L'école reçoit en moyenne 1 400 élèves par année appartenant à des familles dont le niveau socio-économique est de moyen à faible. En ce qui a trait à la diversité démographique, selon l'Institut de la statistique du Québec (2016), les migrations interprovinciales et internationales ont un effet négligeable sur le portrait sociodémographique de la région.

3.1.3. Instruments de mesure

Cet essai vise à décrire les effets d'une intervention basée sur la MAC sur les idées préconçues des élèves et sur le développement des CP1, CP3 et CP4 d'une future enseignante d'espagnol L3. Pour ce faire nous recourons à trois instruments de mesure. Le premier instrument est le questionnaire pré-test et le deuxième questionnaire post-test. Comparativement au pré-test, le post-test comprend un espace additionnel pour que les participants écrivent des commentaires sur l'expérience vécue. En ce qui a trait à notre développement professionnel, nous utilisons un journal de bord afin de recueillir nos réflexions et apprentissages tout au long de l'intervention. Il s'agit du troisième instrument utilisé pour notre cueillette de données.

3.1.3.1 Élaboration du questionnaire pré-test

La conception du questionnaire (pré et post intervention) répond à notre premier sous-objectif qui est de décrire les effets d'une intervention basée sur la MAC sur les idées préconçues des élèves. À cet effet, le pré-test vise à décrire les idées des élèves par rapport aux hispanophones et à susciter l'émergence des préjugés entretenus par ces derniers. Pour la création du questionnaire, nous avons utilisé deux outils. Le premier est le modèle de De Fontenay (2010) et le deuxième est *La progression des apprentissages en espagnol L3 du MELS* (MELS, 2011). Nous avons intégré des qualificatifs positifs, neutres et négatifs afin d'amener les élèves à exprimer plus précisément leurs préconceptions sur la langue, la culture et les locuteurs espagnols.

Le questionnaire pré-test est divisé en deux parties. La première est composée de questions portant sur les variables langue, culture et locuteurs. Chaque question compte cinq échelles de réponse. Les participants doivent marquer une seule alternative pour chacun (voir Appendice A, *Questionnaire pré-test 1*). La deuxième partie est complémentaire à la première partie et a pour but de vérifier ce que pensent les participants de la langue, de la culture et des locuteurs hispaniques. Les participants précisent leurs perceptions vis-à-vis la langue, la culture et les locuteurs

hispaniques en cochant l'option ou les options qui décrivent le mieux leur pensée (voir Appendice A, *Questionnaire pré-test 2*, p. 59).

Le questionnaire post-test est le même que le questionnaire pré-test à l'exception d'une troisième section qui lui est ajoutée. La troisième section demande aux participants de commenter l'échange qui a eu lieu avec les invités en termes d'appréciation et d'apprentissages réalisés (voir Appendice B, *Questionnaire post-test*, p. 60).

3.1.3.2 Le journal de bord

Nous avons choisi le journal de bord comme outil méthodologique pour garder des traces de notre développement professionnel. Il s'agit d'un document dans lequel la stagiaire note les impressions, les sentiments ainsi que les réflexions théoriques suscitées pendant l'intervention. En effet, dans notre journal, nous écrivons comment nous pouvons guider les élèves dans la découverte de la culture cible et de la contraster avec la culture première des apprenants lors de la rencontre avec les invités. De plus, suite au déroulement de l'intervention, nous ajoutons nos observations sur le comportement des apprenants en terme de questionnement et des commentaires sur la langue, la culture et les locuteurs hispanophones que nous démontrent son apprentissage de l'altérité. Puis, nous y inscrivons nos réflexions, nos découvertes et nos prises de consciences sur notre développement professionnel en regard des CP1, Cp3 et CP4.

3.2 Déroulement et intervention

Dans cette partie, nous faisons une description détaillée de l'entretien avec les élèves avant la rencontre avec les invités hispanophones ainsi que du déroulement des trois phases de l'intervention de MAC. Pour terminer, nous présentons le plan de traitement des résultats utilisés dans cet essai.

3.2.1. L'entretien avec les élèves avant la rencontre avec des invités

L'entretien préparatoire correspond au temps d'échange entre les participants et l'enseignante. Nous annonçons aux élèves la visite d'invités hispanophones. Nous leur expliquons le déroulement et les objectifs de l'intervention. Ensuite, nous distribuons le pré-test et lisons les instructions aux élèves en soulignant l'importance de marquer les choix qui représentent le mieux leur vision. Dans la question 2, nous soulignons que les participants peuvent indiquer plus d'une option et même ajouter un ou deux adjectifs qui traduisent plus précisément leur perception. Le temps que nous allouons à l'administration du pré-test est de 10 minutes. Pour terminer, nous recueillons les données et nous nous préparons pour la phase 1 de MAC.

3.2.2. MAC – Phase 1

La phase 1 de l'intervention de la MAC commence par la verbalisation/activation des préjugés entretenus par les élèves participants. À cette fin, l'enseignante anime la discussion à l'aide de questions ouvertes en lien avec la dimension sociologique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol L3 selon la définition du PFEQ (MÉLS, 2011). L'enseignante rappelle aussi les objectifs de l'intervention aux apprenants qui sont la déconstruction de préjugés ainsi que de mieux connaître la culture et les locuteurs hispanophones. Ensuite, elle stimule la curiosité des apprenants en formulant des questions ouvertes telles que : « Quand tu penses aux hispanophones, quelles idées ou images te viennent en tête? » « Quelles sont les idées que tu as entendues ou lues sur la langue espagnole? » « Quelles sont les idées que tu as entendues, lues ou vues sur la culture hispanophone? » « Que penses-tu de l'alimentation espagnole? » « Connais-tu les coutumes des hispanophones ? Par exemple, sur la famille, la religion, les fêtes » « As-tu déjà visité un pays hispanophone? Quelles sont tes impressions suite à ton séjour? » « Connais-tu des groupes musicaux hispanophones? Que penses-tu de ces genres musicaux? »

La période des questions ne menant pas à la participation escomptée, l'enseignante distribue des cartes blanches aux élèves afin qu'ils écrivent, individuellement et de

façon anonyme, leurs idées ou leurs questions sur la langue, la culture et les locuteurs hispanophones. En même temps, elle reformule les questions et l'objectif de l'intervention. Une fois les cartes distribuées, les élèves se mettent à la tâche et écrivent leurs questions. Après quelques minutes, l'enseignante recueille les questions pour les utiliser dans la phrase suivante. Ainsi se termine la phase 1 de l'intervention.

3.2.3. MAC – Phase 2

À la phase 2, les participants rencontrent les invités hispanophones. C'est le moment de l'échange face à face. L'enseignante présente les invités aux participants. Chaque invité parle de son origine, de son expérience de vie au Canada et de la raison de leur séjour dans la région de la Beauce. Une fois les présentations terminées, l'enseignante lit les questions formulées par les élèves lors de la phase 1. Une fois la question présentée, l'enseignante invite les locuteurs hispanophones à répondre à la question posée et à apporter les nuances possibles. L'enseignante encourage le dialogue entre les participants et les invités. Elle invite les apprenants à comparer l'information culturelle des invités avec les leurs. Par exemple, elle demande : « Au Mexique les gens apprennent à manger du piquant dès l'âge de un an. Est-ce que c'est pareil ici au Québec ? Est-ce qu'on mange piquant au Québec ? Y a-t-il quelqu'un en classe qui aime la nourriture piquante ? Y a-t-il quelqu'un qui a déjà goûté à une crème glacée piquante ? Pourquoi pensez-vous qu'on mange de la crème glacée piquante au Mexique ? ». Une fois le sujet épuisé, l'enseignante reproduit la même démarche pour chacune des questions écrites par les élèves. Pour finaliser la phase 2, les participants remplissent le post-test et décrivent, en quelques mots, leur appréciation de l'expérience vécue.

3.2.4. MAC – Phase 3

La phase 3 correspond à l'étape d'objectivation des apprentissages. L'enseignante fait en retour avec les élèves sur l'expérience avec les invités hispanophones. Elle reprend la lecture des questions et commentaires formulés par les élèves lors de la

phase 1. Par la suite, l'enseignante demande aux élèves leurs propres définitions du concept de préjugé et de formuler des exemples de préjugés. Ensuite, elle aborde le mécanisme de fonctionnement des préjugés et la façon dont ils sont propagés dans la société. Pour ce faire, l'enseignante présente des exemples audiovisuels de préjugés nationaux diffusés par les médias et les réseaux sociaux. Elle demande alors aux apprenants de faire une recherche en équipes de deux sur les préjugés diffusés sur leur culture. Les élèves partagent ensuite les résultats de leur recherche avec la classe. Pour terminer, l'enseignante demande aux élèves de formuler les conséquences des préjugés dans les rapports avec des gens d'autres cultures. Pour clôturer l'intervention, l'enseignante questionne les apprenants sur les apprentissages construits en mettant en pratique la MAC et les sensibilise à anticiper des contextes de réinvestissement des apprentissages en demandant : « En quoi est-il important de connaître ces habitudes culturelles ? » « Qu'est-ce qu'on peut faire la prochaine fois qu'on entend dire LES Mexicains sont... ou LES Chinois sont...? »

3.2.5. Cueillete de données

En ce qui a trait au développement des CPs, l'enseignante tient un journal de bord, lequel est rempli lors de la planification et la réalisation de la rencontre avec les invités. Ici se trouveront ses actions, ses impressions, ses réflexions et ses prises de conscience sur son apprentissage et sur le développement de ses compétences professionnelles, nommément les CP1, CP3 et CP4. Quant au développement de l'altérité des apprenants d'espagnol L3 du secondaire, l'administration d'un questionnaire pré-test et d'un questionnaire post-test permet de comparer l'évolution des idées des élèves par rapport aux hispanophones.

3.3 Plan de traitement et d'analyse des résultats

Dans cette partie, nous interprétons les résultats obtenus suite à l'intervention MAC. Après l'entrevue avec les invités, nous avons présenté aux participants la passation du post-test. Par la suite, nous avons comparé les données chiffrées du pré-test et du

post-test. Enfin, nous avons interprété les résultats des réflexions et des observations notées dans notre journal de bord.

3.3.1. Pré-test et post-test

Les résultats du pré-test et du post-test sont entrés dans des tableaux Excel. Les moyennes du pré-test et du post-test sont calculées puis comparées. Cette comparaison des moyennes permet de déceler si un changement est survenu dans les perceptions de départ des participants suite à l'intervention avec la MAC.

3.3.2. Journal de bord

Les données recueillies dans le journal de bord permettent de décrire et garder des traces quant à nos actions et à nos observations faites lors de notre intervention en regard du développement des compétences professionnelles (CP1, CP3 et CP4). Ces données sont entrées manuellement dans des tableaux puis soumises à une analyse qui s'inspire de la théorie ancrée. Cette façon de faire nous permet de « construire et valider simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé, 1994, p. 150).

Le chapitre 3, *Méthodologie*, se termine ici. Le prochain chapitre présente les résultats du pré-test et du post-test ainsi que ceux sur le développement de nos compétences professionnelles.

CHAPITRE IV

RESULTATS

Le quatrième chapitre de notre essai traite des résultats obtenus dans notre projet. Premièrement, nous présentons les résultats des apprenants d'espagnol. Deuxièmement, nous décrivons et interprétons les données qui se dégagent de notre journal de bord. Troisièmement, nous discutons des résultats et, par la suite, nous exposons des pistes pédagogiques. En conclusion, nous suggérons des pistes d'amélioration de l'intervention réalisée.

4.1 Résultats reliés aux questionnaires

Dans cette section, nous présentons les résultats du pré-test et du post-test à l'aide des tableaux 3, 4, 5, 6, 7 et 8. Par la suite, nous élaborons sur la contribution de la MAC au développement professionnel de l'enseignante et au développement de l'altérité des élèves participants à cette recherche.

4.1.1. Résultats sur l'opinion des élèves participants sur la langue

Comme le Tableau 3 ci-dessous l'indique, aucun élève n'a une opinion négative à l'égard de la langue espagnole, et ce, ni avant, ni après la rencontre avec les invités. Toutefois, après la rencontre, le tableau montre que davantage d'étudiants se disent positifs et très positifs ($n = 86$) alors qu'aucun étudiant ne dit afficher une opinion neutre ($n = 0$).

Tableau 3

Comparaisons de l'opinion avant-après MAC des élèves à l'égard de la langue

Opinion	Pré-test ($n = 86$)	Post-test ($n = 86$)
Négative	0	0
Très negative	0	0
p	8	0
Très positive	28	42

Positive	50	44
----------	----	----

Le Tableau 4 ci-dessous montre que les élèves entretiennent, somme toute, une opinion positive voire très positive sur la langue espagnole. D'après les résultats au pré-test et au post-test, aucun élève ne la décrit comme ennuyante, ni inutile ($n = 0$). Cependant, il y a une augmentation du pourcentage sur l'utilité de la langue après l'intervention MAC (n prés = 67 et n post = 78). En ce qui a trait à la qualité d'indispensabilité de la langue, aucune variation avant et après l'intervention n'est observée ($n = 25$); il en va de même pour la difficulté sur la langue.

Tableau 4

Comparaison des qualificatifs endossés pour décrire la langue

Qualificatifs	Pré-test ($n = 86$)	Post-test ($n = 86$)
Internationale	40	41
Utile	67	78
Indispensable	25	25
Ennuyante	0	0
Difficile	8	8
Inutile	0	0
Autres:		
Interessante	2	2
Amussante	1	1
Primordiale	1	0

4.1.2. Opinion sur la culture espagnole

Le Tableau 5 (voir page suivante) montre qu'aucun élève n'a une opinion négative ni très négative à l'égard de la culture espagnole, et ce, ni avant, ni après la rencontre avec les invités. Toutefois, après l'intervention, le tableau montre que davantage d'étudiants se disent très positifs ($n = 40$) alors que seulement deux étudiants qui disent avoir un opinion neutre ($n = 2$).

Tableau 5

Comparaison de l'opinion avant-après MAC à l'égard de la culture

Opinion	Prés-test (n = 86)	Post-test (n = 86)
Très positive	33	40
Positive	45	44
Neutre	8	2
Négative	0	0
Très négative	0	0

Le Tableau 6 ci-dessous montre les résultats de l'opinion des élèves relativement à la culture espagnole. Aucun élève ne trouve que la culture espagnole est ennuyante, inaccessible, envahissante et ce, ni avant, ni après la rencontre avec les invités. Toutefois, on observe une variation considérable sur l'utilisation de l'adjectif *joyeuse* (n = 63) après l'intervention, alors qu'avant l'intervention, 36 élèves qualifiaient ainsi la langue espagnole. En ce qui a trait au qualificatif *intéressante*, il y a aussi une variation alors qu'au prés-test 67 élèves disent trouver la culture espagnole intéressante, 76 le disent après l'intervention, soit 9 de plus qu'avant l'intervention. De même, on observe une variation sur la popularité : 17 élèves trouvent que la culture est populaire avant l'intervention alors qu'après, 28 disent la trouver populaire (soit 11 élèves de plus).

Tableau 6

Comparaison des qualificatifs endossés pour décrire la culture

Qualificatifs	Prés-test (n = 86)	Post-test (n = 86)
Intéressante	67	76
Populaire	17	28
Joyeuse	36	63
Ennuyante	0	0
Inaccessible	0	0
Envahissante	0	0
Inconnue	1	0

4.1.3. Opinion sur les locuteurs hispanophones

Le Tableau 7 (voir page suivante) montre qu'aucun élève n'a une opinion négative ni très négative à l'égard des locuteurs de la langue espagnole, et ce, ni avant, ni après la rencontre avec les invités. Toutefois, après l'intervention, le tableau montre que davantage d'étudiants disent avoir une opinion très positive ($n = 50$), soit une variation de 15 élèves de plus qu'au pré-test. Au post-test, le nombre d'élèves qui disent avoir une opinion neutre ($n = 2$) diminue également par rapport au pré-test, soit 13 élèves de moins.

Tableau 7

Comparaison de l'opinion des apprenants avant-après MAC à l'égard des locuteurs Hispanophones

Opinion	Prés-test ($n = 86$)	Post-test ($n = 86$)
Très positive	35	50
Positive	36	34
Neutre	15	2
Négative	0	0
Très négative	0	0

Le Tableau 8 (voir page suivante) compare l'opinion des participants sur les locuteurs de la langue espagnole. Aucun élève ne trouve que les locuteurs de la langue espagnole sont bizarres ou envahissants, et ce, ni avant, ni après la rencontre avec les invités. Toutefois, après l'intervention, le tableau montre que davantage d'étudiants trouvent les locuteurs amicaux ($n = 79$), soit 22 élèves de plus qu'au pré-test. Dans la même lignée, plus d'élèves trouvent les locuteurs ouverts d'esprit ($n = 63$) au post-test, soit 22 élèves de plus qu'au pré-test. Aussi, 57 élèves trouvent les locuteurs accueillants au post-test, soit 12 élèves de plus qu'au pré-test. Finalement, 61 élèves trouvent les locuteurs intéressants au post-test, soit 25 élèves de plus qu'avant l'intervention.

Tableau 8
Comparaison des qualificatifs endossés pour décrire les locuteurs

Qualificatifs	Prés-test (n = 86)	Post-test (n = 86)
Amicaux	57	79
Ouverts d'esprit	41	63
Accueillants	45	57
Intéressants	36	61
Bizarres	0	0
Envahissants	0	0

À la lumière de ces résultats, nous constatons que la rencontre avec les invités hispanophones a contribué à renforcer l'opinion et l'image positives que les élèves de l'étude avaient de la langue, de la culture et des locuteurs hispanophones.

4.2 Résultats liés au développement professionnel

Ici, nous présentons les données de notre journal de bord. Afin de les rendre intelligibles, nous avons catégorisé les actions posées par l'enseignante lors de la planification et du pilotage d'une séquence d'enseignement inspirée de la MAC en fonction des compétences visées (CP1, CP3 et CP4).

4.2.1. *Compétence professionnelle 1*

La compétence professionnelle 1 (CP1) s'énonce ainsi : *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets du savoir ou de la culture dans l'exercice de ses fonctions* (MELS, 2001). Le Tableau 9 (voir page suivante) montre une synthèse des actions accomplies, des prises de conscience de l'enseignante au développement de cette compétence et des commentaires des élèves suite aux actions entreprises par l'enseignante.

Tableau 9

Observations sur le développement de la CP1

CP1	Actions accomplies et prises de conscience	Commentaires des élèves dans le post-test
<i>Situer les points fondement aux afin de rendre les apprentissages significatifs.</i>	<ul style="list-style-type: none"> « J'ai appris beaucoup sur la dimension sociolinguistique et sociologique des des pays des invités. » « J'ai identifié les informations essentielles dégagées dans chacune des questions et des réponses pour approfondir les sujets amenés autant par les élèves que par les invités. Par exemple, lorsqu'on parlait sur l'éducation, les invités on affirmé que l'éducation privée a une place plus importante qu'au l'éducation publique. J'ai demandé aux élèves de parler avec les invités sur comment est l'éducation ici. ». 	Des élèves affirment avoir appris des expressions idiomatiques et des références culturelles des invités. (voir Appendice D).
<i>Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.</i>	<ul style="list-style-type: none"> « J'ai créé une SEA pour amener les apprenants à découvrir des traits socioculturels qui ne font pas explicitement partie du PFEQ. » « En effet, enseigner l'altérité n'est inscrit nul part dans le PFEQ. J'ai pris conscience donc que cet apprentissage est important en enseignement-apprentissage de l'espagnol L3, mais aussi pour l'éducation au sens général. » « J'ai eu recourt à la langue première des apprenants, car l'ampleur des sujets abordés peut parfois dépasser les compétences linguistiques des apprenants. » 	Des élèves affirment avoir aimé l'expérience et avoir appris beaucoup (voir Appendice D).
<i>Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves.</i>	<ul style="list-style-type: none"> « J'ai pris en considération les phases nécessaires d'une SEA ayant comme objectif d'élargir la culture première des apprenants pour atteindre la culture cible. » « J'ai saisi les rapports construits par les élèves avec les différents objets culturels du PFEQ. De fait, je me suis rendu compte qu'il y avait une certaine tendance généralisante dans les questions formulées par les élèves, et même dans les réponses des invités. Par exemple, dans la question « Est-ce que les mexicains aiment les chats? », j'ai réalisé que l'utilisation du déterminant défini pluriel dans la question formulée ramenait à la généralisation de tout le peuple mexicain, même si la phrase est parfaitement formulée. J'ai réfléchi au contenu généralisant de la réponse pendant que les invités répondaient. J'ai donc formulé une question pour déconstruire la généralisation : « Est-ce que tous les Mexicains n'aiment pas les chats? » Ce faisant, j'ai apporté des nuances nécessaires pour notre sujet d'apprentissage. Toutefois, il me semble qu'il est essentiel de traiter la généralisation sur une perspective linguistique également. » 	Les élèves affirment avoir aimé beaucoup l'expérience, car la culture espagnole est différente de la leur (voir Appendice D).
<i>Prise en considération d'autrui dans l'approche culturelle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> « Compte-tenu de la richesse et de la complexité des échanges entre élèves / invités, j'ai utilisé diverses stratégies afin que l'information soit accessible pour tous les élèves. Ainsi, j'ai écrit sur le tableau les mots les plus utilisés dans l'interaction. J'ai paraphrasé les questions et reformulé les réponses, j'ai mimé des actions et des situations. Enfin, j'ai dû faire appel à la langue maternelle des apprenants. Par ces faits, je crois que j'ai assumé, en partie, le rôle de l'enseignant comme étant un médiateur 	

	linguistique et culturel. »	
--	-----------------------------	--

Suite Tableau 9

<i>Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai suscité l'expression des opinions des apprenants sur les idées apportées par les invités. » ○ « J'ai donné la parole à tous les apprenants et aux invités afin d'exprimer le point de vue de chacun sur des sujets socioculturelles. » ○ « J'ai souvent souligné l'importance d'écouter les points de vue de l'autre. » ○ « J'ai amené les élèves à décrire l'expérience vécue en mettant en évidence les différences culturelles et la richesse apportée par cette diversité. » ○ « J'ai questionné les élèves sur comment pourrait être utile l'information et le savoir-faire que nous présentent les invités. » 	<p>Des élèves affirment avoir apprécié connaître le point de vue des invités sur la culture des apprenants.</p> <p>Des élèves affirment avoir appris l'existence de différences entre les pays des invités (voir Appendice D).</p>
--	--	--

Le Tableau 9, ci-dessus, permet d'observer que l'intervention basée sur la MAC a permis à l'enseignante de développer partiellement plusieurs composantes de la CP1 du *Référentiel*. D'abord, l'enseignante a mis en place une situation pédagogique fondée sur la recherche scientifique et sur la culture première des élèves. Elle a construit des connaissances sur l'importance d'enseigner la culture et sur la problématique existante de la dimension culturelle en enseignement des langues. En outre, elle a pris connaissance de diverses approches pour aborder la culture en classe et elle a fait des choix qui lui semblent en cohérence avec le PFEQ. Par la suite, elle a délimité son intention pédagogique et déterminé des objectifs d'enseignement-apprentissage. Puis, elle les a transposés dans une situation d'apprentissage qui cherche à « rendre conscient les apprenants de leur culture première, ainsi que des *a priori* et des préjugés dont ils sont imprégnés relativement aux objets de la culture. » (MEL, 2001, p.65).

En pratique, l'enseignante a élargi ses connaissances sur la matière à enseigner. L'enseignante a pris conscience que, même si elle est d'origine hispanique, elle ne possède pas toutes les connaissances sur les références culturelles de la discipline d'espagnol L3. En mettant en pratique la MAC, l'enseignante en a appris davantage sur des aspects socioculturels et sociolinguistiques des pays des invités. Il est

probable que l'enseignante continue à faire appel à la MAC comme source de renouvellement des connaissances disciplinaires.

Pour ce qui est de l'établissement des rapports entre la culture seconde et la culture des apprenants, la MAC a permis à l'enseignante de créer une situation où ces derniers ont pu exprimer leurs perceptions et leurs curiosité relativement à la culture des invités. Ainsi, l'enseignante s'est rendu compte que non seulement les apprenants, mais aussi les invités avaient tendance à parler en généralisant. Par exemple, dans la question « *Est-ce que les Mexicains aiment les chats?* », même si la phrase est correcte, elle contient un sens généralisant. Comme l'objectif de l'intervention est l'apprentissage de l'altérité, il serait plus approprié de demander « *Est-ce que tu aimes les chats?* » La réponse possible étant uniquement celle de l'individu avec qui on entre en contact, alors que dans la première question, la réponse serait extrapolée. De cette façon, l'enseignante a pris conscience de cette nuance dans les discours des apprenants et elle va probablement prêter une attention particulière au contenu des questions et des affirmations pouvant mener à l'extrapolation culturelle. Il est possible que dorénavant la correction grammaticale, lexicale et syntaxique ne soient plus désormais les seuls critères d'évaluation des compétences disciplinaires puisse que la capacité à nuancer son jugement est un élément essentiel lors de la rencontre avec d'autre cultures. Bref, la MAC a permis à l'enseignante de dépasser les contenus du programme scolaire en amenant les élèves à explorer diverses facettes du monde hispanique et en évitant les pièges de la généralisation.

À propos du rôle de l'enseignant, la MAC a contribué à ce que l'enseignante assume le rôle de médiatrice culturelle et linguistique. En effet, l'enseignante a accompagné les apprenants dans l'interprétation des idées apportées par les invités, elle a écouté les apprenants et a saisi le sens de leurs questions lesquelles elle a liées à des sujets socioculturels et sociolinguistiques. Elle a insisté sur l'établissement de liens entre les différences et les similitudes de la culture première et de la culture cible et elle est intervenue lorsque les propos tombaient dans la généralisation. Tel que le pose Zakhartchouk 2001 « La médiation culturelle du maître est essentielle pour que les élèves rattachent les objets de leur milieu quotidien à des thèmes, à des récits ou à

des productions du patrimoine scientifiques et culturel » (dans MELS, 2001, p.65). Ce faisant, l'enseignante discerne les occasions d'intervenir afin de rendre l'information relative à la culture des invités compréhensible et enrichissante pour les élèves. En conséquence des actions posées par l'enseignante, les élèves affirment, dans leurs commentaires, avoir aimé et apprécié la façon dont la culture a été abordée en classe.

En ce qui a trait la prise de considération d'autrui, la MAC a donné la possibilité à l'enseignante de faire appel à divers outils et stratégies. Elle a utilisé le tableau pour écrire le lexique le plus employé dans les interactions afin qu'il soit disponible pour tous les apprenants. De plus, elle a paraphrasé l'information apportée par les invités afin de la rendre intelligible. Toutefois, malgré l'utilisation de ces stratégies, l'enseignante a dû faire appel à la langue maternelle. L'enseignante aura donc avantage à développer son habileté à communiquer en espagnol de façon simple des sujets complexes en vue de favoriser l'acquisition de la langue cible.

Enfin, au sujet de l'expression de la diversité des points de vue, la MAC a permis à l'enseignante de mettre en place avec les élèves une culture de classe basée sur le respect de la différence et sur la pluralité des points de vue. On perçoit cette culture lorsque l'enseignante invite les représentants de la culture hispanique à exprimer leurs points de vue et leurs façons de faire dans leur pays d'origine. Ce faisant, ils apportent des perspectives différentes des élèves. Il en va de même, lorsque l'enseignante invite les élèves à prendre conscience de leurs propres façons de faire et de les comparer avec celles des invités. En outre, quand l'enseignante questionne les apprenants sur l'utilité des savoirs apportés par les invités, elle amène les élèves à valoriser la richesse des différences de perspectives et des façons de faire. Elle les amène aussi à donner un sens à l'apprentissage qui en découle. L'intérêt pour la diversité culturelle devient alors une valeur non seulement à l'intérieur de la classe mais aussi à l'extérieur de celle-ci, car les invités font aussi partie de la communauté.

4.2.2. Compétence professionnelle 3

La compétence professionnelle 3 s'énonce ainsi : *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.* Le Tableau 10, ci-dessous, montre un résumé des actions accomplies en lien avec cette compétence lors de la mise en pratique de l'intervention issue de MAC. Par la suite, nous révélons notre interprétation des ces actions pour le développement de la compétence visée.

Tableau 10

Observations sur le développement de la CP3

CP3	Actions accomplies et prises de conscience	Commentaires des élèves dans le post-test
<i>Appuyer le choix et les contenus de ses interventions sur les données récentes de la recherche.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai créé une SEA basée sur des principes socioconstructivistes de l'apprentissage. En effet, les apprenants ont partagé leurs expériences et leurs connaissances antérieures sur la culture cible. Ils ont été actifs lors du dialogue avec les invités, je constate leur engagement cognitif par les questions formulées. J'ai favorisé le partage et la confrontation des points de vue et ce dans les trois phases de la SEA. » ○ « J'ai beaucoup des connaissances théoriques des différentes approches d'enseignement de la culture. Toutefois, c'est lors de la mise en pratique que je me suis rendu compte de la pertinence des approches et de la pensée des experts que j'ai cités, par exemple lorsque Byram et Fleming (2009), disaient que la comparaison peut initier les apprenants à la connaissance de la culture cible mais qu'elle ne contribue pas à faciliter l'interaction entre individus de cultures différentes. En effet, je peux demander aux apprenants de comparer les écoles du Mexique et les écoles d'ici suite au visionnement d'un reportage, mais ce que les élèves retiendront de ceci est que les écoles de là-bas sont pauvres. Mais mon intention pédagogique n'est pas d'amener les élèves à cette conclusion car, d'emblée, je sais qu'ils arriveront à cette conclusion. Puis, en faisant ceci, c'est une façon de se positionner en supériorité vis-à-vis les autres. Je dois donc dépasser la comparaison et prioriser l'interaction directe avec les invités si mon objectif est l'apprentissage de l'altérité. » ○ « Dans la phase 3, j'ai mobilisé des ressources technologiques afin de donner des outils nécessaires aux apprenants pour accomplir la tâche de recherche sur les 	<p>Les élèves affirment avoir apprécié la façon dont l'apprentissage de la culture a été fait.</p> <p>Les élèves affirment que l'échange avec les invités leurs a permis de mieux connaître la culture des invités.</p>

	préjugés. C'était la première fois que je les utilisais à une autre fin que celle de l'exerciseur linguistique. »	
--	---	--

Suite du Tableau 10

<i>Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires ainsi que les éléments de contenu du PFEQ.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai établi mes intentions pédagogiques et didactiques et les ai liées aux compétences transversales du PFEQ et aux DGF. L'objectif d'apprentissage est l'altérité en utilisant comme stratégie l'interaction des apprenants avec des invités hispanophones. Toutefois, je n'ai pas planifié aucun objectif linguistique spécifiquement et cela me stresse. » ○ « J'ai réussi à faire exercer les élèves dans les trois compétence du PFEQ, même si je n'avais pas établi des objectifs linguistiques spécifiques. » ○ « J'ai laissé la place à la découverte des contenus socioculturels et cela a plu aux élèves. » 	<p>Plusieurs élèves affirment avoir aimé parler avec les invités.</p> <p>Plusieurs élèves affirment avoir appris beaucoup (voir Appendice D).</p>
<i>Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai pris en considération les représentations des élèves lorsque je leur ai demandé de partager ce qu'ils ont vu, entendu ou lu sur la langue, la culture et les locuteurs espagnols. » ○ « J'ai administré un pré-test pour vérifier les idées de départ des élèves. » ○ « J'ai considéré les intérêts des élèves lorsque je leur ai demandé d'écrire les questions qu'ils aimeraient savoir à propos des invités et de leur culture. » ○ « J'ai employé le questionnaire dans les trois phases de la SEA pour amorcer le dialogue avec les élèves. Par exemple, dans la phase 1, pour connaître les représentations de départ des apprenants : « Quand tu penses aux hispanophones, quelles idées ou images te viennent en tête ? » Par la suite, je leur ai demandé de formuler des questions pour les invités. Dans la phase 2, j'ai guidé les apprenants dans leur réflexion en utilisant le questionnaire. Dans la phase 3, j'ai fait l'objectivation des apprentissages en questionnant les élèves, en outre, « qu'est-ce qu'on a appris ? », « en quoi peut-il être utile de connaître d'autres cultures ? ». Par la suite, j'ai questionné les apprenants sur leur définition de préjugé et je leur ai demandé de faire un recherche sur les vidéos qui démontrent des préjugés sur leur culture. » ○ « J'ai demandé aux apprenants de verbaliser leur curiosité vis-à-vis les invités. Alors, les élèves ont formulé des questions de type personnel et socioculturel. » ○ « J'ai invité les élèves à confronter leurs représentations de départ avec l'information nouvelle apportée par les invités, plus précisément lors de la phase 2. » 	
<i>Choisir des approches didactiques variées et appropriées.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai choisi consciemment diverses approches pour aborder la culture en classe : l'approche comparative et l'approche interculturelle en sont des exemples. De plus, j'ai fait appel à la MAC pour créer la SEA qui m'a permis l'encadrement pédagogique de mon objectif d'enseignement-apprentissage : l'altérité. » 	

Suite Tableau 10

<i>Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai anticipé un soutien supplémentaire pour les élèves susceptibles de présenter des difficultés en cours de réalisation. Alors, j'ai apporté des cartes blanches comme deuxième alternative à la verbalisation des représentations de départ. En effet, les élèves n'ont pas voulu divulguer à vive voix leurs représentations. Je leur ai demandé de les écrire sur les cartes. Ainsi, l'intervention a pu avoir lieu. » ○ « J'ai ciblé les repères culturels différents et similaires pour amener les élèves à réfléchir et à se construire une vision plus large du monde. » 	
<i>Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « Lors de la phase 3, j'ai créé une situation dans laquelle les apprenants peuvent intégrer le concept de préjugé. Le visionnement de la vidéo sur les idées préconçues de leur culture première ainsi que le repérage de celles-ci ont permis l'assimilation du concept. » ○ « J'ai amené les élèves à énoncer les conséquences des préjugés dans nos rapport avec les autres. » ○ « En lien avec les apprentissages linguistiques, la situation créée a favorisé le réinvestissement des apprentissages langagiers. » 	<p>Les élèves affirment avoir aimé interagir avec les natifs.</p> <p>Les élèves affirment avoir appris qu'il y a des différences entre les cultures hispanophones.</p>

Le Tableau 10, ci-dessus, permet d'observer que l'intervention avec la MAC a permis le développement partiel de la CP3. Il en fut de même pour la CP1, plusieurs de ses composantes ayant été touchées par les actions entreprises par l'enseignante. En ce qui a trait aux deux premières composantes de la CP3, *appuyer et sélectionner*, l'enseignante a créé une situation d'enseignement-apprentissage qui s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste-interactionniste de l'apprentissage. Concrètement, elle a fait participer des invités hispanophones à ses cours afin de favoriser l'apprentissage des élèves par interaction directe. Ceci favoriserait l'apprentissage de l'altérité puisque lorsque l'apprenant interagit avec d'autres personnes et/ou quand il coopère avec ses camarades, plusieurs processus internes s'activent pour atteindre de nouvelles représentations (dans Raby & Viola, 2007).

Conformément à ce qui précède, dans la SEA créée par l'enseignante, l'interaction avec les invités devient le laisser-passer pour accéder à de nouvelles connaissances. Pour ceci, l'enseignante encourage les apprenants à rester actifs. À cet effet, l'enseignante a fait appel à des stratégies telles que le questionnement, la

verbalisation, la comparaison, l'interaction et la confrontation des conceptions de départ des apprenants avec les invités. Pendant ce temps, les apprenants ont mobilisé continuellement leurs habiletés linguistiques. Alors, d'une manière ou d'une autre, les apprenants s'exercent dans les trois compétences du PFEQ en espagnol L3 : Compétence 1, *Interagir en espagnol*, compétence 2, *Comprendre des textes variés* et compétence 3, *Produire des textes variés en espagnol*. Par ailleurs, nous observons que l'enseignante cherche continuellement à transformer et à ajuster les connaissances théoriques qu'elle possède afin de les appliquer le plus convenablement possible. On le perçoit par ses réflexions, ses prises de conscience et même dans l'insécurité qu'elle ressent au fait de ne pas avoir un objectif linguistique spécifique dans la SEA planifiée. Bref, la MAC, en tant que nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage, demande de la part de l'enseignante l'autorégulation des savoirs théoriques pour atteindre l'équilibre et l'efficacité du savoir-faire pédagogique.

À propos des troisième et quatrième composantes de la CP3, soit *prendre en considération le choix des approches*, la MAC a donné la possibilité à l'enseignante de créer une SEA dont l'objectif général est la culture. À ce sujet, l'enseignante a fait une recherche sur les différentes approches pour aborder la culture en classe d'ELE. De plus, l'enseignante a établi le lien entre l'enseignement de la culture et le développement de l'altérité. Différentes approches ont été employées par l'enseignante, tel que mentionné précédemment. Remarquons que quand l'enseignante a fait l'ajustement de sa planification, plus concrètement lors de la verbalisation des préjugés des apprenants, elle leur a demandé de formuler des questions sur des sujets par rapport auxquels ils seraient curieux d'en savoir davantage. En conséquence, l'enseignante prend en considération les intérêts individuels des élèves.

Au sujet des quatrième et cinquième composantes, *anticiper et prévoir*, l'enseignante a su anticiper une difficulté importante pour le déroulement de l'intervention. Concrètement, lorsqu'elle prévoit, comme moyen alternatif à la verbalisation des préjugés, l'écriture anonyme à ceux-ci. Cette action révèle que

l'enseignante a déjà une certaine connaissance des élèves qui lui ont été confiés. En ce qui concerne les obstacles à l'apprentissage des contenus, il semble que pour l'enseignante le plus grand obstacle à l'apprentissage de l'altérité sont les idées préconçues des apprenants et le manque d'interaction directe avec les natifs de la langue et la culture cibles.

En lien avec la prévision des situations permettant l'intégration des compétences disciplinaires, la MAC aurait permis à l'enseignante de faire exercer les apprenants dans les trois compétences du programme d'espagnol du PFEQ. D'une part, l'enseignante établit un dialogue pédagogique en espagnol avec les élèves. Ce faisant, les élèves s'exercent dans leur compréhension de l'oral. D'autre part, l'enseignante leur demande d'écrire des questions pour les invités. Ainsi, les apprenants s'exercent avec la production de textes à l'écrit. Par la suite, les élèves interagissent oralement avec les invités ce qui fait en sorte qu'ils s'exercent de nouveau avec la compréhension et l'interaction orales. Toutefois, il faut souligner que l'enseignante était obligée d'utiliser la langue maternelle pour certains sujets. Bref, la MAC a permis à l'enseignante de mettre à l'épreuve sa capacité à faire face à l'imprévu et à franchir des obstacles afin d'amener les apprenants à exercer leurs habiletés linguistiques dans l'apprentissage de l'altérité.

4.2.3. Compétence professionnelle 4

La compétence 4 s'énonce ainsi : *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.* Le Tableau 11 (voir page suivante) présente un résumé des actions posées par l'enseignante et des commentaires des élèves appuyant le développement de cette compétence. Par la suite, nous en présentons l'analyse.

Tableau 11

Observations sur le développement de la CP4

CP4	Actions accomplies et prises de conscience	Commentaires dans le post-test
<i>Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai invité les locuteurs espagnols afin que les élèves puissent apprendre l'altérité par le rapprochement des cultures. » ○ « J'ai partagé avec les élèves une vidéo facilitant l'assimilation du concept de préjugé. » ○ « J'ai invité les élèves à utiliser les tablettes électroniques disponibles dans notre salle de classe. De cette façon, chaque apprenants avaient l'outil nécessaire pour la recherche d'information sur les préjugés lors de la phase 3. » 	Les élèves affirment que l'échange avec les invités était très intéressant, enrichissant, puisqu'ils ont appris beaucoup sur la culture cible.
<i>Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai ciblé, dans l'information apportée par les invités, les éléments pouvant causer de la confusion chez les apprenants, par exemple, lorsqu'un invité a dit que dans son pays les chats ne sont pas très appréciés. J'ai donc questionné l'invité sur les faits qui lui font affirmer cela et nous sommes arrivés à les nuancer. » ○ « J'ai guidé l'attention des apprenants dans la découverte de différences entre les pays, par exemple quand l'un des invités a manifesté que dans son pays il y a beaucoup de chats errants. Alors, j'ai demandé aux élèves « pourquoi pensez-vous qu'il y a peu de chats errants au Québec? » Ainsi, les apprenants prennent conscience des façons de faire dans leur propre culture, puis les invités s'informent aussi. ○ « Lors de la phase 3, j'ai invité les apprenants à partager leurs réponses et à expliquer en quoi certains énoncés dans la vidéo contenait des préjugés sur la culture québécoise. » 	<p>Les élèves affirment que l'échange avec les invités était très intéressant, enrichissant, puisqu'ils ont appris beaucoup sur la culture cible.</p> <p>Les élèves affirment avoir beaucoup appris.</p>
<i>Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai répété plusieurs fois les consignes à l'oral, car les élèves semblaient ne pas très bien comprendre ce qu'ils devaient faire. Toutefois, je crois que ceci est dû à la qualité nouvelle de la situation qu'ils vivaient dans cette SEA. Alors, j'ai démontré aux élèves ce qu'il fallait faire. » ○ « J'ai circulé dans la classe afin d'observer la démarche des élèves et de formuler les rétroactions pertinentes lorsque c'était nécessaire. » 	Les élèves affirment avoir appris et avoir aimé la façon dont l'apprentissage de la culture a été abordée (voir Appendice D)
<i>Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai souvent questionné les apprenants. » ○ « J'ai constamment formulé des rétroactions non seulement sur la correction des productions orales des élèves mais aussi sur la généralisation dans certains de leurs propos. » ○ « J'ai guidé les élèves dans la formulation des conséquences négatives des préjugés dans les rapports avec d'autres cultures et donc dans l'apprentissage de l'altérité. » 	Les élèves affirment avoir beaucoup appris et avoir aimé la façon dont l'apprentissage de la culture a été abordée (voir Appendice D)

Suite Tableau 11

<i>Habiliter les élèves à travailler en coopération.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ « J'ai formé des équipes de travail où chaque élève avait une tâche prévue. » ○ « J'ai circulé entre les groupes afin de superviser que chaque élève savait la tâche qu'il devait réaliser » ○ « J'ai incité et insisté au partage et à la confrontation des idées entre les membres de chaque équipe ainsi qu'avec le reste de la classe. » ○ « J'ai veillé au partage des idées de même qu'à la communication respectueuse entre camarades. » ○ « Une fois le temps des échanges terminé, j'ai noté au tableau les idées apportées par chaque équipe sur le contenu de la vidéo. Par la suite, j'ai demandé aux élèves de formuler, en groupes, l'idée principale de toute l'information sur les préjugés qu'ils ont perçue. » 	
--	--	--

Le Tableau 11, ci-dessus, montre que l'expérience avec la MAC a permis à l'enseignante de mobiliser plusieurs composantes de la CP4. Bien qu'il n'ait pas de commentaires des élèves spécifiques à cette compétence, il est plausible de penser les commentaires signalés dans les autres compétences sont aussi transposables, car une SEA c'est le résultat de l'ensemble des actions entreprises par l'enseignante dans le but de faire apprendre. En ce sens, selon le modèle de planification pédagogique SOMA, l'apprentissage résulte de l'interaction entre l'agent, le sujet, l'objet et l'environnement dans une situation d'apprentissage et de sa mise en oeuvre en classe (dans Raby & Viola, 2007). L'enseignante a agi en tant qu'agent entre l'élève et l'objet d'apprentissage. Elle a agi comme agent chaque fois qu'elle a donné des instructions, qu'elle a questionné les apprenants, qu'elle les a guidés dans leurs découvertes et lorsqu'elle leur a présenté des stratégies d'apprentissage. L'enseignante a mis à la disposition des élèves les moyens nécessaires pour atteindre l'objectif d'apprentissage. Les invités hispanophones, les questionnaires et les outils technologiques en sont tous des exemples. De plus, elle a expliqué la finalité de la rencontre avec les invités et celle de chacune des démarches entreprises pour atteindre l'objectif qui était *la déconstruction des des préjugés pour atteindre l'ouverture à l'altérité*. Par la suite, elle a précisé les règles de fonctionnement de chacune des phases de la situation d'apprentissage. Elle a modélisé le comportement attendu en ce qui concerne les tâches à réaliser. Pendant le processus d'apprentissage, elle a formulé et relancé les questions afin d'obtenir des réponses plus précises des élèves et même des invités. Lors de la situation d'enseignement,

l'enseignante a incité les apprenants à réfléchir au sens de l'information apportée par les invités. Elle les a amenés à comparer leurs habitudes de vie avec celles des invités et à formuler des possibles causes de cette différence. Ce faisant, elle a favorisé la relation d'apprentissage entre l'élève et l'objet d'apprentissage. Bref, la MAC a permis à l'enseignante de s'exercer autant sur le plan didactique que pédagogique et les apprenants ont aimé et apprécié l'activité.

4.3 Discussion des résultats

Au début de cet essai professionnel, nous avons deux objectifs, à savoir : *décrire les effets d'une intervention basée sur la méthode d'activation cognitive sur : 1) les idées préconçues des élèves; et 2) le développement des CP1, CP3 et CP4 d'une future enseignante d'espagnol L3*. Dans un premier temps, nous discuterons des effets de la MAC sur le développement de l'altérité des apprenants. Dans un deuxième temps, nous allons discuter en quoi MAC contribue au développement de nos CPs. Dans un troisième temps, nous discutons des retombées possibles de cet essai pour le développement d'applications pratiques futures et nous suggérerons des pistes de recherche.

4.3.1. Contribution de la Méthode d'activation cognitive des préjugés chez les apprenants

En premier lieu, les élèves participants à la recherche n'avaient pas de préjugés négatifs envers la langue, la culture et les locuteurs hispanophones. En deuxième lieu, malgré certaines difficultés dues au développement de leurs compétences langagières, l'échange interculturel fut très fructueux dans le développement de la curiosité et l'ouverture à l'altérité non seulement des apprenants d'espagnol, mais aussi des invités hispanophones, apprenants de français. Le succès peut s'évaluer à partir des résultats du pré-test et du post-test mais surtout par les commentaires positifs écrits dans le post-test par les élèves participants à l'intervention. Donc, selon les résultats, nous avons constaté que la MAC contribue au développement de

l'altérité des apprenants d'espagnol du secondaire. Plus précisément, l'entrevue avec les invités a des effets positifs sur le plan de la socialisation en permettant aux apprenants d'être en contact avec des individus ayant des perspectives et de façons de faire différentes de voir le monde. L'expérience de la MAC a permis aux élèves d'exercer l'apprentissage de l'altérité dans une communication réelle et motivée par la curiosité et le désir de connaître l'autre davantage. Il faut souligner qu'au fur et mesure que se déroulait la rencontre, l'interaction directe entre les élèves et les invités étaient de plus en plus fréquente. Il ne faut pas banaliser l'attention portée des apprenants: ils étaient très concentrés au discours des invités. Ils écoutaient très silencieusement et ils souriaient. Selon Mora (2013) « *La curiosidad, por lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación del conocimiento* »³ (p. 73). Bref, la MAC contribuerait à la création d'un climat favorable à l'apprentissage puisque la différence des invités éveille la curiosité des élèves ce qui, par conséquent dirige leur attention vers l'exploration et la construction de nouvelles connaissances. De plus, il faut souligner la présence des invités dans la mémoire des apprenants. En effet, deux semaines après l'intervention, les élèves en parlaient encore et ils demandaient de faire d'autres activités avec eux. En ce qui a trait aux groupes qui n'avaient pas vécu l'expérience, ils nous la demandaient. Donc, la MAC est une expérience à refaire en classe car l'interaction directe avec des natifs de la langue et de la culture cibles peut avoir une influence sur l'intérêt et la motivation des élèves. Si les élèves sont intéressés et motivés à (re)vivre des expériences interculturelles, leur motivation à apprendre la L2 / L3 devrait s'en trouver augmentée et, en conséquence, l'ouverture à l'altérité aussi.

Par cette intervention, les élèves participants ont pris conscience de leur propre culture, car lorsque nous observons d'autres cultures, notre appartenance à une communauté se manifeste et nous prenons aussi conscience de notre culture. Ceci rejoint Boivin, Rosato et Arribas (2004) lorsqu'ils disent que les situations de contact

³ La curiosité pour ce qui est différent et sort de l'habituel, allume l'émotion, et avec celle-ci, les fenêtres de l'attention s'ouvrent. L'attention est essentielle pour la création de nouvelles connaissances (Mora, p. 73, 2013)

culturel peuvent devenir une occasion pour approfondir la connaissance sur soi et sur notre patrie. Si l'objectif de l'interaction ne se limitait pas à découvrir les identités nationales, plusieurs des questions posées par les élèves transcendaient la découverte des identités nationales. Des questions telles que *¿Te gusta la nieve?*, *¿Tienes novia?* ou *¿Te gusta la poutine?* sont d'ordre personnel. Bref, l'élève cherche bien à entrer en contact personnel avec l'invité. De cette façon, l'interaction mène à découvrir des identités sociales plutôt qu'uniquement nationales. Nos observations et commentaires sont à l'effet que, ce qui compte, ce sont les individus qui cherchent à socialiser convenablement malgré les différences linguistiques et culturelles (voir Appendice C, *Questions posées par les élèves*). Il se pourrait que créer le contact ait mené à créer de l'intérêt et de la curiosité, ce qui aurait facilité chez nos apprenants l'ouverture à l'autre et l'apprentissage de l'altérité. De ce fait, même si nos élèves entretenaient déjà des opinions positives face aux locuteurs de la langue espagnole avant l'intervention, ces opinions se sont renforcées davantage grâce au contact et à l'interaction avec les invités. Donc, la MAC serait une stratégie convenable pour développer ou maintenir chez les élèves du secondaire *l'ouverture vers le monde* dans le sens du PFEQ. En revanche, compte tenu de la richesse et de la complexité des sujets culturels qui pourraient être abordés grâce à la MAC, le niveau de compétences langagières demandé pour l'interaction pourrait dépasser celles des apprenants.

4.3.2. Contribution de l'expérimentation de la Méthode d'activation cognitive des préjugés au développement des compétences professionnelles de la future enseignante

À la lumière des résultats, nous pouvons constater que recourir à la MAC a contribué au développement des CPs de l'enseignante d'espagnol. Bien qu'aucune recherche n'ait été précédemment réalisée sur les effets de la MAC en formation des maîtres, nous avons pu constater que l'utilisation de cette méthode peut contribuer au développement des CP1, CP3 et CP4 du futur enseignant de langues secondes ou tierces.

En lien avec la CP1, l'utilisation de la MAC favorise l'acquisition des connaissances déclaratives. De fait, recourir à la MAC a exigé que l'enseignante fasse une recherche théorique sur l'état des connaissances en enseignement de la culture en L3 et sur la culture des invités. Ainsi, elle construit les connaissances déclaratives essentielles pour traiter de ce sujet en classe. Ces connaissances lui permettent de fonder sa pratique sur des bases théoriques pouvant la guider dans le choix des contenus, des objectifs et des stratégies d'enseignement de la culture lors de la planification des apprentissages. En outre, recourir à la MAC exige de faire appel aux ressources humaines disponibles dans la communauté pour la construction des apprentissages et l'ouverture à l'altérité. Ce faisant, la MAC contribue au développement de la capacité d'agir de façon critique, d'identifier et d'interpréter des objets d'enseignement-apprentissage de l'espagnol L3.

En lien avec la compétence 3, la MAC permet à l'enseignante de créer une situation d'enseignement-apprentissage qui tient compte des représentations de départ des apprenants. En effet, la méthode outille l'enseignante pour faire émerger puis ébranler les préjugés et/ou toutes autres représentations que pourraient entretenir les apprenants sur le sujet d'apprentissage, soit la culture des invités. De plus, la méthode donne la possibilité à l'enseignante d'orienter son enseignement vers les thèmes prescrits par le PFEQ. Ainsi, la méthode laisse place à la poursuite du développement de l'altérité chez les apprenants à l'intérieur d'une planification à long terme.

En ce qui a trait à la CP4, la MAC exige que l'enseignante joue un rôle de médiatrice/guide dans le processus de construction des apprentissages. À cet effet, l'enseignante questionne les apprenants et les invités, elle incite les apprenants à confronter les différences et similitudes culturelles et elle invite les apprenants à questionner les invités pour les connaître davantage. L'enseignante formule aussi des rétroactions et met en relief les contextes où il peut y avoir des malentendus. Bref, par le questionnement et la mise en perspective l'enseignante guide les apprenants vers la découverte de l'Autre et joue le rôle de médiatrice lorsqu'il est nécessaire d'éclaircir les malentendus ou dépoliariser les jugements et faire ainsi ressortir les as-

pects positifs de l'échange interculturel. En conséquence, la MAC permet à l'enseignante de créer des conditions pour exercer les apprenants à la réflexion critique.

4.4 Pistes d'amélioration de l'intervention

Dans le but de tirer davantage de la MAC, il serait intéressant d'expérimenter la méthode dans les premières semaines de l'année scolaire, avant même les premières leçons d'espagnol. Ce faisant, nous profiterions des retombées de l'intérêt et de la curiosité éveillés chez les apprenants par le contact avec les locuteurs espagnols. Aussi, il serait préférable d'avoir des invités dont la différence d'âge n'est pas trop grande avec les élèves. Ils trouveraient ainsi plus d'affinité entre eux. De plus, il faudrait que l'intervention se fasse plus d'une fois dans l'année, mais sans tomber dans la routine.

Aussi, il serait intéressant de tirer davantage l'attention et l'intérêt manifesté par les apprenants lors de la rencontre avec les invités. Concrètement, on pourrait proposer aux élèves un travail de recherche sur l'un des aspects qui les a interpellés le plus lors de la rencontre. Puis, plus tard on pourrait organiser une deuxième rencontre avec les invités pour présenter et confronter l'information retrouvée sur le sujet de recherche. D'un autre angle, il faudrait éviter d'utiliser les formules où l'invité ou les invités font une présentation orale de leur pays, car il n'y a pas d'interaction directe et, en conséquence, les élèves resteraient passifs dans la construction des connaissances culturelles et langagières.

4.5 Portée pratique et pistes pédagogiques

Selon nous, la portée pratique de cet essai ne se limite pas à l'enseignement des L2, L3 ou LE. Il est vrai que certaines matières se prêtent plus que d'autres à la rencontre d'une autre culture, mais rien n'empêche les enseignants/es de toutes les disciplines de mettre en pratique la MAC et ce, que ce soit au primaire, au secondaire ou au

post-secondaire. De fait, nous sommes, en tant qu'enseignants, tous responsables du *Vivre ensembles*, parce que nous sommes tous l'Autre de quelqu'un.

Qu'importe le pays, la ville ou le village, les gens entretiennent souvent une image plus ou moins réelle des autres, de ce qu'ils sont, s'ils ne les ont pas visités ou s'ils n'ont pas vécu avec eux. La MAC est une stratégie qui permet d'activer les connaissances antérieures et déconstruire les préjugés. Toutefois, je suggérerais aux enseignants d'aborder le concept de préjugé en classe avant la phase 1 de la MAC, car les élèves ne sont pas toujours conscients que les idées qu'ils véhiculent sont des préjugés. La recherche que les élèves ont entamée en classe sur les préjugés existants sur leur propre culture leur a permis de discerner plus facilement ce concept. Par ailleurs, je recommanderais à l'enseignant de prévoir une autre forme de divulgation des préjugés que celle de vive voix, car l'inhibition peut diminuer la verbalisation de ceux-ci et, conséquemment, l'impact de la MAC.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

Dans cette dernière section de notre essai, nous présentons un résumé des principales étapes de notre essai. Par la suite, nous posons un regard critique sur l'intervention mise en oeuvre dans le but de contribuer à la résolution du problème posé. Pour terminer, nous exposerons les limites de l'intervention réalisée et le mot de la fin.

5.1 Résumé de l'intervention

Se situant dans un contexte de développement professionnel, le présent essai avait comme objectif général de décrire les effets d'une interaction basée sur la MAC sur : 1) les idées préconçues des élèves et 2) le développement des CP1, CP3 et CP4 d'une future enseignante d'espagnol L3. Le but de cet essai était de résoudre une problématique vécue par la future enseignante lors du stage 1 de sa maîtrise en enseignement d'espagnol L3. À ce moment là, la future enseignante avait observé que certains élèves avaient manifesté des préjugés face à la langue, la culture et aux locuteurs espagnols lors de l'évaluation de l'interaction orale. Face aux opinions de ces élèves, l'enseignante a pris conscience que, dans sa pratique, elle devait déconstruire les jugements négatifs que pouvaient entretenir certains élèves. Elle s'est rendue compte aussi que la façon d'aborder la culture en classe n'amenait pas forcément au développement de l'altérité chez les élèves. Alors, l'enseignante s'est demandée si la MAC pourrait agir en ce sens et elle a créé une situation d'enseignement-apprentissage en lien avec cette problématique. À cet effet, des invités hispanophones ont été invités en classe pour entretenir et échanger avec les élèves sur la langue, la culture et les interlocuteurs hispanophones. Un questionnaire prés-test a été administré aux élèves participants afin de connaître leur opinion de départ sur la langue, la culture et les locuteurs hispanophones. Après la rencontre avec les invités, un questionnaire post-test a été administré pour vérifier s'il y avait eu évolution des idées préconçues des élèves participants. Les résultats montrent que, bien que les apprenants n'avaient pas une opinion négative face à la langue, à la

culture ou aux locuteurs hispanophones, après la situation d'enseignement-apprentissage basée de la MAC, l'opinion positive des élèves s'est renforcée davantage. Par ailleurs, les élèves mentionnent dans leurs commentaires écrits que l'expérience vécue était très intéressante et enrichissante et permettait de mieux connaître la culture cible. Les élèves soutiennent aussi avoir apprécié connaître le point de vue des invités sur la culture des apprenants. Un point important, est le fait que les apprenants disent avoir appris qu'il y a des différences entre les cultures hispanophones. Partant de ce fait, il semble que les élèves participants à la recherche ont cheminé à travers les stades de la sensibilité interculturelle dans le sens de Bennett (1986). En bref, même si les élèves n'avaient pas de préjugés, la MAC reste un outil intéressant pour aborder la composante culturelle en enseignement des L2, L3 ou LE. Non seulement les apprenants découvrent la culture de la langue cible, mais ils se découvrent aussi eux-mêmes grâce au contact avec celle-ci.

5.2 Synthèse critique de l'intervention

Avant l'intervention, l'enseignante avait une représentation floue sur comment aborder la composante culturelle et sur son rôle en l'enseignement-apprentissage de l'altérité. À cet égard, la déconstruction des préjugés des apprenants par l'intermédiaire d'une SEA ayant pour objectif de développer la curiosité et l'ouverture à l'altérité nous semblait prometteuse pour le développement des compétences professionnelles et pour l'apprentissage de l'altérité chez les apprenants. Dans cette optique, nous avons eu recours à la MAC. Les résultats présentés dans le chapitre précédent montrent que l'expérience d'une SEA inspirée de la MAC nous a permis l'évolution des CP1, CP3, et CP4 du *Référentiel de compétences professionnelles des maîtres* chez la stagiaire enseignante.

L'évolution de la CP1 *agir en tant que professionnelle héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (MELS, 2001) se révèle par la construction de connaissances déclaratives et procédurales, de savoirs faire, de savoirs être, de raisonnements et d'actions que l'enseignante a effectués pour aborder la culture en classe d'espagnole L3. Toutefois, elle s'est rendue compte

que le concept de culture devait absolument faire l'objet d'un enseignement-apprentissage en classe, la culture déterminant les pratiques sociales qui, elles, sont essentielles pour l'apprentissage de l'altérité. Aussi, l'enseignante s'est rendue compte que pour aborder la culture anthropologique en classe, il faut mobiliser une pratique pédagogique distincte car la culture anthropologique ne peut pas être abordée comme un objet d'étude mais plutôt en interagissant avec les natifs de celle-ci.

Adoptant une perspective critique, l'enseignante a alors conçu une SEA fondée sur une pédagogie interculturelle, laquelle s'apparente aussi à la MAC. Au cours de ce processus, l'enseignante s'est donnée comme objectif d'apprendre aux élèves l'altérité. À présent, l'enseignante est mieux outillée pour élucider sa démarche réflexive sur les choix méthodologiques adéquats pour aborder des sujets culturels menant à « [...] développer envers [les cultures étrangères] une attitude d'ouverture et de respect [chez les apprenants]» (MELS, 2009a, p.1).

En ce qui a trait à la CP4, c'est en pilotant la SEA que l'enseignante s'est rendue compte qu'il fallait prêter une attention particulière aux généralisations culturelles que pouvaient énoncer les élèves. Or, pour atteindre à la fois ce résultat et le développement des compétences langagières en classe de L3, il faudrait outiller les apprenants des éléments linguistiques leur permettant de formuler et nuancer leurs opinions. Par ailleurs, la MAC a permis à l'enseignante de créer des conditions capables de stimuler la curiosité, la découverte et la motivation des apprenants. Parallèlement, elle a pris conscience d'un sujet linguistique important sur lequel elle doit formuler des rétroactions futures aux apprenants: la différenciation de sens des déterminants *algunos / algunas* vs *los / las*.

Compte tenu de ce qui précède, force est de constater qu'à présent, l'enseignante est mieux outillée pour élucider sa démarche réflexive et soutenir ses choix méthodologiques pour aborder les sujets culturels en classe de L3. Bref, le recours à la MAC comme stratégie de développement professionnel nous paraît pertinent dans la formation des enseignants et des enseignantes de langues L2, L3, LE. Toutefois, il

revient à l'enseignante d'agencer la MAC selon la progression des apprentissages linguistiques des élèves.

En ce qui a trait aux effets de la MAC chez les élèves, la méthode contribue sur le plan de la *socialisation* tel qu'énoncé dans la mission de l'école québécoise. L'interaction directe et la découverte interculturelle caractérisant la MAC ont permis d'initier les apprenants à la compétence de communication interculturelle. En effet, les participants ont exercé leurs habiletés communicatives pour entrer en contact avec des individus d'autres cultures et aussi pour opérer dans un contexte multiculturel. Bref, la MAC permet aux élèves de développer l'altérité. Or, dans toutes rencontres entre individus d'identités nationales différentes, se manifestent ou peuvent se manifester des préjugés/stéréotypes nationaux. Nous admettons que ce type de rencontre interculturelle peut être déstabilisant parce que la différence a la qualité d'ébranler les habitudes. Rappelons, par exemple, les réactions observées chez nos élèves à certaines habitudes alimentaires des mexicains comme manger des bonbons piquants et de la crème glacée piquante; les élèves trouvaient ceci inconcevable.

En vue d'enrichir l'expérience de découverte culturelle des apprenants, nous croyons que l'enseignante devrait mieux se préparer à la culture des invités. En outre, sachant que les apprenants ont tendance à refuser des pratiques alimentaires qui sortent de l'ordinaire, l'enseignant pourrait demander aux invités de parler d'avantage sur ce sujet puis l'accompagner avec une dégustation de certains aliments. Ce faisant, on donnerait la chance aux élèves d'élargir leur horizon gustatif. À cette fin, il serait important de prévoir des rencontres préalables entre l'enseignante et les invités afin qu'ils soient davantage disposés à partager des traits culturels spécifiques comme celui des pratiques alimentaires.

5.3 Limites

Une première limite de cette recherche se situe dans l'instrument de mesure pré-test/post-test utilisé. Il est probable que les indicateurs et les variables ne mesurent pas les préjugés des apprenants ni leur évolution, et ce, même s'ils sont un indice des représentations de départ des apprenants. En conséquence, il faut interpréter avec discernement les résultats. Une deuxième limite réside dans le nombre limité de participants. En effet, 86 élèves apprenant l'espagnol dans deux sections différentes d'une seule et unique école ne constituent pas un échantillonnage suffisant pour généraliser à d'autres sections ou à d'autres écoles.

Une troisième limite réside dans le fait que les participants avaient déjà une perception positive de la langue, de la culture et des locuteurs hispanophones au départ. Cet aspect limite la généralisation de l'efficacité de la MAC sur la déconstruction des préjugés. Par ailleurs, il est aussi probable que les participants aient eu tendance à donner des réponses socialement acceptables. Tel que le pose Dufur (1997), le désir d'être accepté socialement peut mener un individu à donner une image acceptable à travers ses réponses. En ce sens, il est donc envisageable que les réponses des élèves participant au projet ne soient pas totalement représentatives de leurs vraies opinions dans le pré-test ou le post-test.

Enfin, la durée limitée de notre stage ne nous a pas permis de mesurer l'impact de la MAC sur la motivation des apprenants à apprendre la langue cible. Par ailleurs, les résultats quantitatifs nous laissent penser que cette expérience aurait pu avoir aussi un impact dans la perception des apprenants quant à l'utilité des apprentissages linguistiques et, par conséquent, sur la motivation à apprendre la langue.

5.4 Mot de la fin

L'ensemble de ce travail nous a éclairée sur le concept de culture, sur comment l'aborder en classe et sa relation avec l'apprentissage de l'altérité. À présent, nous sommes capables de fonder notre pratique sur une approche pédagogique en accord

avec notre perspective de l'enseignement-apprentissage des langues secondes ou étrangères. En effet, en tant qu'enseignante, nous comprenons davantage notre rôle dans l'apprentissage de l'altérité et dans le développement de la sensibilité interculturelle de nos élèves. Dorénavant, nous serons plus attentifs à nos choix de matériel didactique et d'intentions pédagogiques de nos SEA. Nous serons également plus critiques par rapport au matériel didactique qui peut montrer une image stéréotypée, généralisante ou négative des autres cultures. Relativement à la culture première des apprenants, celle-ci sera incontournable touchée car les élèves ont besoin de se découvrir par eux-mêmes, de se connaître et de s'apprécier pour être capable de découvrir, de respecter et d'apprécier la culture cible. Pour apprendre l'altérité, il est essentiel d'intégrer dans notre planification des rencontres interculturelles (comme celles proposées par la MAC) afin de donner l'occasion aux élèves d'établir de bons rapports avec des natifs de la langue et la culture cible. Aussi, nous avons appris que les élèves appréciaient ce type d'activités. En effet, tel qu'ils nous l'ont affirmé dans leurs commentaires, les élèves participants ont trouvé intéressant de connaître d'autres cultures en interagissant avec les natifs. Aussi, nous croyons que l'apprentissage de l'altérité constitue un outil de développement pour les citoyens de demain, et ce, autant à l'intérieur de l'école que dans leur vie en général parce qu'elle contribue à ouvrir de nouveaux horizons.

Pour le futur, nous sommes conscients que nous devons continuer à réfléchir sur notre pratique, plus particulièrement sur l'agencement des apprentissages linguistiques et culturels, ainsi que sur de nouvelles stratégies pour aborder la culture anthropologique en classe d'espagnol L3. Enfin, considérant l'intérêt actuel du MELS pour le rehaussement de la culture à l'école, il importe que la recherche en didactique des langues secondes s'intéresse aux modalités des activités interculturelles proposées aux futurs(es) enseignants(es) afin que ces derniers agissent dans ce sens. Nous espérons que cet essai puisse être une source d'inspiration.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). Pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena : Revista do Programme Doutoral em Didactiques de Linguas da universidade do Porto*, 2, 91-101.
- Areizaga Orube, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lengua. *Journal of Psychodidactics*, 9, 194-202.
- Areizaga Orube, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de las lenguas como línea de investigación. *Journal of Psychodidactics*, 10, 27-46.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Revue Erudit*, 13, 11-26. Repéré à <https://www.erudit.org>. Consulté le 20 octobre 2017.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? ELA. *Études de Linguistique Appliquée*, 144, 407-425. URL : <https://www.cairn.info>.
- Bennett, M. (1986). *Un modèle de développement de la sensibilité interculturelle. Attitudes envers la différence culturelle*. [En ligne] URL : <http://axecoaching.com>. Consulté le 18 avril 2016.
- Blanchet, Ph. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE. [En ligne] URL : <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org>. Consulté le 18 avril 2016.
- Boucher, J.-N. (2010). *La méthode de désactivation émotionnelle des préjugés*. Portail su réseau collégial du Québec. Repéré à <http://lescegeps.com>. Consulté le 26 mars 2016.
- Boucher, J.-N., Gazaille, M., Gauthier, K., & Gosselin, L. (2014). *Theaching otherness in postsecondary professionalizing programs: a pilot study in police technology*. Repéré à <http://www.westeastinstitute.com>. Consulté le 22 septembre 2015.

- Byram, M. (2009). Plurilingual and intercultural competences: two elements of a single European language policy. Repéré à <https://www.youtube.com>. Consulté le 24 avril 2016.
- Byram, M. (2013). *Intercultural Competences and Foreign Language teaching education*. Repéré à <https://www.youtube.com>. Consulté le 12 avril 2016.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starskey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement de langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Repéré à <http://www.coe.int>. Consulté le 02 avril 2016.
- Byram, M., & Fleming M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoque a través del teatro y la etnografía*. (José Ramón Parrondo et Maureen Dolan, trad.). Madrid, España: Cambridge University Press.
- Byram, M., Zarate, G., & Neumar, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Repéré à <https://www.coe.int>. Consulté le 10 mai 2016.
- Castro Viúdez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. *Communication présentée aux Actes du 23e colloque de ASELE*. Repéré à <http://cvc.cervantes.es>. Consulté le 4 mai 2016.
- Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. (3e éd.). Montréal, QC: Gaétan Morin.
- Cuevas, F., & Jacquard, A. (2010, mai), L'altérité: Fondement de l'humanisme. *Revue Cairn.info humanisme et entreprise*, 300, 85-92.
- De Fontenay, H. (2010). Intégration de la culture en classe de langue: perspective étudiante. Repéré à <http://webcache.googleusercontent.com>. Consulté le 22 octobre 2015.
- Dufour, M.-J. (1997). *L'utilisation des questionnaires psychologiques lors de l'évaluation des agresseurs sexuels*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Qc. Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca>

- Foncubierta Muriel. (2014). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. *Academia*. 1-5. Repéré à <http://www.academia.du>. Consulté le 22 septembre 2015.
- García, B. A. (2008). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *Communication présentée aux Actes du 19e colloque de ASELE*. Repéré à <http://cvc.cervantes.es>. Consulté le 30 juillet 2016.
- Institut de la statistique du Québec. (2016). *Le bilan démographique du Québec*. Repéré à: <http://www.bdso.gouv.qc.ca>. Consulté le 20 mai 2016.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétence et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Kramsch, C. (2004). *Context and Culture in Language Teaching*. Repéré à <http://www.books.google.ca>. Consulté le 22 octobre 2015.
- Kramsch, C. (n.d.). *Language and culture. History of the relationship in applied linguistique*. Repéré à <http://www.ismuni.cz>. Consulté le 01 mai 2016.
- López Fernández, C. (2005). *El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula*. (Mémoire de maitrise) Universidad de Salamanca, Salamanca, Espagne. Repéré à <http://www.mecd.gob.es>. Consulté le 22 octobre 2015.
- Lipiansky, E. M. (n.d). *La formation interculturelle consiste-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?* Repéré à <https://www.ofaj.org>. Consulté le 20 mars 2016.
- Lussier, D. (2004). Une approche de compétence de communication interculturelle: un nouveau défi en enseignement des langues. *Revue érudite*, 132, 60-71.
- Ministère de L'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca>. Consulté le 15 mars 2016.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *Programme d'espagnol langue tierce langue*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca>. Consulté le 23 août 2015.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b). *Domaines généraux de formation*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca>. Consulté le 28 avril 2015.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009c). *Compétences transversales*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca>. Consulté le 23 octobre 2017.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages secondaire. Espagnol, langue tierce*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca>. Consulté le 23 août 2015.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004, mars). El componente cultural : un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Red ELE*, 1, 23-36.
- Mora, F. (2013). *Neuro educación : solo se puede aprender lo que se ama*. Madrid, Espagne : Alianza Editorial S.A.
- Nicklas, H. (1994). Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel. Repéré à <https://www.ofaj.org>. Consulté le 15 mai 2016.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. Repéré à <https://www.erudit.org>. Consulté le 27 octobre 2017.
- Paricio, M. S. (n.d.). *Dimension intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado*. Repéré à <http://www.rieoei.org>. Consulté le 22 septembre 2015.
- Piéttri, G. (2012). La tolérance et le droit à la liberté. *Études*, 416, 209-219.
- Risanger, K. (2009). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea, dans Byram et Fleming (dir.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas : Enfoque a través del teatro y la etnografía* (pp.242-253). Madrid, España: Cambridge University Press.
- Saint-Pierre, M. (1987). Vers la compétence de communication. Collection Langues et apprentissage des langues. *Revue Erudite*, 16(2), 319-323.

- Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/L3: una propuesta didáctica*. (Thèse de doctorat) Universidad Carlos III de Madrid, España. Repéré à <http://orff.uc>. Consulté le 23 mai 2016.
- Toquero Álvarez, A. (2010). *Le contenu culturel dans 4 manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes: un aperçu équilibré du monde hispanique ?* (Mémoire de maîtrise) Université de Montréal, Québec, Canada. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/3020/>. Consulté el 4 février 2016.
- Wolton, D. (2014). Incommunication et altérité. *Revue Hermès*, 68, 212-217.
- Zumbihl, H. (2004). Cadre théorique et méthodologique d'une étude sur l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire. *Revue ASp*, 43(44), 123-134. Repéré à <http://www.journals.openedition.org/asp/1119>. Consulté le 11 mars 2017.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE AVANT L'ENTREVUE AVEC LES INVITÉS

(Prés-test)

- 1) *De façon générale, comment perçois-tu la langue, la culture et les locuteurs espagnols? Marque avec un X l'option qui, selon toi, décrit le mieux ta pensée.*

	Très positive	Positive	Neutre	Négative	Très négative
Langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Locuteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2) *Qualifie la langue, la culture et les locuteurs espagnols. Marque avec un X l'option ou les options qui selon toi expriment le mieux ta pensée.*

La langue est...	La culture est...	Les interlocuteurs sont ...
<input type="radio"/> Internationale	<input type="radio"/> Intéressante	<input type="radio"/> Amicaux
<input type="radio"/> Utile	<input type="radio"/> Populaire	<input type="radio"/> Ouverts d'esprit
<input type="radio"/> Indispensable	<input type="radio"/> Joyeuse	<input type="radio"/> Accueillants
<input type="radio"/> Ennuyante	<input type="radio"/> Ennuyante	<input type="radio"/> Intéressants
<input type="radio"/> Difficile	<input type="radio"/> Innaccessible	<input type="radio"/> Bizarres
<input type="radio"/> Inutile	<input type="radio"/> Envahissante	<input type="radio"/> Envahissants
<input type="radio"/> Autres:	<input type="radio"/> Autres:	<input type="radio"/> Autres:

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE APRÈS L'ENTREVUE

(Post-test)

- 1) *De façon générale comment perçois-tu la langue, la culture et les locuteurs espagnols? Marque avec un X l'option qui, selon toi, décrit le mieux ta pensée.*

	Très positive	Positive	Neutre	Négative	Très négative
Langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Locuteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 2) *Qualifie la langue, la culture et les locuteurs espagnols. Marque avec un X l'option ou les options qui selon toi expriment le mieux ta pensée.*

La langue est...	La culture est...	Les interlocuteurs sont ...
Internationale	Intéressante	Amicaux
Utile	Populaire	Ouverts d'esprit
Indispensable	Joyeuse	Accueillants
Ennuyante	Ennuyante	Intéressants
Difficile	Innaccessible	Bizarres
Inutile	Envahissante	Envahissants
Autres:	Autres:	Autres:

- 3) *Écris en quelques mots, comment tu as trouvé ton expérience d'échange interactif avec les invités hispanophones. As-tu apprécié la rencontre, pourquoi? As-tu appris quelque chose, quoi?*

APPENDICE C

TRANSCRIPTION DES QUESTIONS DES ÉLÈVES PENDANT L'ENTREVUE AVEC LES INVITES

1. Pourquoi nous ne devons pas boire ou manger des produits laitiers au Sud?
2. Pourquoi les véhicules sont différents?
3. Est-ce que les Mexicains aiment les chats?
4. Pourquoi le coût de la vie n'est pas le même?
5. Pourquoi la nourriture n'est pas la même?
6. Pourquoi la nourriture est toujours épicée chez-vous?
7. Pourquoi vous immigriez au Canada?
8. Trouvez-vous qu'il fait froid au Québec?
9. Comment est la vie en générale dans votre pays?
10. Pourquoi vous avez tous les cheveux foncés?
11. Aimez-vous la culture québécoise?
12. Comment trouvez-vous les québécois en général?
13. Pourquoi il y a des poulets dans les rues chez vous?
14. Est-ce qu'il y a des différences entre le Québec et le Mexique?
15. Trouvez-vous que les gens de notre pays sont accueillants?
16. Comment sont les écoles dans votre pays?
17. Est-ce que tu t'ennuies de ta famille?
18. Avez-vous des enfants?
19. Aimes-tu la poutine?
20. Quel est ton joueur de soccer préféré?
21. As-tu une blonde?
22. Quel est l'équivalent de *roche, papier, ciseaux* en espagnol?
23. Trouvez-vous que le français est difficile à apprendre?
24. Est-ce que votre pays est dangereux?
25. Avez-vous dû vous habituer à notre nourriture?
26. Quel âge avez-vous?
27. Aimez-vous le hockey?
28. Quel est ton plat préféré?

APPENDICE D

TRANSCRIPTION DES COMMENTAIRES DES ÉLÈVES

1. C'était très intéressant et enrichissant de mieux connaître la culture, la vie dans d'autres pays où l'on parle l'espagnol.
2. J'ai vraiment beaucoup aimé, car leur culture est différente de la nôtre. J'ai appris que leur nourriture vient juste du Mexique.
3. J'ai bien aimé l'échange interactif. J'ai appris qu'au Costa Rica on dit "Pura vida " au lieu de Bonjour, et que les mexicains n'entendent pas beaucoup parler de Trump dans leur pays.
4. J'ai apprécié l'expérience, car j'ai appris beaucoup de choses sur le Mexique et le Costa Rica. Leur culture et leur langue sont très intéressantes. J'ai aimé parler avec eux.
5. J'ai apprécié la rencontre car j'ai appris plus de choses au sujet de leur culture et j'ai aussi appris comment ils trouvent notre culture et notre langue. J'ai aussi apprécié le fait qu'ils apprenaient le français.
6. J'ai aimé l'expérience parce que ça permet de connaître d'autres personnes qui n'ont pas la même culture que nous.
7. J'ai trouvé ça intéressant. J'ai appris quelques trucs. Les Mexicains sont sympathiques.
8. C'est intéressant de parler avec du monde qui apprend le français et qui vient d'une autre culture.
9. Les invités sont très gentils et ils veulent vraiment apprendre le français et nous parler de leur culture. J'ai appris beaucoup de choses sur les différences qu'il y a entre le Costa Rica et le Mexique.
10. Je trouve que c'est intéressant de voir comment ils se sont adaptés à notre pays et c'est encourageant de voir à quel point ils ont appris en immersion.
11. J'ai appris que la culture est différente au Mexique qu'au Costa Rica, même s'ils partagent la même langue.
12. Très intéressant surtout de percevoir un différent point de vue sur plusieurs choses.

13. Cela était très enrichissant. Ils ont l'air très sympathique. J'ai beaucoup appris sur la culture.
14. J'ai appris que les Mexicains mangent des bonbons piquants et de la crème glacée piquante.
15. J'ai aimé la rencontre, car ils étaient très drôles et amicaux.
16. J'ai apprécié la rencontre, car ça a permis à mes connaissances de s'agrandir.
17. J'ai aimé la rencontre, car ils sont intéressants et j'ai appris comment ils vivent.
18. J'ai trouvé ça intéressant et aussi amusant d'apprendre sur leur culture.
19. J'ai appris que la langue française et l'espagnol se ressemblent beaucoup.
20. J'ai apprécié la rencontre avec les invités car j'ai beaucoup appris sur leur culture par rapport à notre culture. J'ai trouvé qu'ils étaient très accueillants et qu'ils parlent et s'efforcent d'apprendre le français.
21. J'ai beaucoup aimé parler avec eux, car j'en ai vraiment appris plus sur eux et sur leur culture.
22. J'ai adoré écouter et parler avec les invités.
23. J'ai beaucoup aimé, car ils sont très aimables et intéressants.
24. J'ai trouvé cette rencontre super amusante. Les invités étaient très amicaux et drôles. Leur langue est belle et leur culture aussi.
25. C'est intéressant de parler avec du monde qui commence à parler le français et qui vient d'une autre culture.
26. Les interlocuteurs sont très gentils et ils veulent vraiment apprendre à parler le français. Aussi, ils veulent vraiment nous parler de leur culture. J'ai appris beaucoup sur les différences qu'il y a entre les trois pays.
27. J'ai appris que les chats vivent dans les rues.
28. J'ai trouvé mon expérience vraiment intéressante, mais j'ai appris qu'au Mexique, ils n'aiment pas les chats.
29. Oui, j'ai aimé la rencontre car j'ai appris que la culture des pays est différente, même s'ils partagent la même langue.
30. Oui, j'ai aimé la rencontre, car j'ai appris qu'il fait très chaud dans leur pays et qu'ils mangent très piquant.

31. Oui, j'ai appris que la langue française et la langue espagnole se ressemblent beaucoup.
32. Oui, c'est toujours intéressant d'en apprendre plus sur eux. J'ai appris que les écoles publiques sont pauvres par rapport aux nôtres.
33. J'ai apprécié la rencontre, car cela a ouvert ma vision du monde. C'était amusant.
34. C'était bien d'apprendre des choses d'eux.
35. Ils étaient drôles et gentils.
36. L'expérience était amusante. J'ai appris beaucoup.
37. C'était très intéressant, mais je me suis un peu ennuyé.
38. C'était bien d'apprendre des choses d'eux.
39. J'ai apprécié la rencontre; c'était intéressant.
40. Ce fût très intéressant. Les garçons sont très gentils. J'ai appris que le transport pour aller à l'école n'est pas le même qu'ici.