

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
ANNIE BEAUSOLEIL

APPORTS PERÇUS PAR DES ÉLÈVES FRANCOPHONES QUÉBÉCOIS AU
DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET DE LA
COMPÉTENCE EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE DÉCOULANT
DU CONTACT AVEC UNE COMMUNAUTÉ HISPANOPHONE

MAI 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 Jacob, Lucas, Livia et Bébé,
à ma famille
et à tous ceux qui m'ont encouragée

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord remercier ma directrice d'essai, Mme Liliane Portelance. Merci pour votre grande disponibilité et pour les nombreuses rencontres aux cours des dernières années, rencontres pendant lesquelles nos discussions ont toujours été enrichissantes. Merci pour votre soutien, vos commentaires, vos encouragements et pour votre amour du bon mot, qui m'auront, sans aucun doute, permis d'écrire un essai dont je suis fière.

Je souhaite également remercier toutes ces personnes du milieu universitaire et scolaire qui m'ont soutenue tout au long de ma maîtrise et de la rédaction de cet essai. Un merci particulier à Patricia, sans qui mon parcours universitaire aurait été beaucoup moins agréable. Merci également à mes collègues de travail, qui, depuis 2017, m'écoutent, m'encouragent et rendent mes journées si agréables; travailler avec vous n'est pas vraiment un travail!

Finalement, je remercie ma famille et mes amis. Merci à mes parents, pour leur soutien inconditionnel. Merci à mes trois grands cocos, Jacob, Lucas et Livia, pour les sacrifices de temps que ce parcours a demandé. J'espère vous avoir inspirés à réaliser vos rêves. Une pensée également pour bébé Arthur, qui m'aura accompagnée durant le sprint final de rédaction, que je voulais terminée avant son arrivée dans notre famille. Merci à mon amoureux David, pour son amour et son soutien au quotidien. Merci enfin à mes amis proches qui se reconnaîtront. Partager avec vous ce parcours l'a assurément rendu plus facile. Je suis privilégiée d'être aussi bien entourée.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Importance de l'apprentissage des langues.....	3
1.1.1 Importance de la langue espagnole dans le monde.....	4
1.1.2 Importance de la langue espagnole au Canada.....	5
1.1.3 Enseignement de la langue espagnole au Québec.....	5
1.2 Intégration de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage des langues...	6
1.2.1 Avantages du contact avec les communautés linguistiques	7
1.2.2 Attentes ministérielles au Québec.....	8
1.2.3 Rôle de l'enseignant.....	9
1.3 Problème de recherche.....	10
1.4 Objectif général de l'essai et question de recherche	10
CHAPITRE II	12
CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 Communauté	12
2.1.1 Communauté linguistique	13
2.1.2 Communauté culturelle.....	13
2.1.3 Communauté hispanophone.....	14
2.2 Perception de compétence.....	15
2.2.1 Perception de compétence et motivation	16
2.3 Compétence langagière.....	17

2.3.1 Compétence linguistique.....	17
2.3.2 Compétence communicationnelle	18
2.4 Compétence en communication interculturelle.....	19
2.4.1 Prise de conscience interculturelle	20
2.4.2 Interactions interculturelles.....	20
2.5 Mise en relation des concepts	21
2.6 Objectifs spécifiques.....	21
CHAPITRE III	23
MÉTHODOLOGIE	23
3.1 Type de recherche.....	23
3.2 Contexte et participants	23
3.3 Collecte de données.....	25
3.4 Traitement et analyse des données	26
CHAPITRE IV	29
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION	29
4.1 Résultats issus de l'analyse des réponses au questionnaire avant le séjour en Espagne.....	30
4.1.1 Analyse des réponses liées à la compétence langagière.....	30
4.1.1.1 Perception de compétence langagière.....	30
4.1.1.2 Expériences de contact avec des hispanophones.....	31
4.1.1.3 Attentes linguistique et communicationnel.....	32
4.1.2 Analyse des réponses liées à la compétence en communication interculturelle.....	32
4.1.2.1 Connaissances sur la culture espagnole	33
4.1.2.2 Ressemblances et différences culturelles anticipées	33
4.1.2.3 Ouverture à l'autre.....	35
4.2 Résultats issus de l'analyse des réponses au questionnaire après le séjour en Espagne.....	35
4.2.1 Analyse des réponses liées à la compétence langagière.....	35

4.2.1.1 Perception de compétence.....	36
4.2.1.2 Satisfaction des attentes linguistique et communicationnel.....	37
4.2.1.3 Bénéfices linguistiques et communicationnels	38
4.2.2 Analyse des réponses liées à la compétence en communication interculturelle.....	39
4.2.2.1 Ressemblances et différences culturelles perçues pendant le séjour	39
4.2.2.2 Ouverture à l'autre.....	41
4.2.3 Analyse des réponses liées spécifiquement au contexte d'immersion.....	42
4.3 Interprétation des résultats	43
4.3.1 Apports quant à la perception de compétence langagière	44
4.3.2 Apports à la compétence en communication interculturelle	45
4.3.3 Apports liés au contexte d'immersion.....	46
CHAPITRE V	48
CONCLUSION	48
5.1 Résultats saillants	48
5.2. Limites de la recherche.....	49
5.3. Pistes d'action et de recherche	49
5.4 Développement professionnel.....	50
5.4.1 Compétence professionnelle 1	50
5.4.2 Compétences professionnelles 3 et 8	51
5.4.3 Compétence professionnelle 11	52
RÉFÉRENCES	54
ANNEXE A	58
QUESTIONNAIRE AVANT-APRÈS 2018	58
ANNEXE B	60
QUESTIONNAIRE AVANT-APRÈS 2019	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Catégorisation émergente des réponses avant le séjour en Espagne.....27

Tableau 2 : Catégorisation émergente des réponses au questionnaire après le séjour en Espagne.....28

LISTE DES ABRÉVIATIONS

MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

RÉSUMÉ

Cet essai a été réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'espagnol, langue tierce de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous nous intéressons aux apports perçus par des apprenants francophones du Québec au développement de la compétence langagière et de la compétence en communication interculturelle découlant du contact avec une communauté hispanophone. Deux séjours d'élèves du niveau secondaire en Espagne nous ont permis de recueillir, par le biais de questionnaires, leurs perceptions quant à leur compétence langagière et leur compétence en communication interculturelle. L'analyse des résultats nous a permis d'observer un bilan positif pour une très forte majorité des deux groupes de participants quant au développement des compétences concernées. Le contexte d'immersion dans un univers langagier a été générateur d'améliorations dans l'apprentissage de la langue espagnole. Ces impacts du séjour en Espagne, où les élèves ont été immergés dans la culture espagnole, confirment que le contact réel avec des locuteurs de la langue apprise représente un mode d'enseignement stimulant et fructueux.

DESCRIPTEURS : Espagnol langue tierce, perception de compétence, compétence langagière, compétence en communication interculturelle, communauté hispanophone.

INTRODUCTION

La culture est au fondement même de l'éducation et de l'enseignement, comme l'affirme le plus récent référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2020). Il nous paraît donc primordial, en tant qu'enseignante d'espagnol, langue tierce, de faire en sorte que l'interculturel occupe une place privilégiée dans notre enseignement. Effectivement, enseigner une langue est particulièrement favorable à la mise en contact des élèves avec des éléments culturels caractéristiques de la communauté des locuteurs de la langue enseignée, ce qui peut permettre l'ouverture à l'autre par le biais d'une prise de conscience interculturelle.

Dans le cadre de cet essai, nous nous intéressons aux apports perçus par des apprenants francophones du Québec au développement de la compétence langagière et de la compétence en communication interculturelle découlant du contact avec une communauté hispanophone. Cet intérêt est né de notre expérience d'enseignement de l'espagnol au secondaire qui nous paraissait lacunaire par rapport à l'intégration de la dimension culturelle, particulièrement la langue et la communication interculturelle. Nous avons donné aux élèves l'occasion d'effectuer un séjour éducatif en Espagne à la fin de leur parcours scolaire et à la suite de trois années d'apprentissage de l'espagnol. Nous les avons accompagnés. Il importe de préciser que les élèves ayant participé à cette recherche proviennent d'un milieu secondaire privé. Nous sommes consciente du fait que, dans plusieurs milieux scolaires, les élèves ne peuvent pas prendre part à un séjour à l'étranger. Les deux séjours que nous avons eu la chance de réaliser avec deux cohortes différentes nous ont permis de recueillir des données par questionnaire, avant et après le séjour. L'analyse révèle de nombreux apports du contact réel avec une communauté hispanophone perçus par les élèves, mais

également observés par nous-même, quoique nos observations n'aient pas été documentées.

Le chapitre I de cet essai présentera la problématique concernant les difficultés de l'intégration culturelle dans l'enseignement de l'espagnol en l'absence de contacts culturels réels. Dans le chapitre II, nous présenterons le cadre conceptuel dans lequel nous définirons, en nous appuyant sur une recension d'écrits, les concepts importants de cet essai, soit la communauté, la perception de compétence, la compétence langagière et la compétence en communication interculturelle. Le chapitre III dressera le portrait des aspects méthodologiques de notre recherche. Dans le chapitre IV, nous présenterons les résultats obtenus, ainsi que notre interprétation de ceux-ci. Finalement, le chapitre V rappellera les résultats saillants de notre recherche, ses limites et diverses pistes d'action et de recherche qui permettraient d'approfondir les connaissances sur l'objet de recherche. Nous terminerons ce dernier chapitre par une réflexion sur le développement de nos compétences professionnelles en tant qu'enseignante d'espagnol au secondaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En cette époque où les frontières et les distances s'effacent facilement à cause, notamment, de l'évolution des technologies et d'internet, le contact entre les différentes cultures est facilité. Par ailleurs, le contact réel reste un mode préférable pour entrer en contact avec une autre culture (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2007c) et permettre l'ouverture aux autres. L'école québécoise a d'ailleurs fait de la construction d'une vision du monde une des trois visées de son programme de formation. La langue étant outil de communication et, par conséquent, véhicule de culture, l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce peut être stimulé par le contact réel avec une autre culture, tout comme ce contact peut stimuler l'apprentissage de la langue.

Dans cette partie du texte, nous nous intéressons à l'importance de l'apprentissage des langues, et particulièrement de la langue espagnole, et à la nécessité d'intégrer la culture dans l'apprentissage d'une langue. Nous signalons que l'intégration culturelle s'avère une difficulté dans l'enseignement de l'espagnol en l'absence de contacts culturels réels. Dans ce chapitre, nous aborderons d'abord l'importance de l'apprentissage des langues, puis l'intégration de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ces éléments mènent à la formulation de la question de recherche, qui sera ensuite présentée. Nous terminerons par l'énonciation de notre objectif général de recherche.

1.1 Importance de l'apprentissage des langues

Puisque la langue permet d'abolir les entraves à la communication et de favoriser la construction d'une vision du monde, l'importance de la connaissance de différentes

langues prend tout son sens. Lussier (2004) l'indique ainsi : « L'apprentissage d'une langue incarne, par sa nature même, la présence de l'autre culture et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles » (p. 60). Les personnes connaissant une seule langue sont limitées dans leurs possibilités d'interagir avec les gens qui parlent une langue différente de la leur. Aussi, la connaissance de plus d'une langue facilite les interactions avec des locuteurs d'origines variées, tout en favorisant le développement d'une attitude d'ouverture, de tolérance et de respect à leur égard (MELS, 2007c). De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère permet à l'apprenant de poser sur sa propre culture un regard nouveau et de la mettre en perspective en la comparant avec une autre culture. En d'autres termes, en s'ouvrant à l'autre, l'apprenant apprend à se situer personnellement par rapport aux autres et à mieux comprendre sa propre culture (MEQ, 2003; Bizarro, 2014).

Au Québec, pour favoriser la connaissance d'une langue étrangère et l'ouverture à une autre culture, l'espagnol est enseigné en tant que langue tierce (MELS, 2007c). Nous verrons dans les sections suivantes l'importance de cette langue dans le monde et au Canada avant de nous attarder à l'enseignement de l'espagnol au Québec.

1.1.1 Importance de la langue espagnole dans le monde

Dans l'édition annuelle la plus récente de *El español en el mundo*, publié par l'Institut Cervantes d'Espagne en 2021, il est mentionné que l'espagnol est une des langues les plus répandues au monde actuellement. À travers le monde, elle se classe deuxième comme langue maternelle (terme désignant la première langue apprise et utilisée à la maison durant l'enfance) (Statistiques Canada, 2021), comptant le plus de locuteurs après le mandarin. Elle est parlée par plus de 591 millions de personnes en tant que langue maternelle, seconde ou étrangère. La langue espagnole est étudiée comme langue étrangère par plus de 24 millions d'étudiants dans le monde (Instituto Cervantes, 2021). Son apprentissage représente en soi une grande fenêtre sur le

monde. Il ouvre sur une culture à la fois large et diversifiée, puisqu'elle est parlée dans les 21 pays dont elle est la langue officielle et dans plusieurs autres pays. Par exemple, l'utilisation de cette langue est très répandue au Canada.

1.1.2 Importance de la langue espagnole au Canada

Concernant la situation de la langue espagnole au Canada, peu de données précises sont accessibles. Gay (2014) mentionne toutefois que l'espagnol présente trois statuts différents. En tant que langue maternelle immigrante, terme désignant « les langues (autres que le français, l'anglais et les langues autochtones) dont la présence au Canada est initialement due à l'immigration » (Statistiques Canada, 2018, note de bas de page 1), elle est la cinquième langue la plus parlée avec plus de 495 000 locuteurs (Statistiques Canada, 2017). Cela en fait également une des langues non officielles ayant connu la plus importante croissance au cours des dernières décennies. Son second statut au Canada est celui de langue d'origine, c'est-à-dire de langue transmise et enseignée aux enfants d'immigrants en dehors de l'école pour assurer sa préservation. Finalement, l'espagnol au Canada possède le statut de langue étrangère ou internationale. Ce statut annoncerait un futur prometteur (Gay, 2014). En effet, bien que chaque province et territoire du Canada possède et administre son propre système d'éducation, ce qui rend l'enseignement de l'espagnol langue étrangère particulièrement diversifié à travers le pays, l'enseignement de la langue espagnole est répandu d'un océan à l'autre. Gay (2014) observe que l'espagnol est la deuxième langue la plus étudiée au niveau secondaire à travers le pays. Au Québec, le système d'éducation lui accorde une place de choix en tant que langue tierce.

1.1.3 Enseignement de la langue espagnole au Québec

Au Québec, l'espagnol est l'une des langues tierces les plus enseignées dans les écoles secondaires (MELS, 2007c). Une langue tierce est « une langue enseignée en sus du français et de l'anglais, [...] une langue vivante qui a un caractère

international » (MELS, 2007c). Un programme d'enseignement de l'espagnol au secondaire a été créé par le MELS en 2007. Ce programme a encadré et balisé ce qui était auparavant offert sans directives ministérielles. Sa mise en place a favorisé une croissance importante de l'enseignement de l'espagnol, déjà remarquée depuis les années 1990. Selon Gay (2014), 70% des écoles secondaires du Québec offraient en 2013-2014 des cours d'espagnol à leurs élèves. Au niveau postsecondaire, l'offre de cours pour la même période était encore plus répandue, alors que 85% des cégeps et 89% des universités incluaient des cours d'espagnol dans leurs programmes d'études. À l'appui de ces chiffres, Gay conclut que « la croissance et la présence de l'espagnol sont observées autant au pays que dans la province de Québec comme un phénomène évolutif et constant » (p. 13, *traduction libre*), tout comme l'intérêt pour l'apprentissage de cette langue.

Les informations qui précèdent montrent l'importance de la langue espagnole dans le monde, au Canada et dans le système d'éducation québécois. Elles incitent aussi à souligner que la méconnaissance de l'espagnol peut rendre difficiles les interactions avec une grande partie de la population mondiale et entraver la connaissance des différentes cultures hispanophones. Pour contrer ce manque de contact avec les hispanophones et pour que la compréhension des référents culturels diversifiés soit construite adéquatement (MELS, 2007c), l'apprentissage de l'espagnol langue tierce doit comporter une dimension culturelle.

1.2 Intégration de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

L'intégration d'une dimension culturelle est primordiale au cours de l'apprentissage d'une langue, ce qui a été souligné par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2003). Elle permet au locuteur de mieux connaître les gens avec qui il est susceptible de converser (MELS, 2007c; Bizarro, 2014). La connaissance du lexique, de la grammaire, de la syntaxe et de la prononciation ne prépare ni à la compréhension de l'autre, ni à faire une utilisation « sociale » de la langue (Van Dijk (1997), dans

Lussier (2004)). Ainsi, pour que les utilisateurs de la langue ne soient pas dépourvus de connaissances sur l'autre, comme le sont ceux que Bennett (2007) qualifie de « *fluent fools* », la connaissance des référents culturels est nécessaire. Elle permet de comprendre les locuteurs dans ce qu'ils sont et ce qu'ils évoquent culturellement, leurs croyances et leurs opinions. Qui plus est, l'apprentissage d'une langue n'est pas approfondi si l'apprenant n'a pas une compréhension de la culture des personnes pour qui cette langue est une langue d'usage. L'un des meilleurs moyens pour arriver à cette compréhension est d'entrer en contact directement avec les communautés parlant la langue qui est objet d'apprentissage. Dans les paragraphes qui suivent, nous aborderons les avantages du contact avec les communautés linguistiques, les attentes ministérielles au Québec et le rôle de l'enseignant dans le développement conjoint de la compétence langagière et de la compétence en communication interculturelle, soit la capacité à communiquer adéquatement dans un contexte interculturel.

1.2.1 Avantages du contact avec les communautés linguistiques

L'immersion dans la communauté linguistique représente un mode privilégié pour enseigner et apprendre la langue et la culture conjointement. Ainsi, dans un contexte d'enseignement scolaire, qui se limite presque strictement à la classe, il faudrait user de différents moyens pour permettre une exposition à la culture, idéalement la plus authentique possible. À ce propos, García-Villada (2014) observe les effets des contacts réels avec une communauté hispanophone sur le développement de la dimension culturelle de la langue espagnole. Lorsque mis en contact régulier avec des gens de communautés hispanophones, les apprenants démontrent une prise de conscience des différences culturelles qui les distinguent des hispanophones ainsi qu'une valorisation de ces différences.

García-Villada (2014) mentionne également que les langues vivantes ne peuvent être apprises si elles sont présentées en excluant les contextes socioculturels linguistiques quotidiens. Or, l'enseignement de l'espagnol au Québec a généralement lieu dans un

contexte où l'exposition à la langue et le contact avec des communautés hispanophones sont très limités. Effectivement, selon les données recueillies et analysées après le recensement canadien de 2016, 75.4% des 85 365 personnes s'étant déclarées d'origine ethnique espagnole (terme relié à la langue et non à la citoyenneté) habitent la grande région de Montréal (Montréal, Montérégie et Laval) (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2019). Dans les autres régions québécoises, les hispanophones sont moins nombreux, ce qui limite le contact des élèves avec des personnes parlant espagnol quotidiennement. Pourtant, comme mentionnés dans les documents ministériels au sujet de l'enseignement de l'espagnol dans les écoles secondaires québécoises (MELS, 2007c), les éléments les plus générateurs d'apprentissages d'une langue étrangère sont l'exposition à la langue et le contact fréquent avec celle-ci. Il est suggéré, à défaut de contact avec une communauté linguistique, de combler les insuffisances : « pour pallier le manque de contact avec des locuteurs de langue tierce, la classe devra constituer un milieu suffisamment riche et stimulant pour inciter l'élève à plonger dans un nouvel univers langagier et culturel » (MELS, 2007c, p.1). Retenons toutefois qu'il est idéalement possible de rendre l'apprentissage stimulant en établissant des contacts réels avec la communauté culturelle dont les membres sont des locuteurs de la langue apprise, ce qui est suggéré par les instances ministérielles (MELS, 2007c).

1.2.2 Attentes ministérielles au Québec

Au Québec, l'enseignement de l'espagnol, langue tierce a pour objectif de « fourni[r] à l'élève les outils de base pour comprendre l'espagnol et s'exprimer dans cette langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations de la vie courante » et de lui permettre « de découvrir et de comprendre quelques-unes des caractéristiques culturelles de pays hispanophones » (MELS 2007c, p 1). Cet objectif comporte donc à la fois un aspect linguistique et un aspect culturel. Sur le plan linguistique, le programme de formation de l'École québécoise vise le développement de trois

compétences disciplinaires. La première, interagir en espagnol, touche la capacité à communiquer dans cette langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette compétence constitue l'élément central du programme. Vient ensuite la compréhension des textes variés, une compétence qui regroupe toutes les habiletés langagières reliées à la compréhension (MELS, 2007c). Finalement, la troisième compétence du programme concerne la production de textes variés. Le texte peut être produit oralement ou par écrit. Quant à l'aspect culturel sur lequel doit porter l'enseignement de l'espagnol, langue tierce, le programme stipule que cet aspect doit être exploré de façon continue et contextualisée. La dimension culturelle doit être intégrée dans les différentes activités d'apprentissage effectuées et permettre de découvrir des éléments culturels propres aux diverses communautés hispanophones, avec l'objectif de sensibiliser les élèves à leurs réalités (MELS, 2007c). Dans ce but, l'enseignant gagnera à recourir aux ressources disponibles dans le milieu et à organiser des activités qui mettront les élèves en contact avec les cultures de pays hispanophones. Potentiellement très riches, ces activités présentent l'avantage 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.

1.2.3 Rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle central dans le processus d'apprentissage de l'espagnol, pour le développement de la compétence langagière et de la compétence en communication interculturelle. Il importe effectivement qu'il considère conjointement la pédagogie, les contenus d'enseignement et la culture (Simard, 2002). Pour favoriser le développement de la compétence en communication interculturelle, l'enseignant doit d'abord être conscient de sa propre culture, puis de son rôle en tant que médiateur de culture pour ses élèves (MEQ, 2020). Il contribue à soutenir chez ses élèves l'ouverture à l'autre, la compréhension de l'autre et la définition de soi par rapport à l'autre. Il s'assure que ses élèves « considère[nt] les gens appartenant à

d'autres cultures comme des êtres humains qui ont des valeurs et des attitudes à prendre en compte » (Bizarro, 2014, p.43). Une fois ce pas franchi, les apprenants sont davantage disposés à vouloir connaître l'autre, à observer ses particularités et à l'apprécier pour ce qu'il est. En enseignement de l'espagnol, l'enseignant est aussi appelé à inciter ses élèves à prendre conscience qu'ils perçoivent et décrivent l'autre par les valeurs et les représentations sociales de la communauté à laquelle ils appartiennent. Par cette conscientisation, les élèves peuvent plus facilement se distancer de leurs valeurs et représentations afin de découvrir celles de l'autre, souvent différentes ou même contradictoires aux leurs (Castelotti et Moore, 2002). Cette distanciation par rapport à la culture de l'autre leur permet de se situer et de se construire une identité propre.

1.3 Problème de recherche

Le but de l'enseignement d'une langue seconde ou tierce est que l'apprenant puisse s'exprimer dans cette langue, de façon autonome, dans diverses situations de la vie courante (MELS, 2007c). Étant donné que l'enseignement de l'espagnol au Québec est souvent réduit à un contexte de classe ordinaire où le contact avec la langue espagnole et les communautés hispanophones est limité, et ce, particulièrement en dehors de la grande région montréalaise, il peut être difficile pour un élève d'apprendre la langue espagnole et de comprendre la culture des hispanophones. Il importe d'utiliser des moyens pour pallier cette situation afin d'éviter le plus possible d'enseigner la langue de façon stérile sans contact avec la culture hispanophone.

1.4 Objectif général de l'essai et question de recherche

Des auteurs se sont penchés, avec des approches théoriques, sur l'importance des relations interculturelles dans l'apprentissage d'une langue (Lussier 2004; Nugent et Catalano, 2015). D'autres se sont intéressés aux représentations culturelles d'étudiants universitaires dans l'apprentissage d'une langue seconde au Canada, le

français ou l'anglais (Rubenfield et al., 2006). Une recherche menée par García-Villada (2014) a porté sur les bénéfices des interactions interculturelles d'apprenants universitaires de l'espagnol aux États-Unis. À notre connaissance, aucune recherche n'a été réalisée sur l'enseignement de l'espagnol au secondaire au Québec, qui inclut les contacts réels avec les membres d'une communauté hispanophone. Il nous a semblé important de combler le manque de connaissances sur ce sujet.

L'objectif de cet essai est d'identifier les apports perçus par des élèves québécois de la mise en contact avec une communauté hispanophone dans le cadre de l'apprentissage de l'espagnol.

Il s'agit de répondre à la question suivante : Quels apports perçus par des apprenants francophones du Québec au développement de la compétence langagière et de la compétence en communication interculturelle découlent du contact avec une communauté hispanophone?

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les éléments conceptuels qui aideront à approfondir la question de recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, les principaux concepts liés à la problématique élaborée précédemment seront présentés. Dans un premier temps, le concept de communauté sera explicité. Nous aborderons ensuite la perception de compétence, puis nous nous pencherons sur la compétence langagière. Le concept de compétence en communication interculturelle sera aussi expliqué. Nous terminerons le chapitre par l'énoncé des objectifs spécifiques de notre essai.

2.1 Communauté

Le terme communauté peut être défini de diverses façons, selon le domaine auquel il se rapporte (Ribas, 2014). Pour Jacquier (2011), la communauté est un groupe de personnes jouissant de ressources et d'un patrimoine commun. D'autres éléments de partage peuvent être ajoutés à l'idée de communauté, lorsque celle-ci est présentée comme un "ensemble de personnes unies par des liens d'intérêts, des habitudes communes, des opinions ou des caractères communs » (Communauté, sur Larousse en ligne, s.d.). Pour Médard (1969, cité par Jacquier, 2011), la communauté ne se limite pas à un groupe d'individus; elle représente un endroit et les personnes qui y vivent, les interactions entre ces personnes, les sentiments créés par ces interactions ainsi que la vie régulée par des normes communes.

Dans le cadre de cet essai, nous retenons que la communauté correspond à un groupe d'individus et que le concept de communauté s'appuie sur l'idée d'une base commune par laquelle sont réunis ses membres et d'un ensemble tournant autour de cette base (Ribas, 2014; Derive et Santi, 2003). Le terme communauté prend

également le sens de l'adjectif qui l'accompagne et qui permet de décrire la base commune (El Karkry et Haddi, 2011). Ainsi, une communauté peut être religieuse, idéologique, culturelle, linguistique, par exemple. Dans les sections suivantes de ce texte, les concepts de communauté linguistique, culturelle et hispanophone seront explicités.

2.1.1 Communauté linguistique

Il serait simple de conclure que la base commune de la communauté linguistique n'est que la langue partagée par le groupe d'individus la formant. En effet, d'autres éléments peuvent composer cette base. Chevillet (1991) suggère l'implication de trois unités dans la fondation de celle-ci : l'unité spatiale, l'unité culturelle et l'unité temporelle. Selon lui, une communauté linguistique est liée à un territoire, à un moment et au partage de valeurs et d'un patrimoine. Ainsi, des locuteurs d'une même langue peuvent faire partie de différentes communautés linguistiques, c'est-à-dire vivre sur différents territoires et avoir leurs propres valeurs et leur propre patrimoine. Par exemple, les francophones du Québec et de la France forment des communautés linguistiques distinctes.

Bien que les individus formant une même communauté linguistique partagent des points communs, cette communauté n'est pas nécessairement homogène sous tous les aspects (El Karkry et Haddi, 2011). Effectivement, il existe des variétés langagières au sein d'une communauté linguistique, comme la phonétique, la syntaxe et le lexique. Ces différences peuvent être liées à la génération, l'origine, la profession ou l'éducation, notamment.

2.1.2 Communauté culturelle

Bien que l'adjectif « culturelle » permette de définir la communauté en lien avec la culture, il reste que le concept de communauté culturelle est polysémique (Ribas, 2014). Ce concept peut être porteur de connotations différentes, selon l'emploi qui en

est fait. Abou (1986, cité par Ribas, 2014), fait reposer la communauté culturelle sur une histoire ou une origine commune, pouvant être déterminée à partir d'un héritage culturel ou de traits culturels communs. Quoique le recours aux arguments liés à la langue soit fréquent dans la définition du concept de communauté culturelle, l'usage du concept s'appuie également sur l'idée du patrimoine culturel ou du bagage culturel partagé, servant à renforcer le sentiment communautaire (Ribas, 2014).

2.1.3 Communauté hispanophone

De prime abord, le terme hispanophone désigne simplement « ce qui a l'espagnol pour langue » (Hispanophone, sur Larousse en ligne, s.d.). Toutefois, dans sa recension d'écrits consacrés à l'étude de la communauté hispanophone, Ribas (2014) fait état d'autres éléments importants quant à la construction de l'identité en son sein. Malgré qu'elle soit disséminée sur un énorme territoire, tant dans la péninsule ibérique qu'en Amérique (d'où l'usage également fréquent de l'expression communauté ibéro-américaine), ses membres partagent un passé historique et un patrimoine culturel en plus de la langue espagnole. De plus, subdivisée en de nombreuses petites communautés, possédant chacune ses spécificités linguistiques, sociales et culturelles, la communauté hispanophone est renforcée par des liens de fraternité et de solidarité (Ribas, 2014).

Dans le cadre de cet essai, l'expression communauté hispanophone occupe une place importante. Elle sera utilisée dans le sens suivant : une communauté liée par la langue espagnole, mais également par un patrimoine historique et culturel commun.

Comme mentionné précédemment, la langue espagnole est parlée et étudiée par de nombreuses personnes qui ne font pas partie de la grande communauté hispanophone. Nous nous intéressons à l'enseignement de l'espagnol et à son apprentissage par des élèves québécois francophones. Cet essai se penche sur le contact réel des apprenants avec une communauté hispanophone, en supposant que ce contact peut exercer une

influence, entre autres, sur la perception de la compétence à interagir en espagnol (MELS, 2007c).

2.2 Perception de compétence

La perception de compétence (*self-efficacy*) est définie par Bandura (1997) comme la croyance d'un individu, notamment en ses capacités à exécuter une tâche, cette croyance pouvant favoriser sa réussite. Dans cet esprit, Raoofi, Hoon Tan & Heng Chan (2012) affirment que la perception de compétence est un des facteurs les plus influents dans l'apprentissage d'une langue et un des plus importants permettant de prédire la performance des apprenants en contexte scolaire, davantage même que leurs habiletés et leurs aptitudes.

Bandura (1997) présente quatre sources pouvant agir sur la perception de compétence. Raoofi, Hoon Tan et Heng Chan (2012) les décrivent ainsi. L'expérience active de maîtrise, à savoir l'expérience vécue par l'apprenant lorsqu'il expérimente lui-même du succès dans l'accomplissement d'une tâche, influence cette perception. L'expérience vicariante peut également favoriser le développement de la perception de compétence. Elle désigne pour l'apprenant le fait d'observer ses pairs mener une tâche à bien. Une autre source d'influence est la persuasion sociale, c'est-à-dire l'encouragement de l'apprenant et la rétroaction positive sur ses performances. Finalement, l'état psychologique et émotionnel de l'apprenant peut affecter sa croyance en ses capacités de réussir une tâche donnée. Il est possible que le contact des apprenants québécois avec une communauté hispanophone ait une influence sur la perception de leurs compétences.

Il n'existe pas de consensus quant à la traduction de *self-efficacy* en français, de sorte que ce concept est évoqué de diverses façons (Puozzo Capron, 2012). Lecompte (2004) parle notamment de sentiment d'efficacité personnelle, des croyances d'efficacité personnelle et d'auto-efficacité. Pour sa part, Viau (1994) utilise

l'expression perception de compétence. Il relie celle-ci à la motivation scolaire. Cette relation sera présentée dans la section suivante.

Il est à noter que, dans le cadre de cet essai, l'expression perception de compétence est utilisée en cohérence avec la collecte de données. Celle-ci porte notamment sur la perception des élèves quant à leur compétence langagière en langue espagnole et leur compétence en communication interculturelle.

2.2.1 Perception de compétence et la motivation

De nombreux auteurs se sont intéressés à la motivation scolaire (Archambault et Chouinard, 2016; Tardif, 1992; Viau, 1994). Malgré qu'elle soit considérée comme un élément clé de l'apprentissage et de la réussite scolaire, elle peut sembler difficile à définir, à cause des nombreux facteurs qu'elle implique (Lacroix et Potvin, 2009). Viau (1994) propose la définition suivante de la motivation en contexte scolaire :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (p. 7).

À la lecture de cette définition, il est possible de prétendre que les diverses perceptions de l'apprenant peuvent influencer son engagement à persévérer dans l'apprentissage d'une langue. Qui plus est, la perception de compétence représente une des composantes les plus importantes de la motivation, de l'engagement et de la réussite scolaire (MELS, 2007b; Viau, 1994). Effectivement, lorsque l'élève juge qu'il peut accomplir une activité, il sera davantage motivé à l'entreprendre et à la mener à terme. Dans cet essai, l'activité correspond à la communication en espagnol.

Connaitre l'importance de la motivation en tant que facteur d'apprentissage et source de perception de compétence est primordial pour un enseignant. Il tentera consciemment de favoriser chez ses élèves une perception positive de leurs capacités d'apprentissage et, notamment, de leur compétence communicationnelle en espagnol.

2.3 Compétence langagière

La compétence langagière englobe des éléments de types variés. Elle représente un « ensemble d'habiletés et de connaissances liées au langage, permettant de comprendre et de produire différents discours » (Office québécois de la langue française, 2018). Chomsky parle d'une faculté générique permettant de « prononcer un nombre infini de phrases différentes » (Chomsky, 1965, cité par Perrenoud, 1998). Il met ainsi l'accent sur la production orale qui est l'une des habiletés langagières.

Généralement, quatre habiletés langagières sont nommées: la compréhension orale, la compréhension écrite, la communication orale et la production écrite (MELS, 2007a). Par ailleurs, la compétence langagière ne se résume pas à ces habiletés (Cuq et Gruca, 2017). Elle touche également un grand nombre de connaissances et composantes diverses, qu'il est possible de regrouper en deux sous-compétences distinctes : la compétence linguistique et la compétence communicationnelle.

2.3.1 Compétence linguistique

La compétence linguistique englobe tous les aspects reliés aux règles et aux normes de la langue, tant pour l'écrit (compétence textuelle) que pour l'oral (compétence discursive) (Debout pour l'école, s.d.; Moffet, 2002). Parmi les aspects généraux, notons la syntaxe et le lexique. L'orthographe et la ponctuation sont des éléments spécifiques à l'écrit alors que la phonétique est spécifique à l'oral. Le respect des règles et des normes permet habituellement de rendre compréhensible la langue utilisée; la capacité à utiliser les règles favorise une maîtrise de la langue. Il faut toutefois éviter de réduire la compétence langagière à cette maîtrise (Debout pour

l'école, s.d.). Effectivement, les erreurs liées aux règles n'empêchent pas nécessairement la compréhension et la communication. La compétence communicationnelle représente d'ailleurs une part importante de la compétence langagière.

2.3.2 Compétence communicationnelle

La compétence communicationnelle désigne la capacité à utiliser la langue pour communiquer, notamment à l'oral. Elle implique la mobilisation de ressources diverses afin d'émettre un message et de décoder celui de son interlocuteur (Conseil de l'Europe, 2001). Cet échange de messages constitue une interaction communicationnelle. Pour communiquer, un individu doit recourir, entre autres, à ses connaissances linguistiques et ses connaissances générales ainsi qu'à ses connaissances sociales et culturelles.

La compétence communicationnelle comporte en effet un aspect socioculturel, primordial dans toute communication (Debout pour l'école, s.d.). Elle sous-entend, à travers l'usage de la langue, un respect des normes sociales, qui se manifeste notamment par l'adaptation du registre de langue et la considération des règles de politesse (Cuq et Gruca, 2017; Conseil de l'Europe 2001). Il ne suffit donc pas d'être capable d'utiliser la langue pour formuler un message et entrer en interaction communicationnelle; il importe d'adapter ce message à son interlocuteur et au contexte socioculturel dans lequel il se trouve.

Dans le cadre de cet essai, nous nous attardons à la compétence communicationnelle à l'oral. En effet, l'un des buts de la mise en contact des élèves avec la communauté hispanophone est de leur donner l'occasion d'interagir oralement en espagnol et de développer ainsi leur compétence communicationnelle. Cette compétence sert de levier au développement de la compétence en communication interculturelle (Ragoonaden, 2011b).

2.4 Compétence en communication interculturelle

La compétence en communication interculturelle repose sur l'usage de la langue et suppose le contact avec une autre culture (Ragoonaden, 2011b). Selon cette auteure, elle représente « la capacité de communiquer efficacement dans des situations interculturelles et d'établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (p. 30). À cet égard, la communication est le véhicule de mise en contact avec la culture de l'autre, et ce, dans différents contextes.

La compétence en communication interculturelle s'appuie non seulement sur la compétence langagière, mais aussi sur des connaissances, des habiletés et des attitudes (Lussier, 2009). Ces éléments interreliés permettent une meilleure compréhension de l'autre, ce qui mène éventuellement à une meilleure adaptation, acceptation et interprétation de l'autre (Cuq et Gruca, 2017; Ragoonaden, 2011a).

Pour le Conseil de l'Europe (2001), la connaissance de la culture de l'autre, de ses valeurs, ses croyances, son histoire, notamment, est essentielle à la communication interculturelle. Par ailleurs, cela exige d'utiliser ses connaissances sur sa propre culture afin d'observer des ressemblances et des différences avec celle de l'autre, de s'ouvrir à l'autre et de s'enrichir personnellement (Lussier, 2004).

L'enseignement d'une langue seconde ou tierce implique naturellement une culture rattachée à celle-ci. Il importe donc que des éléments de culture soient intégrés à l'enseignement d'une langue et que cet enseignement ne vise pas uniquement le développement des compétences langagières. En fait, le développement de la compétence en communication interculturelle est aussi important en classe de langues que celui de la compétence langagière (Lussier, 2004). Il nécessite une prise de conscience interculturelle et bénéficie des interactions interculturelles (García-Villada, 2014).

2.4.1 Prise de conscience interculturelle

La langue est un moyen d'accès aux manifestations de la culture. De plus, elle sert au développement de la compétence en communication interculturelle, ce qui exige par ailleurs une prise de conscience interculturelle. Cette compétence consiste en la reconnaissance et la compréhension de ressemblances et de différences entre sa propre culture et celle de l'autre (Lussier, 2009), ce qui évoque donc à la base une sensibilité envers la culture de l'autre.

Afin de favoriser la prise de conscience interculturelle, il importe que l'enseignant de langue tente d'amener ses élèves à voir le monde selon différentes perspectives, les encourage à déconstruire et à remettre en question les stéréotypes et les jugements culturels. Il les prépare ainsi à des échanges interculturels et à l'identification de liens avec leur propre culture (Nugent et Catalano, 2015). Il peut le faire en leur présentant des activités bâties autour de contenus culturels (MELS, 2007c) ou en les mettant en contact avec des membres d'une communauté liée à la langue étudiée, favorisant ainsi les interactions interculturelles (García-Villada, 2014).

2.4.2 Interactions interculturelles

Les interactions favorisent la prise de conscience interculturelle, l'observation et la compréhension des normes culturelles et elles nourrissent l'ouverture à la diversité (García-Villada, 2014). Comme nous l'avons mentionné précédemment, la compétence en communication interculturelle repose sur l'habileté à communiquer adéquatement dans des situations interculturelles diverses (Ragoonaden, 2011). Dans cet essai, nous tenons compte de cette affirmation. Vu que les interactions interculturelles peuvent grandement contribuer au développement de la compétence en communication interculturelle, il importe de créer des occasions de rencontrer différents groupes culturels pour favoriser les interactions. Celles-ci peuvent être

bénéfiques pour le développement de la compétence langagière et de la compétence en communication interculturelle.

2.5 Mise en relation des concepts présentés

En considération de notre projet de recherche, portant sur les apports perçus par des apprenants francophones québécois au développement de la compétence langagière et de la compétence en communication interculturelle découlant du contact avec une communauté hispanophone, nous croyons que les concepts sur lesquels porte le cadre conceptuel sont interdépendants les uns des autres. En effet, la perception de compétence d'un individu, qu'elle soit langagière ou en communication interculturelle, influencée par l'expérience active et vicariante, l'encouragement et la croyance en ses capacités, est favorisée par l'immersion dans une communauté linguistique. Également, le contact avec les membres d'une communauté linguistique donne l'occasion de mieux connaître et apprécier leur langue et leurs habitudes de vie, ce qui contribue au développement des deux compétences. Ainsi, le développement des deux compétences peut à la fois influencer la perception de compétence et permettre de meilleures interactions interculturelles.

2.6 Objectifs spécifiques

Après avoir présenté, à la lumière des écrits consultés, les concepts de communauté, perception de compétence, compétence langagière et compétence en communication interculturelle, nous pouvons préciser l'objectif général de cet essai en énonçant des objectifs spécifiques.

Avant de présenter les objectifs spécifiques, il nous apparaît pertinent de rappeler que son objectif général est le suivant : identifier les apports perçus par des élèves québécois de la mise en contact avec une communauté hispanophone dans le cadre de l'apprentissage de l'espagnol.

Considérant les avantages d'un contexte d'immersion culturelle et linguistique dans une communauté hispanophone, cet essai tente plus spécifiquement de connaître et analyser les apports perçus par les élèves d'un séjour éducatif d'une semaine en Espagne.

Les objectifs spécifiques liés à ce contexte et à cet objectif général sont les suivants :

- 1- Analyser les apports perçus sur le développement de la compétence langagière;
- 2- Analyser les apports perçus sur le développement de la compétence en communication interculturelle.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il sera question des différents aspects méthodologiques de notre recherche qui porte sur les apports perçus par des élèves québécois de la mise en contact avec une communauté hispanophone dans le cadre de l'apprentissage de la langue espagnole. Ces choix méthodologiques nous ont semblé les plus susceptibles de permettre l'atteinte des objectifs de la recherche. Le type de recherche sera d'abord présenté, suivi du contexte et des participants. Nous ferons connaître ensuite la collecte de données et terminerons par le traitement et l'analyse des données.

3.1 Type de recherche

Dans le cadre du présent essai, la recherche qualitative a permis de mieux comprendre l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte d'immersion et de connaître le sens que les apprenants donnent à leurs expériences (Savoie-Zajc, 2018). Avec ce type de recherche, nous avons pu analyser en profondeur et de manière rigoureuse les données collectées.

3.2 Contexte et participants

Étant donné que les éléments les plus générateurs d'apprentissages d'une langue étrangère sont l'exposition à la langue et le contact avec celle-ci (MELS, 2007c), nous avons cru important d'organiser dans le cadre de notre enseignement un séjour dans une communauté hispanophone. Dans notre milieu de travail, une école secondaire privée de la région de Lanaudière, l'espagnol est enseigné à des élèves de troisième, quatrième et cinquième secondaire ayant choisi un profil langues (anglais

enrichi et espagnol). Au cours de ces trois années, les élèves suivent environ 150 heures de cours d'espagnol.

Notre recherche a été menée auprès des élèves de cinquième secondaire qui ont accepté de participer. Elle a été réalisée en toute fin de leur parcours scolaire, en 2018 et en 2019, lors d'un voyage éducatif comportant un séjour de six jours au sud de l'Espagne près de Malaga. Durant ce séjour, les élèves ont suivi à des cours d'espagnol axés sur la culture, avec comme objectif de développer leur compétence communicationnelle. De plus, lors de toutes les sorties et visites, ils étaient accompagnés de guides hispanophones, toujours dans le même objectif. À l'exception des cours d'espagnol, auxquels nous n'avons pas assisté, nous avons accompagné les élèves dans toutes les visites et nous étions présente lors des différentes sorties dans les restaurants et les divers commerces. Notre rôle était celui d'une adulte responsable du groupe, présente pour accompagner et soutenir les élèves tout au long du voyage, tant sur les plans logistique et sécuritaire qu'humain. Étant donné un climat relationnel plus convivial qu'en classe, ces voyages ont été une occasion, pour nous et pour les élèves, d'une meilleure connaissance réciproque

Une première collecte de données a été réalisée à la fin de l'année scolaire 2017-2018. Avant le départ pour l'Espagne, 9 élèves y ont participé en classe; à la fin du séjour, 20 participants, incluant les 9 déjà mentionnés, ont répondu au questionnaire dans le bus menant à l'aéroport. Ils ont donné des réponses manuscrites. Une deuxième collecte a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2018-2019. Avant et après le séjour, il y a eu respectivement 10 et 9 élèves participants, dont 6 ont répondu aux deux questionnaires. Ils ont répondu à des questionnaires numériques, en classe avant le départ et à la maison après le retour. Les deux cohortes comportaient sensiblement le même nombre d'élèves féminins et masculins. Une troisième collecte était prévue en juin-juillet 2020. Toutefois, la pandémie de COVID-19 a forcé l'annulation du voyage prévu. La même situation a également empêché une collecte de données à la

fin de l'année scolaire 2020-2021. Ces contraintes permettent d'expliquer la quantité limitée de données collectées.

3.3 Collecte de données

Le questionnaire à questions ouvertes est l'outil de collecte de données choisi pour la présente recherche. Cet outil permet de recueillir les réponses à des questions portant sur les perceptions, les opinions ou les connaissances des répondants (Guay et Prud'homme, 2018), entre autres. Le questionnaire présente aussi l'avantage de laisser aux personnes un temps de réflexion et donne beaucoup de latitude sur le temps consacré à répondre.

Le choix d'utiliser deux questionnaires (un avant et un après le séjour en Espagne) permet d'analyser les changements possibles de perceptions des participants entre deux moments spécifiques (Guay et Prud'homme, 2018).

Une première version des deux questionnaires (le questionnaire avant et le questionnaire après) a été élaborée en 2018, au début du processus de recherche. Afin de vérifier la pertinence, la suffisance et la clarté des questions, nous les avons présentés à deux personnes enseignantes, ce qui nous a permis d'obtenir des suggestions d'amélioration. Deux ensembles de questions ouvertes figurent sur chacun des deux questionnaires (Annexe A), un pour chacune des deux compétences ciblées par les objectifs spécifiques de cette recherche, à savoir la compétence langagière, particulièrement pour son aspect communicationnel, et la compétence en communication interculturelle. Les élèves ont reçu une copie papier des questionnaires aux deux moments ciblés pour la collecte de données, avant le séjour en Espagne et après le même séjour, et ils y ont répondu de façon manuscrite.

À la lumière de la lecture et de la catégorisation des réponses aux questions de cette première version des questionnaires, une seconde version a été conçue et rédigée (Annexe B), composée d'un questionnaire avant le séjour et d'un autre après. Ceux-ci

comportent des questions ouvertes plus claires et précises que celles de la première version, regroupées par rapport aux deux mêmes compétences. Les questionnaires ont été validés par deux enseignantes. Les élèves ont été invités à répondre de façon numérique (à l'aide de *Google Form*) à chacun des deux questionnaires. Cette deuxième version des questionnaires devait être utilisée pour une troisième collecte de données en 2020 et, possiblement, une quatrième en 2021. Toutefois, comme mentionné précédemment, ces deux collectes de données n'ont pu être menées.

3.4 Traitement et analyse des données

Les données recueillies à l'aide des questionnaires ont été traitées selon le processus suivant. Pour la première collecte de données, les réponses manuscrites ont d'abord été transcrites de façon numérique. Ensuite, une lecture flottante de toutes les réponses transcrites a été effectuée afin d'avoir une première idée de ce qu'elles révélaient. Au départ, deux catégories étaient établies en fonction des objectifs spécifiques de la recherche. Des sous-catégories ont émergé de la lecture flottante et les données ont été codées par rapport à celles-ci. Aucun logiciel d'analyse qualitative n'a été utilisé.

Comme mentionné précédemment, la deuxième version des questionnaires comporte des questions plus précises. Cela a permis de faire ressortir des données étroitement liées aux deux objectifs spécifiques de l'essai. Nous avons utilisé la même catégorisation et sous-catégorisation que la première fois.

La catégorisation et la sous-catégorisation des données collectées au moyen des questionnaires sont présentées dans les deux tableaux et paragraphes suivants. Le premier tableau illustre les catégories et les sous-catégories de l'ensemble des données provenant des questionnaires auxquels les élèves ont répondu avant leur séjour en Espagne. Le second porte sur les données provenant des questionnaires de fin de séjour.

Tableau 1 : Catégorisation émergente des réponses avant le séjour en Espagne

<u>Compétence langagière</u>
Perception de compétence
Expériences de contact avec des hispanophones
Attentes linguistiques et communicationnelles
<u>Compétence en communication interculturelle</u>
Connaissances de la culture espagnole
Ressemblances culturelles anticipées
Différences culturelles anticipées
Ouverture à l'autre

Les données obtenues avant le séjour en Espagne ont permis de connaître la perception des élèves quant à leur compétence langagière avant d'être mis en contact réel avec des membres d'une communauté hispanophone. Certains élèves ont évoqué des idées liées à leurs expériences de contact avec des hispanophones pour appuyer la perception de leur compétence. Également, des élèves ont formulé des attentes linguistiques ou communicationnelles à l'égard du séjour en Espagne.

Les réponses formulées dans la deuxième partie du questionnaire portent sur la compétence en communication interculturelle. Certains participants ont fait état de connaissances qu'ils possédaient quant à la culture espagnole. Deux sous-catégories émergentes concernent les ressemblances culturelles et les différences culturelles anticipées par les participants. Une dernière sous-catégorie regroupe des éléments démontrant une ouverture à l'autre.

Les deux questionnaires auxquels ont répondu les participants après leur retour d'Espagne ont permis, en quelque sorte, de constater des changements par rapport aux réponses écrites dans les questionnaires administrés avant le voyage. Les catégories et sous-catégories sont donc sensiblement les mêmes, à quelques

différences près. Aux sous-catégories explicitées précédemment s'ajoutent les bénéfices linguistiques et communicationnels mentionnés par les participants. Certains autres bénéfices ont également été signalés, ce qui a donné lieu à une troisième catégorie : bénéfices liés au contexte d'immersion.

Tableau 2 : Catégorisation des réponses au questionnaire après le séjour en Espagne

<u>Compétence langagière</u>
Perception de compétence langagière
Satisfaction des attentes linguistiques et communicationnelles
Bénéfices linguistiques et communicationnels
<u>Compétence en communication interculturelle</u>
Ressemblances culturelles perçues
Différences culturelles perçues
Ouverture à l'autre
<u>Autres apports</u>
Bénéfices liés au contexte d'immersion

Les résultats issus de l'analyse des réponses des élèves seront présentés dans le prochain chapitre. Ils seront également interprétés.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats issus de l'analyse des données collectées. Dans un premier temps seront révélés les résultats provenant de l'analyse des réponses au questionnaire administré avant le séjour en Espagne, auquel ont répondu les élèves des deux cohortes (2018 et 2019). Nous exposerons ensuite les résultats issus de l'analyse des réponses au questionnaire administré après le séjour en Espagne des participants. Il nous apparaît important de signaler que les participants qui ont répondu au questionnaire avant le séjour n'ont pas tous répondu au questionnaire après et qu'inversement, des participants n'ayant pas répondu avant ont répondu après le séjour. Par ailleurs, leur nombre n'est pas élevé.

Nous ferons connaître les résultats en fonction des deux objectifs spécifiques de cet essai, l'un quant aux apports du contact avec une communauté hispanophone sur le développement de la compétence langagière, qui comprend la compétence linguistique et la compétence communicationnelle, et l'autre quant aux apports sur le développement de la compétence en communication interculturelle. Rappelons que cette dernière compétence repose sur l'usage de la langue et qu'elle représente la capacité à communiquer dans diverses situations interculturelles, notamment lors de contacts avec des gens d'une autre culture. Finalement, nous procéderons à l'interprétation des résultats.

4.1 Résultats issus de l'analyse des réponses au questionnaire avant le séjour en Espagne

Dans la présente section, nous présenterons les résultats issus de l'analyse des réponses au questionnaire auquel ont répondu les élèves avant leur voyage en Espagne (2018 et 2019), alors qu'ils n'avaient pas encore été en contact direct avec la communauté espagnole. Nous subdivisons la présentation de l'analyse en deux parties, la compétence langagière et la compétence en communication interculturelle. Comme mentionné dans le chapitre 3, il y a eu en 2019 des modifications mineures au questionnaire de 2018 afin d'obtenir des réponses plus précises en relation avec les deux objectifs spécifiques de l'essai. Toutefois, même si les questions de la première version du questionnaire sont plus générales, l'analyse des réponses aux deux questionnaires a permis de faire ressortir des éléments liés aux mêmes sous-catégories.

4.1.1 Analyse des réponses liées à la compétence langagière

Dans cette sous-section, nous présenterons l'analyse des données collectées avant le séjour en Espagne liées aux apports du séjour en Espagne sur le développement de la compétence langagière, et ce, pour les deux cohortes. Les questions du questionnaire avant le séjour portent sur la perception des participants quant à leur compétence langagière, puis sur leurs attentes et leurs objectifs quant à leurs interactions en espagnol. Rappelons que les sous-catégories ayant émergé lors de l'analyse des données sont les suivantes : perception de compétence, expériences de contact avec des hispanophones, attentes linguistiques et communicationnelles.

4.1.1.1 Perception de compétence langagière

Par leurs réponses, plusieurs élèves ont exprimé une perception positive de leur compétence langagière. Trois participants mentionnent être sûrs de pouvoir se faire comprendre par les hispanophones : « Je ne suis pas inquiet au niveau de ma capacité

à me faire comprendre en Espagne » (Élève 1, 2018)¹. Cinq croient pouvoir comprendre leurs interlocuteurs et parmi ceux-ci, l'un écrit : « Je sais aussi que je serai capable de bien comprendre » (Élève 9, 2019). Dans l'ensemble des participants, cinq élèves se sentent assurés de pouvoir entretenir une conversation sans grandes difficultés. Trois élèves croient qu'ils sauront se débrouiller dans certaines situations auxquelles ils s'attendent à faire face comme touristes, par exemple lorsqu'ils auront à commander au restaurant ou lorsqu'ils feront des achats dans différents commerces, comme c'est le cas pour celui-ci : « Je crois être en mesure de bien me débrouiller afin d'avoir ce que je désire (nourriture, boutique ...) » (Élève 8, 2018). Certains nomment plus précisément leur connaissance de la langue (vocabulaire, grammaire) pour soutenir leur perception positive de leur compétence linguistique en espagnol.

Toutefois, certaines réponses des élèves témoignent d'une perception nuancée de leur compétence langagière. Ainsi, trois participants croient qu'ils rencontreront certaines difficultés à comprendre les hispanophones et sept émettent un doute quant à leur capacité à s'exprimer correctement en espagnol. Parmi ces derniers, trois signalent un manque de connaissances linguistiques (vocabulaire, grammaire) pour appuyer leur doute, comme cet élève, qui ne croit pas être en mesure de communiquer adéquatement parce qu'il « ne connai[t] pas beaucoup de vocabulaire » (Élève 6, 2019).

4.1.1.2 Expériences de contact avec des hispanophones

Pour ce qui est des expériences de contact avec des hispanophones, deux élèves mentionnent de telles expériences pour appuyer la perception de leur compétence langagière. L'un a une perception positive de sa compétence communicationnelle, ayant déjà entretenu des conversations avec des hispanophones dans le cadre d'un

¹ Pour chacune des cohortes, un numéro a été attribué à chacun des répondants aux questionnaires. Si le même participant a répondu aux questionnaires avant et après, il s'est vu attribué le même numéro pour les deux moments.

emploi d'étudiant : « [Je crois être en mesure de communiquer adéquatement] car j'ai déjà eu quelques conversations en espagnol avec des agriculteurs guatémaltèques quand je travaillais au IGA² » (Élève 4, 2019). Toutefois, l'autre élève évoque une perception différente de sa compétence communicationnelle en se basant sur ses expériences : « J'ai eu à parler espagnol cet été et ils parlaient beaucoup trop vite et ne me comprenaient pas » (Élève 10, 2019). Par ailleurs, deux participants indiquent un manque d'expérience de contact avec des hispanophones pour justifier la perception de leur compétence langagière à l'approche du voyage, comme celui-ci : « C'est difficile pour moi parce que [...] je n'ai pas vraiment eu l'occasion de me pratiquer avec des gens parlant réellement espagnol » (Élève 5, 2018).

4.1.1.3 Attentes linguistiques et communicationnelles

Quant aux attentes linguistiques à l'égard du séjour en Espagne, trois participants en expriment. Parmi ceux-ci, un élève mentionne : « Je m'attends à apprendre des mots espagnols » (Élève 8, 2019). Un autre écrit : « J'espère améliorer mon vocabulaire et la fluidité de mon espagnol » (Élève 9, 2019). Six participants formulent des attentes communicationnelles. Ils souhaitent particulièrement améliorer leur compréhension du langage oral des hispanophones et se faire davantage comprendre lors de leurs interactions en espagnol, tel que le témoigne un élève : « Mes objectifs sont surtout d'être capable de m'exprimer et que les Espagnols me comprennent bien. [...] Je souhaite aussi comprendre ce qu'ils me disent en retour » (Élève 7, 2019). De la cohorte 2018, un élève énonce des attentes : « [J'aimerais] pouvoir me débrouiller en Espagne, donc comprendre et me faire comprendre » (Élève 7, 2018).

4.1.2 Analyse des réponses liées à la compétence en communication interculturelle

Le deuxième objectif spécifique de notre essai concerne les apports du séjour en Espagne sur le développement de la compétence en communication interculturelle. Le

² IGA est une chaîne d'alimentation.

questionnaire comporte des questions en lien avec cet objectif spécifique de l'essai. Ces questions portent sur l'anticipation d'un choc culturel, et particulièrement sur les connaissances des élèves concernant la culture espagnole ainsi que les ressemblances et les différences culturelles comparativement à leur propre culture. L'analyse des réponses à ces questions sera présentée selon les sous-catégories suivantes : les connaissances quant à la culture espagnole, les ressemblances et les différences culturelles anticipées ainsi que l'ouverture à l'autre.

4.1.2.1 Connaissances sur la culture espagnole

Par l'analyse des réponses au questionnaire, nous avons d'abord pu observer que les élèves possédaient certaines connaissances quant à la culture des Espagnols. Ces connaissances concernent principalement les habitudes de vie. Douze participants nomment la sieste d'après-midi, les heures de repas tardives et le type de nourriture consommé en Espagne. Cinq participants font état de connaissances sur le climat, la végétation ou les paysages d'Espagne. Un participant insiste sur l'importance de la religion en Espagne : « Les Espagnols sont des gens très culturels et religieux. Ils sont énormément croyants; la preuve, il y a tout plein d'églises en Espagne » (Élève 7, 2019). Des connaissances plus générales sont également énoncées par deux élèves, soit que l'Espagne est un pays occidental et développé. Un élève exprime ceci : « L'Espagne m'a l'air d'un pays très riche en culture » (Élève 7, 2019). Plusieurs participants s'appuient sur leurs connaissances pour expliciter les ressemblances et les différences culturelles qu'ils anticipent avant leur voyage.

4.1.2.2 Ressemblances et différences culturelles anticipées

Dans leurs réponses, les participants nomment plusieurs ressemblances culturelles anticipées. Parmi celles-ci, un mode de vie globalement similaire au leur est évoqué par cinq des participants, sans précision supplémentaire. Deux élèves croient que les coutumes et les valeurs seront semblables aux leurs. Un élève s'exprime ainsi au sujet

de cette ressemblance prévue : « Comme ressemblance, je crois que ce sera d'un point de vue des valeurs, car les gens d'Espagne ont l'air d'être très gentils et accueillants, et je crois que nous le sommes aussi » (Élève 7, 2019). Pour ce qui est de la musique, un participant s'attend à autant de différences que de ressemblances (Élève 3, 2018).

Des différences culturelles anticipées sont également nommées dans les réponses des participants, dans une plus grande proportion que les ressemblances. En effet, un seul des participants n'a pas énoncé de différences anticipées, affirmant qu'il : « en connai[t] peu sur leurs valeurs/routines/coutumes » (Élève 6, 2019) pour expliquer qu'il ne souhaite pas se prononcer sur le sujet. Parmi les autres réponses, les différences les plus fréquemment indiquées concernent les mœurs et les habitudes de vie des Espagnols. En effet, 16 participants affirment s'attendre à être exposés à un mode de vie différent du leur, la plupart en énonçant des connaissances sur des éléments culturels de l'Espagne. Cette réponse en est un bon exemple : « Je m'attends à manger des plats assez différents de ce que nous avons en Amérique du Nord. Je m'attends également à avoir une routine assez différente comme les heures de repas, les heures de sommeil, etc. » (Élève 4, 2019). Un autre élève écrit ce qui suit : « Je sais déjà qu'en Espagne, l'heure des repas est différente, et ce, sans parler des plats typiquement espagnols auxquels mon organisme n'est pas habitué » (Élève 2, 2018). Des différences quant au climat, aux paysages ou à l'architecture sont également anticipées par les participants. L'un indique : « Le climat n'est pas le même. Il est certain que la végétation sera différente » (Élève 7, 2018). Un élève affirme au sujet des paysages : « En allant près de la mer, je m'attends à avoir un choc face aux paysages auxquels nous serons exposés » (Élève 2, 2018). La musique et la religion sont également mentionnées par des participants comme éléments culturels qui diffèrent de leur propre culture, sans plus de précision.

4.1.2.3 Ouverture à l'autre

Finally, des réponses nous ont permis de constater une ouverture à l'autre de la part de certains participants. Six d'entre eux manifestent un enthousiasme devant le fait d'être en contact avec une autre culture. Voici ce qu'écrit un participant : « ce qui est sûr, c'est que j'ai hâte de découvrir leur mode de vie » (Élève 7, 2018). Plus spécifiquement, certains élèves ont révélé leur hâte d'en apprendre davantage sur les éléments culturels de l'Espagne. Par exemple, l'un s'exprime ainsi : « Je suis une personne qui aime énormément les cultures des autres, j'aime apprendre leur vie, apprendre ce qu'ils font, leurs rites et cultures. [...] J'ai bien hâte d'en savoir plus sur leur culture » (Élève 7, 2019). Il y a aussi une ouverture à l'autre d'ordre personnel : « [J'aimerais] me faire des amis qui ne parlent qu'espagnol » (Élève 6, 2019).

4.2 Résultats issus de l'analyse des réponses au questionnaire après le séjour en Espagne

Nous présenterons ici l'analyse des réponses au questionnaire auquel les élèves ont répondu après leur séjour en Espagne. Ce deuxième questionnaire avait comme but de connaître les possibles changements touchant les perceptions et les connaissances des élèves en relation avec les deux compétences dont le développement était visé. L'analyse des réponses des deux cohortes a permis de faire ressortir des éléments rattachés aux mêmes sous-catégories, tant pour les réponses liées au premier qu'au deuxième objectif de l'essai. Nous présenterons l'analyse concernant successivement la compétence langagière et la compétence en communication interculturelle. Nous terminerons par l'analyse des réponses liées spécifiquement au contexte d'immersion.

4.2.1 Analyse des réponses liées à la compétence langagière

Dans cette sous-section, nous présenterons l'analyse des réponses qui concernent la compétence langagière. Les questions portent sur la satisfaction des attentes énoncées avant le voyage et la perception du développement de la compétence durant le séjour

en Espagne. L'analyse sera présentée selon les sous-catégories suivantes: la perception de compétence langagière après le séjour, la satisfaction des attentes linguistiques et communicationnelles et les bénéfices linguistiques et communicationnels.

4.2.1.1 Perception de compétence

L'analyse des réponses des participants a d'abord permis de connaître leur perception quant à leur compétence langagière, particulièrement communicationnelle, après leur séjour en Espagne. Sur l'ensemble des participants, 16 affirment que leur compétence langagière est supérieure à ce qu'ils anticipaient au départ. Neuf indiquent que leur compétence est telle qu'ils la percevaient avant le séjour. Un seul participant écrit s'être rendu compte que la perception de sa compétence était trop élevée : « Je pensais que je savais un peu parler et que je comprenais bien, mais je ne sais pas du tout parler et je comprends peu (Élève 11, 2018) ». Deux autres témoignent d'une perception de compétence plus positive quant à la compréhension de l'espagnol et décevante quant aux capacités à parler la langue. Un participant l'exprime ainsi : « Je ne m'attendais pas à autant bien comprendre lorsque les gens parlaient [...]. Par contre, je croyais pouvoir me débrouiller un peu plus pour parler, mais en fait ce point était plus difficile » (Élève 17, 2018).

La perception de compétence langagière s'appuie sur des témoignages d'expériences de communication. Quatre participants témoignent d'expériences très positives, qui leur ont donné l'occasion de dépasser ce qu'ils attendaient de leur compétence, comme cet élève : « J'avais sous-estimé, je pense, mes capacités à dialoguer en espagnol. [...] Je pensais, en fait, ne pas les comprendre, mais j'ai visiblement plus de facilité là-dedans que je le croyais au départ » (Élève 1, 2018). Six autres participants indiquent que leurs expériences de communication leur ont fait découvrir une capacité à s'exprimer en espagnol meilleure qu'anticipée, dont celui-ci : « Je savais que je pouvais construire des phrases, mais pas aussi bien » (Élève 9, 2018). Quatre

affirment au contraire que les interactions verbales expérimentées les mènent à signaler leurs difficultés à s'exprimer en espagnol. C'est le cas pour cet élève : « J'avais de la misère à formuler des phrases complètes » (Élève 12, 2019).

Quant à la perception de compétence liée à la compréhension, 13 participants disent bien comprendre leurs locuteurs hispanophones, alors que 9 affirment arriver à se faire comprendre. Un élève témoigne des deux aspects de la compréhension, à savoir comprendre et se faire comprendre : « Mes formulations n'étaient pas toujours correctes, mais je réussissais à me faire comprendre et à comprendre les autres » (Élève 11, 2019). Deux répondants affirment avoir de la difficulté à se faire comprendre et un seul à comprendre ses locuteurs hispanophones. Cinq élèves précisent que leur compétence langagière leur a permis de se débrouiller dans des contextes particuliers que le séjour leur a permis d'expérimenter. L'un affirme : « Je ne croyais pas pouvoir commander au restaurant en espagnol et, pourtant, au cours du voyage j'ai toujours réussi à me faire comprendre et j'ai toujours reçu les bons plats » (Élève 2, 2018).

Aussi, quatre participants expliquent leur compétence communicationnelle en mentionnant des connaissances linguistiques. Parmi eux, trois disent que leurs connaissances linguistiques sont à la base de la perception de leur compétence communicationnelle. Par ailleurs, un participant affirme que la faiblesse de ses connaissances linguistiques a empêché une bonne communication : « Il nous manquait beaucoup de vocabulaire pratique; nous avions les verbes, mais les mots pour finir nos phrases ou encore pour décrire étaient réellement un handicap en Espagne (Élève 10, 2018) ».

4.2.1.2 Satisfaction des attentes linguistiques et communicationnelles

La deuxième sous-catégorie de l'analyse des réponses concerne la satisfaction des attentes linguistiques et communicationnelles. À ce sujet, 25 participants affirment

que leurs attentes exprimées avant le séjour sont satisfaites. Un élève écrit : « Je souhaitais améliorer ma fluidité à parler dans cette langue et c'est très réussi. » (Élève 9, 2019). Parmi les participants, 14 précisent même qu'ils ont surpassé leurs attentes. C'est le cas de cette participante : « Je me suis énormément améliorée en espagnol et ce, mieux que je pensais. Je suis rendue meilleure et je comprends mieux aussi qu'avant le voyage. Je me suis surprise moi-même tellement je comprenais! » (Élève 7, 2019).

De ces 25 participants, un seul indique spécifiquement sa satisfaction quant à ses attentes linguistiques : « Mes attentes sont satisfaites parce que je suis capable de me débrouiller avec le vocabulaire et les verbes que nous avons appris en classe » (Élève 3, 2018). Toutefois, tous insistent sur la satisfaction de leurs attentes communicationnelles, comme ce participant : « J'ai su me débrouiller beaucoup mieux que je pensais! Je m'attendais au minimum, mais j'ai vraiment bien compris la guide et ça m'a surpris! Même sur le plan communication, j'ai eu beaucoup plus de facilité que je pensais » (Élève 6, 2018). Ce participant témoigne également de sa satisfaction : « J'ai dépassé mes objectifs en parlant, mais surtout en comprenant beaucoup plus que je le croyais » (Élève 10, 2019).

4.2.1.3 Bénéfices linguistiques et communicationnels

Finalement, en lien avec la troisième sous-catégorie de notre analyse, des bénéfices linguistiques et communicationnels ont été énoncés par les participants. Ainsi, quatre d'entre eux mentionnent des bénéfices sur le développement de leur compétence langagière, sans les spécifier. Un participant s'exprime ainsi : « Je trouve qu'il n'y a rien de mieux que de pratiquer pour apprendre » (Élève 4, 2019). Le témoignage suivant va dans le même sens : « À force d'entendre parler et de parler moi-même, mon espagnol est meilleur qu'il l'était au début » (Élève 9, 2018). Deux élèves ont énoncé plus précisément des bénéfices linguistiques. L'un d'eux les a identifiés de cette façon : « Durant les 6 jours passés en Espagne, j'ai observé une amélioration [de

mon] vocabulaire » (Élève 9, 2018). En dernier lieu, cinq élèves observent des bénéfices spécifiquement communicationnels, comme ce participant : « J'ai appris à communiquer avec une meilleure aisance » (Élève 13, 2019). Celui-ci ajoute qu'« à force d'entendre parler et de parler moi-même, mon espagnol est meilleur qu'il l'était au début » (Élève 9, 2018).

Certains participants mentionnent les avantages d'avoir suivi des cours de langue et de conversation pendant leur séjour en Espagne. C'est le cas de cet élève, qui signale des bénéfices linguistiques et communicationnels : « Je parle beaucoup mieux et je me rappelle davantage les verbes » (Élève 7, 2019). Deux autres participants déclarent que les cours les ont aidés, sans être la source principale des apports à leur compétence langagière, comme celui-ci : « Avec les cours et l'immersion dans un pays où la langue première est l'espagnol, ça nous pousse à parler espagnol et donc à s'améliorer » (Élève 11, 2019). Le deuxième affirme : « J'ai appris grâce aux cours que nous avons suivis, mais majoritairement grâce aux visites guidées uniquement en espagnol » (Élève 10, 2019).

4.2.2 Analyse des réponses liées à la compétence en communication interculturelle

Nous présenterons l'analyse des réponses au questionnaire post-séjour liées au second objectif de notre essai qui se rapporte à la compétence en communication interculturelle. Les questions auxquelles les élèves ont répondu portent sur le choc culturel possiblement expérimenté durant le séjour et les constats émanant de leurs observations et de leurs interactions. L'analyse des réponses à ces questions sera présentée selon les sous-catégories suivantes : les ressemblances et les différences culturelles perçues pendant le séjour et l'ouverture à l'autre.

4.2.2.1 Ressemblances et différences culturelles perçues pendant le séjour

L'analyse des réponses des participants a d'abord fait ressortir quelques ressemblances culturelles perçues par les élèves durant leur séjour. Six élèves en

mentionnent. Un d'entre eux affirme simplement que la culture espagnole ressemble à la sienne : « Je trouve que [nos] peuples se ressemblent quand même beaucoup » (Élève 12, 2019). Un autre constate que « l'attitude générale de la population espagnole n'est pas bien différente de celle des Canadiens/Québécois » (Élève 2, 2018). Le mode de vie des Espagnols est aussi souligné comme une ressemblance par deux élèves. Finalement, l'élément culturel qu'est la nourriture espagnole apparaît également comme une ressemblance pour deux élèves.

Dans une proportion beaucoup plus forte, les participants nomment des différences culturelles par rapport à leur propre culture. Ces différences sont toutes associées à des éléments culturels précis. L'heure des repas est la différence culturelle la plus mentionnée par les participants, soit par 14 d'entre eux. C'est ce qui est déclaré par cet élève : « L'heure du souper a été un choc pour moi puisqu'on soupait très tard » (Élève 4, 2019). Des différences quant à la nourriture consommée en Espagne sont mentionnées par six participants, dont celle-ci : « Je crois qu'une chose qui m'a le plus marquée est la nourriture. J'ai remarqué qu'il y avait tout le temps du poisson et du fromage » (Élève 4, 2018). D'autres notent des différences quant aux mœurs et aux normes et habitudes. Une répondante écrit ceci : « Dans les restaurants, il faut payer l'eau et c'est la chose qui m'a beaucoup surprise » (Élève 20, 2018). Un autre affirme que « la plupart des commerces sont fermés l'après-midi, genre 2h à 4h » (Élève 9, 2019). L'ambiance dans les rues, créée par la musique et la danse qu'on y retrouve fréquemment est une autre différence culturelle nommée par deux participants, dont l'une s'exprime ainsi : « La présence de la musique dans les rues m'a marquée, puisque c'était très différent du Québec » (Élève 5, 2018). Par rapport au domaine sportif, une participante note une particularité : « Ils sont des fanatiques du soccer, beaucoup plus que chez nous » (Élève 14, 2018). Le climat et les paysages propres à la région du sud de l'Espagne où le séjour s'est déroulé sont soulignés par cinq participants, qui n'ont toutefois pas tous précisé en quoi ils diffèrent de ceux du Québec. Une participante émet par ailleurs le constat suivant : « L'Espagne a été

dépaysant à cause de la chaleur, les plages » (Élève 14, 2018). Finalement, selon quatre participants, l'architecture est un élément culturel différent de ce qu'ils connaissent dans leur propre environnement culturel. L'un d'eux l'énonce ainsi : « J'ai vécu un choc surtout par les architectures comme leurs maisons et les rues étroites et parfois [même très anciennes] près des temples ou autres monuments historiques » (Élève 13, 2019).

4.2.2.2 Ouverture à l'autre

La troisième catégorie ayant émergé de notre analyse des réponses concerne l'ouverture à l'autre. Dans leurs réponses, l'ouverture à l'autre de certains participants se manifeste de différentes façons. Deux élèves affirment s'être habitués rapidement aux coutumes et routines différentes des leurs. C'est ce que souligne cet élève : « On s'habitue rapidement aux coutumes, à la langue, aux heures de repas, etc. » (Élève 12, 2018). Trois autres élèves témoignent d'appréciation, d'intérêt et de respect pour la culture espagnole, sans toutefois préciser leur pensée. De plus, à la question portant sur leur capacité à s'ouvrir et accepter d'autres mœurs et coutumes que les leurs, sept des neuf répondants de la cohorte de 2019 indiquent qu'ils possédaient déjà cette capacité avant le séjour, bien que certaines nuances ressortent de leurs réponses. Ainsi en témoignent ces deux participants : « Je pense que j'étais déjà très ouvert. Je respectais pas mal déjà leur culture et j'étais prêt à l'accepter » (Élève 3, 2019) et « Je crois que j'avais déjà un intérêt et une capacité à m'ouvrir aux autres » (Élève 9, 2019).

Deux répondants indiquent que le séjour en Espagne leur a donné l'occasion de s'ouvrir à l'autre et au monde. Le premier l'exprime ainsi : « J'adore découvrir d'autres cultures. [...] C'est intéressant d'ouvrir nos yeux sur d'autres gens, je trouve que ça [m'a] fait grandir en tant que personne » (Élève 7, 2019). Le second participant précise une prise de conscience quant aux caractéristiques et à la singularité des autres cultures : « Ce voyage en général m'a ouvert l'esprit encore

plus sur le reste du monde. Ça m'a vraiment fait prendre conscience que le monde est très grand et a une histoire qui rend chacun des pays différents » (Élève 4, 2019).

4.2.3 Analyse des réponses liées spécifiquement au contexte d'immersion

Bien que les questions visaient à recueillir des données en lien avec les deux objectifs spécifiques de l'essai, l'analyse des réponses a mené à l'émergence d'une sous-catégorie d'une autre nature. Les résultats portent ainsi sur le contexte d'immersion, ce qui nous paraît très pertinent au regard des particularités de notre recherche. Nous constatons à cet égard que, en plus des bénéfices d'ordre langagier et interculturel, certains participants ont fait ressortir des bénéfices spécifiquement liés au contact réel avec des hispanophones. Parmi eux, un élève affirme : « En Espagne, on n'a pas le choix de parler espagnol pour se faire comprendre, contrairement à en classe où [on sait que] le prof parle et comprend le français. Il faut donc faire des phrases plus complètes et ça nous aide dans notre fluidité » (Élève 6, 2019). Des bénéfices quant à la culture sont également ressortis du contexte d'immersion : « J'ai l'impression d'avoir appris plus aisément en étant plongée dans la culture espagnole » (Élève 5, 2018).

Plusieurs élèves mentionnent les bénéfices de l'immersion par rapport au contexte ordinaire de la classe. Ils font, entre autres, ressortir les différences entre les deux contextes quant au développement de leur compétence langagière. Ainsi, ce participant affirme : « J'ai l'impression que les cours nous ont appris la grammaire un peu comme on apprend l'alphabet et le voyage nous a enseigné à bien parler » (Élève 9, 2019). Plusieurs soulignent que l'utilisation continuelle de la langue apprise n'est pas possible en classe ou à l'école, comme celui-ci : « Dans nos cours [au Québec], c'est d'une à deux heures [d'espagnol] et après on revient en français, même que souvent on a une pause où on parle en français entre les deux heures [de cours d'espagnol au Québec] » (Élève 4, 2019). Le contact quotidien avec des hispanophones a forcé l'utilisation de l'espagnol par les élèves, ce que ces deux

participants voient comme un bénéfice. Le premier déclare : « Avec des gens dont la langue maternelle et même la seule langue parlée est l'espagnol, [on n'a] pas le choix de faire un effort pour comprendre et se faire comprendre » (Élève 10, 2019). L'autre écrit : « Converser au quotidien, ce qui nous a forcés à nous débrouiller et à faire des efforts. Nous avons des tonnes de personnes avec qui parler espagnol en Espagne et pas en classe » (Élève 3, 2019). Un dernier participant révèle même qu'il se surprenait à utiliser l'espagnol avec ses camarades francophones : « En Espagne on parlait toute la journée en espagnol, c'est comme si le cours durait toute la journée. Même que pendant la journée, je me surprenais à parler en espagnol à mes camarades alors que j'aurais très bien pu parler en français » (Élève 4, 2019).

Une autre différence entre les contextes d'immersion et de classe ordinaire porte sur la compréhension et l'apprentissage d'éléments culturels qui, selon ce participant, ont été favorisés par le contact réel qu'a permis le séjour en Espagne : « Les cours [à l'école au Québec] ne peuvent pas nous donner cette sensation de pouvoir voir quelque chose de ses propres yeux et d'en admirer pleinement la vue et le contenu de ce que nous percevons » (Élève 13, 2019). Ce participant ajoute ceci quant à la découverte de la culture dans un contexte d'immersion : « La culture, on peut bien l'étudier et lire là-dessus; tant qu'on n'est pas confronté à ça on apprend moins » (Élève 7, 2019).

4.3 Interprétation des résultats

Dans cette section, nous présenterons notre interprétation des résultats, à la suite des résultats issus de l'analyse des données. Cette interprétation portera d'abord sur les apports perçus par les élèves à l'issue du séjour en Espagne quant à la perception de leur compétence langagière et de leur compétence en communication interculturelle. Également, nous nous attardons aux apports liés directement au contexte d'immersion dans une communauté hispanophone.

4.3.1 Apports quant à la perception de compétence langagière

Selon leurs réponses au questionnaire après leur séjour en Espagne, la majorité des participants des deux cohortes ont signalé des apports perçus quant au développement de leur compétence langagière. Il nous paraît important de souligner que tous les participants ont affirmé se sentir plus compétents quant à l'utilisation de l'espagnol dans un contexte réel. Toutefois, bien que la majorité des élèves témoignent d'une perception positive et même meilleure de leur compétence langagière après le séjour en Espagne et qu'ils appuient cette perception sur leurs expériences, quelques-uns mentionnent des difficultés à communiquer et ne perçoivent pas une amélioration significative de leur compétence langagière.

Selon notre interprétation, le bilan positif posé par les participants repose sur plusieurs facteurs qui se rapprochent des sources de la perception de compétence mentionnées par Bandura (1997). L'expérience active de maîtrise est celle qui se démarque, les élèves relatant leurs constats personnels quant à leurs capacités et même leur facilité à utiliser l'espagnol dans diverses situations vécues durant leur séjour. Par exemple, une participante qui refusait de parler espagnol en classe, prétextant qu'elle en était incapable, a constaté, après avoir commandé à boire et à manger dans un restaurant, qu'elle était capable de parler espagnol. Elle sautait de joie en venant nous en informer.

Aussi, l'état psychologique et émotionnel des participants semble avoir favorisé une hausse de la perception de leur compétence langagière. En effet, une majorité des élèves ont manifesté beaucoup d'enthousiasme envers les expériences que leur permettrait de vivre le séjour en Espagne. Cet enthousiasme s'est même transformé chez plusieurs en motivation et en engagement à utiliser l'espagnol et leur a possiblement permis d'expérimenter de manière ouverte et confiante des interactions avec divers locuteurs hispanophones. Rappelons que la perception de compétence est

un des facteurs ayant le plus d'influence sur l'engagement, la motivation et le succès (MELS, 2007b; Viau, 1994).

Quant aux deux autres sources de la perception de compétence de Bandura (1997), l'expérience vicariante et la persuasion sociale, elles ne sont pas clairement ressorties de notre analyse. Toutefois, nos observations durant le voyage, bien que non rigoureusement consignées, nous permettent d'affirmer que nous avons été témoin du soutien mutuel des participants et de l'influence qu'ils avaient les uns sur les autres lorsque l'une ou l'un d'eux réussissait, par exemple, à demander des informations en espagnol dans les magasins. Ajoutons que nous avons beaucoup encouragé les élèves à parler espagnol tout au long du voyage, entre autres par des rétroactions positives. Par ailleurs, les encouragements de la part des pairs nous ont semblé plus profitables et ont représenté une meilleure source de motivation et d'engagement à interagir en espagnol.

4.3.2 Apports à la compétence en communication interculturelle

Le séjour en Espagne a permis aux participants d'être en contact avec des gens d'une communauté hispanophone et d'avoir des interactions avec certains de ses membres, ce qui a pu favoriser le développement de la compétence en communication interculturelle. D'ailleurs, l'analyse des réponses des participants nous permet d'observer que plusieurs d'entre eux ont perçu ces apports et les ont exprimés dans leurs réponses au questionnaire. Nous croyons que nos résultats confirment les affirmations de García-Villada (2014), selon qui les interactions favorisent la prise de conscience interculturelle et la compréhension des normes culturelles et nourrissent l'ouverture à la diversité.

Notre analyse révèle, d'une part, que les participants témoignent principalement des interactions liées à la vie quotidienne, par exemple commander au restaurant, demander des informations dans un lieu touristique ou faire des achats. D'autre part,

et même si quelques participants font référence aux cours d'espagnol qu'ils ont suivis durant le séjour, ce ne sont pas les interactions qui ont eu lieu pendant ces cours qui semblent avoir favorisé les apports à la compétence en communication interculturelle. Ceci est probablement dû au fait que le contexte de classe n'était pas un contexte naturel d'immersion dans la culture, nos élèves étant regroupés entre eux.

Si nous ne pouvons pas connaître l'étendue du développement de la compétence en communication interculturelle, nous pouvons toutefois remarquer qu'une prise de conscience interculturelle se manifeste dans les réponses d'une majorité de participants. Effectivement, les élèves observent des différences et des ressemblances entre leur propre culture et celle de leurs interlocuteurs. Selon notre interprétation des résultats et nos observations des participants durant le séjour, cette prise de conscience interculturelle a pu contribuer au développement de leur compétence en communication interculturelle (Lussier, 2009; García-Villada, 2014). Nous pensons aussi qu'elle a favorisé l'ouverture à l'autre. Bien que certains élèves avaient déjà voyagé à plusieurs reprises et avaient donc déjà amorcé une prise de conscience interculturelle et une ouverture à l'autre, la majorité des participants n'avaient jamais eu l'occasion de voyager à l'étranger. Ces derniers témoignent davantage d'un impact significatif du séjour en Espagne sur la conscience de l'interculturalité et l'ouverture à l'autre. Ils mentionnent avec plus de précisions les ressemblances et les différences culturelles perçues et signalent de nouvelles connaissances telles des coutumes, des mœurs. Leur témoignage porte sur des éléments essentiels de la communication interculturelle (Conseil de l'Europe, 2001).

4.3.3 Apports liés au contexte d'immersion

Finalement, il est impossible d'ignorer les liens entre les apports aux deux compétences, la compétence langagière et la compétence en communication interculturelle, et le contexte d'immersion d'une semaine en Espagne. Effectivement, ce contexte fut particulièrement favorable aux observations de la culture de l'autre et

aux interactions avec des membres d'une communauté hispanophone, ce qui a pu contribuer au développement des deux compétences concernées par nos objectifs de recherche. Le contexte d'immersion dans la culture de l'autre a d'abord directement et positivement influencé la compétence langagière des participants. Leur perception de compétence communicationnelle en a particulièrement bénéficié, ce qui les incitera possiblement dans le futur à un engagement et une motivation accrus par rapport à l'utilisation de l'espagnol lors des contacts avec des membres d'une communauté hispanophone. Également, la prise de conscience interculturelle et l'ouverture à l'autre sont des apports importants du contexte d'immersion au développement de la compétence en communication interculturelle. Selon notre interprétation des résultats, ainsi que nos observations et notre expérience, un contexte de classe ordinaire n'offre pas le contact privilégié qui permet autant ce développement.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Cet essai avait comme objectifs d'identifier les apports perçus par des élèves québécois de la mise en contact avec une communauté hispanophone dans le cadre de l'apprentissage de l'espagnol. De façon plus spécifique, nous souhaitons analyser les apports perçus sur le développement de la compétence langagière et sur le développement de la compétence en communication interculturelle. À la lumière de notre analyse des données et de notre interprétation, nous considérons avoir atteint ces objectifs.

Dans ce chapitre, nous rappellerons d'abord les résultats saillants de notre recherche, nous identifierons ses limites, nous énoncerons des pistes d'action et de recherche et nous terminerons par les apports de cette recherche à notre développement professionnel.

5.1 Résultats saillants

La majorité des participants a témoigné des apports du séjour en Espagne sur leur compétence langagière. Ce bilan positif repose particulièrement sur l'expérience active de maîtrise de la langue dans un contexte réel et dans des situations de la vie quotidienne que le séjour leur a donné la possibilité de vivre. Ces expériences ont favorisé une motivation et un engagement à interagir en espagnol et une perception de compétence plus positive à la fin du séjour. Comme les interactions expérimentées par les participants ont eu lieu dans un milieu culturel différent de leur environnement familial et scolaire au Québec, elles ont nourri le développement de leur compétence en communication interculturelle, particulièrement par la prise de conscience interculturelle dont ont témoigné de nombreux participants. Ces derniers ont

effectivement mentionné des ressemblances et des différences culturelles qu'ils ont observées, en plus de signaler de nouvelles connaissances sur la culture espagnole. Cette prise de conscience interculturelle a également favorisé leur ouverture à l'autre, quoique déjà généralement présente avant le séjour en Espagne. Finalement, il est primordial de mentionner le contexte d'immersion dans lequel notre recherche a été menée. Les apports perçus du développement des deux compétences visées sont majoritairement reliés à ce contexte, tel qu'en ont témoigné les participants.

5.2. Limites de la recherche

Notre recherche présente toutefois des limites qu'il nous apparaît important de mentionner. D'abord, un seul instrument a servi à la collecte de données. De plus, les questionnaires (et plus particulièrement celui de 2018) comportaient peu de questions, ce qui a limité l'approfondissement de la connaissance des perceptions des élèves concernant les apports du séjour en Espagne. Des entretiens individuels et de groupe nous auraient aidée à approfondir les perceptions des participants. De plus, nous avions initialement prévu faire une collecte de données auprès d'une troisième cohorte et, potentiellement même une quatrième. Toutefois, la pandémie de COVID-19 a forcé l'annulation des séjours anticipés, ce qui a limité la collecte des données aux cohortes de 2018 et 2019. Finalement, comme les participants à notre recherche terminaient leurs études secondaires par ce voyage à l'étranger, nous n'avons pu observer si l'engagement et la motivation à utiliser l'espagnol ont perduré au-delà du séjour ni de quelles façons cette perception du développement de compétence a pu être transposée dans d'autres contextes.

5.3. Pistes d'action et de recherche

Des améliorations pourraient permettre d'approfondir la connaissance sur l'objet de la recherche et d'autres, de susciter un contact entre les élèves et des hispanophones sans l'organisation d'un séjour à l'étranger. Pour approfondir la connaissance sur les

impacts de l'immersion dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, il serait possible de diversifier davantage les moyens de collecter et d'analyser des données. Une analyse conversationnelle d'échanges au sein de dyades d'élèves, des entretiens avec les élèves et la consignation des observations de l'enseignant durant le séjour nous semblent appropriés. Aussi, pour établir un contact avec des gens issus d'une communauté hispanophone sans devoir voyager, la mise en relation par le biais des technologies, par exemple la visioconférence, est une des voies prometteuses. L'autre piste qui mènerait à l'atteinte du même objectif consiste à tisser des liens avec une communauté hispanophone locale, ce qui, dans certaines régions québécoises, est possible.

5.4 Développement professionnel

Notre recherche a été réalisée dans l'optique du développement de nos compétences professionnelles en enseignement de l'espagnol. Elle nous aura permis de développer plus particulièrement les compétences 1, 3, 8 et 11 du référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2020). Ces compétences portent respectivement sur la médiation d'éléments culturels, la planification de situations d'enseignement et d'apprentissage, le soutien au goût d'apprendre et l'engagement dans un développement professionnel continu.

5.4.1 Compétence professionnelle 1

La compétence 1, « agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture », est l'une des deux compétences fondatrices du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement, dont toutes les autres « en dérivent et leur sont subordonnées » (MEQ, 2020, p.42). Notre recherche et notre expérience des deux séjours en Espagne, en tant qu'accompagnatrice de nos élèves, nous ont permis d'identifier les apports que peut procurer le contact avec une communauté hispanophone pour des apprenants de l'espagnol du Québec, mais aussi de nous sentir

mieux outillée pour intégrer la dimension culturelle dans notre enseignement. Nous continuerons de prendre à cœur notre rôle de passeur de culture en nous efforçant de tisser des liens entre les contenus disciplinaires enseignés et les éléments culturels intégrés à nos cours, en encourageant fortement le regard critique face aux différents éléments présentés.

5.4.2 Compétences professionnelles 3 et 8

Bien que notre recherche n'ait pas été effectuée dans un contexte de classe, nous considérons qu'elle a tout de même influencé positivement notre planification de cours, tant dans ses objectifs que dans son contenu et sa forme. Grâce aux résultats de notre recherche et à nos observations des élèves durant les deux séjours, nous avons pu réfléchir à l'importance de l'aspect culturel dans notre enseignement de l'espagnol.

La compétence 3, « planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage » correspond aux changements et aux améliorations que nous avons intégrés et que nous prévoyons intégrer dans nos cours dans le futur. Ainsi, dans notre planification de cours en classe, nous nous efforçons davantage de tisser des liens entre la culture des élèves et les différents aspects culturels que l'enseignement de l'espagnol nous permet d'explorer. Nous veillons à intégrer des éléments culturels aux différentes séquences d'enseignement que nous concevons, de pair avec les autres éléments du programme. Aussi, il nous importe maintenant de trouver d'autres moyens d'arriver à mettre les élèves en contact, non seulement avec des éléments culturels diversifiés, mais également avec des gens issus de communautés hispanophones vivant dans un milieu accessible, sans ainsi devoir effectuer un séjour à l'étranger. La pandémie ayant sévi pendant les deux dernières années et les restrictions qu'elle a imposées nous ont obligée à mettre sur pause notre intention d'amorcer une collaboration avec ces communautés. Nous maintenons l'objectif de mettre en branle un projet de ce type au cours des prochaines années.

Quant à la compétence 8, « soutenir le plaisir d'apprendre », elle encourage à « entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacun » (MEQ, 2020, p. 64). Donner du sens aux apprentissages par l'intégration d'éléments culturels dans nos cours nous apparaît très pertinent, d'autant plus dans l'enseignement d'une langue. En ce sens, nous nous efforçons de mettre en relation les éléments culturels liés à la langue avec le bagage culturel de nos élèves afin qu'ils s'y reconnaissent et qu'ils développent une curiosité et un intérêt à l'égard de l'apprentissage de l'espagnol. Aussi, les activités et les projets que nous menons en classe avec les élèves prennent leur sens dans un fil conducteur généralement lié à des éléments culturels et sont soutenus par des interactions, de la collaboration et même des jeux, afin que la motivation et le plaisir soient stimulés tout au long de leur déroulement. Dans ce but, nous pourrions puiser dans les résultats de notre recherche les propos des élèves sur les éléments culturels qu'ils ont soulevés, tels les repas, la musique, la danse, le sport, etc.

5.4.3 Compétence professionnelle 11

Finalement, la compétence 11 du référentiel de compétences de la profession enseignante invite à « s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession. » Cette recherche, dans tout ce qu'elle a impliqué, nous a permis de nous engager dans une démarche individuelle de réflexion quant à notre pratique enseignante, en lien particulièrement avec l'intégration optimale d'éléments culturels en classe dans le but de la réussite de nos élèves. Nos réflexions ont été alimentées, entre autres, par les nombreuses lectures de recherches et d'articles scientifiques, qui ont stimulé notre curiosité et notre désir d'enrichir nos connaissances et nos compétences en lien avec notre sujet de recherche. Finalement, nous tenons à préciser l'aspect collaboratif de cette démarche, puisqu'elle a

également été source d'échanges et de réflexions avec plusieurs collègues enseignants.

RÉFÉRENCES

- Amireault, V., Bhanji-Pitman, S. (2012). Remercier en contexte éducatif pluriel. *Québec français*, 167, 51-52.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2016). *Vers une Gestion éducative de la Classe*. Gaëtan Morin éditeur.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bennett, M. J. (1997). How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language. Dans A. E. Fantini (dir.), *New Ways in Teaching Culture*, (p. 16-21). TESOL.
- Bizarro, R. (2014). La compétence interculturelle en cours de LE : quelques réflexions et exemples. *Intercâmbio*, 2(7), 39-48.
- Castollotti, V., Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la Diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence* : Conseil de l'Europe.
- Chevillet, F. (1991). *Les variétés de l'anglais*. Nathan.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Debout pour l'école. (s.d.) *Développer les compétences langagières*. https://deboutpourlecole.org/wp2007-content/uploads/2018/09/Chantier_02_01_30.07.pdf
- El Karkry, M., Haddi, H. (2011). *La communauté linguistique* : Université Ibn-Tofail. <https://fr.slideshare.net/frangipanier/la-communaut-linguistique>
- García-Villada, E. (2014). Lo cotidiano: The effectiveness of critical task-based instruction in teaching the culture of everyday life. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(3), 151-185. <https://doi.org/10.1080/15427587.2014.936238>

- Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf
- Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui? *Vie sociale*, 2, 33-48. <https://doi.org/10.3917/vsoc.112.0033>
- Lacroix, M.-E., Potvin, P. (2009, 4 novembre). *La motivation scolaire*. CTREQ - RIRE. <https://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire/>
- Larousse. (s. d.). Communauté. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 23 juillet 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communaut%c3%a9/17551>
- Larousse. (s. d.). Hispanophone. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 23 juillet 2021 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hispanophone/40048>
- Lussier, D. (2004). Une approche de compétence de communication interculturelle : Un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français*, 132, 60-61.
- Lussier, D. (2007). Theoretical Bases of a Conceptual Framework of Reference to Intercultural Communicative Competence. *Journal of Applied Linguistics*, (4), 285-308.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise: anglais, langue seconde*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise: espagnol, langue tierce*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : La profession Enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019). *Population d'origine ethnique espagnole au Québec en 2016*. Gouvernement du Québec.
- Moffet., J.-D. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, 6(2).
https://correspo.ccdmd.qc.ca/site_original/Corr6-2/Compet.html
- Nugent, K., Catalano, T., (2015). Critical cultural awareness in the foreign language classroom, *The NECTFL Review*, (75), 15-30.
- Office québécois de la langue française. (2018). *Compétence langagière*.
https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26544248
- Perrenoud, P. (1998) *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- Puozzo Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 9-1, 75-94.
- Puren, C. (2014) La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 2(7), 21-38.
- Ragoonaden, K. (2011a). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 86-105.
- Ragoonaden, K. (2011b). Une formation linguistique et interculturelle : le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). *Notos*, 12(1), 30-35.
- Raoofi, S., Hoon Tan, B. & Heng Chan, S. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English language teaching*, 5(11), 60-73.
- Rubinfeld, S., Clement, R., Lussier, D., Lebrun, M., & Auger, R. (2006). Second language learning and cultural representations: Beyond competence and identity. *Language Learning*, (56), 609-632.
- Sorin, N., Pouliot, S. & Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
- Statistiques Canada. (2017, 31 août). *Proportion de la population selon la langue maternelle déclarée, pour différentes régions au Canada, Recensement de 2016*.

<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/lang/index-fra.cfm>

Statistiques Canada. (2018, 23 juillet). *Les langues immigrantes au Canada*.
https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_2-fra.cfm

Statistiques Canada. (2021, 24 septembre). *Langue maternelle de la personne*.
https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=34023

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. ERPI.

ANNEXE A QUESTIONNAIRE AVANT-APRÈS 2018

Questionnaire avant le départ

Après vos trois années d'apprentissage de l'espagnol et des différentes cultures hispanophones, j'aimerais connaître tes attentes sur différents aspects, alors que tu t'apprêtes à être plongé/e directement dans la culture espagnole pour quelques jours.

1. D'un point de vue linguistique, quelles sont tes attentes? À quel point crois-tu être en mesure de communiquer adéquatement en Espagne? Précise tes réponses.

2. D'un point de vue culturel, crois-tu vivre un choc culturel lors de ton séjour en Espagne? Penses-tu que le mode de vie espagnol ressemble au tien, ou non? À partir de tes connaissances sur la culture espagnole, à quelles différences / ressemblances avec ta propre culture t'attends-tu à être exposé/e dans les prochains jours? Précise tes réponses.

Questionnaire après le séjour en Espagne

Après avoir passé quelques jours en Espagne, j'aimerais que tu me fasses part de tes impressions et de tes réflexions sur ton expérience, en lien avec les différents aspects abordés dans le questionnaire rempli avant ton séjour.

1. D'un point de vue linguistique, tes attentes étaient-elles justes quant à ta capacité à communiquer adéquatement en Espagne? Précise ta réponse.

2. D'un point de vue culturel, as-tu vécu un choc culturel lors de ton séjour en Espagne? Quels aspects du mode de vie espagnol t'ont le plus marqué/e? Tes attentes quant aux différences / ressemblances entre la culture espagnole et la tienne étaient-elles justes? Précise tes réponses.

ANNEXE B QUESTIONNAIRE AVANT-APRÈS 2019

Questionnaire avant le départ

Après tes trois années d'apprentissage de l'espagnol et des différentes cultures hispanophones, j'aimerais connaître tes attentes sur différents aspects, alors que tu t'apprêtes à être plongé/e directement dans la culture espagnole pour quelques jours.

D'UN POINT DE VUE LINGUISTIQUE

1. Crois-tu être en mesure de communiquer adéquatement en espagnol (formulation du message (vocabulaire, grammaire), compréhension des locuteurs espagnols ...)?
Précise ta réponse.

2. Quels sont tes objectifs et tes attentes? Précise ta réponse.

D'UN POINT DE VUE CULTUREL

3. Crois-tu que tu vivras un choc culturel lors de ton séjour en Espagne? Précise ta réponse.

4. Penses-tu que le mode de vie espagnol ressemble au tien (coutumes, routines, valeurs ...)? Précise ta réponse.

5. À partir de tes connaissances sur la culture espagnole, à quelles différences / ressemblances avec ta propre culture t'attends-tu à être exposé/e lors de ton séjour en Espagne? Précise ta réponse.

Questionnaire après le séjour en Espagne

Après avoir passé quelques jours en Espagne, j'aimerais que tu fasses part de tes impressions et de tes réflexions sur ton expérience, en lien avec les différents aspects abordés dans le questionnaire auquel tu as répondu avant ton séjour.

1. Avec quelles personnes as-tu eu l'occasion de communiquer en espagnol pendant ton séjour? Indique leur fonction (accompagnateur.trice et guide du groupe, enseignant.e, élèves, vendeur.deuse.s, serveur.veuse.s au restaurant, membres du personnel de l'hôtel, autres Espagnols). N'indique pas le nom des personnes.

D'UN POINT DE VUE LINGUISTIQUE

2. As-tu communiqué adéquatement en espagnol (formulation du message (vocabulaire, grammaire), compréhension des locuteurs espagnols ...)? Précise ta réponse.

3. As-tu atteint les objectifs que tu avais au départ? Précise ta réponse.

4. As-tu l'impression d'avoir développé ta compétence linguistique en espagnol? Précise ta réponse.

D'UN POINT DE VUE CULTUREL

5. As-tu vécu un choc culturel lors de ton séjour en Espagne? Quels aspects du mode de vie espagnol t'ont le plus marqué.e? Précise ta réponse.

6. Les différences et ressemblances entre la culture espagnole et la tienne correspondent-elles à ce que tu avais prévu? Précise ta réponse.

7. Suite à ton séjour, as-tu l'impression d'être mieux préparé.e à interagir avec des personnes d'une autre culture parlant espagnol? Précise ta réponse.

8. Est-ce que cette expérience t'a permis de développer de l'intérêt et de la curiosité pour la communication avec des personnes issues d'autres cultures que la tienne? Précise ta réponse.

9. As-tu l'impression d'avoir développé la capacité à t'ouvrir et à accepter d'autres mœurs (coutumes, routines, valeurs ...) que les tiennes? Précise ta réponse.

COMMENTAIRE GÉNÉRAL

10. Quels sont les bénéfices (linguistiques et culturels) de cette expérience en Espagne que tes cours d'espagnol ne t'ont pas apportés? Précise ta réponse.