

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
STÉPHANIE TESSIER

SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION BASÉE SUR LE PRINCIPE
D'AUTHENTICITÉ POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE EN CLASSE
D'ESPAGNOL, LANGUE TIERCE, AU 2E CYCLE DU SECONDAIRE

FÉVRIER 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou 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 ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À ma famille.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier plusieurs personnes qui m'ont appuyée au fil de cette maîtrise en enseignement et durant la rédaction de mon essai.

Premièrement, un énorme merci à professeure Nicole Landry, qui a dirigé cet essai. Grâce à vos conseils, votre patience et votre générosité, j'ai pu franchir cette grande étape de mon parcours professionnel et enrichir grandement mes connaissances. J'ai beaucoup appris sous votre supervision et je vous en suis très reconnaissante.

Je remercie aussi mes professeurs de la maîtrise en enseignement de l'UQTR, qui ont réussi à me transmettre beaucoup plus que des méthodes et stratégies d'enseignement. Je voudrais spécialement remercier Madame Karine Gauthier qui a supervisé mes stages et qui m'a beaucoup encouragée.

Merci à mes collègues de ces dernières années, et tout spécialement à Sébastien Boucher et Yania Lucas-Bignotte, mes deux enseignants associés qui ont été des mentors dévoués et généreux de leur temps, et qui sont des enseignants passionnés qui ont à cœur l'apprentissage de leurs élèves. Vous m'avez permis de développer mes aptitudes et surtout d'apprendre à prendre des risques et à développer ma confiance en mes habiletés.

Merci à mes collègues de la maîtrise en enseignement pour votre aide précieuse, et sans laquelle mon expérience à l'UQTR n'aurait pas été la même. J'ai pu créer des liens de confiance avec plusieurs et j'espère que j'aurai la chance de collaborer avec vous dans le futur.

Merci aussi à mes amis proches qui m'ont épaulée lors de mes années à la maîtrise et qui m'ont encouragée à persévérer pour atteindre mes buts. Finalement, merci à mes parents de m'avoir écoutée et appuyée malgré la distance, et merci à mon frère Gabriel de m'avoir soutenue lors de mes études.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Évolution des programmes d’enseignement des langues.....	3
1.2 L’importance de la langue et des compétences linguistiques dans le PFEQ	5
1.3 Le programme ministériel d’enseignement de l’espagnol, langue tierce.....	6
1.4 La culture en classe d’espagnol, langue tierce	8
1.5 Réflexions suite à notre premier stage : la difficulté d’intégrer la culture à l’enseignement de l’espagnol L3 dans une classe de 2 ^e cycle du secondaire	10
Conclusion provisoire et question.....	12
Portée théorique et pratique de l’essai	13
CHAPITRE II - CADRE DE RÉFÉRENCE	15
2.1 Intégration de la culture en classe de LE	15
2.2 Développement de la CCI chez les élèves en classe de LE	18
2.2.1 Les compétences professionnelles et les perceptions des enseignants à l’égard de la culture : obstacles à l’intégration de la CCI en classe de LE? .	20
2.2.2 Évaluation de la CCI.....	21
2.3 La culture dans les manuels d’apprentissage des langues étrangères	22
2.3.1 Représentations culturelles dans les manuels d’espagnol, LE	23

2.3.2 Provenance du matériel didactique et activités proposées dans les manuels d'espagnol, LE	24
2.4 Matériel authentique et développement de la CCI.....	25
2.5 Exploitation de matériel authentique à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en classe d'espagnol.....	27
2.5.1 Situations d'apprentissage basées sur le principe d'authenticité	28
2.5.2 Objectifs.....	30
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	31
3.1 Démarche générale.....	31
3.1.1 Phase 1 – Origine de la recherche et référentiel.....	32
3.1.2 Phase 2 – Méthodologie et opérationnalisation	33
3.1.3 Phase 3 – Résultats et analyse de l'intervention	36
3.2 Description de la SAÉ (planification initiale).....	38
CHAPITRE IV - RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	42
4.1 Contexte de l'intervention et caractéristiques des participants	42
4.2 Présentation des résultats – Grille d'évaluation de l'authenticité	43
4.2.1 Appréciation par l'enseignante (échelle numérique)	43
4.2.2 Réflexions de l'enseignante (à partir des commentaires écrits).....	46
4.3 Présentation des résultats – Grille d'évaluation de la faisabilité.....	51
4.3.1 Appréciation par l'enseignante (échelle numérique).....	51
4.3.2 Réflexions de l'enseignante (à partir des commentaires écrits)	53
4.4 Analyse de l'intervention	58
Potentiel de la SAÉ pour développer la CCI en fonction du critère d'authenticité.	59
Potentiel de la SAÉ pour développer la CCI en fonction du critère de faisabilité.	60
4.5 Pistes d'amélioration.....	62

CHAPITRE V - SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS	66
5.1 Retour critique et limites de l'intervention	66
5.2 Développement des compétences professionnelles	68
CONCLUSION.....	70
RÉFÉRENCES.....	72
APPENDICE A GRILLE D'ÉVALUATION DE L'AUTHENTICITÉ	79
APPENDICE B GRILLE D'ÉVALUATION DE LA FAISABILITÉ.....	80
APPENDICE C GUIDE DE L'ENSEIGNANT DE LA SAÉ	82
APPENDICE D GUIDE DE L'ÉLÈVE DE LA SAÉ	92
APPENDICE E ÉTAPES DE L'INTERVENTION	96
APPENDICE F CARTES CONCEPTUELLES 1.5 ET 3.4 RELIÉES À LA <i>GRILLE D'ÉVALUATION DE L'AUTHENTICITÉ</i>	97

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Récapitulatif des résultats obtenus à partir de l'échelle numérique (Grille d'évaluation de l'authenticité).....	44
Tableau 2. Récapitulatif des points faibles décelés aux T1 et T3 (Grille d'évaluation de l'authenticité)	47
Tableau 3. Récapitulatif des points forts décelés au T3 et des pistes d'amélioration (Grille d'évaluation de l'authenticité).....	49
Tableau 4. Récapitulatif des résultats obtenus à partir de l'échelle numérique (Grille d'évaluation de la faisabilité)	52
Tableau 5. Récapitulatif des points faibles décelés aux T1 et T3 (Grille d'évaluation de la faisabilité).....	54
Tableau 6. Récapitulatif des points forts décelés au T3 et des pistes d'amélioration (Grille d'évaluation de la faisabilité)	56

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCI : Compétence de communication interculturelle

CP : Compétence professionnelle

L2 : Langue seconde

L3 : Langue tierce

LE : Langue étrangère

PÉI : Programme d'éducation intermédiaire

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation

SAÉ-BPA : Situation d'apprentissage et d'évaluation basée sur le principe d'authenticité

RÉSUMÉ

Cet essai a été réalisé dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'espagnol, langue tierce à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Lors de nos expériences pratiques dans le cadre des stages de cette maîtrise, nous avons observé une problématique quant à la difficulté des élèves de mobiliser des compétences nécessaires lors de l'interaction orale en langue étrangère dont la compétence de communication interculturelle, notamment du fait des limitations des activités proposées dans les manuels d'apprentissage de la langue espagnole. Nous avons voulu mieux comprendre comment intégrer le matériel authentique de la culture cible dans des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) respectant le principe d'authenticité en enseignement des langues secondes, dans l'optique de favoriser le développement de la compétence de communication interculturelle chez des élèves de deuxième cycle du secondaire en apprentissage de l'espagnol, langue tierce. À partir du cadre théorique de cet essai, nous avons créé des outils permettant d'assister l'enseignant dans la planification de ses SAÉ afin qu'elles respectent ce principe d'authenticité tout en tenant compte des contraintes inhérentes au contexte d'enseignement de l'espagnol, langue tierce. La recherche et l'analyse des données recueillies dans le cadre de cet essai ont permis de faire ressortir des pistes d'amélioration pour l'intégration de stratégies et approches pouvant développer la compétence de communication interculturelle, principalement pour un enseignant non-natif de la langue et de la culture cible enseignées.

DESCRIPTEURS : Compétence de communication interculturelle, authenticité des activités d'apprentissage et d'évaluation, utilisation de matériel authentique, situation d'apprentissage et d'évaluation, enseignement de l'espagnol langue tierce, enseignement au 2^e cycle du secondaire, principe d'authenticité.

INTRODUCTION

Dans un contexte de globalisation, être capable de communiquer aisément dans une langue étrangère n'est pas seulement un atout mais une nécessité. En effet, une demande croissante se fait sentir pour les locuteurs interculturels qui peuvent interagir efficacement dans divers contextes socioculturels (King et Baxter, 2005). Bien que les compétences dont on parle ici ne sont pas strictement linguistiques, il n'en reste pas moins que l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), dont l'espagnol en tant que langue tierce, permet d'être confronté à une nouvelle culture, à des problématiques et à des situations non-existantes dans la culture de l'apprenant.

La composante culturelle qui est présente dans l'apprentissage de l'espagnol fait appel à la capacité de l'élève à relativiser ses propres valeurs et à s'ouvrir aux différences afin de pouvoir communiquer de façon efficace dans la langue. En ce sens, apprendre l'espagnol peut être l'occasion pour l'élève de développer sa pensée critique et sa vision du monde (MELS, 2007b). Ceci étant dit, il reste que le contexte d'enseignement doit être pris en compte et qu'une réflexion doit être portée sur la façon de développer ces compétences en classe, soit hors d'un contexte d'immersion dans la culture enseignée. Dans cet essai, nous approfondissons l'idée d'enrichir le matériel utilisé en classe d'espagnol L3 pour ensuite l'exploiter dans une situation d'apprentissage basée sur le principe d'authenticité, et ce, pour favoriser le développement de la compétence de communication interculturelle chez des élèves de 2^e cycle du secondaire.

Le présent essai est constitué de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, *Problématique*, nous exposons la problématique observée, en explorant les enjeux de sensibilité culturelle dans les programmes d'enseignement, du fossé entre les objectifs du programme et le matériel didactique, et des compétences enseignantes en enseignement de la culture. Y sont également présentées nos observations en tant qu'enseignante-stagiaire confrontée à certaines contraintes du contexte d'enseignement. Dans le deuxième chapitre, *Cadre conceptuel*, nous définissons les principaux concepts au cœur de cet essai, notamment la compétence de communication interculturelle et le matériel authentique, et présentons les objectifs de recherche. Dans le troisième chapitre, *Méthodologie*, nous présentons l'intervention proposée, les outils de collecte de données et la méthodologie employée. Dans le quatrième chapitre, *Résultats et analyse de l'intervention*, nous discutons des résultats de la présente expérimentation et proposons des pistes d'amélioration. Finalement, le cinquième chapitre, *Synthèse critique et conclusions*, nous permet de faire un retour critique sur l'intervention.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Bien que les programmes d'enseignement des langues étrangères prennent progressivement compte de l'importance d'éveiller une sensibilité culturelle chez les apprenants, il semble que ce changement de perspective ne se reflète pas toujours en pratique dans le curriculum d'enseignement. Le présent chapitre expose les enjeux relatifs à l'apport culturel en classe d'espagnol langue tierce (L3) et se divise en cinq parties. La première partie présente l'évolution dans les programmes d'enseignement des langues au cours des dernières années, dont les changements de perspective quant aux approches qui sont désormais privilégiées pour aborder la culture en classe. Dans la deuxième partie, nous montrons l'importance de la langue et des compétences linguistiques dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Puis nous abordons les aspects spécifiques du programme ministériel en espagnol L3 dans la troisième partie. La quatrième section s'attarde aux enjeux de l'intégration de la culture en classe d'espagnol L3. Finalement, la cinquième partie présente nos réflexions sur les enjeux observés durant notre premier stage, en particulier les contraintes inhérentes à l'intégration de la culture à l'enseignement de l'espagnol L3 dans une classe de 2^e cycle du secondaire. Nous concluons ce chapitre en formulant une question de recherche et en soulignant la portée théorique et pratique de notre essai telle qu'anticipée.

1.1 Évolution des programmes d'enseignement des langues

En l'espace de quelques décennies, tant les façons de concevoir l'apprentissage d'une langue étrangère que les raisons pour lesquelles nous l'enseignons semblent avoir changé. Pendant longtemps, l'étude d'une langue étrangère se résumait à en comprendre les

structures linguistiques de façon à pouvoir déchiffrer un message, le plus souvent littéraire (Cuq et Gruca, 2017; Douglas Brown, 1980). À partir des années 1970, des percées en psychologie et l'essor du courant constructiviste ont amené les linguistes à s'intéresser aux processus sociaux et à l'importance de l'interaction dans la construction et l'apprentissage des langues (Douglas Brown, 1980). Se retrace dans les écrits le terme « approche communicative », qui pose les balises de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (LE) et qui insiste sur l'importance de contextualiser la langue en relation avec la réalité sociale et culturelle : on parle alors de compétence « sociolinguistique », qui permet de prendre en compte l'influence des facteurs sociaux et culturels sur le langage (Olavarri, 2015). Le but premier de l'apprentissage d'une langue seconde (L2) devient alors l'interaction dans la langue cible. Les connaissances grammaticales à elles seules ne sont plus suffisantes pour apprendre la langue ciblée. Pour répondre aux besoins des locuteurs non-natifs, il faut enseigner des stratégies d'interaction et faciliter l'acquisition de compétences socioculturelles afin de développer la « compétence de communication » comme théorisée par Hymes (Cuq et Gruca, 2017; Douglas Brown, 1980; García Santa-Cecilia, 2000). L'apport de Canale et Swain (1980) et Van Ek (1986), entre autres, mèneront au concept de « compétence socioculturelle », qui met en commun les connaissances linguistiques et les référents culturels de la culture cible (Olavarri, 2015). Le développement de la compétence socioculturelle exige de connaître la culture de la LE afin de pouvoir communiquer efficacement avec des locuteurs natifs de cette langue. Cependant, quelques enjeux se posent lorsqu'on parle de la « connaissance » de la culture cible, puisqu'il est difficile de mesurer la quantité de savoirs théoriques à acquérir par l'apprenant, et qu'il n'est pas possible de connaître l'entièreté des connaissances culturelles d'un groupe donné. Le locuteur non-natif sera de plus exposé à des situations inhabituelles, à de nouvelles valeurs et croyances, ce qui peut provoquer un déséquilibre, voire un choc, tant au niveau cognitif qu'émotionnel, d'où l'importance de s'engager dans un processus de réflexion interculturel afin de développer une sensibilité culturelle (Byram, Gribkova et Starkey, 2002). Il est donc attendu de l'apprenant de L2 qu'il développe des aptitudes et des savoir-faire interculturels, dont

celui de jouer le rôle d'intermédiaire entre sa propre culture et la culture de la LE (Conseil de l'Europe, 2001).

1.2 L'importance de la langue et des compétences linguistiques dans le PFEQ

Le PFEQ se donne la mission d'« instruire dans un monde du savoir », de « socialiser dans un monde pluraliste », ainsi que de « qualifier dans un monde en changement ». L'école continue d'être un lieu privilégié de transmission des connaissances, mais elle entend aussi aider les élèves « à développer leur aptitude à accéder à d'autres données lorsque le besoin s'en fait sentir » (MELS, 2007a, p. 5), dans un contexte de plus en plus spécialisé et multiculturel. En ce qui a trait à la socialisation, le PFEQ insiste sur l'importance de pouvoir « apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres et [...] obtenir en retour le respect de sa réalité particulière » (MELS, 2007a, p. 6). Pour sa part, « qualifier dans un monde en changement » réfère à la nécessité d'évaluer non seulement l'acquisition des connaissances et habiletés, mais surtout de reconnaître le niveau de développement des compétences. Ainsi, le processus d'évaluation doit refléter le développement de chaque individu sous plusieurs aspects (MELS, 2007a). Les visées pédagogiques du programme sont les suivantes : « construction d'une vision du monde », « structuration de l'identité », et « développement du pouvoir d'action ». L'élève construit ainsi sa vision du monde en ayant un regard critique sur ce qui l'entoure. Le PFEQ rappelle que la langue « joue un rôle de premier plan dans la représentation que l'élève se construit du monde » tandis que la culture est vue comme « une ouverture et un rapport dynamique au patrimoine collectif » (MELS, 2007a, p. 8), ce qui est décisif dans la construction de l'identité personnelle et sociale. Le « développement du pouvoir d'action » réfère à l'autonomie et à la mobilisation de ressources chez l'élève dans une optique de résolution de problèmes de nature diverse (MELS, 2007a). Le PFEQ insiste sur l'importance de développer chez l'élève le potentiel de transfert de ses acquis scolaires à la vie en dehors de la classe, et souligne le rôle que peuvent jouer les compétences linguistiques : « [...] »

l'école québécoise doit veiller à ce que les élèves maîtrisent la langue d'enseignement mais aussi qu'ils possèdent une connaissance fonctionnelle de la langue seconde et même d'une langue tierce » (MELS, 2007a, p. 14).

1.3 Le programme ministériel d'enseignement de l'espagnol, langue tierce

Le programme d'espagnol en tant que langue tierce rejoint les cinq domaines généraux retenus dans le PFEQ : « Médias », puisque l'élève doit traiter l'information des médias et des technologies de l'information pour développer ses connaissances et sa pensée critique; « Vivre-ensemble et citoyenneté », car le cours d'espagnol cherche à approfondir les connaissances des élèves sur différents modes de vie et coutumes des pays hispanophones dans une optique de respect et d'égalité; « Orientation et Entrepreneuriat », car les opportunités de carrière ou d'expérience à l'étranger y sont abordées; « Santé et bien-être », pour prendre conscience de ses préoccupations et éventuellement comprendre les différences entre sa qualité de vie et celle des jeunes des pays hispanophones; et « Environnement et Consommation », car le cours d'espagnol peut « [...] sensibiliser les élèves aux réalités environnementales et économiques des pays hispanophones, mais aussi les amener à prendre conscience de leurs propres habitudes de consommation et d'avoir un regard critique face à celles-ci » (MELS, 2007b, p. 6).

En ce qui concerne les compétences transversales, le cours d'espagnol est propice au développement et à la mobilisation de celles-ci dans un contexte linguistique et culturel distinct, puisque les élèves et l'enseignant y font appel à la langue et aux référents culturels de la L3. À titre d'exemple, dans le cas de la compétence de communication interculturelle, l'élève peut être appelé entre autres à « exercer son jugement critique », notamment par la prise en compte de ses propres préjugés et des stéréotypes véhiculés dans la société, à « actualiser son potentiel » en parlant de ses intérêts et de ses aspirations, à « coopérer »

en faisant preuve d'écoute et d'ouverture à l'égard de ses pairs, et à « communiquer de façon appropriée » en tenant compte de la situation de communication (MELS, 2007b). Le rôle de l'élève en classe est d'« adopter une attitude de respect et d'ouverture envers la langue espagnole et les cultures des pays hispanophones [et] démontrer une certaine curiosité à l'égard de l'actualité de ces pays [...] [,] ce qui l'amènera à se situer dans son propre univers culturel et social et à élargir sa vision du monde » (MELS, 2007b, p. 7).

Le programme d'enseignement de l'espagnol met de l'avant trois compétences disciplinaires qui ont chacune leurs composantes et leurs critères d'évaluation. La première compétence, « interagir en espagnol », réfère à la capacité à utiliser l'espagnol de manière spontanée en interaction avec l'enseignant ou avec ses pairs. La deuxième compétence, « comprendre des textes variés », inclut l'exploration de diverses formes textuelles dans la langue tierce (textes entendus, lu ou vus), et invite l'élève à démontrer sa compréhension de ces textes. La troisième compétence, « produire des textes variés », fait référence à la capacité de créer des textes variés (ex. écrits, oraux) de façon cohérente et claire. Pour chacune de ces compétences, des attentes de fin de cycle (au terme des trois années d'étude de l'espagnol) sont verbalisées et décrivent le type d'interaction ou de production qu'il est possible de s'attendre de l'élève, ainsi que le type de stratégies auxquelles il pourrait avoir recours (MELS, 2007b).

Le document « Progression des apprentissages au secondaire » pour l'espagnol établit quant à lui des balises en ce qui a trait aux connaissances à acquérir pour pouvoir développer les compétences disciplinaires. Il recense ainsi les diverses notions relatives aux éléments de la situation de communication, au lexique, à la phonétique, à la grammaire, aux repères culturels, ainsi qu'aux stratégies et à la démarche d'interaction, de compréhension et de production. On y voit aussi la progression attendue au cours des trois années d'apprentissage, ce qui permet aux enseignants de mieux cerner les attentes ministérielles en ce qui a trait à la progression tout au long du deuxième cycle du

secondaire (MELS, 2011b). Le « Cadre d'évaluation des apprentissages », pour sa part, formalise les exigences ministérielles relatives à l'évaluation à la fois des connaissances et des compétences, et propose notamment un processus d'évaluation fluide favorisant la mobilisation des connaissances à travers la réalisation de différentes tâches (MELS, 2011a). Dans ce contexte, l'évaluation de nature formative doit permettre de réguler l'apprentissage et de prendre le pouls du développement des compétences. De plus, le Cadre d'évaluation en vigueur indique les critères d'évaluation que tous les enseignants doivent utiliser pour juger du niveau de développement des compétences disciplinaires ciblées lorsque l'évaluation est de nature sommative (fonction de reconnaissance des compétences). Dans le Cadre d'évaluation, les trois compétences disciplinaires en espagnol sont pondérées selon l'importance respective qu'on leur accorde. En troisième année du secondaire (première année d'espagnol au secondaire), la pondération des compétences s'effectue comme suit : « Interagir en espagnol » vaut pour 45 %, « Comprendre des textes variés » pour 35 %, et 20 % est alloué à « Produire des textes variés ». Pour les quatrième et cinquième années du secondaire, la compétence d'interaction orale vaut pour 40 %, celle de compréhension (orale et écrite) pour 30 %, et celle de production (orale et écrite) pour 30 % (MELS, 2011a). Bref, l'interaction orale dans la langue cible est l'aspect le plus important.

1.4 La culture en classe d'espagnol, langue tierce

L'apprentissage de l'espagnol permet de rejoindre les cinq domaines généraux de formation et la culture cible peut être abordée de plusieurs façons en classe de L3. Comme l'indique le Cadre d'évaluation des apprentissages [...] (MELS, 2011a), les connaissances et habiletés culturelles ne doivent pas être directement soumises à l'évaluation sommative, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas faire l'objet d'une note au bulletin. Malgré tout, ces connaissances et habiletés sont des repères qui font partie du développement de la dimension sociolinguistique en enseignement de l'espagnol (MELS, 2011b) et

l'enseignant se doit de suivre la progression des apprentissages des repères culturels. De plus, « s'ouvrir aux cultures des pays hispanophones » et « mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones » sont des composantes importantes en vue du développement des trois compétences en espagnol L3. Le PFEQ offre aux enseignants quelques pistes de compréhension de l'intégration de la culture en classe d'espagnol :

[...] les repères culturels doivent être considérés non pas comme de simples savoirs à acquérir, mais plutôt comme des éléments à partir desquels l'élève explore la langue espagnole, réfléchit sur les différences et les similarités qui existent entre sa culture et celles du monde hispanophone et se construit de nouvelles représentations du monde. [...] À travers un contenu riche qui rejoint leurs champs d'intérêt et qui correspond à leurs besoins, l'enseignant amène les élèves à découvrir, à comprendre et à apprécier plusieurs aspects des cultures des hispanophones d'ici et d'ailleurs. (MELS, 2007b, p. 35)

Le programme ministériel semble ainsi orienter les enseignants vers une approche culturelle contrastive, qui consiste en une réflexion de l'apprenant sur la culture de la L2, guidée par les comparaisons avec sa propre culture (Thanasoulas, 2001). Cette approche permet à l'élève d'aller au-delà de la mémorisation de faits culturels par la contextualisation des savoirs et les liens faits avec sa propre réalité. Cependant, l'approche contrastive a aussi ses limites : le fait que la culture de la L2 se traduise toujours par celle de la langue première peut rendre la culture de la L2 simplifiée et généralisée, voire stéréotypée par moments. Il pourrait alors se produire un renforcement des stéréotypes à l'égard de la culture cible, ici hispanique. Percevoir la culture cible comme étant un ensemble statique et homogène risque de se produire lorsque l'apport culturel en classe se limite aux contenus des manuels d'apprentissage (Canale, 2016). Ainsi, pour que les apprenants puissent acquérir des compétences leur permettant d'interagir adéquatement avec des locuteurs de la LE, il apparaît justifié de privilégier une approche basée sur le développement de la compétence de communication interculturelle. En effet, une telle approche permet d'aborder la culture sous un spectre plus grand, soit sur l'acquisition d'habiletés et d'une « sensibilité culturelle », ainsi que d'une prise de conscience du

caractère hétérogène et unique de la culture de la L2 (Piatkowska, 2015). Au lieu d'enseigner la culture cible par associations de différences ou similarités d'une culture à l'autre, la compétence de communication interculturelle présuppose une autonomie de l'apprenant et l'acquisition de stratégies de communication pouvant s'adapter à la situation culturelle dans laquelle il se retrouve. Néanmoins, bien que cette approche permette un enseignement de la culture plus riche et diversifié, de nombreuses contraintes peuvent rendre son intégration difficile en contexte de classe. De fait, le nombre limité d'heures d'apprentissage d'espagnol, un curriculum basé sur l'acquisition de connaissances linguistiques ainsi que des obligations quant au matériel didactique employé par le programme-école sont, à titre d'exemples, des enjeux qui peuvent faire obstacles à l'intégration en classe de stratégies d'enseignement qui prennent en compte les différentes compétences nécessaires à une réelle interaction en L2. Il s'avère donc nécessaire de considérer amplement ces enjeux au moment d'établir une approche basée sur le développement de la CCI.

1.5 Réflexions suite à notre premier stage : la difficulté d'intégrer la culture à l'enseignement de l'espagnol L3 dans une classe de 2^e cycle du secondaire

Notre Stage I s'est effectué dans une école secondaire qui avait un programme de concentration en langues et cultures et où plusieurs élèves avaient l'opportunité d'étudier l'espagnol pendant cinq années consécutives, contrairement aux trois années du deuxième cycle généralement réservées au programme d'espagnol régulier. Le but du programme concentré est de familiariser les élèves tant à la langue qu'à la culture hispanophone, afin qu'ils puissent éventuellement interagir avec des natifs des pays hispanophones. Ce contexte d'enseignement (Stage I) nous a permis de noter des observations susceptibles de nourrir une démarche de résolution de problème, notamment à partir des obstacles qui se sont présentés.

Premièrement, comme l'école utilise un manuel d'apprentissage obligatoire pour tous les élèves, la majorité de nos cours étaient construits en fonction de la progression dans le matériel didactique fourni. Cela apportait quelques contraintes de temps pour pouvoir créer et présenter du matériel provenant d'autres sources. Il nous est alors paru ardu de construire un cours basé sur la communication tout en suivant les attentes que nous avions par rapport au matériel didactique. Nous voyions difficilement comment développer une approche par compétences alors que les connaissances telles que le lexique et la grammaire prenaient beaucoup de place et de temps à enseigner. Deuxièmement, par le matériel didactique qui était en notre possession, il était complexe de voir comment aborder les aspects culturels de façon à développer des compétences transversales et interculturelles. La culture dans le manuel d'apprentissage était souvent présentée sous forme de « capsules », soit des courts textes informatifs sous forme de « saviez-vous que...? ». Il nous apparaissait alors difficile, surtout à cause des contraintes de temps, de présenter les notions sous un autre format (discussion, visionnement d'une vidéo sur le sujet, entrevues en ligne), et de devoir tout de même aborder les exercices relatifs à la culture dans le manuel. Troisièmement, l'accès aux technologies était très limité et cela représentait un obstacle de taille à l'apport culturel que nous pouvions amener en classe. En effet, comme les élèves avaient rarement accès à des ordinateurs, l'information sur la culture hispanophone était limitée à ce que nous leur présentions. Il était donc plus difficile de proposer des projets qui rejoignaient les intérêts de tous les élèves. Cette expérience nous a incitée à nous questionner sur des stratégies possibles afin d'intégrer l'enseignement de la culture dans notre classe, tout en nous assurant de l'acquisition de connaissances linguistiques et du développement de diverses habiletés et en tenant compte des éventuelles contraintes imposées notamment par le matériel didactique obligatoire ou par l'accès limité aux technologies.

Conclusion provisoire et question

Comme il a été possible de constater, bien que l'intégration de la culture à l'enseignement des langues et le développement des compétences interculturelles soient mis de l'avant dans plusieurs programmes nationaux, il existe un fossé entre les objectifs formulés et les balises ministérielles quant aux acquis attendus, ce qui se traduit notamment par l'absence d'évaluation des connaissances et des habiletés culturelles dans le programme de formation québécois. De plus, bien qu'il paraisse justifié de privilégier une approche basée sur le développement de la compétence de communication interculturelle chez les élèves, notre expérience et nos observations en classe de stage I ont révélé l'existence de plusieurs contraintes inhérentes au contexte réel d'enseignement. Or, ces contraintes sont susceptibles de décourager l'enseignant qui souhaite concrétiser cette approche en classe d'espagnol L3. Notamment, il a été question des lacunes du matériel didactique, spécialement lorsqu'on désire développer la sensibilité culturelle des apprenants. En ce qui concerne le manuel d'apprentissage, il s'avère que l'apport culturel n'est pas suffisant et doit être complété par l'enseignant d'espagnol L3, ce qui nécessite du temps et des ressources additionnelles qui ne sont pas toujours disponibles. Qui plus est, compléter l'apport culturel en classe de L3 peut représenter un défi encore plus grand lorsque l'enseignant est non-natif de la langue cible, ce qui est notre cas. En somme, à la lumière de la problématique formulée, il semble que l'apport culturel en classe ne va pas de soi si l'on désire développer des habiletés et des compétences transversales chez l'élève aussi importantes que la compétence de communication interculturelle (CCI). Pour que les élèves puissent devenir des locuteurs compétents dans la LE et faire preuve de sensibilité interculturelle dans leurs futures interactions, la classe d'espagnol doit promouvoir le développement de stratégies cognitives, comportementales et affectives (Byram et al., 2002). Une façon d'y parvenir pourrait être par une sélection de matériel didactique et d'activités d'apprentissage et d'enseignement plus susceptibles d'aller au-delà de la transmission peu dynamique de contenus culturels « de surface » parfois stéréotypés. Ces

préoccupations nous amènent à formuler une question par rapport aux stratégies à prioriser pour atteindre ce but:

Comment le matériel authentique peut-il être exploité en classe d'espagnol L3 pour développer la compétence de communication interculturelle des apprenants (2^e cycle du secondaire), lorsque l'enseignante est non-native de la culture cible et en tenant compte d'importantes contraintes inhérentes à son contexte d'enseignement?

Portée théorique et pratique de l'essai

Les principales compétences professionnelles visées par ce projet sont les compétences 1, 3 et 4 du référentiel de la profession enseignante (MELS, 2001).

Compétence professionnelle 1. Tout d'abord, ce projet permettra à l'étudiante d'« agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MELS, 2001, p. 61). L'une des composantes de cette compétence est de « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social » (MELS, 2001, p. 67). Dans ce cas-ci, la démarche entreprise permet à l'étudiante de mieux circonscrire son rôle en tant qu'enseignante non-native de la culture cible. Les stratégies d'implantation de la CCI en classe de LE s'inscrivent en continuité avec la position du MELS : l'enseignant doit agir comme intermédiaire culturel, sans toutefois prescrire ses propres points de vue et façons de faire (Byram et al., 2002; MELS, 2001).

Compétence professionnelle 3. En second lieu, le développement de la compétence 3, « 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 » (MELS, 2001, p. 75), est également visé dans le cadre de cet essai. L'un des objectifs de l'essai est de pouvoir surmonter les contraintes inhérentes au contexte d'enseignement de l'espagnol au secondaire et de trouver des stratégies de planification qui permettent de tenir compte des compétences et habiletés complexes que l'on désire développer chez nos élèves.

Compétence professionnelle 4. En troisième lieu, le présent projet met l'accent sur la compétence 4 : « 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, p. 85). Notamment, les composantes « 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 » et « habiliter les élèves à travailler en coopération » (MELS, 2001, p. 87-88) sont des points particulièrement importants lorsqu'on désire travailler la compétence de communication interculturelle.

Enfin, cette recherche entend contribuer non seulement au développement de nos compétences professionnelles, mais également à l'avancement de connaissances et de savoir-faire utiles à la profession enseignante. Ainsi, bien que les résultats obtenus et les inférences formulées ne pourront être généralisés, ils pourront être transposés dans des contextes similaires. Notamment, les connaissances et les savoir-faire mis en évidence dans cet essai permettront à d'autres enseignants de mieux comprendre comment intégrer en classe du matériel basé sur le principe d'authenticité. De surcroît, cet essai pourra servir de point d'appui à d'autres recherches qui se voudront plus pointues ou encore à plus grande portée scientifique.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous définissons les éléments théoriques et conceptuels au cœur de cet essai. Les concepts traités sont l'intégration de la culture en classe de LE, le développement de la compétence de communication interculturelle chez les élèves en classe de LE, la culture dans les manuels d'apprentissage des langues étrangères, le rôle du matériel authentique dans le développement de la CCI, ainsi que l'exploitation de matériel authentique à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en classe d'espagnol, langue tierce. Ensuite, nous présentons les objectifs de cet essai et de l'intervention qui s'y rattache.

2.1 Intégration de la culture en classe de LE

Avant de se pencher sur l'intégration de la culture en classe de LE, il convient d'approfondir le sens donné à la « culture ». La culture est un concept pouvant avoir de nombreuses définitions et notre perception et compréhension de celle-ci a un impact sur comment nous l'enseignons. Elle est parfois vue de façon essentialiste, comme ayant un effet déterministe sur chaque individu (Elsen et St. John, 2007). Cette vision peut créer une tendance à généraliser un groupe d'individus en leur attribuant des caractéristiques propres (par exemple, les cubains accordent une grande importance à la famille). De son côté, la conception anti-essentialiste assume que la culture de chaque individu se construit au fil de ses expériences personnelles et de ses interactions. Autrement dit, la langue et la culture se modifient par les interactions des individus qui font partie d'un groupe donné, plutôt que le contraire. Bref, tandis que la conception essentialiste de la culture définit celle-ci comme quelque chose que l'on possède (qui est fixe), la conception anti-

essentialiste voit la culture comme un phénomène dynamique et fluide en constant changement (Elsen et St. John, 2007). Elle considère que chaque individu appartient à divers groupes culturels, qui peuvent parfois même sembler en contradiction, ce qui reflète la nature changeante et en mouvement de nos sociétés (Kramersch, 2012, p. 69). Certains auteurs distinguent également la culture de surface (ou parfois culture avec un « C »), qui concerne les aspects culturels tangibles (les arts, la nourriture, la musique, le folklore, etc.), de la culture de nature sociale des individus (parfois appelée « *deep culture* » ou culture avec un « c »), qui regroupe les croyances, valeurs, coutumes, rituels sociaux, etc., d'un groupe social donné (Kramersch, 2012; López-Rocha, 2016). Dans cet essai, nous nous référerons donc à la culture comme un phénomène pouvant désigner une réalité à la fois individuelle et collective, dans laquelle certains codes sociaux peuvent être partagés par les membres d'un groupe social, sans toutefois être décisifs sur l'identité individuelle des personnes en formant partie. Quant au PFEQ, il catégorise les repères culturels à acquérir en trois grandes dimensions, soit la dimension sociolinguistique, la dimension sociologique ainsi que la dimension esthétique. La dimension sociolinguistique regroupe les connaissances nécessaires au contexte social afin de communiquer efficacement dans la L3, telles le registre de langue et les formules de politesse. La dimension sociologique se réfère aux pratiques et coutumes des populations hispanophones, ainsi qu'au contexte sociohistorique et à l'organisation politique, entre autres. La dimension esthétique, quant à elle, fait référence aux produits culturels de la culture cible, tant des arts que des médias (MELS, 2007b).

Les programmes d'enseignement de langue étrangère intègrent à divers niveaux la culture dans leur curriculum. L'apprentissage de la culture cible peut être décrit comme ce qu'un non-natif doit savoir pour communiquer de manière acceptable dans un environnement où la langue cible est parlée (Boylan et Huntley, 2003). Selon cette « approche de communication pragmatique », on peut donc penser aux coutumes, rituels sociaux, voire même à la connaissance historique et politique nécessaire pour éviter des faux-pas (Buttjes

et Byram, 1991). Le fait que la culture et la langue soient étroitement liées invite également à penser que l'apprentissage de la langue étrangère facilite l'accès à la culture cible et en permet une meilleure compréhension (Boylan et Huntley, 2003). De plus, la langue étrangère permet de prendre du recul vis-à-vis sa langue première et donc d'analyser sa propre culture sous un angle différent. Lorsqu'on tente d'arriver à une compréhension critique de nos valeurs et de celles des autres, on peut parler d'approche orientée vers la « compréhension idéologique » (Byram, 1989). Le but est éventuellement d'être en mesure d'aller au-delà de la compréhension et d'évaluer tant son environnement social que celui des autres d'un point de vue critique. Cette approche « orientée vers l'action politique » nécessite de l'élève qu'il fasse appel à son esprit critique et s'engage dans un processus de réflexion (Baleghizadeh et Moghadam, 2013; Byram, 1989). L'enseignement de la culture découlant de la conception essentialiste se base principalement sur des comparaisons entre la culture de l'élève et la culture cible, afin d'en faire ressortir les similarités et les différences. Un enseignant qui verra la culture de façon généralisée aura tendance à offrir un enseignement de la culture plutôt séparé des contenus linguistiques et présenter la culture sous la forme de faits sur le pays ou la société dont il est question. À l'inverse, la conception anti-essentialiste de la culture dicte un enseignement culturel intégré à la compétence de communication. Il est donc important pour un locuteur non-natif d'être flexible et de pouvoir faire face à des situations et obstacles interculturels. Cette vision anti-essentialiste invite l'apprenant à privilégier une approche « cas par cas » au lieu de généraliser les valeurs et le vécu des individus (Kramsch, 2012). Cela étant dit, certains auteurs encouragent une approche hybride, en affirmant que les deux visions sont complémentaires en enseignement de la culture: l'une permettant à l'élève d'enrichir ses connaissances sur la culture cible et de mieux comprendre les réalités culturelles de certains individus, l'autre permettant de voir l'aspect changeant de la culture tant collective qu'individuelle, et d'aiguiser ainsi sa sensibilité culturelle et ses habiletés de réflexion (Elsen et St. John, 2007).

2.2 Développement de la CCI chez les élèves en classe de LE

La *compétence de communication interculturelle (CCI)*, ou « sensibilité culturelle », peut s'expliquer comme la gestion efficace et appropriée d'une interaction entre des interlocuteurs différents aux plans affectif, cognitif et comportemental (Deardorff, 2006; Spitzberg et Chagnon, 2009). Cette compétence inclut autant la mobilisation d'habiletés personnelles (ex. empathie) que de variables contextuelles (ex. perception de l'égalité et de justice) sollicitées conjointement (Arasaratnam, 2016). Par ailleurs, la CCI se distingue de la compétence socioculturelle par l'importance qu'elle accorde à la culture de l'élève; elle présuppose une réflexion non seulement sur la culture cible étudiée, mais également sur sa propre culture. De plus, la CCI peut s'intégrer à la didactique des langues, puisque plusieurs des habiletés requises pour naviguer une situation de communication interculturelle sont également des habiletés que doit développer un apprenant de LE (Byram, 1997). Plusieurs modèles théoriques définissent la CCI et ses implications pédagogiques. Byram, Gribkova et Starkey proposent un modèle de CCI reposant sur cinq « savoirs », soit le « savoir, savoir-être, savoir apprendre, savoir comprendre et savoir s'engager », qui regroupent des attitudes et des stratégies nécessaires à une interaction dite « interculturelle » (Byram et al., 2002). Quant au modèle de Deardorff, il regroupe des attitudes (ex. respect, curiosité), des habiletés (ex. écoute, faire preuve de pensée critique) et la compréhension de certaines notions (ex. connaissances socioculturelles), et propose l'atteinte d'objectifs se rattachant aux plans interne et externe de l'individu (Deardorff, 2011). King et Baxter (2005), pour leur part, parlent de « maturité interculturelle », et argumentent que le développement de la sensibilité culturelle entraîne des changements tant au plan cognitif, qu'intrapersonnel et interpersonnel. Ainsi, bien que les applications théoriques de la CCI diffèrent, il semble y avoir un consensus sur le fait que celle-ci se développe en prenant compte des facteurs affectifs, cognitifs et comportementaux (Arasaratnam, 2016). En somme, un locuteur interculturel peut se définir comme

faisant preuve d'empathie, de flexibilité, capable de gérer des situations complexes et ambiguës, en se servant de ses habiletés langagières en LE et de ses connaissances socioculturelles pour interagir avec des individus d'autres cultures. Il est également capable de s'éloigner de l'ethnocentrisme et d'être critique face aux stéréotypes culturels [traduction libre]. (Arasaratnam, 2016, p. 6)

Par ailleurs, Benediktsson, Wozniczka, Tran et Ragnarsdóttir (2019) affirment que l'enseignant qui souhaite intégrer la CCI dans sa classe se doit d'être lui-même critique envers sa propre perception du monde et dans ce cas-ci, de sa propre culture et celle qu'il entretient face à la culture cible. Il est donc important qu'au lieu de projeter ses valeurs et sa propre compréhension de la culture cible, l'enseignant amorce une exploration culturelle par l'intermédiaire d'un dialogue entre lui et ses élèves (Benediktsson et al., 2019). De plus, l'enseignant a un rôle important d'accompagnateur et de médiateur culturel à jouer pour que ses élèves puissent développer une sensibilité culturelle : il doit créer les conditions nécessaires pour que ceux-ci puissent confronter leurs idées préconçues et leurs stéréotypes. Il doit de plus compléter l'apport culturel des élèves par l'utilisation de matériel ou d'activités qui vont au-delà des notions présentes dans les manuels d'apprentissage (Byram et al., 2002; Gómez Navarro, 2010).

Les apprenants peuvent être encouragés à analyser le manuel en question de manière critique – y compris les dessins, photographies et autres éléments non écrits qu'il contient. Ils peuvent être également incités à rechercher dans leur propre culture – qui leur est forcément plus familière – des textes et autres matériels similaires, et à les comparer avec ceux concernant la culture étrangère. (Byram et al., 2002, p. 27)

De son côté, le PFEQ prône également le développement d'une conscience interculturelle, et mentionne le rôle de l'enseignant dans la conception d'activités ayant le potentiel 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 » (MELS, 2007b).

2.2.1 Les compétences professionnelles et les perceptions des enseignants à l'égard de la culture : obstacles à l'intégration de la CCI en classe de LE?

À la lumière des enjeux précédemment exposés, il appert que les compétences de l'enseignant doivent être mises de l'avant si l'on veut que nos élèves développent un niveau de sensibilité culturelle suffisant, leur permettant d'interagir éventuellement avec des locuteurs hispanophones dans des contextes variés. Cependant, certains auteurs soulignent le manque de préparation de plusieurs enseignants en ce qui a trait à l'intégration interculturelle en classe (Karabınar et Güler, 2012; Sercu, 2007). La classe de LE est l'un des endroits les plus propices pour développer la CCI, puisque plusieurs aspects de la CCI sont nécessaires pour devenir un locuteur compétent en langue étrangère (Byram, 1997; Garrote Salazar et Fernández Agüero, 2016). Cependant, plusieurs enseignants de LE ont des réserves quant à l'enseignement de la culture, le motif le plus fréquemment mentionné étant le manque de temps dans le curriculum, lorsque l'apprentissage de la langue en soi prend tout le temps alloué (Karabınar et Güler, 2012; Sercu, 2007). Parmi les autres raisons pour lesquelles la culture est enseignée en surface ou de manière sporadique, les enseignants mentionnent le faible niveau de L2 des élèves, l'absence de contenus culturels évalués dans le curriculum, les lacunes du matériel didactique du fait de son traitement en surface de la culture cible, et le manque de formation sur le sujet (Karabınar et Güler, 2012; Sercu, 2007). En ce qui a trait à la CCI, certains enseignants craignent principalement la facette « savoir s'engager » du modèle de Byram, dans lequel l'élève est amené à évaluer de façon critique des produits et des pratiques culturelles. Plusieurs enseignants craignent d'aborder des sujets controversés en classe et de contribuer involontairement au renforcement de stéréotypes (Sercu, 2007; Young et Sachdev, 2011). De plus, les croyances de l'enseignant affectent de manière importante la façon dont la culture sera traitée en classe et l'approche didactique qui sera employée. Selon que l'enseignant voie de manière positive ou non l'intégration de la CCI en classe de LE, il sera en mesure d'en voir plus ou moins des applications possibles en

classe et de modifier son enseignement en conséquence (Sercu, 2007). Il est donc souhaitable que l'enseignant puisse s'engager dans une démarche réflexive, afin d'évaluer ses méthodes actuelles et amorcer un processus de développement professionnel qui puisse favoriser le développement de la CCI chez ses élèves par l'entremise d'un apport culturel enrichi.

2.2.2 Évaluation de la CCI

La compétence de communication interculturelle, à l'instar d'autres compétences langagières, est un processus continu d'apprentissage et d'actualisation, et l'évaluation de celle-ci doit donc nécessairement prendre en compte son développement au fil du temps. L'élève devrait d'ailleurs avoir l'opportunité de réfléchir sur son propre développement. De plus, l'évaluation doit intégrer les éléments principaux de la CCI, soit les habiletés de pensée critique, les attitudes telles que le respect et l'ouverture aux autres et à la diversité, ainsi que l'habileté à se « décentrer » et à voir une situation sous plusieurs angles ou perspectives (Deardorff, 2011). Deardorff (2011) propose une approche en trois étapes pour pouvoir évaluer efficacement la CCI. Premièrement, il est important de prioriser les aspects de la CCI que nous désirons travailler dans le cadre de notre activité d'apprentissage (pensée critique, capacité de comparaison, etc.). Deuxièmement, il incombe d'explicitier les buts et objectifs en lien avec la CCI et de déterminer quels seront les aspects mesurables permettant d'atteindre ces objectifs. Troisièmement, il s'agit de choisir les méthodes d'évaluation qui seront à privilégier, en combinant à la fois approche directe (portfolio, réflexion critique, etc.) et indirecte (sondages, entrevues, etc.) (Deardorff, 2011). L'enseignant peut choisir entre des méthodes d'évaluation quantitatives ou qualitatives, mais la façon d'évaluer le plus efficacement l'acquisition d'habiletés interculturelles serait de combiner les deux approches, car elles servent à mettre en lumière différents aspects de la CCI et de brosser un portrait plus complet (Arévalo-Guerrero, 2009). Dans le système scolaire québécois, les critères d'évaluation des compétences disciplinaires sont prescrits (MELS, 2011a). Selon les balises

ministérielles, des grilles d'évaluation permettent d'évaluer les productions des élèves réalisées dans des situations complexes. Ainsi, plutôt qu'une interprétation normative en matière d'évaluation des apprentissages, il s'agit d'une interprétation critériée ou critérielle.

2.3 La culture dans les manuels d'apprentissage des langues étrangères

Le manuel d'apprentissage de langue étrangère est un objet d'analyse fréquent depuis quelques décennies, notamment dû au rôle prédominant qu'il joue dans les notions et les thèmes qui sont abordés en classe (Herman, 2007). Plusieurs auteurs (Canale, 2016; Elissondo, 2001; Kramsch, 1987, entre autres) ont mis en évidence certaines lacunes du matériel didactique quant aux représentations culturelles se retrouvant dans ces ouvrages. De plus, en ce qui a trait au développement de la CCI, Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz (2003) soulèvent une « corrélation insuffisante entre les programmes nationaux et les manuels approuvés » (p. 108). Le matériel didactique peut jouer un rôle important dans la perception de l'élève face à la culture cible et à la langue en général (Young et Oxford, 1993). Le manuel, de par sa nature normative, peut implicitement dicter les valeurs et les attitudes attendues de l'apprenant, et limiter la prise de position critique par rapport à celui-ci (Canale, 2016). Et, bien que les manuels d'apprentissage soient approuvés par un programme ministériel, il n'en reste pas moins qu'ils présentent des limites quant à l'acquisition de certaines compétences nécessaires tant au plan linguistique que socioculturel, et qu'il importe d'avoir une posture critique face à leur utilisation en classe (Carrillo Cabello, 2012). En outre, certains reprochent aux manuels le manque d'intégration de contenus culturels aux contenus linguistiques, ce qui peut faire obstacle à l'acquisition de la CCI (Illescas, 2016; Níkleva, 2012).

2.3.1 Représentations culturelles dans les manuels d'espagnol, LE

Les manuels d'apprentissage de l'espagnol en tant que langue étrangère intègrent la culture à divers degrés : bien qu'elle soit généralement traitée plus en profondeur dans les manuels pour apprenants avancés, elle se fait rare ou superficielle dans les manuels pour débutants (Canale, 2016). Aux niveaux débutants, les aspects culturels sont souvent simplifiés afin de faciliter l'apprentissage, ce qui peut en retour avoir comme conséquence de généraliser la culture cible et même exclure, volontairement ou non, des aspects importants de la réalité socioculturelle d'un pays (Canale, 2016; López-Rocha, 2016). En outre, des distinctions et des comparaisons sont souvent faites entre les différents pays, mais les nuances à l'intérieur de chacun d'entre eux ne sont pas nécessairement explicitées, ce qui peut ainsi contribuer à peindre une image incomplète, voire erronée d'un pays (Arizpe et Aguirre, 1987; Canale, 2016). Certains manuels se donnent comme mission d'aborder la culture d'une variété de pays hispanophones : il peut en résulter un traitement de la culture de ces pays en surface, qui n'excède pas les descriptions sommaires, ce qui ne peut solliciter l'analyse critique, importante dans le développement de la CCI (Canale, 2016; Herman, 2007). Au contraire, cela ferait en sorte que la culture ait une fonctionnalité principalement esthétique (photographies de lieux et de personnes, références à des lieux dans les exercices grammaticaux, etc.) (Elisondo, 2001; Herman, 2007). Bref, la généralisation des différents groupes socioculturels dans les manuels d'apprentissage peut propager indirectement des stéréotypes à l'égard des pays à l'étude, notamment en encourageant l'étude de faits souvent non accompagnée d'un regard critique (Canale, 2016; Herman, 2007). Il s'avère donc important pour l'enseignant de garder une posture critique et de guider les élèves vers une réflexion des divers contenus présentés dans les manuels (Arizpe et Aguirre, 1987; Herman, 2007; López-Rocha, 2016).

2.3.2 Provenance du matériel didactique et activités proposées dans les manuels d'espagnol, LE

Le manuel d'apprentissage de langue seconde est complexe, car bien qu'étant un outil d'instruction qui renseigne sur la culture, il cherche aussi à répondre aux intérêts du public apprenant cible. Les auteurs des manuels tentent parfois d'éviter les sujets controversés ou politiques pour attirer un nombre plus grand d'apprenants (Apple, 1991, Canale, 2016). Cependant, la majorité des thèmes abordés dans ces manuels ne vise pas le développement de la pensée critique, l'empathie et le respect de la différence, qui sont pourtant nécessaires au développement de la CCI. En effet, les thèmes les plus courants gravitent autour de l'apprenant (famille, loisirs, passe-temps, etc.) et peu de place est laissée au traitement de la réalité socioculturelle des pays abordés (Herman, 2007; Ramirez et Hall, 1990). Les principaux contenus culturels se résument généralement aux « faits », aux « mets », au « folklore » et « festivals » (Kramsch, 1993). Ces éléments culturels sont importants et ils rejoignent les thèmes du PFEQ. Toutefois, l'acquisition de connaissances à partir de thèmes culturels ne prépare pas adéquatement les élèves à comprendre la réalité de pays où l'espagnol est utilisé pas plus qu'à mener à bien des interactions de type interculturel (Elisondo, 2001; Herman, 2007). De plus, afin de se rapprocher de la culture de l'élève, plusieurs manuels utilisés en Amérique du Nord tendent à privilégier des latinos blancs appartenant à une classe moyenne dans les illustrations, bien que ceux-ci représentent une minorité dans la plupart des pays hispanophones (Elisondo, 2001); et il en est de même pour les communautés autochtones et afro-latines, qui sont souvent reléguées à un second plan (Elisondo, 2001; Ramirez et Hall, 1990).

Les activités reliées à la compréhension d'aspects culturels doivent être analysées afin de comprendre les habiletés et les connaissances qu'elles cherchent à développer chez l'élève. En ce qui a trait à l'acquisition de la CCI, elle ne peut se faire uniquement par la mémorisation de faits : elle doit solliciter des habiletés cognitives plus élevées. Selon

Gómez Navarro (2010), les activités doivent solliciter l'empathie, la tolérance et l'intérêt de l'élève pour la culture cible, et expliciter la nécessité d'adapter son comportement en situation d'interaction avec la langue cible. Cependant, les activités didactiques des manuels qui se limitent à l'enseignement explicite ne peuvent pas induire chez l'élève des capacités cognitives de plus haut niveau (Agdanli, 2013). L'organisation physique des activités dans les manuels peut aussi limiter les opportunités de développement des aptitudes interculturelles, car les contenus liés à la culture prennent souvent la forme d'apartés et ne sont pas toujours intégrés de manière significative dans les activités grammaticales ou de vocabulaire (Carrillo Cabello, 2012; Illescas, 2016; Níkleva, 2012). Il est également important de noter que, contrairement aux activités grammaticales qui augmentent en intensité au cours des unités, il n'y a habituellement pas de gradation de difficulté en ce qui a trait aux contenus culturels (Gómez Navarro, 2010). D'ailleurs, les types d'activités les plus susceptibles de développer des attitudes et habiletés interculturelles sont les tâches recréant des activités de la « vie quotidienne et de coutumes sociales » et les tâches d'« analyse critique et contrastive », qui se font cependant rares dans les manuels d'apprentissage de l'espagnol (Agdanli, 2013). Cela démontre notamment que l'enseignant doit être conscient des limitations du matériel didactique quant à l'acquisition d'habiletés et de compétences transversales diverses, et qu'il doit réfléchir sur les façons de les développer en classe. L'enseignement de la CCI peut alors s'agir d'un défi pour l'enseignant devant se servir de ces manuels comme référence (Carrillo Cabello, 2012).

2.4 Matériel authentique et développement de la CCI

Dans le contexte d'enseignement des langues, le terme « matériel authentique » désigne généralement un « texte » qui est dirigé à d'autres locuteurs natifs et dont l'auteur est un locuteur de la langue cible (Gilmore, 2007; Mishan, 2005). Ce « texte » peut prendre la forme de publications imprimées ou digitales, telles les magazines, les journaux,

émissions de télé, films, ainsi qu'internet (Peacock, 1997). En général, le matériel authentique possède un objectif de communication réel (convaincre, informer, demander de l'information, socialiser, etc.). Il se distingue ainsi du matériel pédagogique, dont le but premier est de développer les habiletés langagières des apprenants (Kramsch, 1993; Mishan, 2005). Selon Mishan (2005), l'authenticité du matériel en classe de LE dépend de cinq facteurs: 1) la provenance du texte et de l'auteur, 2) l'objectif de communication, 3) le contexte original du texte, 4) l'activité d'apprentissage découlant de l'activité, ainsi que 5) les perceptions et attitudes des apprenants à l'égard du « texte » et de l'activité d'apprentissage. L'un des avantages découlant de l'intégration de matériel authentique en classe a trait à la contextualisation de la langue : il peut exposer l'élève à différentes façons de s'exprimer en fonction du contexte social et ainsi l'aider à renforcer sa compétence pragmatique et socio-culturelle (Pinzon et Norely, 2015). Le fait que le matériel authentique ait été conçu dans un but précis d'interaction avec les locuteurs natifs de la langue cible peut permettre d'avoir accès à un langage plus près d'une certaine réalité socio-culturelle, ce qui est nécessaire à la bonne compréhension du discours en LE ainsi qu'à une communication efficace (Boylan et Huntley, 2003). De plus, le matériel authentique permet d'élaborer des situations plus près de la réalité et de développer des compétences plus larges, qui vont au-delà des connaissances linguistiques, comme c'est le cas pour la CCI (Coscarelli, 2014).

Étant donné que la compétence interculturelle s'acquiert au travers de tâches de plus en plus complexes et au travers de la pensée critique et de la réflexion, le matériel authentique peut s'avérer utile afin de familiariser l'apprenant aux problématiques et aspects culturels de la culture cible. Il est possible de sélectionner des textes de thèmes culturels divers, pouvant refléter différentes sous-cultures qui brossent un portrait plus près de la réalité pluraliste tant de la culture cible que de la culture de l'élève (Olaya et Gómez-Rodríguez, 2013). Par surcroît, le matériel authentique offre la possibilité d'explorer des cas réels dans un contexte culturel plus précis, ce qui peut faciliter une réflexion plus poussée sur les différences et similitudes culturelles (Rezaei et Naghibian, 2018).

2.5 Exploitation de matériel authentique à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en classe d'espagnol

Tout comme mentionné au point précédent, afin de favoriser le développement de la CCI, le matériel authentique sélectionné doit s'intégrer dans une séquence d'enseignement et d'apprentissage plus complexe faisant appel à diverses habiletés, soit la SAÉ. Par situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en classe d'espagnol L3, le PFEQ se réfère à une séquence d'activités permettant à l'élève de développer ses compétences, qu'elles soient disciplinaires ou transversales, dans le cadre d'une problématique se reliant au domaine général de formation (MELS, 2007b). Il est également attendu de l'élève qu'il acquiert des connaissances et des stratégies lui permettant de résoudre des problèmes divers dans une situation qui rejoint sa réalité ou celle des pays hispanophones. Par ailleurs, la situation d'apprentissage

[...] doit également motiver l'apprenant à se mettre en action et lui poser un défi qui tient compte de son niveau de compétence en langue tierce. C'est par des tâches devenant de plus en plus complexes au cours du cycle que l'élève parviendra à atteindre le but qu'il s'est fixé au départ, tout en acquérant de nouvelles connaissances et en apprenant à mobiliser adéquatement de plus en plus de ressources. (MELS, 2007b, p. 9)

Similairement, l'approche communicative d'enseignement des LE conçoit une tâche comme « une activité ayant un but de communication avec un résultat concret, où l'accent est mis sur le sens du message plutôt que sur la forme » [traduction libre] (Mishan, 2005, p. 68). À cet effet, un usage adéquat du matériel authentique devrait plonger l'apprenant dans des situations s'apparentant à la vie réelle tout en lui permettant de communiquer des idées et d'effectuer des tâches se rapprochant le plus possible de ce qu'il aurait à faire dans la vie réelle (Coscarelli, 2014; Gilmore, 2007). En outre, les activités proposées doivent prendre comme point de départ ce que l'élève sait déjà (grammaire, vocabulaire, etc.), tout en ayant en vue ce qu'il doit apprendre par le biais de chaque activité. Pour ce

faire, il est important de respecter la zone proximale de développement et de fournir le support nécessaire à l'élève afin de surmonter les obstacles (usage linguistique, lexique, etc.) pouvant survenir lors de l'utilisation de matériel authentique (Álvarez Borrego, Herrejón Otero, Morelos Flores et Rubio González, 2010). Le matériel authentique doit par conséquent être adapté au niveau de l'étudiant, et présenter de l'information à partir de laquelle ce dernier peut créer du sens (Gilmore, 2007). Le matériel doit également permettre à l'élève d'utiliser les connaissances et les compétences acquises grâce au matériel dans un autre contexte. En somme, pour que l'intégration du matériel authentique en classe soit fructueuse, il importe de considérer ces critères : la culture (thème actuel, et montrant la pluralité de la L2); la gradation de difficulté des textes authentiques; la pertinence du texte (écrit ou entendu) pour l'apprenant en fonction des aptitudes à développer, de l'âge et des intérêts de l'apprenant; la variété des médiums et des situations de communication; ainsi que la provenance (mention de la date, de l'auteur et de la source) (Aslim-Yetis, 2010).

2.5.1 Situations d'apprentissage basées sur le principe d'authenticité

Certains considèrent que l'« authenticité » d'un texte n'existe que lorsque le même texte est utilisé dans le contexte pour lequel il a été créé, d'autres affirment que si le récepteur du message a une interaction « authentique » avec le texte, il s'agit d'authenticité, d'où l'importance d'offrir des tâches qui soient cohérentes avec le format et l'intention du texte. Selon Byram et Feng (2004), d'un point de vue d'« authenticité interculturelle », le contexte inauthentique de la classe de langue étrangère doit être vu comme un prétexte pour explorer la culture et la langue sous différents angles. L'interaction de l'élève avec le texte devient alors un discours authentique en soi, comme l'indique Van Lier: “[...] authenticity is the result of acts of authentication, by students and their teacher, of the learning process and the language used in it” (cité par Mishan, 2005, p. 15). Les difficultés

reliées à la compréhension des aspects linguistiques et culturels hors contexte peuvent alors servir de point de départ de réflexion quant aux différences culturelles. Il est important que l'élève puisse saisir l'intention avec laquelle a été produit le texte (Byram et al., 2002). Il est également pertinent de présenter le même thème sous plusieurs points de vue différents pour que l'élève puisse formuler sa propre opinion : « [...] il est plus important, pour un apprenant, d'acquérir cette faculté d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments d'information » (Byram et al., 2002, p. 27).

Gardant le principe d'authenticité à l'esprit, l'objectif d'une tâche basée sur du matériel authentique serait de tenter de recréer ce qu'un locuteur natif ferait lui-même avec le texte: s'il s'agit d'un poème, il pourrait s'agir de réagir à celui-ci et de parler des émotions qu'il suscite; s'il s'agit d'un article de périodique, d'aller chercher l'idée principale du texte, émettre son opinion, etc. (Mishan, 2005). Le matériel authentique doit permettre de créer des situations d'apprentissage authentiques, c'est-à-dire pouvant s'appliquer à des situations concrètes de la vie. Somme toute, une SAÉ intégrant du matériel authentique a le potentiel de rejoindre les dimensions sociolinguistiques, sociologiques et esthétiques de l'espagnol L3 et pouvoir outiller l'élève de repères culturels desquels bâtir sa compréhension de l'espagnol et du contexte socioculturel des pays hispanophones (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011b). Cependant, la SAÉ doit être réfléchi en fonction des objectifs pédagogiques si l'on veut pouvoir en retirer les bienfaits en classe de LE. Pour tirer profit du matériel authentique, il est important que celui-ci permette à l'élève d'effectuer des tâches se rapprochant du réel, d'où l'importance de faire appel à un matériel qui puisse rejoindre sa réalité, tout en lui permettant d'explorer la culture et la langue cible en contexte.

2.5.2 Objectifs

En réalisant cet essai, nous cherchons à mieux comprendre comment rehausser l'apport culturel en classe d'espagnol L3 par l'utilisation de matériel authentique, afin de favoriser le développement de la compétence de communication interculturelle chez des élèves de 2^e cycle du secondaire.

De façon spécifique, notre expérimentation en classe vise à analyser le potentiel d'une SAÉ-BPA conçue pour le développement de la CCI chez des élèves en classe d'espagnol L3 (2^e cycle du secondaire), en mettant en évidence la portée et les limites d'une telle SAÉ lorsqu'elle est planifiée et pilotée par une enseignante non-native de la culture cible et en tenant compte d'importantes contraintes inhérentes à son contexte d'enseignement.

Ainsi, en tant qu'enseignante d'espagnol non-native de la culture cible, nous nous engageons dans un processus de planification, de pilotage et d'amélioration continue d'une SAÉ basée sur le principe d'authenticité. À l'issue de l'expérimentation en classe, nous serons en mesure de proposer de nouvelles pistes pédagogiques pour le développement de la CCI à partir de matériel authentique, en classe d'espagnol L3 (section 4.5). Également, l'on s'attend à plusieurs retombées sur le plan du développement de nos compétences professionnelles en enseignement (section 5.2).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous détaillons les différents éléments au cœur de la méthodologie de ce projet de recherche. En premier lieu, nous décrivons la démarche générale de la recherche, ses grandes étapes, dont l'opérationnalisation de la collecte de données (méthodes et outils). En deuxième lieu, nous présentons la version initiale de la SAÉ-BPA proposée.

3.1 Démarche générale

La démarche générale retenue vise une meilleure compréhension du problème professionnel mis en évidence dans la problématique et elle entend également contribuer à sa résolution. En ce sens, les grandes étapes de la démarche suivie s'inspirent de celles couramment associées à plus d'un type de recherche qualitative en sciences humaines et sociales (Paillé et Mucchielli, 2012), dont la recherche action (Guay et Prud'homme, 2018). Cela dit, notre recherche réalisée en réponse aux exigences de la maîtrise en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières (2016) peut certes être vue comme un « moyen d'action » et d'intervention dans le milieu scolaire, mais surtout, elle représente une occasion propice à la création de nouveau matériel pédagogique et à sa mise à l'essai en classe. Ultimement, le passage à travers ce processus de recherche vise le développement de compétences professionnelles en enseignement. Selon Van der Maren (2004), l'objet développé dans une recherche-développement peut être un objet concret comme un outil pédagogique ou il peut être le professionnel lui-même. Par conséquent, il nous apparaît utile de s'appuyer sur un modèle de recherche-développement en éducation. Le modèle de Harvey et Loiselle (2009) a été retenu. Afin

de répondre au mieux aux exigences de l'essai, nous avons regroupé certaines étapes du modèle de Harvey et Loïselle pour décliner la démarche en trois grandes phases : 1) Origine de la recherche et référentiel; 2) Méthodologie et opérationnalisation; et 3) Résultats et analyse de l'intervention.

3.1.1 Phase 1 – Origine de la recherche et référentiel

Comme illustré dans le modèle de Harvey et Loïselle (2009), la démarche de recherche-développement a comme particularité de partir d'un problème à résoudre, pour lancer rapidement le chercheur sur la piste d'une idée de développement à approfondir. Ainsi, nous sommes partie d'un problème vécu dans notre pratique professionnelle ainsi que d'une réflexion critique étayée à partir de l'exploration d'écrits. L'utilisation de matériel authentique en vue de favoriser le développement de la CCI en classe d'espagnol L3 s'est dès lors présentée comme une stratégie à explorer plus en profondeur. Par la suite, nous avons rédigé de manière plus formelle la question de recherche qui allait guider notre recension d'écrits et permettre de jeter un éclairage sur le plan conceptuel et théorique. La recension des écrits a permis d'élaborer l'idée de développement et de l'approfondir. Ainsi, à l'issue de la recension d'écrits, nous avons une compréhension désormais plus poussée quant à l'utilisation de matériel authentique, toutefois des défis importants se dressaient sur le plan pratique. Nous devons savoir comment procéder à l'élaboration d'une SAÉ basée sur du matériel authentique qui prendrait en considération les contraintes d'un contexte réel d'enseignement en classe d'espagnol L3. Il s'avérait donc pertinent de préparer une investigation sur le terrain afin d'expérimenter la version initiale de la SAÉ-BPA, laquelle nous allons améliorer en cours d'intervention.

3.1.2 Phase 2 – Méthodologie et opérationnalisation

Une méthodologie mixte est employée dans le cadre de l'essai, avec une prédominance de la dimension qualitative. La recherche incite l'enseignant à plonger dans l'analyse réflexive de ses choix pédagogiques ainsi que dans la réflexion sur ses perceptions à la suite de l'activité proposée (McLeod, 2001). Les outils de collecte de données servent à soutenir la réflexion de l'enseignant dans l'analyse des résultats de l'intervention (Savoie-Zajc, 2018). Cela dit, la collecte de données se doit d'être suffisamment systématique pour en arriver à formuler des inférences valides (Van der Maren, 2004). Il faut souligner que cette recherche ne vise pas la généralisation des résultats; plutôt, elle entend faire en sorte que les résultats soient transposables dans des contextes d'enseignement similaires. Dans le modèle de Harvey et Loiselle (2009), la détermination des choix méthodologiques est suivie d'importantes sous-étapes d'opérationnalisation: *conception de l'objet, réalisation, mises à l'essai et validation*. Notre démarche de développement sera plus restreinte. Elle n'ira pas jusqu'à la validation à l'externe de la SAÉ et de ses outils. Les éléments relatifs à la conception et à la réalisation sont exposés dans les lignes qui suivent. Pour des raisons pratiques, plus loin dans ce chapitre, nous consacrons une section entière à la description de la SAÉ initialement planifiée, ainsi qu'à la présentation des outils pédagogiques associés (section 3.2).

L'idée première pour cette intervention était de planifier une SAÉ basée sur du matériel authentique incluant les activités et différentes tâches conçues en s'appuyant sur les composantes du principe d'authenticité telles que dégagées de la littérature. Toutefois, l'incertitude quant au contexte de stage II a mis de l'avant la nécessité de concevoir une SAÉ rapidement adaptable. En effet, nous ne savions pas dans quelle école ni dans quelle classe le stage II serait réalisé. Il s'est donc avéré indiqué de procéder préalablement à la révision du matériel didactique existant, soit un manuel scolaire utilisé en contexte de Stage I et susceptible d'être réutilisé en Stage II. Subséquemment, grâce à la recension

d'écrits et la révision des contenus du manuel, nous avons été en mesure de sélectionner une activité susceptible d'être intégrée à une SAÉ à faire vivre aux élèves en stage II, après avoir été complétée par des tâches et du matériel authentique de la culture cible respectant le critère d'authenticité. La SAÉ fut planifiée à partir du modèle didactique de la « planification à rebours » (Bergeron et Bergeron, 2020), afin de veiller à la cohérence avec le programme de formation (PFEQ) et la progression des apprentissages (PA) notamment. De plus, les critères d'évaluation utilisés sont en conformité avec la prescription ministérielle dans le « Cadre d'évaluation des apprentissages » pour l'espagnol, langue tierce. La cohérence est désignée comme valeur instrumentale dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Selon la Politique : « La cohérence suppose aussi que l'évaluation est en relation directe avec l'apprentissage et avec le programme qui l'encadre. Il est donc essentiel de tenir compte [...] des éléments que contiennent les programmes de formation et d'études, notamment les compétences et les connaissances, les résultats attendus et les critères d'évaluation » (p. 10).

Collecte de données, méthodes et outils. Dans la présente section sont présentés plus en détail les outils et les méthodes à la base de la collecte de données. La collecte de données se déroule en trois temps (T1, T2, T3) et est en lien direct avec l'objectif de recherche qui se lit comme suit : « analyser le potentiel d'une SAÉ-BPA conçue pour le développement de la CCI chez des élèves en classe d'espagnol L3 (2^e cycle du secondaire), en mettant en évidence la portée et les limites d'une telle SAÉ [...] ». Sur le plan opérationnel, la mise en évidence du potentiel de la SAÉ-BPA repose sur deux critères : l'authenticité et la faisabilité. Ainsi, deux outils ont été conçus afin de recueillir des informations qui seront par la suite analysées : une *Grille d'évaluation de l'authenticité*, ainsi qu'une *Grille d'évaluation de la faisabilité*.

D'abord, afin de s'assurer que tous les critères quant à la planification d'une SAÉ basée sur le principe d'authenticité (tâches et matériel) qui prend en compte le développement

de la compétence de communication interculturelle (CCI) soient remplis, la *Grille d'évaluation de l'authenticité* fut élaborée (appendice A). Cette grille se veut un outil concret pouvant être adapté rapidement et réutilisé dans des contextes similaires. Elle permet de s'assurer que les observations associées au critère d'authenticité¹ soient respectées lors de futures planifications. La grille permettra à l'enseignant de s'attarder plus spécifiquement sur des façons d'intégrer la CCI lors de l'usage de matériel authentique dans ses activités d'apprentissage et d'évaluation. Elle a comme avantage de susciter une réflexion métacognitive sur les moyens élaborés pour travailler les différentes composantes de la CCI. Elle permet ainsi à l'enseignant d'explicitier les habiletés de communication interculturelle sollicitées et de repérer les lacunes de sa SAÉ quant à l'intégration desdites habiletés. Cette grille est graduée à l'aide d'une échelle numérique, puisque ce type d'échelle « se prête bien à l'autoévaluation ou à l'observation du progrès » (Côté, Tardif et Munn, 2011). L'outil permettra de collecter des données et de les traiter sur le plan quantitatif (scores à chacune des sections de la grille) et sur le plan qualitatif (analyse des commentaires laissés par l'enseignante). Les résultats obtenus permettront d'évaluer le potentiel de la SAÉ quant au critère d'authenticité et d'accompagner l'enseignante dans l'amélioration de celle-ci.

De son côté, la *Grille d'évaluation de la faisabilité* est un outil permettant d'amener une réflexion quant au degré de faisabilité de la SAÉ basée sur du matériel authentique en tenant compte des contraintes reliées au contexte réel d'enseignement (appendice B). La grille fut élaborée à partir de deux sections ciblées du plan de la SAÉ-BPA, soit « Étapes

¹ Notez que pour faciliter la lecture de l'essai, le terme *critère* a été retenu lorsque l'écrit se situe sur le plan méthodologique, procédural ou plus technique. À partir du chapitre méthodologique principalement, le *critère d'authenticité* se distingue du *principe d'authenticité*, le principe étant sur le plan conceptuel déjà largement construit dans le cadre de référence.

et procédés pédagogiques » et « Évaluation ». La cohérence entre les compétences disciplinaires et transversales et les domaines généraux de formation ayant été préalablement établie, cette grille d'évaluation se concentre plutôt sur les étapes et procédés pédagogiques ainsi que sur les modalités d'évaluation en soutien aux apprentissages afin de juger de la faisabilité de la séquence d'enseignement en contexte réel. Les données factuelles sur le groupe-classe ainsi que les ressources personnelles, matérielles et humaines (nombre d'élèves par classe, accès au matériel, etc.) sont des éléments de la planification que l'enseignant doit prendre en compte: elles informent les décisions quant aux procédés pédagogiques et les stratégies d'évaluation à privilégier. Ces considérations sont donc au cœur du jugement apporté à la faisabilité des différents choix pédagogiques. Dans la grille, chaque case correspondant à une activité d'évaluation ou une étape pédagogique est graduée sur une échelle numérique (1, 2, 3). Le score accumulé à chacune des sections, ainsi qu'à chaque temps (T1, T2 et T3) permettra d'évaluer le potentiel de la SAÉ quant au critère de faisabilité, et donc d'accompagner l'enseignante dans l'amélioration de celle-ci. Les commentaires laissés dans la colonne « Réflexions » seront également analysés de façon qualitative, en ayant en tête le rehaussement du potentiel de la SAÉ-BPA.

3.1.3 Phase 3 – Résultats et analyse de l'intervention

Pour ce qui en est du critère d'authenticité, l'outil conçu est la *Grille d'évaluation de l'authenticité* (appendice A), qui sera utilisée aux temps 1, 2 et 3 du développement de la SAÉ-BPA. Une échelle numérique permettra de noter l'appréciation de l'enseignante pour chacune des sections de la grille. Ces données seront compilées puis présentées dans des tableaux. Il y aura également une collecte d'informations à partir des commentaires laissés par l'enseignante à chacune des sections de la grille, qui seront analysées par une méthode d'analyse de contenu à l'aide de la cartographie MindJet. L'utilisation de la carte conceptuelle permet de faire des associations entre les différents concepts afin d'alimenter

la réflexion sur les données recueillies et éventuellement d'être en mesure de catégoriser les données. Cet outil permet ainsi de faciliter l'analyse des données et favoriser la réflexion critique sur celles-ci (Barra, Wilujeng et Kuswanto, 2019; Kinchin, Streatfield et Hay, D, 2010). La carte conceptuelle permet d'obtenir une interprétation plus détaillée des résultats puisque, selon Paillé (2009, cité par Savoie-Zajc, 2018), l'analyse de données d'une recherche qualitative a la fonction de décrire un processus plutôt que les résultats en eux-mêmes. En ce qui se rapporte au critère de faisabilité, l'outil *Grille d'évaluation de la faisabilité* (appendice B) sera utilisé aux temps 1, 2 et 3. Les scores attribués à chacune des sections de la grille seront compilés et présentés sous forme de tableaux et une analyse de contenu sera effectuée à partir des commentaires laissés par l'enseignante à chacune des sections de la grille et ce au moyen de la cartographie MindJet.

À la sortie de la démarche, l'enseignante sera en mesure de poser un regard critique sur le potentiel de la SAÉ en regard des critères précédemment énoncés. Elle sera en mesure de formuler un jugement global sur la SAÉ : comment procéder pour rehausser l'authenticité, tout en maintenant la cohérence avec le programme, et assurant la mise en œuvre dans un contexte réel d'enseignement (faisabilité). L'analyse et la synthèse critique seront effectuées à la lumière des principaux résultats présentés et en regard des résultats attendus. La démarche employée sera inspirée de l'étape « Analyse et synthèse critique » dans le modèle de l'analyse de Legendre (2005), qui a été repris dans d'autres recherches en éducation dont Landry et Auger (2007). Cette méthode consiste à pointer les convergences, les divergences, les manques et les absences. La rigueur maintenue dans l'ensemble de la démarche méthodologique mise en œuvre permettra de formuler des inférences valides, dont des pistes d'amélioration de la SAÉ et des outils, ainsi que de nouvelles pistes pédagogiques en regard de l'intégration de la CCI en classe d'espagnol L3. Ces inférences ne pourront pas être généralisées, mais pourront être transposées dans des contextes similaires. Notamment, celles-ci permettront à d'autres enseignants voulant utiliser du matériel authentique dans un contexte similaire de mieux comprendre comment intégrer

celui-ci en classe. Par conséquent, cette recherche entend contribuer non seulement au développement de nos compétences professionnelles, mais également à l'avancement de connaissances et de savoir-faire utiles à la profession enseignante.

3.2 Description de la SAÉ (planification initiale)

L'intervention menée dans le cadre de cet essai s'organise à partir d'une SAÉ travaillant la CCI et faisant appel à du matériel authentique et didactique. Elle se veut un complément à un thème proposé dans l'unité 5 du manuel d'apprentissage *Encuentros 1* (López Alvarado, 2016) utilisé en milieu scolaire, sans toutefois en dépendre. Les thèmes de l'unité sont l'écotourisme ainsi que Costa Rica et sa biodiversité. Servant d'introduction au thème de l'écotourisme, l'activité conçue permet de réfléchir plus amplement sur les effets négatifs du tourisme de masse et de développer des stratégies pour devenir un touriste plus responsable. Sur le plan de la communication interculturelle, ce thème et l'activité associée permettent de s'interroger sur les différences de perception du tourisme pour les voyageurs et les communautés visitées. Cela permet de travailler les cinq « savoirs » de la CCI, soit les « savoir », « savoir comprendre », « savoir-être », « savoir apprendre », et « savoir s'engager » (Byram et al., 2002), comme l'indique le plan de la leçon à l'appendice C. Se déroulant dans les premiers cours du stage, cette activité peut servir à diagnostiquer le niveau disciplinaire de chaque élève en espagnol ainsi que quelques aspects de la CCI à partir notamment de la *Grille d'évaluation de l'authenticité* (appendice A). Il s'agit donc d'une occasion d'offrir des rétroactions sur quelques composantes de la CCI. L'intervention inclut également les décisions en amont nécessaires à la planification de la SAÉ-BPA et nomme les obstacles qui se sont présentés lors de la conception de l'activité. Une fois les intentions pédagogiques cernées, la révision des activités proposées dans le matériel didactique obligatoire a permis d'en faire ressortir le potentiel et les lacunes et de s'interroger sur les manières d'en enrichir l'apport

culturel par l'utilisation de matériel authentique. Un tableau des différentes étapes de l'intervention se retrouve à l'appendice E.

La situation d'apprentissage et d'évaluation présentée s'inspire des principes de planification du modèle méthodologique de Borghetti (2011), lequel montre une gradation qu'il convient de respecter afin de développer la compétence interculturelle en s'ajustant au présent niveau de nos élèves. Dans la première phase, celle d'implantation de la CCI en classe, le modèle suggère entre autres des activités d'analyse, d'observation, d'identification de faits culturels implicites, ou de reconnaissance de points de vue ethnocentriques. Cela peut se concrétiser par l'usage d'une approche comparative, de textes culturels variés ou de sujets propices aux comparaisons interculturelles, à titre d'exemple (Borghetti, 2011). Comme défini dans le chapitre précédent, une importance fut accordée à l'authenticité tant de la tâche que du matériel. Lorsque le matériel authentique est sollicité, le but est de prendre en compte l'intention de communication et de recréer une utilisation qu'en ferait un locuteur natif. Dans le cas de cette intervention, comme le but de l'article est d'informer et de susciter une prise de conscience, la tâche associée devra permettre à l'élève de s'informer et de réfléchir de manière critique sur le sujet abordé.

Pour ce qui est de l'évaluation de la CCI, l'outil qui nous permettra de réaliser cette évaluation est la grille d'appréciation non-descriptive se trouvant à la page 4 du cahier de l'élève (appendice C), qui sera utilisée tant par les élèves que par l'enseignante. Nous avons opté à la fois pour l'autoévaluation et la rétroaction de l'enseignante, puisque varier les moyens d'évaluation s'avère plus efficace pour évaluer la CCI (Arasaratnam, 2016). Afin de concevoir cette grille, nous avons tout d'abord sélectionné les aspects spécifiques de la CCI sollicités durant l'activité (« émettre son opinion sur les repères culturels abordés », « adopter une position de respect face aux problématiques touchant les pays hispanophones »), qui correspondent également aux composantes du programme de

formation. Lors de la tâche finale d'interaction orale évaluée de façon formative, l'enseignante observera et attribuera une note entre 1 et 4 pour chacune des compétences évaluées. À la fin de l'activité, les élèves s'autoévalueront à l'aide de cette grille. Par la suite, l'enseignante leur donnera la rétroaction précédemment complétée, ce qui permettra aux élèves de comparer leurs résultats et de réguler leurs apprentissages. Cette autoévaluation permettra par le fait même à l'enseignante de voir la perception qu'ont les élèves de leurs propres compétences transversales faisant appel à des habiletés de communication interculturelle. Les résultats recueillis par l'enseignante pourront servir d'appui à la réflexion sur les pistes d'amélioration de la SAÉ-BPA (section 4.5).

De plus, il était important que l'activité puisse être élaborée en vue de s'ajuster aux contraintes inhérentes au contexte d'enseignement de l'espagnol L3, au deuxième cycle du secondaire. Comme le mentionne Van der Maren (2004), le chercheur doit prendre en compte les particularités de son milieu et « [...] compose[r] avec les contraintes qui transforment un modèle idéal en production réaliste » (p. 234). Pour l'élaboration de cette activité, nous avons pris en considération les contraintes susceptibles d'être présentes lors du stage II, telles que le manque de temps, compte tenu du peu d'heures de cours d'espagnol L3 prévues au programme d'enseignement, l'utilisation de matériel didactique obligatoire et l'accès limité aux technologies. De plus, nous avons complété l'apport culturel du matériel didactique et conçu des outils d'évaluation et de planification afin de travailler et d'évaluer plus efficacement l'utilisation de repères culturels. En dernier lieu, nous avons également pris en compte la potentielle nécessité d'adapter ce matériel à un contexte d'enseignement en ligne, compte tenu de la situation causée par la pandémie en cours (COVID-19).

La planification s'est effectuée selon les principes de la planification à rebours, qui s'effectue en deux séquences. La première consiste à anticiper les résultats attendus à la suite de la SAÉ quant aux apprentissages et aux compétences mobilisées. La seconde

permet de s'interroger sur le plan de la leçon et sur les situations qui ont le potentiel de développer les habiletés et compétences visées (Bergeron et Bergeron, 2020). L'intention est de mettre l'accent sur ce qu'apprennent les élèves pour mieux orienter les décisions relatives à la planification d'activités. Plutôt que de servir de base de laquelle découlent les intentions d'apprentissage, la tâche proposée et le matériel authentique deviennent des stratégies permettant d'établir les conditions nécessaires à l'apprentissage et au développement de compétences visées. Selon Bergeron et Bergeron (2020), le fait d'avoir des intentions d'apprentissage bien définies permet de mieux engager les élèves dans leur apprentissage, puisqu'ils peuvent comprendre plus en détail le but de la SAÉ. De plus, ceci permettrait à l'enseignant d'avoir une posture réflexive plus poussée quant à l'alignement pédagogique entre l'activité qu'il propose et les objectifs d'apprentissage du programme de formation (Bergeron et Bergeron, 2020).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord le contexte dans lequel s'est déroulée l'intervention ainsi que les caractéristiques des participants. Nous présentons ensuite les résultats obtenus à partir des données recueillies à l'aide des deux outils conçus dans le cadre de l'intervention, la *Grille d'évaluation de l'authenticité* (appendice A) et la *Grille d'évaluation de la faisabilité* (appendice B). Puis, nous analysons l'intervention selon les critères d'authenticité et de faisabilité et discutons du potentiel de la SAÉ-BPA pour le développement de la compétence de communication interculturelle. Finalement, nous proposons des pistes d'amélioration de la SAÉ-BPA en regard de ces deux critères.

4.1 Contexte de l'intervention et caractéristiques des participants

L'intervention a eu lieu lors du deuxième stage de la maîtrise en enseignement. Celui-ci s'est déroulé dans une école secondaire du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), durant la période s'échelonnant du 11 janvier au 16 avril 2021. Cette école secondaire offre le Programme d'Éducation Intermédiaire (PÉI), et l'espagnol fait partie du cheminement nécessaire à l'obtention du diplôme du Baccalauréat International (IB). Il est donc obligatoire pour ces élèves d'étudier l'espagnol en deuxième et troisième secondaire et de satisfaire aux exigences du programme. Les élèves étaient en enseignement hybride pour une grande partie de l'année scolaire 2020-2021. De ce fait, le temps alloué aux activités orales était limité lors des cours en mode virtuel, dû à la durée moindre de ces cours (45 minutes de visioconférence et 30 minutes de travail en équipe ou individuel). Les cours en présentiel cherchaient ainsi à maximiser les opportunités de mobiliser la compétence disciplinaire « interagir en espagnol ». L'intervention s'est

déroulée auprès de deux groupes de troisième secondaire, soit la première année du 2^e cycle. Ces groupes ont quatre périodes d'espagnol par cycle de neuf jours. Les groupes sont mixtes et comportent respectivement 30 et 31 élèves. La plupart des élèves sont d'un niveau intermédiaire bas à intermédiaire, ils en sont à leur deuxième année d'apprentissage de l'espagnol, exception faite de quelques élèves ayant l'espagnol comme langue maternelle ou langue parlée à la maison et quelques élèves qui sont à leur première année d'espagnol. L'activité a été élaborée selon le niveau estimé des élèves au moment du stage, soit A1 avancé ou A2 débutant.

4.2 Présentation des résultats – Grille d'évaluation de l'authenticité

Les grilles d'évaluation ont été remplies par l'enseignante à trois moments : 1) avant l'intervention en classe de stage, lors de la conception de la SAÉ-BPA ; 2) au commencement du stage en classe pour adapter la SAÉ-BPA au public apprenant ; 3) à la fin de l'expérimentation de la SAÉ-BPA en classe de stage. Pour commencer, nous présentons les résultats associés à la *Grille d'évaluation de l'authenticité* (appendice A), les résultats qui concernent la faisabilité suivront à la section 4.3. Ci-devant, nous exposons d'abord les résultats de l'appréciation par l'enseignante effectuée à partir d'une échelle numérique graduée de 1 à 3 (sous-section 4.2.1), puis les résultats reposant sur l'analyse des commentaires écrits de l'enseignante (sous-section 4.2.2).

4.2.1 Appréciation par l'enseignante (échelle numérique)

La *Grille d'évaluation de l'authenticité* comporte trois sections: la première aborde les caractéristiques du matériel (didactique et élaboré), la deuxième aborde la pertinence et l'authenticité de la tâche, et la troisième aborde les principes de sélection de matériel

authentique. L'appréciation par l'enseignante de chacun des éléments de ces trois sections est présentée dans le tableau 1. L'appréciation par l'enseignante de chacun des éléments de ces trois sections est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1. Récapitulatif des résultats obtenus à partir de l'échelle numérique (*Grille d'évaluation de l'authenticité*)

Section 1 - Matériel didactique et matériel élaboré								
Temps	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6		Total section Pourcentage
T1	2	2	3	3	2	3		15/18 83%
T2	3	3	3	3	2	3		17/18 94%
T3	2	3	3	2	2	2		14/18 78%
								46/54 85%
Section 2 - Pertinence et authenticité de la tâche								
Temps	2.1	2.2	2.3	2.4				Total section Pourcentage
T1	3	2	3	3				11/12 92%
T2	3	3	3	3				12/12 100%
T3	2	2	3	2				9/12 75%
								32/36 89%
Section 3 - Sélection de matériel authentique								
Temps	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	Total section Pourcentage
T1	3	2	1	2	2	2	3	15/21 71%
T2	3	3	3	2	3	3	3	20/21 95%
T3	2	3	2	2	3	3	3	18/21 86%
								53/63 84%

Note : Sur l'échelle numérique, l'échelon 3 indique l'appréciation la plus forte, tandis que l'échelon 1 indique l'appréciation la plus faible. Nous avons encerclé des résultats pour mettre en évidence l'intérêt particulier qu'ils suscitent.

Ce qui ressort dès le premier examen des données, c'est la forte appréciation par l'enseignante au temps 2; tous les éléments sont cotés 3, sauf 1.5 et 3.4 qui sont cotés 2 et se maintiennent au T1, T2 et T3. Plus précisément, les résultats montrent qu'au T2 l'appréciation par l'enseignante est toujours plus forte qu'au T1 ou équivalente. Alors que l'appréciation au T3 est toujours plus faible que l'appréciation au T2 ou équivalente, jamais plus forte. Comme les trois sections de la grille d'évaluation comportent un nombre différent d'éléments, nous avons calculé des pourcentages pour chacune d'elles. Ces calculs visent à mettre en évidence les moments où se sont produites les plus fortes fluctuations et à pointer des sections ainsi que des éléments de la grille d'évaluation qui doivent être examinés de plus près. Ainsi, pour chacune des sections de la grille, les

pourcentages augmentent toujours du T1 au T2 pour redescendre au T3. L'augmentation la plus grande est observée entre T1 (71 %) et T2 (95 %) de la section 3, une augmentation de 24 %. Tandis que la baisse la plus marquée s'observe à la section 2, où le score passe de 100 % (T2) à 75 % (T3), une chute de 25 %.

L'augmentation entre le T1 et le T2 n'est pas une surprise puisque l'enseignante indique dans ses commentaires écrits avoir décelé plusieurs points faibles au T1 qu'elle a retravaillés. Ainsi, l'appréciation à la hausse au T2 peut être le reflet des améliorations apportées à la suite de la mise en évidence de lacunes dans la planification initiale des activités de la SAÉ-BPA. Quant à la baisse entre le T2 et le T3 c'est également une tendance révélatrice en regard de notre objectif de recherche, puisque le T3 correspond à la prise d'information après l'expérimentation en classe. D'une part, il est plausible de suggérer qu'au T3 l'enseignante était mieux en mesure d'exercer son esprit critique et de juger avec justesse de l'authenticité de la tâche qu'elle ne l'était avant d'avoir complété l'expérimentation en contexte réel d'enseignement. D'autre part, il est possible que les contraintes rencontrées lors de l'expérimentation en classe (manque de temps pour compléter les activités planifiées notamment) aient aussi eu une influence sur la qualité perçue de ces activités lorsqu'elles ne sont que partiellement réalisées ou réalisées dans des conditions pas toujours idéales. Retenons aussi que les résultats obtenus ont permis d'attirer notre attention sur les éléments 1.5 et 3.4 qui ont été cotés 2 et sont demeurés tels quels du T1 au T3. L'élément 1.5 se lit comme suit : *L'activité prend en compte la réalité de l'élève*. L'élément 3.4 est le suivant : *Le thème est d'actualité et relié à la vie de l'élève*. L'exploration des commentaires écrits par l'enseignante (4.2.2) dans la prochaine sous-section (4.2.2) devrait contribuer à jeter un éclairage additionnel sur les différents aspects que nous venons de mettre en évidence.

4.2.2 Réflexions de l'enseignante (à partir des commentaires écrits)

La *Grille d'évaluation de l'authenticité* a permis de recueillir les commentaires écrits par l'enseignante aux temps 1, 2 et 3 de l'intervention. Nous avons ensuite effectué une analyse de contenu. Pour ce faire, tous les commentaires ont été retranscrits puis organisés sous la forme de carte conceptuelle afin d'en faire ressortir les points forts, les divergences et pour dégager des pistes d'amélioration. Au total, nous avons réalisé 51 cartes conceptuelles. Par souci d'espace, nous présentons uniquement une compilation des commentaires recueillis aux temps 1 et 3, et ceux permettant de répondre à nos questions de recherche et ainsi contribuer à l'atteinte de nos objectifs. Notamment, nous veillons à examiner de plus près les éléments de la *Grille d'évaluation de l'authenticité* pointés précédemment à la section 4.2.1. Ainsi, nous avons retenu à des fins d'illustration des cartes associées aux éléments 1.5 et 3.4 (appendice F).

Certains points faibles décelés au T1, à partir de tous les commentaires formulés par l'enseignante, ont été retravaillés afin de tenter de rehausser le potentiel de la SAÉ-BPA. Ces points faibles sont exposés dans le tableau 2 ci-devant, de même que ceux décelés au T3. Au T1, des points faibles ont été décelés concernant tous les éléments de la section 1 de la *Grille d'évaluation de l'authenticité* et ils ont été retravaillés par l'enseignante en vue de les améliorer, sauf 1.4 qui se lit comme suit : *L'activité permet des comparaisons entre la culture cible et la culture de l'élève*. Il en va de même de tous les éléments de la section 3, sauf 3.7 : *Le texte a une date, un auteur, et la source est mentionnée*. Il est plus surprenant de constater qu'au T1 la grille d'évaluation aurait permis à l'enseignante de déceler un point faible sur un seul élément de la section 2, l'élément 2.2 qu'elle aurait retravaillé : *La tâche est pertinente pour l'élève et s'apparente à un usage réel qu'il fera de la langue cible*. Tandis qu'au T3 des points faibles sont détectés sur trois des quatre éléments de la section 2, ce qui indique que plusieurs problèmes sont perçus par

l'enseignante comme persistant à la suite de l'intervention en classe. Ceci dit, il semble que l'expérimentation en classe ait fait en sorte que ces points faibles ne passent plus inaperçus.

Tableau 2. Récapitulatif des points faibles décelés aux T1 et T3 (Grille d'évaluation de l'authenticité)

T1	Points faibles décelés au T1 et ayant été retravaillés	Carte Section 1	Carte Section 2	Carte Section 3
	La présence potentielle de stéréotypes ou généralisations	1.1 T1		
	Le peu de variété linguistique	1.2 T1		3.2 T1 et 3.6 T1
	La nécessité de rendre l'activité plus concrète et plus proche de la réalité de l'élève	1.5 T1		3.4 T1
	La durée trop brève de la SAÉ	1.3 T1 et 1.6 T1		
	Le manque de variété des médiums			3.5 T1
	Le faible apport du matériel authentique dans la SAÉ			3.1 T1
	La difficulté du matériel authentique sélectionné			3.3 T1
	La faible pertinence de l'activité pour l'usage de l'espagnol en contexte réel		2.2 T1	
	Nombre d'éléments concernés :	5/6	1/4	6/7
T3	Points faibles décelés à la suite de l'expérimentation en classe quant à l'authenticité	Carte Section 1	Carte Section 2	Carte Section 3
	La difficulté de relativiser ce qui est présenté d au manque de contextualisation de la problématique	1.1 T3		
	La présence de généralisations perdurant dans certaines activités	1.1 T3		
	La complexité de la tâche évaluative finale ayant affecté la qualité de la réflexion critique	1.3 T3		
	Le manque de liens entre la culture de l'élève et la culture cible	1.4 T3 et 1.5 T3	2.2 T3	3.4 T3
	La complexité des questions; la difficulté d'exprimer ses idées et opinions en espagnol et les difficultés de compréhension des textes limitant le potentiel de la SAÉ pour la CCI	1.6 T3		3.1 T3
	La spécificité du vocabulaire relié au tourisme responsable et d'où l'utilité limitée du nouveau vocabulaire		2.1 T3	
	La difficulté de transfert des apprentissages vu la complexité de certaines tâches pour quelques élèves		2.4 T3	
	Le traitement en surface des aspects langagiers, spécialement ceux du matériel authentique			3.2 T3 et 3.5 T3
	Le manque de différenciation ayant occasionné des difficultés			3.3 T3
	Nombre d'éléments concernés :	5/6	3/4	5/7

Note : Nous avons encerclé des résultats pour mettre en évidence l'intérêt particulier qu'ils suscitent.

Nous notons des convergences avec les résultats présentés à la section 4.2.1. La section 2 se distingue à nouveau des autres sections. Rappelons qu'à la section 2 nous notions une

forte appréciation de l'enseignante au T1 (92 %), la plus forte des trois sections, alors que cette même section 2 enregistrerait la baisse la plus marquée du T2 (100 %) au T3 (75 %), une chute de 25 %. Et, concernant les éléments 1.5 et 3.4 également mis en évidence à la section 4.2.1, les réflexions de l'enseignante indiquent une proximité entre ces deux éléments de la grille d'évaluation. Au T1, l'enseignante souligne « la nécessité de rendre l'activité plus concrète et plus proche de la réalité de l'élève ». Qui plus est au T3, l'analyse réalisée par l'enseignante établit un rapprochement entre ces deux mêmes éléments (1.5 et 3.4) et avec 1.4 et 2.2, qu'elle traduit par le « manque de liens entre la culture de l'élève et la culture cible ». Enfin, comme mis en évidence à la section 4.2.1, rappelons que les éléments 1.5 et 3.4 ont été cotés 2 par l'enseignante et sont demeurés tels quels du T1 au T3 contrairement aux autres éléments de la *Grille d'évaluation de l'authenticité*. Ces résultats suscitent le questionnement à propos des contraintes qui limitent l'amélioration relative à ces deux éléments en particulier, et susceptibles de réduire du coup le potentiel de la SAÉ-BPA de favoriser le développement de la CCI. L'analyse des données associées au critère de faisabilité devrait nous permettre de formuler certaines pistes explicatives. Mais avant, nous présentons les points forts décelés au T3 à partir de l'analyse des commentaires écrits de l'enseignante, ainsi que les pistes d'amélioration formulées (Tableau 3).

Il semble que les trois sections de la *Grille d'évaluation de l'authenticité* se sont avérées utiles pour déceler des points forts de la SAÉ-BPA à la suite de l'expérimentation en classe (T3). En effet, comme on peut le voir dans le tableau 3, des points forts ont été mentionnés pour chaque élément de la grille exception faite de trois d'entre eux : 1.1, 1.4 et 1.5. Ces derniers éléments sont l'objet toutefois de différentes pistes d'amélioration.

Tableau 3. Récapitulatif des points forts décelés au T3 et des pistes d'amélioration (*Grille d'évaluation de l'authenticité*)

T3	Points forts décelés à la suite de l'expérimentation en classe quant à l'authenticité	Carte Section 1	Carte Section 2	Carte Section 3
	La nature universelle et interculturelle du thème choisi	1.2 T3		
	Le potentiel des activités découlant du matériel élaboré pour la prise de conscience critique	1.3 T3		
	Le potentiel de travailler plusieurs aspects de la CCI	1.6 T3		3.1 T3
	La capacité de travailler quelques compétences disciplinaires et transversales en lien avec la prise d'opinion		2.1 T3	3.1 T3
	La pertinence de la tâche		2.2 T3	
	L'authenticité des rôles de l'élève		2.3 T3	
	L'alignement entre le produit final (évaluation formative) et la tâche d'apprentissage		2.4 T3	
	L'aspect pluraliste des cultures hispanophones			3.2 T3
	La convenance du thème en fonction du public apprenant			3.3 T3 et 3.4 T3
	L'utilisation de divers types de médiums			3.5 T3
	La présence de plusieurs situations de communication			3.6 T3
	L'accessibilité des sources et références pour les élèves			3.7 T3
	Nombre d'éléments concernés :	3/6	4/4	7/7
T3	Pistes d'amélioration	Carte Section 1	Carte Section 2	Carte Section 3
	L'importance de contextualiser plus en détail les tâches	1.1 T3 et 1.3 T3 et 1.4 T3		
	Augmenter l'authenticité des rôles proposés à l'élève	1.5 T3	2.2 T3	3.4 T3
	Augmenter les liens concrets avec les composantes de la CCI	1.6 T3		
	Accorder plus de temps au traitement des aspects langagiers			3.2 T3
	Modifier les activités pour qu'elles respectent la zone proximale de développement et qu'il y ait un meilleur transfert des apprentissages entre les activités		2.4 T3	3.3 T3
	Réduire la quantité de matériel authentique			3.5 T3
	Nombre d'éléments concernés :	5/6	2/4	4/7

Note : Nous avons encerclé des résultats pour mettre en évidence l'intérêt particulier qu'ils suscitent.

D'une part, les commentaires recueillis ont permis de mieux comprendre quels sont les aspects favorisant le potentiel de la SAÉ-BPA pour le développement de la CCI. D'autre part, les pistes d'amélioration « l'importance de contextualiser plus en détail les tâches » et « augmenter l'authenticité des rôles proposés à l'élève » sont les plus mentionnées dans les commentaires de l'enseignante, ceux-ci se rattachant à plusieurs aspects de la grille d'évaluation. En général, les éléments de la section 2 apparaissent plutôt pertinents pour le développement de la CCI puisque des points forts ont été mentionnés pour chaque élément et seulement deux pistes d'amélioration ont été proposées dans cette section. Il s'avère que les éléments de la section 1 « Matériel didactique et matériel élaboré » sont

ceux faisant l'objet du plus grand nombre de pistes d'amélioration, des suggestions ayant été proposées pour 5 des 6 éléments de cette section (tableau 3). Il semblerait que la section 1 de la grille est celle qui nécessite le plus d'ajustements, ce qui se reflète également dans les points faibles qui ont été constatés à cet égard (tableau 2).

En ce qui concerne l'élément 1.5 en particulier, rappelons que l'appréciation par l'enseignante n'a jamais augmentée (échelon 2 aux T1, T2 et T3). Ainsi, il n'est pas étonnant de retrouver l'élément 1.5 dans les pistes d'amélioration dégagées par l'enseignante à la suite de l'expérimentation en classe. Et surtout, il est intéressant de constater que 1.5 est à nouveau associé à 3.4. Cette fois, l'enseignante souligne l'importance « d'augmenter l'authenticité des rôles proposés à l'élève ». Enfin, en ce qui concerne 3.4, la grille d'évaluation au T3 a permis de déceler un point fort associé également à 3.3 que l'enseignante traduit comme étant « la convenance du thème en fonction du public apprenant ». Comme on peut le lire dans la *Grille d'évaluation de l'authenticité* (appendice A) l'élément 1.5 est le suivant : *L'activité prend en compte la réalité de l'élève*. L'élément 3.4 se lit comme suit : « Le thème est d'actualité et relié à la vie de l'élève ». Et, l'énoncé de l'élément 3.3 est : « Le thème convient au public apprenant (âge et niveau) ».

En somme, l'ensemble des résultats présentés jusqu'à maintenant (obtenus à partir de la *Grille d'évaluation de l'authenticité*) nous éclairent un peu plus dans notre démarche visant à « mieux comprendre comment rehausser l'apport culturel en classe d'espagnol L3 par l'utilisation de matériel authentique, afin de favoriser le développement de la compétence de communication interculturelle chez des élèves de 2^e cycle du secondaire ».

4.3 Présentation des résultats – Grille d'évaluation de la faisabilité

Qu'elle soit basée sur le principe d'authenticité ou pas, la planification d'un SAÉ perd de son potentiel à développer des compétences chez les élèves si elle s'avère plus ou moins réalisable en classe. D'où l'intérêt de recueillir de l'information sur sa faisabilité en contexte réel d'enseignement. Ce que nous avons fait. Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus dans la *Grille d'évaluation de la faisabilité* (appendice B). En premier lieu, nous exposons les résultats de l'appréciation par l'enseignante effectuée à partir d'une échelle numérique (sous-section 4.3.1), et en deuxième lieu nous présentons les résultats reposant sur l'analyse des commentaires écrits de l'enseignante (sous-section 4.3.2).

4.3.1 Appréciation par l'enseignante (échelle numérique)

Afin d'apprécier le degré de faisabilité de la SAÉ-BPA, des données ont été recueillies aux trois temps de l'intervention (T1, T2 et T3). L'appréciation par l'enseignante de chacun des éléments de la *Grille d'évaluation de la faisabilité* a été effectuée à partir d'une échelle numérique à trois échelons. Les résultats sont compilés au tableau 4.

Tableau 4. Récapitulatif des résultats obtenus à partir de l'échelle numérique (*Grille d'évaluation de la faisabilité*)

Section 1 - Évaluation									
Temps	1.1	1.2	1.3					Total section	Pourcentage
T1	3	2	1					6/9	67%
T2	3	3	3					9/9	100%
T3	3	2	2					7/9	78%
								22/27	81%
Section 2 - Plan de leçon : étapes et procédés pédagogiques									
Temps	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	Total section	Pourcentage
T1	2	3	3	2	3	1	2	16/21	76%
T2	3	3	3	3	2	3	2	19/21	90%
T3	2	3	2	3	3	1	2	16/21	76%
								51/63	81%

Note : Sur l'échelle numérique, l'échelon 3 indique l'appréciation la plus forte, tandis que l'échelon 1 indique l'appréciation la plus faible. Nous avons encerclé des résultats qui présentent une fluctuation particulière.

Des résultats présentés dans le tableau 4, il ressort la même tendance générale que celle observée pour les résultats issus de la *Grille d'évaluation de l'authenticité*, c'est-à-dire que pour chacune des sections de la grille les pourcentages augmentent du T1 au T2 pour redescendre au T3. Et à nouveau, les résultats montrent une forte appréciation des éléments au T2; cette fois tous les éléments sont cotés 3 sauf 2.5 et 2.7. L'élément 2.5 concerne la « 3^e activité » de l'intervention et l'élément 2.7 concerne la « Conclusion ». Ceci dit, il s'avère intéressant d'observer de plus près certains des résultats obtenus.

La première section de la grille concerne l'évaluation. Notons pour commencer que l'élément 1.1 correspondant à la tâche « compréhension d'écoute et préparation à l'interaction orale » n'a pas subi de changement de score aux trois temps (cotée 3), ce qui porte à croire que l'activité a été bien planifiée dès le départ ou du moins qu'elle aurait été peu influencée par les contraintes du contexte réel d'enseignement. En contrepartie, une fluctuation particulière est observée sur l'élément 1.3, passant de la cote la plus faible (T1) à la cote la plus haute (T2), pour finalement descendre au niveau d'appréciation situé entre les deux (T3). Il est important de souligner que l'élément 1.3 concerne une activité d'interaction orale en petits groupes rattachée à une intention d'évaluation formative. Il

faut reconnaître que la réalisation en classe d'une activité aussi complexe peut représenter un défi de taille pour une enseignante peu expérimentée en matière d'évaluation des apprentissages notamment. Nous y reviendrons plus loin dans l'essai. La deuxième section de la grille concerne le « *Plan de leçon : Étapes et procédés pédagogiques* ». L'appréciation de l'enseignante pour l'élément 2.6 attire particulièrement l'attention, puisque celle-ci passe de l'échelon le plus bas au T1 à l'échelon le plus élevé au T2 pour redescendre à l'échelon le plus bas au T3. L'élément 2.6 concerne la « 4^e activité » de l'intervention en classe.

En somme, les éléments 1.3 et 2.6 de la *Grille d'appréciation de la faisabilité* suscitent le questionnement. En effet, la fluctuation du jugement sur les éléments 1.3 et 2.6 semblent indiquer la présence d'importants obstacles à la qualité de la planification et au bon déroulement en classe de certaines activités de la SAÉ-BPA, possiblement en raison de leur complexité et du manque d'expérience de l'enseignante dans des situations similaires.

4.3.2 Réflexions de l'enseignante (à partir des commentaires écrits)

Pour ce qui est des commentaires écrits par l'enseignante dans la dernière colonne de la *Grille d'évaluation de la faisabilité* (appendice B), nous présentons ceux recueillis au T1 et au T3. Nous avons employé la même stratégie d'analyse de contenu que pour la *Grille d'évaluation de l'authenticité* (appendice A), soit d'analyse des commentaires sous la forme de cartes conceptuelles. Nous avons retenu quelques cartes à des fins d'illustration (appendice F). Le tableau 5 offre un récapitulatif des points faibles décelés au T1 et ayant été retravaillés ainsi que des points faibles perdurant après l'expérimentation en classe (T3).

Tableau 5. Récapitulatif des points faibles décelés aux T1 et T3 (*Grille d'évaluation de la faisabilité*)

T1	Points faibles décelés au T1 et ayant été retravaillés	Carte Section 1	Carte Section 2
	Le manque de considération de la complexité de l'expression orale en L3	1.1 T1	2.1 T1
	La contrainte de temps pour la réussite de certaines activités	1.3 T1	2.4 T1 et 2.6 T1
	Le manque d'explications durant certaines étapes		2.7 T1
	Nombre d'éléments concernés :	2/3	4/7
T3	Points faibles décelés à la suite de l'expérimentation en classe quant à la faisabilité.	Carte Section 1	Carte Section 2
	Le traitement des aspects langagiers trop en surface pour une bonne compréhension chez les élèves	1.1 T3	
	Les tâches d'expression orale ne représentent pas toujours un défi réalisable selon la zone proximale de développement vu leur complexité	1.2 T3 et 1.3 T3	2.3 T3
	Certaines consignes ne sont pas assez précises	1.2 T3	2.6 T3
	Le manque de contextualisation des apprentissages		2.1 T3
	Le manque de temps lors de plusieurs sous-tâches de la SAÉ		2.6 T3 et 2.7 T3
	Nombre d'éléments concernés :	3/3	4/7

Note : Nous avons encerclé des résultats pour mettre en évidence l'intérêt particulier qu'ils suscitent.

Au T1 deux éléments de la section 1 de la *Grille d'évaluation de la faisabilité* ont été retravaillés par l'enseignante en vue de les améliorer, seul l'élément 1.1 fait exception. L'élément 1.1 correspond à la tâche « compréhension d'écoute et préparation à l'interaction orale ». Comme mis en évidence à la section 4.3.1, l'élément 1.1 n'a pas subi de changement de score aux trois temps, ayant toujours obtenu l'appréciation la plus forte sur l'échelle numérique (coté 3), ce qui porte à croire que la tâche était dès le début bien adaptée au contexte d'enseignement. Ceci dit, l'analyse des commentaires écrits montre qu'au T3 l'enseignante a néanmoins décelé un point faible associé à l'élément 1.1 : « un traitement des aspects langagiers trop en surface pour que l'élève arrive à une compréhension satisfaisante ». Bref, pour ce qui est de la section 1 (Évaluation), les mêmes contraintes semblent se répéter du T1 au T3 : le temps n'est pas suffisant pour évaluer les aspects visés et les tâches semblent trop complexes. Dans la deuxième section (Plan de leçon : Étapes et procédés pédagogiques) pourtant, différents points faibles ont été décelés du T1 au T3, notamment le manque de temps, celui-ci ayant été noté principalement lors de l'expérimentation en classe. Nous remarquons d'ailleurs que des

points faibles n'ont pas été mentionnés tant au T1 qu'au T3 concernant deux éléments de la grille, soit l'élément 2.2 « *Entrée en matière et pratique guidée* » ainsi que 2.5 « *Troisième intervention* », dont les scores sont demeurés élevés aux trois temps de l'évaluation. Ces résultats laissent supposer que les activités concernées présentent un potentiel plutôt élevé de faisabilité dans le contexte de l'intervention.

Par ailleurs, « la complexité des tâches d'expression orale » semble être un élément ayant été observé à plusieurs endroits dans la grille d'évaluation, tant lors de l'évaluation (1.2 et 1.3) que lors du pilotage de la SAÉ-BPA (2.3), tout comme « le manque de précision des consignes », celui-ci ayant affecté tant l'évaluation formative (1.2) que la dernière intervention du plan de la leçon (2.6). Enfin, concernant les éléments 1.3 et 2.6 pointés à la section 4.3.1 parce qu'ils présentaient une fluctuation particulière, les réflexions de l'enseignante indiquent à nouveau une proximité entre ces deux éléments (tableau 5). Au T1, l'enseignante traduit cette proximité en soulignant « la contrainte de temps pour la réussite de certaines activités ». Au T3, l'enseignante associe l'élément 1.3 avec 1.2 et 2.3 pour conclure que « la complexité des tâches d'expression orale ne représentent pas toujours un défi réalisable selon la zone proximale de développement ». Toujours au T3, l'enseignante associe 2.6 avec 2.7 pour souligner l'existence de « contraintes de temps marquées lors de plusieurs sous-tâches de la SAÉ ».

En somme, les résultats obtenus incitent à poursuivre le questionnement à propos de la complexité de certaines activités de la SAÉ-BPA et à la difficulté de les réaliser en classe faute de temps notamment. De plus, ces résultats soulèvent des préoccupations relatives à l'ampleur du défi que représentent ces activités, tant pour les élèves que pour l'enseignante. Avant d'aller plus loin dans notre réflexion, il reste à présenter une dernière série de résultats. Ainsi, l'évaluation au troisième temps nous a permis de ressortir des points forts de la SAÉ-BPA ainsi que des pistes d'amélioration. Ceux-ci sont exposés dans le Tableau 6.

Tableau 6. Récapitulatif des points forts décelés au T3 et des pistes d'amélioration (*Grille d'évaluation de la faisabilité*)

T3	Points forts décelés à la suite de l'expérimentation en classe quant à la faisabilité	Carte Section 1	Carte Section 2
	Le respect du principe de complexité croissante de la tâche	1.1 T3	
	L'amélioration quant à l'adaptation de la SAÉ en fonction du public apprenant		2.1 T3
	L'efficacité des consignes lors de certaines activités		2.2 T3 et 2.5 T3
	La gestion du temps lors de la correction		2.4 T3
	Nombre d'éléments concernés :	1/3	4/7
T3	Pistes d'amélioration	Carte Section 1	Carte Section 2
	Aborder plus en détail les aspects langagiers du matériel authentique proposé	1.1 T3	
	Simplifier la tâche d'évaluation formative de la C1	1.3 T3	
	Donner un temps de préparation avant les tâches d'interaction orale		2.3 T3
	Contextualiser les apprentissages par le biais d'explication de la pertinence de ces apprentissages pour la vie immédiate et future de l'élève		2.1 T3
	Allonger le temps prévu pour l'évaluation de la tâche finale ou quantifier les critères d'observation afin de faciliter le processus d'évaluation		2.6 T3
	Implanter des stratégies supplémentaires de gestion de classe pour optimiser le temps imparti		2.3 T3, 2.4 T3 et 2.7 T3
	Nombre d'éléments concernés :	2/3	5/7

D'abord, nous constatons qu'un seul point fort a été dénoté pour les activités d'évaluation (section 1), tandis que plusieurs aspects positifs ont été observés dans le déroulement de l'intervention (section 2). La gestion du temps est un aspect qui a été amélioré (2.4), et il semble que les consignes ont été plutôt efficaces (2.2 et 2.5). Plusieurs améliorations ont été proposées pour rehausser la faisabilité, toutefois nous dénotons que la principale semble être la gestion du temps, qui est mentionnée à plusieurs endroits de la grille d'évaluation (2.3, 2.4 et 2.7). De manière générale, il semble que les deux sections de la *Grille d'évaluation de la faisabilité* se sont avérées utiles pour déceler des points forts de la SAÉ-BPA à la suite de l'expérimentation en classe (T3). Ceci dit, plusieurs pistes d'amélioration sont dégagées par l'enseignante et elles concernent tous les éléments de la *Grille d'évaluation de la faisabilité* saufs 1.2, 2.2 et 2.5. Les éléments 1.3 et 2.6 figurent dans la liste de ceux touchés par l'énoncé de pistes d'amélioration au T3 sans être directement associés l'un à l'autre cette fois. En ce qui concerne 1.3 l'enseignante suggère « une simplification de la tâche d'évaluation formative de la C1 » et concernant 2.6 « un

allongement du temps prévu pour l'évaluation de la tâche finale et/ou une quantification des critères d'observation afin de faciliter le processus d'évaluation ».

Rappelons que l'élément 2.6 correspond à la « 4^e activité » de l'intervention tandis que l'élément 1.3 correspond à la tâche « interaction orale en petits groupes » lors de l'évaluation formative. Rappelons aussi qu'au T3 l'élément 2.6 est descendu à l'échelon le plus bas de l'échelle d'appréciation contrairement à tous les autres éléments de la *Grille d'évaluation de la faisabilité* (résultats présentés à la section 4.3.1). Nous avons également signalé à la section 4.3.1 une fluctuation particulière sur l'élément 1.3. Nous soupçonnions alors que des contraintes du milieu réel d'enseignement limitaient la mise en œuvre des activités concernées. Les résultats présentés dans la présente section de l'essai (4.3.2) pointent effectivement vers l'existence d'importantes contraintes de temps limitant la réalisation en classe d'activités complexes, les activités évaluatives notamment, et plausiblement tant en termes de quantité que de qualité.

L'ensemble des résultats présentés dans ce chapitre laissent entendre que les activités plus complexes sont difficiles à réaliser en classe faute de temps entre autres. Il apparaît toutefois plausible d'avancer que les contraintes limitatives vont bien au-delà du manque de temps pour la réalisation en classe d'une activité aussi complexe que l'interaction orale pour ne nommer que celle-ci; de surcroît, lorsqu'une telle activité est planifiée et pilotée en classe dans une intention d'évaluation formative comme c'est le cas dans la SAÉ-BPA expérimentée dans cet essai. En effet, le défi est de taille tant pour les élèves que pour une enseignante possédant peu ou pas d'expérience dans des contextes similaires, en particulier en matière d'évaluation de la compétence de communication interculturelle.

4.4 Analyse de l'intervention

Dans cette section, l'intervention est analysée en fonction des critères d'authenticité et de faisabilité de façon à discuter du potentiel de la SAÉ pour le développement de la compétence de communication interculturelle. Nous comparons les résultats observés à ceux anticipés afin d'évaluer ce potentiel.

Pour commencer, nous tenons à exposer certains aspects du déroulement susceptibles de nourrir l'analyse de l'intervention. Lors du pilotage de la SAÉ, quelques soucis anticipés au moment de la planification initiale ont pu limiter le potentiel de la SAÉ pour le développement des compétences visées chez les élèves. Entre autres, le temps alloué fut trop court pour observer adéquatement la mobilisation de la CCI. Des modifications en cours de route ont été nécessaires pour réajuster le tir et pouvoir évaluer de manière juste tous les élèves de la classe. De plus, le niveau de difficulté des tâches s'est avéré n'être pas totalement adapté aux groupes en question. En effet, contrairement aux attentes, les élèves des deux groupes ont réussi avec beaucoup de facilité les exercices de compréhension de texte, ce qui porte à croire que ceux-ci n'offraient pas un défi cognitif assez grand. Néanmoins, lors des exercices requérant des prises de position à l'oral, les élèves ont eu de la difficulté à réinvestir le vocabulaire relié au sujet. Quelques activités supplémentaires pour pratiquer le vocabulaire avant l'interaction orale auraient pu outiller les élèves. Lors des activités en petits groupes de 3 ou 4 élèves, l'enseignante a pu remarquer que les élèves hispanophones ont beaucoup aidé leurs coéquipiers en agissant en tant que facilitateurs. Pour réduire les écarts entre les élèves plus faibles en espagnol et les plus avancés, l'enseignante aurait pu former elle-même les équipes et ainsi placer les élèves natifs de la langue avec ceux nécessitant plus de support lors de l'interaction orale. Bref, le pilotage de la SAÉ a mis en lumière des aspects du contexte d'enseignement et des caractéristiques des élèves et de l'enseignante qu'il serait profitable de prendre en

compte lors d'une prochaine planification.

Potentiel de la SAÉ pour développer la CCI en fonction du critère d'authenticité.

Nous analysons ici le potentiel de la SAÉ en fonction des résultats et commentaires recueillis dans la *Grille d'évaluation de l'authenticité* en comparant les résultats obtenus avec les résultats escomptés. Dans la première section, « *Matériel didactique et matériel élaboré* », l'analyse des données recueillies permet de voir un potentiel important pour le développement de la CCI, celui-ci étant toutefois limité du fait de plusieurs obstacles. Le matériel didactique existant ou ayant été créé par l'enseignante possède plusieurs caractéristiques répondant aux critères d'authenticité tel que défini dans notre cadre de référence. Le thème est universel et interculturel. Plusieurs composantes de la CCI selon Byram et al. (2002) ont pu être travaillées, notamment le « savoir », les élèves ayant enrichi leurs connaissances sur des processus sociaux et de pratiques courantes entourant la réalité de certains pays hispanophones; le savoir-être, puisque les élèves ont dû se confronter à leurs propres valeurs; le « savoir comprendre », puisqu'ils ont dû interpréter des documents d'une autre culture et se les expliquer; et le « savoir s'engager », car ils ont évalué de manière critique les pratiques de leur pays et de pays étrangers. En outre, la composante « savoir apprendre », qui consiste à « acquérir des nouvelles connaissances sur une culture [...] sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel » (Byram et al., 2002, p.14), n'a pas été travaillée autant qu'espéré, puisque les élèves ne possédaient pas un niveau suffisant pour le faire en espagnol lors des tâches d'interaction. L'enseignante a néanmoins laissé les élèves exprimer leur pensée en français à quelques moments opportuns lors des discussions en groupe. Malgré les points positifs du matériel élaboré mentionnés ci-haut, plusieurs éléments ont limité la mobilisation de la CCI en classe. Parmi ceux-ci, nous remarquons dans l'évaluation de la SAÉ au troisième temps que le matériel n'offre pas assez d'opportunités pour relativiser les savoirs et de les recontextualiser en fonction de la culture de l'élève. Le sujet, bien que répondant au critère d'universalité de notre cadre de référence et bien que propice aux

comparaisons interculturelles, n'a pas été suffisamment abordé sous un angle interculturel. De plus, quelques généralisations peuvent être présentes lorsque l'enseignante élabore du matériel.

Dans la deuxième section, « *pertinence et authenticité de la tâche* », le potentiel de la SAÉ se situe principalement au niveau de la pertinence avec le PFEQ en lien avec les compétences disciplinaires travaillées, le domaine général de formation exploité et les compétences transversales. Toutefois, bien que la tâche soit pertinente en ce qui a trait aux objectifs du PFEQ et que les rôles soient la majeure partie du temps authentiques, ils ne se rattachent pas suffisamment à la culture de l'élève. Il peut avoir été difficile également de faire un transfert des apprentissages entre les activités, étant donné que certains exercices ont été moins bien compris des élèves. Cela peut être attribué, entre autres, à l'ambiguïté de certaines questions ou tâches et au manque de clarté des instructions. Dans la troisième section, « *sélection de matériel authentique* », la grille d'évaluation a permis de faire ressortir certains avantages du matériel authentique pour la SAÉ. Il a été possible de présenter la problématique sous plusieurs angles et de montrer aux élèves diverses situations de communication et variantes de l'espagnol par le biais de médiums de communication différents. Ce matériel authentique a permis à l'enseignante non-native de l'espagnol d'augmenter l'authenticité de la SAÉ.

Potentiel de la SAÉ pour développer la CCI en fonction du critère de faisabilité. Nous discuterons plus en détail des résultats obtenus dans la *Grille d'évaluation de la faisabilité* afin de déterminer le potentiel pour la CCI selon ce critère. Les principaux aspects ayant fait obstacle à la mobilisation de la compétence sont la complexité des tâches et la complexité de l'argumentation orale en contexte de communication dans la L3, le manque de temps et la complexité du matériel authentique utilisé (et le traitement plutôt en surface des aspects langagiers présents dans celui-ci). En premier lieu, à la sortie de l'expérimentation de la SAÉ, nous constatons la complexité parfois trop élevée des tâches

ainsi que la complexité de l'expression orale (notamment, le partage d'opinion) en contexte de L3. Les élèves ont besoin d'un temps de réflexion individuel afin de préparer leur discours et il est difficile de participer de manière spontanée à un échange de groupe étant donné leur niveau. De plus, les consignes dans le matériel élaboré par l'enseignante se sont avérées plus complexes pour les élèves que ce qu'elle avait anticipé, ce qui s'est parfois traduit par de la confusion ou une compréhension partielle de la tâche à accomplir. Les élèves ont eu de la difficulté à se mettre à la tâche puisque les consignes étaient parfois trop longues (divisées en sous-tâches) ou trop vagues (par exemple, discuter d'un sujet au lieu de donner une tâche plus précise à l'élève). Enfin, la tâche d'évaluation formative finale conçue dans le cadre de cette SAÉ était trop complexe ou, du moins, pas assez de temps lui a été consacré pour réellement soutirer des réflexions critiques approfondies. Ce manque d'anticipation du déroulement réel de la tâche finale a fait que l'évaluation de la CCI en contexte d'interaction orale en L3 a été réalisée avec beaucoup de difficulté. En deuxième lieu, une problématique observée à plusieurs endroits de la SAÉ fut la contrainte de temps pour non seulement arriver à une compréhension des textes authentiques proposés, mais surtout pour susciter des réflexions en profondeur nécessaires au développement des aspects de la CCI visés dans la SAÉ. Cette compréhension partielle de certains concepts langagiers et le manque de contextualisation ont limité le potentiel anticipé de la SAÉ pour les réflexions de type interculturel. De même, en raison des préoccupations quant aux objectifs visés par la SAÉ et dû à la contrainte de temps liée à la planification globale de son enseignante associée, l'enseignante a négligé le temps nécessaire au traitement des nouveaux aspects langagiers présents dans le matériel authentique, lequel représentait un défi supplémentaire pour les élèves.

Somme toute, malgré l'amélioration en cours de route de plusieurs aspects de la SAÉ afin d'en rehausser l'authenticité et la faisabilité et ainsi favoriser le développement de la CCI, il reste encore des modifications à apporter pour que celle-ci réponde à toutes les composantes retenues de l'authenticité et de la faisabilité. Contrairement aux attentes, la

CCI s'est mobilisée principalement lors des activités de compréhension et d'interprétation des textes authentiques plutôt que lors des activités d'interaction, à la difficulté des élèves de s'exprimer dans la langue cible. Certains aspects tels le manque de temps et la complexité excessive des tâches d'interaction ont nui au bon déroulement de la SAÉ et ont ainsi limité le potentiel de celle-ci pour la mobilisation de la CCI.

4.5 Pistes d'amélioration

La réalisation de l'activité ayant permis de faire ressortir les points faibles et les manques de la SAÉ, nous proposons maintenant des pistes d'amélioration afin de rehausser l'authenticité et d'augmenter le potentiel de la SAÉ pour la mobilisation de la CCI lors des activités, tout en tenant compte du contexte réel d'enseignement.

Rehausser la pertinence pour l'élève. En fonction des commentaires recueillis aux temps 1 et 3 dans les cartes présentées ci-haut, nous remarquons que la pertinence pour l'élève est un obstacle important à la participation et à l'engagement de l'élève, ce qui peut limiter le potentiel des activités de CCI. Tout d'abord, nous suggérons de modifier l'amorce de la SAÉ pour qu'elle permette de saisir la problématique partant de la réalité de l'élève (par exemple, comprendre les comportements responsables lors d'un voyage dans son propre pays). Ensuite, l'amorce pourrait faire place à un court débat sur les raisons pour lesquelles ces comportements sont exacerbés lorsque les touristes se retrouvent à l'étranger. Au lieu de ne compter uniquement que sur des comparaisons implicites à travers les activités de compréhension, l'enseignant doit former des questions explicites demandant à l'élève de faire des comparaisons. La problématique serait ainsi abordée de manière plus interculturelle. En ce qui concerne la CCI, on remarque que pour ce public apprenant en particulier, les profils de l'apprenant du PÉI auraient pu être rattachés à l'activité, ceux-ci comprenant plusieurs des composantes de la CCI de Byram

et al. (2002). Entre autres, il aurait été possible, dans l'autoévaluation finale, de demander à l'élève de réfléchir aux profils de l'apprenant sollicités lors de la SAÉ. De plus, malgré le fait que plusieurs élèves ont montré un intérêt pour le sujet et ont participé activement aux discussions et aux résolutions de problème, certains ont communiqué à l'enseignante qu'ils avaient déjà parlé du tourisme responsable dans une autre matière et qu'ils trouvaient l'activité redondante. Il aurait été plus motivant pour l'élève d'avoir un projet particulier se rattachant à la discipline d'espagnol plutôt qu'un survol général du tourisme responsable. Dans un contexte hors-stage, l'enseignante aurait pu planifier avec ses collègues, au cours de l'année, les thèmes abordés dans chacune des matières. Cette SAÉ pourrait éventuellement devenir une activité interdisciplinaire ou, du moins, l'enseignante pourrait s'assurer que les aspects abordés sont uniques au cours d'espagnol L3.

Rehausser l'authenticité du matériel élaboré par l'enseignante. L'analyse réalisée à partir des données recueillies après l'expérimentation en classe a permis de constater que des généralisations et/ou des stéréotypes peuvent se retrouver dans le matériel élaboré par l'enseignante, notamment dans la première tâche. Afin de rehausser l'authenticité de ce matériel, l'enseignante pourrait citer des vraies personnes à l'aide d'extraits de reportages journalistiques, de sondages auprès de la population locale, etc.

Complexité (habiletés et compétences de la CCI) versus difficulté de la communication en contexte de L3. Les résultats au T3 ont mis en évidence des problématiques non anticipées quant à la faisabilité de la SAÉ qui sont survenues au cours de l'expérimentation en classe. Cela peut notamment être attribué au fait que l'évaluation au T2 ait été effectuée au début du stage, lorsque l'enseignante ne connaissait pas encore suffisamment le niveau des élèves. Cela a pu résulter en une évaluation peu précise du niveau et des besoins des élèves. Dans le futur, il faudrait s'assurer d'évaluer les élèves de manière formative afin d'avoir une idée la plus représentative possible du niveau des élèves avant d'apporter des changements à la SAÉ conçue. De plus, il est nécessaire de

réduire la complexité générale de la SAÉ, car bien que la CCI se travaille principalement en situation d'apprentissage complexe nécessitant des habiletés de haut niveau, il faut tout d'abord s'assurer qu'il représente un défi réalisable pour tous. Une manière de réduire la complexité de certaines tâches serait de scinder celles-ci en diverses sous-tâches associées (ex. lecture d'un paragraphe, répondre à des questions de compréhension, donner son opinion), car comme conçue à l'origine, la tâche aurait pu causer une surcharge cognitive chez les élèves.

Aspects langagiers et complexité du matériel authentique. À l'issue de cette intervention, notre piste d'amélioration principale afin de rehausser l'authenticité des rôles pour l'élève et l'utilisation de la langue dans un contexte réel serait de donner à l'élève une tâche plus concrète et de garder le débat en équipe pour des situations qui s'y prêtent mieux (lorsque les élèves ont une préparation suffisante sur le plan linguistique). De fait, les tâches n'étaient pas assez authentiques, c'est-à-dire suffisamment rapprochées d'un contexte le plus réaliste possible pour que l'élève se sente personnellement concerné par la problématique. Celle-ci pourrait prendre la forme d'une résolution de problème. À titre d'exemple, une problématique différente pourrait être assignée à chaque équipe et un court partage de la démarche de chaque équipe en grand groupe pourrait s'ensuivre. L'activité pourrait être accomplie dans un contexte où plusieurs périodes pourraient être dédiées à cette SAÉ. En ce qui se rattache à la pluralité linguistique, nous mentionnons l'importance d'accorder un temps au traitement des aspects langagiers dans les textes authentiques : nouveaux mots, expressions inconnues, etc. De surcroît, dans un souci de respecter la zone proximale de développement des élèves, il s'avère nécessaire de faire plus de différenciation tout au long de la SAÉ. En ce qui a trait aux médiums (textes entendus ou lus) de la SAÉ, nous remarquons qu'il serait judicieux de limiter le nombre de médiums et d'approfondir le traitement de ces derniers. En effet, le cas échéant, nous constatons moins les bénéfices de varier les médiums, surtout pour les élèves ayant plus de difficulté et qui risquent de n'arriver qu'à une compréhension partielle des textes.

Réduire la complexité ou ajuster le temps alloué. La comparaison avec les résultats obtenus au premier temps de l'évaluation de la SAÉ nous permet de voir qu'il est nécessaire que les activités soient suffisamment complexes pour la CCI, ce qui abonde dans le même sens que les auteurs mentionnés antérieurement à ce sujet (Agdanli, 2013; Gómez Navarro, 2010). Néanmoins, l'analyse des données au T3 met en évidence la contrainte du temps. Tel mentionné dans le cadre de référence (Álvarez Borrego et al., 2010), nous constatons qu'il est nécessaire pour une activité cherchant à développer la CCI de consacrer plus de temps à l'exploration des concepts et des textes authentiques. De plus, il incombe de laisser du temps pour que les élèves puissent organiser leurs idées avant les tâches d'interaction dans la L3. Dans le contexte du stage où le temps pour l'expérimentation ne pouvait pas dépasser 2 ou 3 périodes compte tenu des objectifs visés de l'équipe-école et du PÉI pour l'espagnol, l'enseignante a remarqué qu'il s'avère complexe de respecter les critères d'authenticité tout en maintenant la faisabilité en termes de temps alloué et de difficulté pour les élèves. Afin de contourner cette problématique, l'enseignante pourrait viser quelques aspects de la CCI à la fois au lieu de tenter de tous les inclure dans la même SAÉ. Cette manière de faire simplifierait non seulement les tâches données aux élèves, mais aussi le processus d'évaluation.

En somme, plusieurs aspects de cette SAÉ sur le tourisme responsable peuvent être améliorés dans le futur afin que celle-ci soit plus authentique tant en ce qui a trait aux tâches et au matériel qu'en ce qui a trait à la faisabilité en contexte d'enseignement de la L3, où les contraintes principales sont le manque de temps et la capacité des élèves à mobiliser la première compétence disciplinaire, « interagir en espagnol ». Il est possible de rehausser le potentiel de la SAÉ pour le développement de la CCI si nous en tenons compte.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

Dans ce chapitre, nous réalisons un retour critique sur l'intervention mise en place dans le cadre de cet essai. Dans la première partie, nous abordons les limites de l'expérimentation effectuée. Dans la deuxième partie, nous discutons du développement des compétences professionnelles visées par cette intervention, pour ensuite terminer avec la conclusion générale.

5.1 Retour critique et limites de l'intervention

Comme le deuxième stage de la maîtrise en enseignement de l'UQTR fut le premier contact de l'enseignante avec le Programme d'Éducation Intermédiaire (PÉI), celle-ci s'est aperçue que plusieurs profils de l'apprenant étaient étroitement reliés aux composantes de la CCI, notamment les profils « sensés », « communicatifs », « ouverts d'esprit » et « réfléchis » (International Baccalaureate Organization, 2013). Les élèves en troisième année de ce programme étaient déjà habitués à appliquer une démarche de réflexion critique en classe et dans leurs projets. De plus, ils possédaient des connaissances antérieures au sujet du tourisme responsable, ce qui a grandement facilité les apprentissages. L'enseignante pourrait, dans le futur, s'assurer de relier les composantes aux divers profils de l'apprenant mentionnés ci-haut pour élaborer des unités de travail pour le PÉI. En ce qui se rattache au parcours régulier en espagnol, l'enseignante est consciente qu'il est complexe d'intégrer la CCI à l'enseignement de l'espagnol étant donné le nombre d'heures consacrées à l'espagnol dans le curriculum et les apprentissages à effectuer dans ce temps limité. De plus, avec un groupe qui n'aurait pas eu autant d'heures d'apprentissage de l'espagnol, il faudrait s'assurer que le matériel authentique

ne soit pas aussi long et qu'il soit d'une complexité linguistique moindre. On pourrait habituer les élèves peu à peu à des textes (écrits ou entendus) plus longs et plus complexes. Tout comme il a été possible de le constater lors de l'analyse, l'utilisation du matériel authentique implique une charge de temps supplémentaire non seulement pour la planification de l'enseignant, mais aussi pour le travail de compréhension et d'analyse effectué en classe par les élèves et l'enseignant. L'enseignante perçoit, à la fin de cette intervention et malgré le profil du groupe d'élèves ayant un niveau de L3 élevé, l'importance de réduire la quantité et de travailler les textes choisis en profondeur. Bien que la littérature à ce sujet indique qu'il incombe de varier les sources d'information afin de présenter la thématique sous différentes perspectives, une façon de contourner ce problème afin d'augmenter la faisabilité de nos SAÉ est de discuter du texte choisi avec les élèves et d'en ressortir avec eux des pistes d'analyse critique. L'interaction des élèves avec le texte est centrale au développement de la CCI (Byram et Feng, 2004; Misham, 2005). Néanmoins, bien que cet essai ait permis à l'enseignante de concevoir des outils pour évaluer de façon plus objective les potentiels biais du matériel qu'elle a élaboré et de sa SAÉ en général ainsi que ses propres perspectives et biais, elle a senti à quelques moments lors du pilotage de sa SAÉ qu'elle guidait les élèves trop étroitement vers le type de réflexion qu'elle voulait observer. Cela aura peut-être influencé l'opinion des élèves et influencé leur cheminement critique individuel. Le manque d'expérience de l'enseignante s'est aussi révélé un facteur important dans la mise en œuvre de cette intervention. On remarque qu'un enseignant plus expérimenté n'observerait pas systématiquement autant de contraintes liées à la faisabilité de la mise en œuvre de la SAÉ. Par conséquent, nous concluons que nos attentes quant à la CCI devraient être ajustées et l'intégration de matériel authentique au matériel didactique habituellement utilisé en classe devrait être faite de manière graduelle.

5.2 Développement des compétences professionnelles

Compétence professionnelle 1. Le présent essai a permis à l'enseignante de questionner ses pratiques d'enseignement et la façon dont ses valeurs peuvent transparaître dans les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'elle élabore ou pilote. L'enseignante a pu développer des outils qui lui permettront, dans le futur, de prendre un temps de réflexion sur les contenus culturels abordés et l'angle sous lequel ils peuvent être perçus par les élèves. Le but principal de la mobilisation de la CP1 dans le cadre de l'essai était, pour l'enseignante, de mieux comprendre son rôle en tant qu'enseignante non-native de la culture cible. Le matériel authentique utilisé dans la SAÉ a donné l'opportunité à l'élève de comprendre des points de vue pouvant différer du sien, en raison du contexte socio-culturel dans lequel évolue l'auteur du matériel authentique, entre autres. Cet essai a permis de mettre en évidence les aspects de cette compétence que l'enseignante doit développer, à savoir « établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves » (MELS, 2001, p. 65) et « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social » (MELS, 2001, p. 67).

Compétence professionnelle 3. L'élaboration d'outils de planification en cours de cheminement a permis à l'enseignante de mieux comprendre comment aligner les savoirs à faire acquérir et les compétences à développer en fonction du matériel didactique et du matériel authentique afin de pouvoir surmonter les contraintes pouvant être présentes dans le contexte d'enseignement de l'espagnol au secondaire. Les données recueillies ont permis de revoir notre planification sous un œil critique. Nous avons également enrichi nos méthodes et outils d'évaluation formative. En ce sens, nous avons développé de manière significative les composantes de la CP3 nommées « planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages » et « choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation »

(MELS, 2001, p. 80-82). Nous avons aussi travaillé l'aspect « anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre ». L'analyse de cette intervention a mis en lumière plusieurs lacunes à cet égard, notamment dans la mise en œuvre de la SAÉ et dans le traitement des aspects linguistiques du matériel authentique, et a donc été une opportunité d'apprentissage pour l'enseignante en regard des changements qui doivent être apportés au moment de planifier de nouvelles situations d'apprentissage et d'évaluation. Nous notons, à l'issue de cette intervention, que la composante « prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales [...], les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage » (MELS, 2001, p. 81) est l'aspect qui doit être le plus renforcé par l'enseignante, car plusieurs des problématiques observées en découlaient.

Compétence professionnelle 4. En ce qui a trait à « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre [...] » (MELS, 2001, p. 85), nous constatons un développement de cette compétence, grâce aux apprentissages découlant des observations faites dans le cadre de l'intervention. En outre, les résultats obtenus grâce à la *Grille d'évaluation de la faisabilité* ont pointé vers des enjeux importants quant à la dimension organisationnelle de la compétence, qui consiste à « établi[r] un cadre de travail qui inclut la communication de ses attentes, la répartition de tâches, la définition des rôles de chacun, des lieux de travail et des modes d'emploi des ressources et du temps de chacun » (MELS, 2001, p. 86). Ces résultats ont permis de comprendre que l'enseignante doit offrir plus d'encadrement, surtout lorsqu'elle présente des tâches complexes cherchant à développer la CCI et des tâches requérant la compréhension de matériel authentique. De plus, l'enseignante doit s'assurer que des ressources suffisantes soient mises à la disposition des élèves. En ce sens, nous remarquons que la composante « 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 » (MELS, 2001, p. 87) doit être développée dans le futur.

CONCLUSION

L'objectif général de cet essai était de mieux comprendre la façon de rehausser l'apport culturel en classe d'espagnol L3 afin de favoriser la mobilisation de la CCI chez des élèves de deuxième cycle du secondaire. Grâce aux recherches effectuées, nous comprenons désormais qu'il existe plusieurs façons d'intégrer la compétence de communication interculturelle à l'enseignement des langues étrangères. Nous avons pu expérimenter des stratégies au moment de la planification ainsi que lors du pilotage de la SAÉ et lors de l'évaluation.

L'objectif spécifique de cet essai était d'analyser le potentiel d'une SAÉ-BPA conçue pour le développement de la CCI chez des élèves en classe d'espagnol L3 (2^e cycle du secondaire), en mettant en évidence la portée et les limites d'une telle SAÉ lorsqu'elle est planifiée et pilotée par une enseignante non-native de la culture cible et en tenant compte d'importantes contraintes inhérentes à son contexte d'enseignement. Nous avons documenté chaque étape de la planification, depuis le début de la planification jusqu'à la fin de l'expérimentation en classe. Les données recueillies ont permis de faire ressortir les points forts ainsi que les manques et faiblesses à chaque étape de l'évolution de la SAÉ. Il a été possible de constater le potentiel que l'utilisation mesurée et planifiée du matériel authentique, à travers l'étude de cas réels dans un contexte socio-culturel défini, peut avoir sur le développement des habiletés reliées à la CCI. Il est désormais possible de cerner avec plus de précision le type d'obstacle susceptible de se présenter lorsque ce matériel est utilisé en contexte réel d'enseignement de la langue tierce. Entre autres, nous observons qu'il est nécessaire d'offrir plus de soutien à l'apprentissage lorsque nous discutons du matériel authentique en classe avec les élèves, sous formes de rétroactions, de questions de compréhension ou de ressources appropriées. En effet, comme les textes

explorés en classe représentent souvent une difficulté supérieure à ce que l'on retrouve dans le matériel didactique, nous devons offrir plus de ressources et de temps afin que le défi proposé soit réalisable et motivant pour l'élève. Nous constatons aussi, à l'issue de cette analyse, que le développement interculturel de l'enseignant est crucial à la mise en place fructueuse de ces activités d'apprentissage. Au Québec, la compétence interculturelle ne semble pas être mise de l'avant dans les programmes de formation aux enseignants. Steinbach (2012) remarque d'ailleurs des lacunes à ce niveau et recommande un cours introductif au début de la formation enseignante, afin de développer les compétences interculturelles des futurs enseignants. De plus, comme la compétence interculturelle est un processus inachevé et s'acquiert au fil des expériences personnelles et interpersonnelles, il demeure pertinent de souligner l'importance de la formation continue à cet égard (Steinbach, 2012). Bien que la formation prodiguée à la Maîtrise en enseignement de l'espagnol à l'UQTR prépare adéquatement l'enseignant à faire développer chez les élèves plusieurs composantes des trois compétences disciplinaires en espagnol (« interagir en espagnol », « comprendre des textes variés » et « produire des textes variés »), il semble que le futur enseignant d'espagnol, langue tierce, est moins bien outillé pour développer les sous-composantes culturelles de ces compétences (« mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones, s'ouvrir aux cultures des pays hispanophones »). Les modèles d'acquisition de la compétence de communication interculturelle permettent à l'enseignant d'amorcer une réflexion sur les méthodes et stratégies sollicitées lors de l'enseignement de la culture cible, ainsi que sur les façons d'évaluer la compréhension et le développement d'habiletés socioculturelles et interculturelles. Dans le futur, cet essai pourra permettre à d'autres enseignants désirant travailler la compétence de communication interculturelle à travers du matériel didactique habituellement utilisé en classe, complété par du matériel authentique de la culture cible, de mieux comprendre les enjeux pratiques et théoriques s'y rattachant. Cet essai pourra aussi orienter ces enseignants dans leurs choix de stratégies et d'outils comme les grilles d'évaluation en soutien à la planification de SAÉ-BPA et à leur amélioration au fil de l'intervention.

RÉFÉRENCES

- Agdanli, A. (2013). La dimensión intercultural de las actividades de los manuales de español de los negocios del nivel B2-C1 del MCERL [La dimension interculturelle des activités des manuels d'espagnol d'affaires de niveau B2-C1 du MCERL], *International Journal of Foreign Languages*, 2, 8-24.
- Álvarez Borrego, V., Herrejón Otero, V., Morelos Flores, M. et Rubio González, M. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido [Apprentissage par projets: apprentissage avec un sens]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-13.
- Apple, M. W. (1991). The Politics of Curriculum and Teaching. *NASSP Bulletin*, 75(532), 39–50. <https://doi.org/10.1177/019263659107553205>
- Arasaratnam, L. (2016). Intercultural Competence. Dans *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. 10.1093/acrefore/9780190228613.013.68
- Arévalo-Guerrero, E. (2009). *Assessing the Development of Learners' Intercultural Sensitivity and Intercultural Communicative Competence: The Intercultural Spanish Course* (publication n° 3359071) [Thèse de doctorat, University of Maryland]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Arizpe, V., et Aguirre, B. (1987). Mexican, Puerto Rican and Cuban Ethnic Groups in First-Year College Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 71(2), 125-137.
- Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2, 1-13. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1173>
- Baleghizadeh, S., et Moghadam, M. (2013). An Investigation of Tensions between EFL Teachers' Beliefs and Practices about Teaching Culture. *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 35-53.
- Barra, W. N., Wilujeng, I. et Kuswanto, H. (2019). The Effect of Inductive Learning Model Assisted Mindmap Mindjet Mindmanager towards Critical Thinking Skills of Students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233, 1-12. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1233/1/012046/pdf>
- Benediktsson, A. I., Wozniczka, A. K., Tran, A. D. K., et Ragnarsdóttir, H. (2019). Immigrant Students' Experiences of Higher Education in Iceland: Why Does Culturally Responsive Teaching Matter?. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(2), 37-54. <https://doi.org/10.7577/njcie.2850>
- Bergeron, L., et Bergeron, G. (2020). Le fil d'Ariane : symbole d'une habileté clé en planification de l'enseignement. Dans N., Granger, L., Portelance, et G., Messier (dir.) *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 11-18). Montréal: Éditions JFD.

- Borghetti, C. (2011). How to teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence. Dans A., White, et T., Harden (dir.) *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (p. 141-159). Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Boylan, G., et Huntley, S. (2003). Foreign Language Learning and Cultural Awareness, *El Guinigada, 12*, 37-44.
- Buttjes, D., et Byram., M. (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., et Feng, A. (2004). Culture and Language Learning: Teaching, Research, and Scholarship. *Language Teaching, 37*, 149–168.
- Canale, G. (2016). (Re) Searching Culture in Foreign Language Textbooks, or the Politics of Hide and Seek. *Language, Culture, and Curriculum, 29*(2), 225-243.
- Canale, G., et Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Carrillo Cabello, A. (2012). *Examining Language Learners' Roles and Perceptions in the Development of Intercultural Communicative Competence: An Analysis of Intercultural Spanish Language Learning Materials from an Activity Theory Perspective* (publication n° 3539346) [Thèse de doctorat, Iowa State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.
- Coscarelli, A. (2014). Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ELSE [Considérations en lien avec l'utilisation de matériel authentique en classe de ELSE]. *V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 et 26 septembre 2014*, 27-35.
- Côté, R., Tardif, J., et Munn, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation. Atelier pédagogique à l'intention des étudiants universitaires*.
<https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d%27une%20grille%20d%27%C3%A9valuation.pdf>

- Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4e éd.)*. Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Douglas Brown, H. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Elissondo, G. (2001). Representing Latino/a Culture in Introductory Spanish Textbooks. Dans *National Association of African American Studies and National Association of Hispanic and Latino and National Association of Native American Studies and International Association of Asian Studies* (p. 72-99). Houston: Literature Monograph Series.
- Elsen, A., et St. John, O. (2007). Learner Autonomy and Intercultural Competence. Dans M., Jiménez Raya, et L., Sercu (dir.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* (p. 15-38). Frankfurt: Peter Lang.
- García Santa-Cecilia, Á. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera* [Le curriculum d'espagnol langue étrangère]. Madrid: Edelsa.
- Garrote Salazar, M., et Fernández Agüero, M. (2016). Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language and Literature*, 9(4), 41-58.
- Gilmore, A. (2007). Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Gómez Navarro, L. (2010). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana* [La composante culturelle dans les manuels de ELE (niveau A1 et A2) pour étudiants de langue allemande] [mémoire de maîtrise]. Université de Barcelone.
- Guay, M.-H., et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T., Karsenti et L., Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 112-127). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Harvey, S., et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

- Herman, D. (2007). It's a Small World After All: From Stereotypes to Invented Worlds in Secondary School Spanish Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 117-150. <https://doi.org/10.1080/15427580701389417>.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE [La compétence interculturelle et son inclusion dans les manuels de ELE]. *Porta Linguarum*, 20, 67-79.
- International Baccalaureate Organization (2013). Profil de l'apprenant de l'IB. <https://ibo.org/globalassets/publications/ib-learner-profile-fr.pdf>.
- Karabınar, S., et Güler, C. Y. (2012). The Attitudes of EFL Teachers towards Teaching Culture and their Classroom Practices. *Journal of Educational and Social Research*, 2(2), 113-126.
- Kinchin, I. M., Streatfield, D. et Hay, D. B. (2010). Using Concept Mapping to Enhance the Research Interview. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(1), 52-68. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1177/160940691000900106>
- King, P., et Baxter, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571-592.
- Kramsch, C. (1987). Foreign Language Textbooks' Construction of Foreign Reality. *Canadian Modern Language Review- Revue canadienne des langues vivantes*, 44, 95-119.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2012). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Landry, N., et Auger, R. (2007). Un cycle de modélisation comme méthodologie supportant l'élaboration d'un construit théorique en recherche en éducation. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 1-27.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- López Alvarado, N. E. (2016). *Encuentros: ¡El español para ti!* (2^e éd.). Anjou : Les Éditions CEC.
- López-Rocha, S. (2016). Intercultural Communicative Competence: Creating Awareness and Promoting Skills in the Language Classroom. Dans C. Gorla, O. Speicher, et S. Stollhans (dir.), *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (p. 105-111). Research-Publishing.net.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy*. London: Sage.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues, espagnol langue tierce. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à
http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programme_Formation/secondaire2/medias/Espagnol-vers-fancaise-3e-epreuve.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). Cadre d'évaluation des apprentissages, espagnol langue tierce. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999889>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). Progression des apprentissages au secondaire, espagnol, langue tierce. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à
http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_Espagnol_fr.pdf
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Níkleva, D. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en los manuales de español como lengua extranjera [La compétence interculturelle et le traitement de contenus culturels dans les manuels d'espagnol, langue étrangère]. *Resla*, 25, 165-187.
- Olavarri, E. (2015). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ele a través del uso de imágenes* [Le développement de la compétence interculturelle en classe de ELE à travers l'utilisation d'images]. Memoria de Máster. CIESE-Comillas, Universidad de Cantabria. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:514104ea-556c-44ae-bae6-02095de6b802/bv20161726elenaolavarri-pdf.pdf>

- Olaya, A., et Gómez-Rodríguez, L. (2013). Exploring EFL Pre-service Teachers' Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities. *PROFILE*, 15(2), 49-67.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Piatkowska, K. (2015). From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching. *Intercultural Education*, 26(5), 397-408.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1092674>
- Pinzon, B., et Norely, A. (2015). Authentic Materials and Tasks as Mediators to Develop EFL Students' Intercultural Competence. *HOW Journal*, 27(1), 29-46.
- Ramirez, A. G., et Hall, J. K. (1990). Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 74, 48-65.
- Rezaei, S., et Naghibian, M. (2018). Developing Intercultural Communicative Competence through Short Stories: A Qualitative Inquiry. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(2), 77-96.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T., Karsenti et L., Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 191-217). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sercu, L. (2007). Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: What Keeps Teachers from Doing what They Believe In? Dans M., Jiménez Raya, et L., Sercu (dir.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* (p. 65-80). Frankfurt: Peter Lang.
- Spitzberg, B. H., et Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (p. 2-52). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(1), 153-170.
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3).
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html
- Université du Québec à Trois-Rivières (2016). *Guide de rédaction de l'essai*.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/F1396152571_ME_Guide_r_daction_essai_maitrise_enseignement_05_02_16.pdf

- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- Young, D., et Oxford, R. (1993). Attending to Students' Reactions to Introductory Spanish Textbooks. *Hispania*, 76(3), 593-605.
- Young, T., et Sachdev, I. (2011). Intercultural Communicative Competence: Exploring English Teachers' Beliefs and Practices. *Language Awareness*, 20(2). 81-98.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Conseil européen pour les langues vivantes.

APPENDICE A

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'AUTHENTICITÉ

Éléments	Authenticité				Commentaires
1. Matériel didactique et matériel élaboré					
1.1 La culture est représentée de façon juste, et les stéréotypes et les généralisations sont évitées.	1	2	3	so	
1.2 La diversité linguistique et culturelle des pays et populations hispanophones est représentée.	1	2	3	so	
1.3 L'activité sollicite une prise de conscience critique de la part de l'élève.	1	2	3	so	
1.4 L'activité permet des comparaisons entre la culture cible et la culture de l'élève.	1	2	3	so	
1.5 L'activité prend en compte la réalité de l'élève.	1	2	3	so	
1.6 L'activité permet à l'élève de faire appel à des compétences de communication interculturelle (ex. empathie, intérêt, analyse) -Savoirs (Byram et al., 2002): savoirs, savoir-être, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir s'engager	1	2	3	so	
Total de la section 1 :	Score : /18 %				
2. Pertinence et authenticité de la tâche					
2.1 La tâche peut être réinvestie dans d'autres contextes.	1	2	3	so	
2.2 La tâche est pertinente pour l'élève et s'apparente à un usage réel qu'il fera de la langue cible.	1	2	3	so	
2.3 Les rôles proposés sont authentiques; ils prennent en compte la réalité de l'élève et le contexte socioculturel.	1	2	3	so	
2.4 Le résultat de la tâche (produit final) est pertinent en lien avec la tâche. <i>(si non, comment puis-je le rendre plus pratique et concret?)</i>	1	2	3	so	
Total de la section 2 :	Score : /12 %				
3. Sélection de matériel authentique					
3.1 Le matériel est pertinent pour développer les aptitudes et compétences visées.	1	2	3	so	
3.2 Le matériel montre la pluralité (linguistique et culturelle) de la L2/L3.	1	2	3	so	
3.3 Le thème convient au public apprenant (âge + niveau). ○ La zone proximale de développement est respectée. ○ Le texte respecte une gradation de difficulté selon le niveau (débutant = texte court; avancé = texte plus long).	1	2	3	so	
3.4 Le thème est d'actualité et relié à la vie de l'élève.	1	2	3	so	
3.5 J'ai recours à des médiums variés <i>(si non, est-ce que ma planification globale prend en compte la diversité des médiums (textes audiovisuels, écrits, etc.)?)</i>	1	2	3	so	
3.6 La langue est présentée de façon à montrer plusieurs situations de communication <i>(si non, est-ce que ma planification globale en tient compte?)</i>	1	2	3	so	
3.7 Le texte a une date, un auteur, et la source est mentionnée.	1	2	3	so	
Total de la section 3 :	Score : /21 %				
Total des sections :	Score : /51 %				

APPENDICE B

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA FAISABILITÉ

ÉVALUATION							
Type d'évaluation	Production ou habileté	Compétence et critères d'évaluation	Outils et stratégies d'évaluation	Faisabilité		Réflexions, préoccupations	
Formative	Compréhension d'écoute et préparation à l'interaction orale	<p><u>Composante de la compétence 2: Suivre la démarche de compréhension:</u> Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement; suivre la démarche de compréhension.</p> <p>S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones : Adopter une attitude de respect à l'égard de ces cultures; Reconnaître dans un texte des éléments culturels d'ordre social et linguistique</p> <p><u>Critères d'évaluation:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Démonstration de la compréhension du texte -Interprétation adéquate de repères culturels 	Rétroaction en grand groupe	1	2	3	so
Formative	Activité 1 : Travail en dyades (Compréhension et interaction orale)	<p><u>Composantes de la compétence 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées</u> : participer activement aux échanges; solliciter la participation de l'autre; réagir aux propos de l'interlocuteur. • <u>Mettre à profit ses connaissances sur les pays hispanophones</u> : utiliser, dans ses interactions, des éléments culturels tirés de textes entendus, lus ou vus. <p><u>Critères d'évaluation:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur -Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication -Utilisation de connaissances propres aux repères culturels 	Rétroaction à l'oral de façon ponctuelle (dans les équipes de deux)	1	2	3	so
Formative	Activité 2 : Interaction orale en petits groupes	<p><u>Composante de la compétence 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées</u> : participer activement aux échanges; solliciter la participation de l'autre; réagir aux propos de l'interlocuteur. • <u>Mettre à profit ses connaissances sur les pays hispanophones</u> : utiliser, dans ses interactions, des éléments culturels tirés de textes entendus, lus ou vus. <p><u>Critères d'évaluation:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur - Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication - Utilisation de connaissances propres aux repères culturels 	Auto-évaluation et rétroaction écrite (grille non-descriptive)	1	2	3	so
<u>Compilation pour cette section:</u>				Score : /9			
				%			

PLAN DE LEÇON : ÉTAPES ET PROCÉDÉS PÉDAGOGIQUES							
Rôles de l'enseignante	Rôles de l'élève	Temps	Faisabilité				Réflexions, préoccupations
<p>Préambule : Susciter l'intérêt et réactiver les connaissances antérieures :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignante distribue le guide de l'élève. L'enseignante débute par montrer des photos diverses en lien avec le tourisme de masse ou le tourisme « superficiel ». Il demande à l'élève de s'attarder aux émotions que suscitent les photos. L'enseignante demande aux élèves ce qui, selon eux, peuvent être des conséquences négatives du tourisme de masse. Par la suite, l'enseignante demande si les élèves ont déjà entendu parler du tourisme responsable. Il encourage les élèves à émettre des hypothèses. Toujours en grand groupe et suivant les effets négatifs du tourisme de masse déjà abordés, il demande aux élèves de penser à un avantage du tourisme responsable en comparaison. Il demande aux élèves de l'écrire dans la section indiquée. 	<ul style="list-style-type: none"> Tout au long de l'activité brise-glace, l'élève est amené à être actif (participation et écoute active), et à partager ses connaissances déjà existantes sur le sujet. Premièrement, l'élève est encouragé à partager son opinion et les émotions que suscite le thème présenté. L'élève fait appel à ses connaissances antérieures afin de faire des liens et s'approprier les nouveaux concepts introduits. Il prend des notes dans le guide de l'élève. Il écrit ce qui selon lui pourrait être une conséquence négative du tourisme superficiel. L'élève note ce qui selon lui serait un avantage du tourisme responsable. Il peut le partager avec le reste de la classe s'il le désire. 	15 min	1	2	3	so	
<p>Entrée en matière et pratique guidée:</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignante explique le but général de la leçon et les objectifs attendus. L'enseignante donne les instructions pour l'activité 1. Il présente les ressources auxquelles les élèves auront droit durant l'activité. Il place les élèves en équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève s'assure d'être attentif aux consignes qui sont expliquées. L'élève peut poser des questions pour s'assurer de sa compréhension avant d'amorcer la tâche. 	2 min	1	2	3	so	
<p>Interventions :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignante circule dans un premier temps pour s'assurer que les consignes sont comprises de tous. L'enseignante circule durant l'activité afin d'écouter les interactions et d'offrir du support, au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> Il se place en équipe de deux avec un coéquipier. En équipe, l'élève va lire les déclarations et discuter avec son coéquipier pour essayer de trouver à quelle image le discours correspond. Lorsque terminé, les élèves répondent de façon orale aux questions dans le guide de l'élève. Pour la dernière question qui est de créer une définition du touriste responsable, l'élève est encouragé à écrire sa définition. 	20 min	1	2	3	so	
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante ramène les élèves et revient brièvement sur le contenu de l'activité 1. Il encourage les élèves à partager en grand groupe quelques aspects discutés en équipe, afin d'offrir d'autres points de vue. Il distribue l'article sur le tourisme responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves peuvent réviser leurs réponses et effectuer les corrections nécessaires, s'il y a lieu. Ils peuvent également voir si leur opinion concorde avec celle des autres. 	3 min	1	2	3	so	
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante explique le contenu de la deuxième activité et les attentes. Il présente la grille d'évaluation formative. L'enseignante place les élèves en équipe de 3 ou 4 élèves et distribue les cartons. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève prend conscience des critères d'évaluation et est attentif aux instructions. L'élève se place dans son équipe assignée. 	2 min	1	2	3	so	
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante circule afin de s'assurer que les consignes sont bien comprises de tous. Il circule dans la classe en effectuant l'évaluation formative de chaque élève grâce à la grille non-descriptive. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève participe de façon active à la tâche d'interaction. Il mobilise les compétences et habiletés requises pour participer à la tâche en coopérant avec ses coéquipiers. 	28 min	1	2	3	so	
<p>Conclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignante conclut en rappelant les objectifs annoncés au début de la période et souligne les apprentissages faits. L'enseignante collecte le guide de l'élève afin de voir l'auto-évaluation de chacun. Annoncer les activités prévues au prochain cours en lien avec l'activité effectuée dans le cours. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève prend un deux minutes pour remplir son auto-évaluation. Il remet le guide de l'élève à l'enseignante. 	5 min	1	2	3	so	
<u>Compilation pour cette section:</u>			Score : /21 %				
<u>Compilation du total des sections:</u>			Score : /30 %				

APPENDICE C

GUIDE DE L'ENSEIGNANT DE LA SAÉ

Actividad sobre el turismo de masas y el turismo responsable

Español como lengua tercera/lengua extranjera

Presentación (ES):

Esta actividad está dirigida a alumnos de colegio (secundaria 3, 4 o 5) de nivel principiante a intermedio bajo en su primer o segundo año de estudios del español. Es un complemento a la unidad 5 en el manual de aprendizaje *Encuentros 1*. Esta actividad permitirá conocer los aspectos negativos del turismo "de masas" o masivo. Además, familiarizará el alumno con el turismo responsable. La duración es de 2 periodos de 75 minutos (150 minutos).

La presente actividad quiere ser un punto de partida para una reflexión crítica del alumno y una toma de conciencia de sus propios valores. También se quiere trabajar la empatía hacia personas que viven problemáticas que puedan ser ajenas al alumno. Por estas razones, la evaluación formativa se enfoca en la competencia de comunicación intercultural y busca autonomizar al alumno en su aprendizaje por la autoevaluación. El/la docente podrá también ofrecer retroacciones constructivas al cabo de la actividad y tener una idea del nivel de competencia intercultural movilizada por los alumnos. Esta actividad puede entonces ofrecer una evaluación diagnóstica de la competencia disciplinaria "Interactuar en español" pero también de la CCI (competencia de comunicación intercultural).

Contenidos:

1. Plan de la lección p. 3-9
2. Actividades y solucionario p. 10-12
3. Parrilla de evaluación p. 13

Activité sur le tourisme de masse et le tourisme responsable

Espagnol, langue tierce

Présentation (FR):

Cette activité s'adresse à des élèves de deuxième cycle (sec. 3, 4 ou 5), de niveau débutant à intermédiaire bas, en première ou deuxième année d'apprentissage de l'espagnol. Il s'agit d'un complément à l'unité 5 dans le manuel d'apprentissage Encuentros 1. Cette activité permettra de connaître les aspects négatifs du tourisme de masse. De plus, elle permettra à l'élève de se familiariser avec le tourisme responsable et d'en comprendre les principes généraux. La durée de l'activité est de deux périodes de 75 minutes (150 minutes).

Le but de l'activité est d'offrir une opportunité de réflexion critique sur le tourisme et une prise de conscience de ses propres valeurs. De plus, l'activité cherche à développer des aspects affectifs de la compétence de communication interculturelle telle l'empathie face à des problématiques peu connues ou méconnues de l'élève. L'évaluation proposée permet à l'élève de développer une autonomie dans son apprentissage par l'usage de l'autoévaluation. Des réflexions constructives pourront également être apportées par l'enseignant, qui pourra avoir une idée du niveau de compétence de communication interculturelle mobilisée par les élèves. L'évaluation se veut donc un outil diagnostique en début de stage permettant de prendre le pouls du niveau de la compétence disciplinaire « Interagir en espagnol », mais aussi de la CCI des élèves.

Contenus:

1. Plan de la leçon p. 3-9
2. Activités et feuilles de correction p. 10-12
3. Grille d'évaluation p. 13

PLANIFICATION DE LA LEÇON	
1. DONNÉES FACTUELLES	
Discipline	Espagnol
Cycle et année	2 ^e cycle, secondaire 3, 4 ou 5
Groupe et nombre d'élèves	Environ 30 élèves
Date et période	N/A
Durée de la leçon	2 périodes de 75 minutes (150 minutes)
2. ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION CIBLÉS	
2.1 DGF EXPLOITÉ(S)	
Environnement et consommation (<i>Medio ambiente y consumo</i>)	<p>Intention éducative :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener l'élève à se familiariser avec les réalités environnementales et socioéconomiques des pays hispanophones. Discuter des habitudes de consommation (tourisme) sur la préservation de l'environnement. <p>Axe de développement :</p> <p><u>Connaissance de l'environnement</u>: conscience de l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine; compréhension des enjeux associés à la biodiversité.</p> <p><u>Construction d'un environnement sain dans une perspective de développement durable</u> : souci de l'utilisation rationnelle des ressources; souci de l'intégration de valeurs environnementales aux processus de production de biens et de services</p>
2.2 COMPÉTENCE(S) TRANSVERSALE(S) CIBLÉE(S)	
2 : Résoudre des problèmes	<p>Composantes :</p> <p><u>Analyser les éléments de la situation</u> : cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent</p>
3 : Exercer son jugement critique	<p>Composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Construire son opinion</u> : Cerner la question, l'objet de réflexion; en apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique; explorer différentes options et des points de vue possibles ou existants; s'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques • <u>Relativiser son opinion</u> : comparer son opinion à celles des autres; la reconsidérer; évaluer la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche; reconnaître ses préjugés; reprendre sa démarche au besoin
8 : Coopérer	<p>Composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Interagir avec ouverture d'esprit</u> : contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences • <u>Contribuer au travail coopératif</u> : participer aux activités de la classe et de l'école de façon active; tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun • <u>Évaluer sa participation au travail coopératif</u> : évaluer sa contribution
2.3 COMPÉTENCE(S) DISCIPLINAIRE(S) CIBLÉE(S)	
Interagir en espagnol	<p>Composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées</u> : participer activement aux échanges; solliciter la participation de l'autre; réagir aux propos de l'interlocuteur. • <u>Mettre à profit ses connaissances sur les pays hispanophones</u> : utiliser, dans ses interactions, des éléments culturels tirés de textes entendus, lus ou vus.
Comprendre des textes variés	<p>Composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement</u> : explorer une variété de textes oraux, écrits, visuels ou mixtes. • <u>S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones</u> : Adopter une attitude de respect à l'égard de ces cultures.

2.4 CONTENU DE FORMATION			
Intention(s) pédagogique(s)	Amener l'élève à :		
	-Connaître les types de tourisme qui respectent à la fois l'environnement et les gens qui habitent les milieux visités. -Faire preuve de pensée critique et modifier ses idées préconçues sur le sujet. -Ajuster son interaction en fonction de la situation de communication et faire appel à des stratégies afin de pouvoir communiquer efficacement. -Progression des apprentissages (Repères culturels) : -Organisation sociale : Relever certains éléments du contexte économique qui ont marqué les sociétés hispanophones d'hier et d'aujourd'hui -Conditions de vie : Faire des liens entre le niveau de vie dans les pays hispanophones et les réalités régionales, sociales et culturelles de ces pays		
Justification de la pertinence de l'activité en lien avec le thème et les objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - L'activité permettra à l'élève de se familiariser avec un sujet leur permettant de mieux connaître les répercussions de l'activité humaine (touristique) sur l'environnement et sur certaines populations. Elle introduit une série d'activités sur le tourisme alternatif (module sur l'écotourisme). - L'activité permettra à l'élève de se faire une propre idée des éléments positifs et négatifs du tourisme, et de comparer sa perception avec celle des autres. - L'activité permettra à la fois l'interaction en espagnol lors du travail d'équipe, mais également le réinvestissement de vocabulaire et de grammaire en pratique. 		
Concepts	Prérequis	Mobilisés	Facultatifs
Tourisme responsable	Vocabulaire présenté en classe lors de l'activité brise-glace. Stratégies d'écoute active et de prise de notes.	Faire appel à ses connaissances antérieures pour bâtir sa compréhension des nouveaux termes.	
Donner son opinion à l'oral	Vocabulaire de prise d'opinion déjà vu en classe (ex. <i>yo creo, pienso, no estoy de acuerdo, etc.</i>).	Donner son opinion grâce au vocabulaire déjà acquis. Surmonter ses difficultés de compréhension ou de communication en mobilisant des stratégies.	
3. RESSOURCES			
Personnelles	Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> - Recourir à des outils de compréhension de texte et de consignation (notes) - Recourir à ses connaissances linguistiques antérieures : établir des liens entre le sujet abordé et les textes déjà entendus, lus ou vus - Utiliser, lors de ses interactions, des stratégies telles le recours au langage non-verbal ou stratégies de dépannage, s'il y a lieu. 	

	Démarche	<u>Planification</u> : Prendre connaissance des critères d'évaluation de la tâche (ex. : suffisance des informations); établir les actions nécessaires pour réaliser la tâche. <u>Réalisation</u> : Accomplir la tâche selon les consignes établies; réfléchir sur la manière la plus efficace de mener à bien le projet : collaborer avec notre coéquipier; recourir aux ressources humaines et matérielles appropriées pour réaliser la tâche ou pour pallier certaines difficultés.	
	Attitudes	Écoute et participation active, coopération, sens critique.	
Matérielles	Guide de l'enseignant, guide de l'élève, Powerpoint de l'activité, texte sur le tourisme responsable, texte sur la réserve Maikuchiga, manuel d'apprentissage <i>Encuentros</i> , projecteur, ordinateur.		
Humaines	Enseignant		
4. ÉVALUATION			
Type d'évaluation	Production ou habileté	Compétence et critères d'évaluation	Stratégies et outils d'évaluation
Formative	Compréhension d'écoute et préparation à l'interaction orale	<u>Composante de la compétence 2: Suivre la démarche de compréhension:</u> Diversifier ses expériences d'écoute, de lecture ou de visionnement; suivre la démarche de compréhension. S'ouvrir aux cultures des pays hispanophones : Adopter une attitude de respect à l'égard de ces cultures; Reconnaître dans un texte des éléments culturels d'ordre social et linguistique <u>Critères d'évaluation:</u> – Démonstration de la compréhension du texte -Interprétation adéquate de repères culturels	Rétroaction en grand groupe
Formative	Activité 1 : Travail en dyades (Compréhension et interaction orale)	<u>Composantes de la compétence 1:</u> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées</u> : participer activement aux échanges; solliciter la participation de l'autre; réagir aux propos de l'interlocuteur. • <u>Mettre à profit ses connaissances sur les pays hispanophones</u> : utiliser, dans ses interactions, des éléments culturels tirés de textes entendus, lus ou vus. <u>Critères d'évaluation:</u>	Rétroaction à l'oral de façon ponctuelle (dans les équipes de deux)

		- Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur -Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication -Utilisation de connaissances propres aux repères culturels	
Formative	Activité 2 : Interaction orale en petits groupes	<p>Composante de la compétence 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'espagnol dans des situations de communication variées : participer activement aux échanges; solliciter la participation de l'autre; réagir aux propos de l'interlocuteur. • Mettre à profit ses connaissances sur les pays hispanophones : utiliser, dans ses interactions, des éléments culturels tirés de textes entendus, lus ou vus. <p>Critères d'évaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur - Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication - Utilisation de connaissances propres aux repères culturels 	Auto-évaluation et rétroaction écrite (grille non-descriptive)

5. PLAN DE LEÇON : ÉTAPES ET PROCÉDÉS PÉDAGOGIQUES		
Rôles de l'enseignante	Rôles de l'élève	Temps
Période 1		75 min
<p>Préambule :</p> <p>Susciter l'intérêt et réactiver les connaissances antérieures :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant distribue le guide de l'élève. • L'enseignant débute par demander aux élèves ce qu'ils considèrent des avantages possibles du tourisme pour le voyageur. • L'enseignant présente ensuite des photos diverses en lien avec le tourisme de masse ou le tourisme « superficiel ». Il demande à l'élève de s'attarder aux émotions que suscitent les photos. L'enseignant demande aux élèves ce qui, selon eux, peuvent être des conséquences négatives du tourisme de masse. • Par la suite, l'enseignant demande si les élèves ont déjà entendu parler du tourisme responsable. Il encourage les élèves à émettre des hypothèses. • Toujours en grand groupe et suivant les effets négatifs du tourisme de masse déjà abordés, il demande aux élèves de penser à un avantage du tourisme responsable en comparaison. Il demande aux élèves de l'écrire dans la section indiquée. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tout au long de l'activité brise-glace, l'élève est amené à être actif (participation et écoute active), et à partager ses connaissances déjà existantes sur le sujet. Avant tout, l'élève est encouragé à partager son opinion et les émotions que suscite le thème présenté. ▪ L'élève fait appel à ses connaissances antérieures afin de faire des liens et s'approprier les nouveaux concepts introduits. Il prend des notes dans le guide de l'élève. Il écrit ce qui selon lui pourrait être une conséquence négative du tourisme superficiel et de masse. ▪ L'élève note ce qui selon lui serait un avantage du tourisme responsable. Il peut le partager avec le reste de la classe s'il le désire. 	15 min

<p>Entrée en matière et pratique guidée:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant explique le but général de la leçon et les objectifs attendus. ▪ L'enseignant donne les instructions pour l'activité 1. Il présente les ressources auxquelles les élèves auront droit durant l'activité. Il place les élèves en équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'élève s'assure d'être attentif aux consignes qui sont expliquées. L'élève peut poser des questions pour s'assurer de sa compréhension avant d'amorcer la tâche. 	5 min
<p>Interventions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant circule dans un premier temps pour s'assurer que les consignes sont comprises de tous. • L'enseignant circule durant l'activité afin d'écouter les interactions et d'offrir du support, au besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il se place en équipe de deux avec un coéquipier. • En équipe, l'élève va lire les déclarations et discuter avec son coéquipier pour essayer de trouver à quelle image le discours correspond. • Lorsque terminé, les élèves répondent de façon orale aux questions dans le guide de l'élève. Pour la dernière question qui est de créer une définition du touriste responsable, l'élève est encouragé à écrire sa définition. 	20 min
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant ramène les élèves et revient brièvement sur le contenu de l'activité 1. Il affiche le corrigé de l'activité sur la présentation Powerpoint. Il encourage les élèves à partager en grand groupe quelques aspects discutés en équipe, afin d'offrir d'autres points de vue. Il distribue l'article sur le tourisme responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peuvent réviser leurs réponses et effectuer les corrections nécessaires, s'il y a lieu. Ils peuvent également voir si leur opinion concorde avec celle des autres. 	5 min
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant explique la lecture à faire sur le tourisme responsable. Il explique que le plus important à lire sont les sous-titres numérotés. ▪ L'enseignant indique qu'une fois le texte lu, ils peuvent comparer leurs réponses à la partie E avec les informations du texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves demeurent en équipe de deux. Ils peuvent lire le texte individuellement ou en paires. Ils ont droit au dictionnaire et ils peuvent s'entraider afin de comprendre les points importants de l'article. • Une fois la lecture terminée, ils font un travail de comparaison entre les contenus de l'article et leurs propres conclusions. 	15 min
<ul style="list-style-type: none"> ▪ À la fin de l'activité, l'enseignant demande quelles sont les informations qui ont été différentes d'une équipe à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • À la fin de l'activité, les élèves peuvent partager les points soulevés qui n'apparaissent pas dans le texte. 	10 min.
<p>Conclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant conclut en rappelant les objectifs annoncés au début de la période et souligne les apprentissages faits. ▪ Il annonce le contenu du cours suivant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves peuvent poser des questions sur les contenus abordés. • Ils conservent le guide de l'élève pour le prochain cours. 	5 min

Période 2		75 min
Préambule : Susciter l'intérêt et réactiver les connaissances antérieures : <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant effectue un rappel des éléments de l'article vu au cours précédent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves participent activement à la discussion en mentionnant les points vus au dernier cours sur le tourisme responsable. 	10 min
Entrée en matière et pratique guidée: <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant présente la réserve de Maikuchiga à l'aide d'une vidéo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves regardent la vidéo pour se familiariser avec le lieu. 	5 min
Interventions : <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant distribue la présentation de l'organisme, et les questions associées. Il fait la lecture en grand groupe afin de clarifier le vocabulaire lorsque nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève lit le texte et écoute en mettant l'effort la compréhension du texte. Il participe activement et pose des questions dans le cas d'une incompréhension. 	10 min
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant lit les questions à voix haute et offre une explication. La première question est répondue en grand groupe. • L'enseignant laisse cinq minutes supplémentaires afin de répondre aux deux autres questions. Il va aider les élèves de façon individuelle. • Enfin, il invite certains élèves à partager leurs réponses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves retrouvent dans le texte l'information pour répondre à la première question. • Par la suite, ils doivent réfléchir aux deux autres questions et tenter d'y répondre. • Ils peuvent partager leurs réponses avec le groupe. 	10 min
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant explique le contenu de la deuxième activité et les attentes. Il présente la grille d'évaluation formative. • L'enseignant place les élèves en équipe de 3 ou 4 élèves et distribue les cartons. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève prend conscience de ce qui est attendu et est attentif aux instructions. • L'élève se place dans son équipe assignée. 	5 min
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant circule afin de s'assurer que les consignes sont bien comprises de tous. • Il circule dans la classe en effectuant l'évaluation formative de chaque élève grâce à la grille non-descriptive. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève participe de façon active à la tâche d'interaction. • Il mobilise les compétences et habiletés requises pour participer à la tâche en coopérant avec ses coéquipiers. 	25 min
Conclusion : <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant conclut en rappelant les objectifs annoncés au début de la période et souligne les apprentissages faits. • L'enseignant collecte le guide de l'élève afin de voir l'auto-évaluation de chacun. • Annoncer les activités prévues au prochain cours en lien avec l'activité effectuée dans le cours. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève prend un deux minutes pour remplir son auto-évaluation. • Il remet le guide de l'élève à l'enseignant. 	10 min

Nombre: _____

Fecha: _____



Objetivo: En esta actividad, vas a aprender un poco sobre los efectos negativos del turismo y ver cómo puedes ser un turista más responsable cuando viajes.

El turismo

Puntos positivos	Puntos negativos
Intercambio cultural	Daña el medio ambiente, contamina el aire y el suelo, contribuye a la inflación, puede solidificar estereotipos, etc. Se pueden ver más consecuencias aquí .
Aprendizaje sobre otros modos de vida	
Importante sector de la economía	
Mejoramiento de las instalaciones públicas	
Genera empleos	

¿Cuáles crees son las ventajas del turismo responsable (en comparación con el turismo de masas)?

- Hay beneficios medioambientales, sociales, culturales y económicos
- Es respetuoso del medio ambiente (respeto las áreas naturales protegidas).
- contribuye al desarrollo de la economía local
- es respetuoso de las costumbres locales y contribuye a una calidad de vida para la población local
- genera empleo local, etc.

Actividad 1: El turismo de masas

Instrucciones:

- Se puede realizar la actividad en equipo de 2 personas.
- Leer las frases en la página siguiente (p. 2).
- Asociar cada frase a la imagen correspondiente.



Clase sobre el turismo responsable- Actividad 1

	<p>Escribe la letra.</p> <p>↓</p> <p>d</p>	<p>a) Hay mucha más contaminación. Siempre veo desechos en la calle. Parece que cierta gente no respeta el lugar.</p>
	<p>a</p>	<p>b) El costo de la vivienda es mucho más alto que antes. Algunos edificios de apartamentos en mi ciudad son comprados para construir hoteles para los turistas.</p>
	<p>e</p>	<p>c) No me gusta, porque las tiendas se vuelven todas tiendas de recuerdos para los turistas. Es más difícil encontrar lo que necesito.</p>
	<p>b</p>	<p>d) Es difícil caminar por la calle, porque hay turistas en todas partes. A veces, tengo dificultad en ir al trabajo.</p>
	<p>f</p>	<p>e) No me gusta, porque hay muchos lugares históricos, religiosos y naturales que se están deteriorando.</p>
	<p>c</p>	<p>f) Antes me gustaba ir al río y ver las montañas. Ahora hay muchos turistas y no respetan el lugar. Se daña el ecosistema.</p>



d) Cuando termines, puedes responder a las preguntas siguientes (interacción oral):

1. ¿Entiendes el punto de vista del ciudadano? ¿Por qué se siente así?
2. ¿Qué opinas sobre la situación? ¿Piensas que hay maneras de mejorar la situación?
3. ¿Qué se puede hacer para ser un turista más responsable?

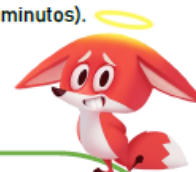
e) Escribe tu definición de lo que crees es un viajero responsable:

Respuesta personal

Ejemplo de respuesta posible: respeta la naturaleza, no bota basura, ahorra energía, elige medios de transporte más ecológicos, se queda en alojamientos sostenibles, contribuye a la economía local, tiene consideración para la población local, se va a lugares donde es posible hacer turismo sostenible/responsable.

f) Ahora, puedes leer el artículo ¿Cómo ser un turista responsable con el entorno? (15 minutos).

- Ver cuáles son las maneras según el autor de ser un turista más responsable.
- Comparar con tus propias respuestas en e) (p. 11).
 - ¿Cuáles eran las diferencias? ¿Y las similitudes?



Actividad 2: Descubrimos un destino ecoturístico

Leer la presentación de la fundación.

Nuevo vocabulario			
• origen		• rescate	
• mico		• charlas	
• Especie		• propósito	
• peligro		• asuntos ambientales	
• mascota		•	
•		•	

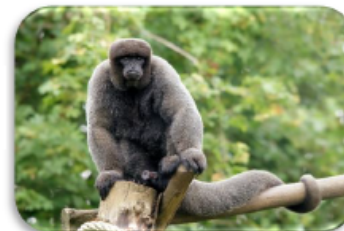
1. ¿Por qué este lugar es ecoresponsable? ¿Cuál es su misión?

-rehabilitación y el rescate de primates decomisados

-labor educativa, concienciación charlas y jornadas formativas en las comunidades vecinas

2. ¿Por qué está en peligro de extinción el mono churuco? (3 respuestas)

- destrucción de su hábitat
- la caza
- comercio ilegal como mascota



Mono Churuco

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lagothrix_1

3. Según tu opinión, ¿cuáles crees son los beneficios de hacer turismo en este lugar?

- (Respuestas personales)
- Respuestas posibles: apoyar económicamente el lugar, conocer más sobre los animales en peligro, ayudar a la preservación de los primates, etc.

Actividad 3: ¿Lo harías?

Esta actividad en equipo de 3 o 4 personas te permitirá reflexionar un poco más sobre lo que es ser un turista responsable. El objetivo es emitir su opinión, pero también tener cuidado de respetar las ideas de sus compañeros. Se pueden argumentar las razones, pero manteniendo el respeto hacia los demás. No hay buena o mala respuesta, la meta es reflexionar sobre lo que es turismo responsable.



A partir de los principios del artículo *¿Cómo ser un turista responsable con el entorno?*, leer las tarjetas y responder a la pregunta: *¿Lo harías?*. Se trata de ver si es algo que consideras responsable hacer cuando te vas de viaje.

Afirmativo (+)

Creo que, pienso que, estoy segura/o que, estoy de acuerdo...

Negativo (-)

No creo que, no pienso que, no estoy de acuerdo...

Preguntas

- 1) ¿Lo harías en viaje? ¿Por qué?
- 2) ¿Crees que es parte de un turismo responsable? ¿Por qué? ¿Qué vas a hacer para ser un turista responsable?
- 3) Si decides hacerlo, ¿crees que hay otras alternativas más responsables?
- 4) Si no lo quieres hacer, ¿qué sería una mejor alternativa?

➤ Al final de la actividad, puedes autoevaluarte para evaluar tu propio progreso con esta parrilla de evaluación y entregar el documento a tu profesor/profesora.

Grille non-descriptive (Actividad 2)

Turismo responsable - Parrilla de evaluación (Actividad 2)						
Competencia 1 - Interactuar en español						
Critères d'évaluation	Éléments observables	Encerler le résultat qui correspond à la qualité observée : 5 étant le niveau le plus élevé et 1 le plus bas.				
Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur	L'élève apporte ses propres idées lors de l'échange.	1	2	3	4	so
	L'élève forme un message cohérent et pertinent avec la situation.	1	2	3	4	so
	L'élève est engagé dans l'interaction et fait preuve d'écoute active de ses camarades.	1	2	3	4	so
Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication	L'élève utilise un vocabulaire qui est lié au sujet ou à la situation.	1	2	3	4	so
	L'élève formule des phrases qui respectent la syntaxe.	1	2	3	4	so
Utilisation de connaissances propres aux repères culturels	L'élève émet son opinion sur des idées liées aux repères culturels abordés.	1	2	3	4	so
	L'élève adopte une position de respect face aux problématiques touchant les pays hispanophones.	1	2	3	4	so
Total des points :						/28

Commentaires: _____

APPENDICE D

GUIDE DE L'ÉLÈVE DE LA SAÉ

Nombre: _____

Fecha: _____



Objetivo: En esta actividad, vas a aprender un poco sobre los efectos negativos del turismo y ver cómo puedes ser un turista más responsable cuando viajes.

El turismo

Puntos positivos	Puntos negativos

¿Cuáles crees son las ventajas del turismo responsable (en comparación con el turismo de masas)?

•
•
•
•






Actividad 1: El turismo de masas

Instrucciones:

- Se puede realizar la actividad en equipo de 2 personas.
- Leer las frases en la página siguiente (p. 2).
- Asociar cada frase a la imagen correspondiente.



Clase sobre el turismo responsable- Actividad 1

Escribe la letra.	
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

a) Hay mucha más polución. Siempre veo desechos en la calle. Parece que cierta gente no respeta el lugar.

b) El costo de la vivienda es mucho más alto que antes. Algunos edificios de apartamentos en mi ciudad son comprados para construir hoteles para los turistas.

c) No me gusta, porque las tiendas se vuelven todas tiendas de recuerdos para los turistas. Es más difícil encontrar lo que necesito.

d) Es difícil caminar por la calle, porque hay turistas en todas partes. A veces, tengo dificultad en ir al trabajo.

e) No me gusta, porque hay muchos lugares históricos, religiosos y naturales que se están deteriorando.

f) Antes me gustaba ir al río y ver las montañas. Ahora hay muchos turistas y no respetan el lugar. Se daña el ecosistema.



d) Cuando termines, puedes responder a las preguntas siguientes (interacción **oral**):

1. ¿Entiendes el punto de vista del ciudadano? ¿Por qué se siente así?
2. ¿Qué opinas sobre la situación? ¿Piensas que hay maneras de mejorar la situación?
3. ¿Qué se puede hacer para ser un turista más responsable?

e) Escribe tu definición de lo que crees es un viajero responsable:

f) Ahora, puedes leer el artículo *¿Cómo ser un turista responsable con el entorno?* (15 minutos).
<https://www.mexicodesconocido.com.mx/como-ser-turista-responsable.html>

- Ver cuáles son las maneras según el autor de ser un turista más responsable.
- Comparar con tus propias respuestas en e) (p. 11).
 - ¿Cuáles eran las diferencias? ¿Y las similitudes?



Actividad 2: Descubrimos un destino ecoturístico

Leer la presentación de la fundación: <https://fundacionmaikuchiga.org/>

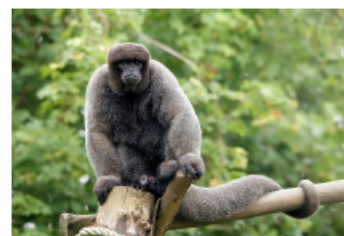
Nuevo vocabulario			
• origen		• rescate	
• mico		• charlas	
• Especie		• propósito	
• peligro		• asuntos ambientales	
• mascota		•	
•		•	

1. ¿Por qué este lugar es ecoresponsable? Da 5 razones.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2. ¿Por qué está en peligro de extinción el mono churuco? (3 respuestas)

- _____
- _____
- _____



Mono Churuco

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lagothrix_1

3. Según tu opinión, ¿cuáles crees son los beneficios de hacer turismo en este lugar?

- _____
- _____

Actividad 3: ¿Lo harías?

Esta actividad en equipo de 3 o 4 personas te permitirá reflexionar un poco más sobre lo que es ser un turista responsable. El objetivo es emitir su opinión, pero también tener cuidado de respetar las ideas de sus compañeros. Se pueden argumentar las razones, pero manteniendo el respeto hacia los demás. No hay buena o mala respuesta, la meta es reflexionar sobre lo que es turismo responsable.



A partir de los principios del artículo *¿Cómo ser un turista responsable con el entorno?*, leer las tarjetas y responder a la pregunta: ¿Lo harías?. Se trata de ver si es algo que consideras responsable hacer cuando te vas de viaje.

Afirmativo (+)

Creo que, pienso que, estoy segura/o que, estoy de acuerdo...

Negativo (-)

No creo que, no pienso que, no estoy de acuerdo...

Preguntas

- 1) ¿Lo harías en viaje? ¿Por qué?
- 2) ¿Crees que es parte de un turismo responsable? ¿Por qué? ¿Qué vas a hacer para ser un turista responsable?
- 3) Si decides hacerlo, ¿crees que hay otras alternativas más responsables?
- 4) Si no lo quieres hacer, ¿qué sería una mejor alternativa?

➤ Al final de la actividad, puedes autoevaluarte para evaluar tu propio progreso con esta parrilla de evaluación y entregar el documento a tu profesor/profesora.

Grille non-descriptive (Actividad 2)

Turismo responsable - Parrilla de evaluación (Actividad 2)						
Competencia 1 - Interactuar en español						
Critères d'évaluation	Éléments observables	Encercler le résultat qui correspond à la qualité observée : 5 étant le niveau le plus élevé et 1 le plus bas.				
Efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur	L'élève apporte ses propres idées lors de l'échange.	1	2	3	4	so
	L'élève forme un message cohérent et pertinent avec la situation.	1	2	3	4	so
	L'élève est engagé dans l'interaction et fait preuve d'écoute active de ses camarades.	1	2	3	4	so
Efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication	L'élève utilise un vocabulaire qui est lié au sujet ou à la situation.	1	2	3	4	so
	L'élève formule des phrases qui respectent la syntaxe.	1	2	3	4	so
Utilisation de connaissances propres aux repères culturels	L'élève émet son opinion sur des idées liées aux repères culturels abordés.	1	2	3	4	so
	L'élève adopte une position de respect face aux problématiques touchant les pays hispanophones.	1	2	3	4	so
Total des points :					/28	

Commentaires: _____

APPENDICE E

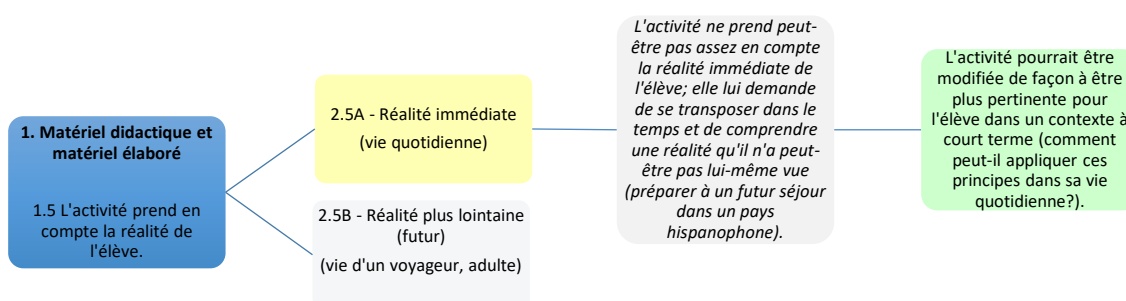
ÉTAPES DE L'INTERVENTION

	Étapes
1	Conception des outils de planification (grille d'évaluation de l'authenticité et grille d'évaluation de la faisabilité), à partir des principes relevés grâce à notre recension d'écrits.
2	Analyse du matériel didactique obligatoire en classe d'espagnol L3, selon le modèle de compétence de communication interculturelle de Byram et al. (2002).
3	Planification d'une SAÉ-BPA basée sur un thème du matériel didactique et intégrant du matériel authentique en tenant compte de notre recension d'écrits.
4	Première évaluation de la SAÉ-BPA grâce aux deux grilles d'évaluation (temps 1), suivie de modification de la SAÉ-BPA suite aux commentaires recueillis.
5	Intégration des données quantitatives (temps 1) en tableau récapitulatif afin d'en faire l'analyse; intégration des données qualitatives (commentaires de l'enseignante) en cartes conceptuelles puis en tableaux afin d'en faciliter l'analyse (points faibles, points forts, pistes d'amélioration).
6	Début du stage : modification de la SAÉ-BPA en fonction du niveau estimé et du profil des élèves.
7	Deuxième évaluation de la SAÉ-BPA grâce aux deux grilles d'évaluation (temps 2), suivie de modification en vue du pilotage de celle-ci.
8	Intégration des données quantitatives (temps 2) en tableau récapitulatif afin d'en faire l'analyse; intégration des données qualitatives (commentaires de l'enseignante) en cartes conceptuelles puis en tableaux afin d'en faciliter l'analyse (points faibles, points forts, pistes d'amélioration).
9	Mise en œuvre de la SAÉ-BPA en contexte de stage. Évaluation formative de la CCI (commentaires de l'enseignante et autoévaluation des élèves).
10	Troisième évaluation de la SAÉ-BPA grâce aux deux grilles d'évaluation (temps 3).
11	Intégration des données quantitatives (temps 3) en tableau récapitulatif afin d'en faire l'analyse; intégration des données qualitatives (commentaires de l'enseignante) en cartes conceptuelles puis en tableaux afin d'en faciliter l'analyse (points faibles, points forts, pistes d'amélioration).
12	Intégration des données (qualitatives et quantitatives) recueillies aux trois temps en tableaux récapitulatifs, afin d'en faire une analyse de contenu (faire ressortir les points faibles, points forts ainsi que les pistes d'amélioration aux trois temps). Proposer des pistes pédagogiques et des pistes d'amélioration de la SAÉ-BPA.
13	Procéder à l'amélioration de la SAÉ-BPA en vue d'un pilotage dans le futur.

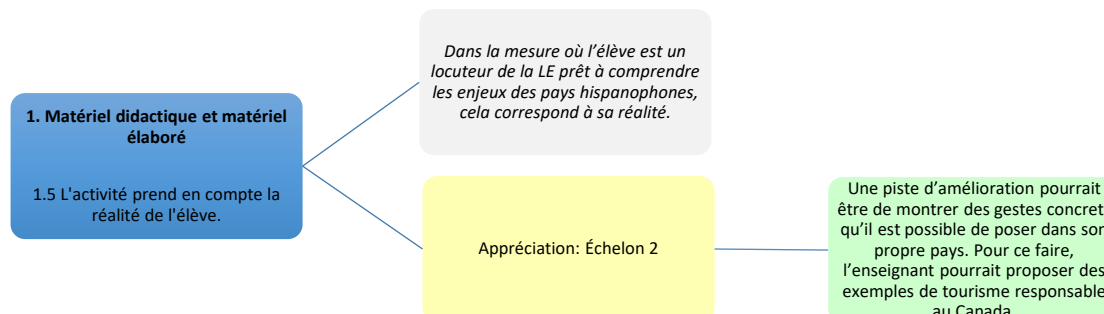
APPENDICE F

CARTES CONCEPTUELLES 1.5 ET 3.4 RELIÉES À LA GRILLE D'ÉVALUATION DE L'AUTHENTICITÉ

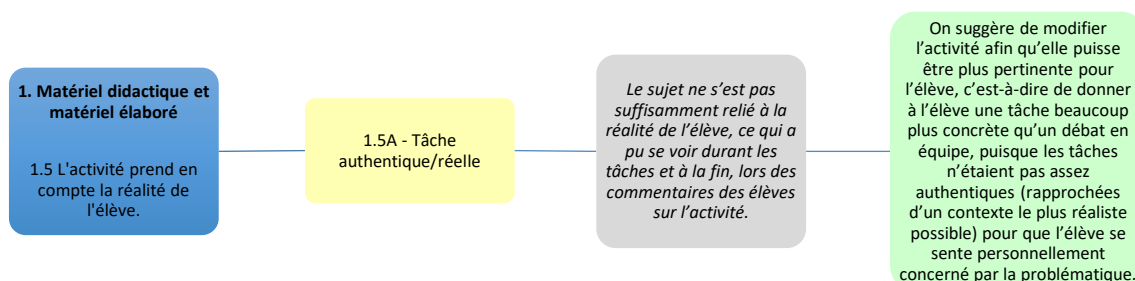
Carte 1.5_T1



Carte 1.5_T2



Carte 1.5_T3

**Légende**

Éléments de la Grille d'évaluation - Authenticité

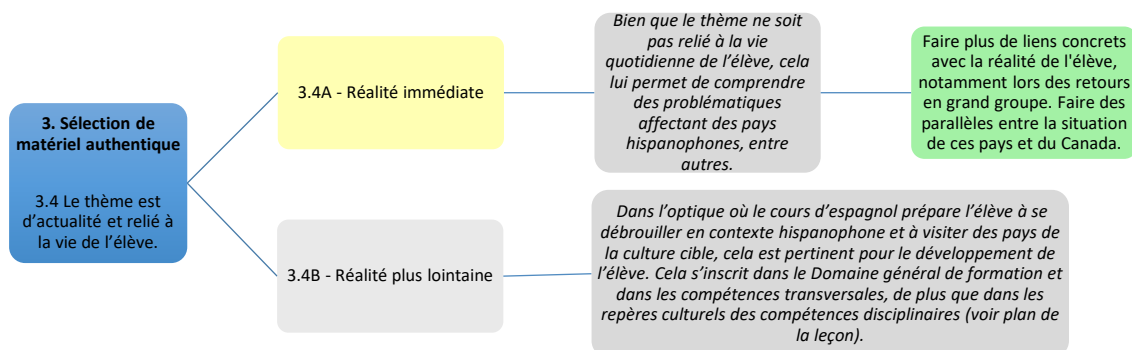
Commentaires de l'enseignante (italique)

Sur la bonne voie

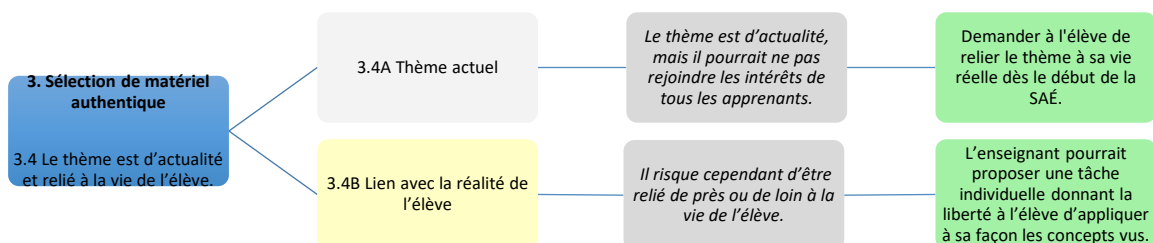
Manques ou insuffisances marquées

Pistes d'amélioration à plus ou moins longs termes

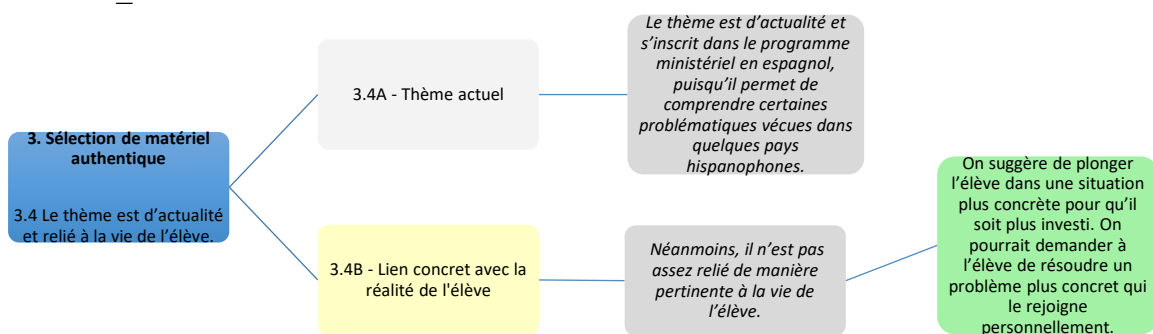
Carte 3.4_T1



Carte 3.4_T2



Carte 3.4_T3



Légende

Éléments de la Grille d'évaluation - Authenticité

Commentaires de l'enseignante (italique)

Sur la bonne voie

Manques ou insuffisances marquées

Pistes d'amélioration à plus ou moins longs termes